



# LEITURA, LIVROS E LEITORES EM DIFERENTES CONTEXTOS

LECTURA, LIBROS Y LECTORES EN DIFERENTES CONTEXTOS

Gabriela Medeiros Nogueira e Caroline Braga Michel (Orgs.)

Arlette Ingram Willis, Caroline Braga Michel (Org.), Cassiana Magalhães, Danielle Monteiro Behrend, Edgar Roberto Kirchof, Eduardo Arriada, Eliane Peres, Gabriela Medeiros Nogueira (Org.), Greice Ferreira da Silva, Iara Tatiana Bonin, Lucas Gonçalves Soares, Luciane Botelho Martins, María Luisa de Francesco, Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior, Renata Junqueira de Souza, Rosa Maria Hessel Silveira, Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Vania Grim Thies.

**Autores/as**

**Leitura, livros e leitores  
em diferentes contextos**

**Lectura, libros y lectores  
en diferentes contextos**

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD  
Volume 30



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Secretária Geral de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

---

### **EDITORA DA FURG**

Coordenação

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

---

### **COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD**

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Arlette Ingram Willis, Caroline Braga Michel (Org.), Cassiana Magalhães, Danielle Monteiro Behrend, Edgar Roberto Kirchof, Eduardo Arriada, Eliane Peres, Gabriela Medeiros Nogueira (Org.), Greice Ferreira da Silva, Iara Tatiana Bonin, Lucas Gonçalves Soares, Luciane Botelho Martins, María Luisa de Francesco, Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior, Renata Junqueira de Souza, Rosa Maria Hessel Silveira, Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Vania Grim Thies.

**Autores/as**

**Leitura, livros e leitores  
em diferentes contextos**

**Lectura, libros y lectores  
en diferentes contextos**



Rio Grande  
2018

### Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG  
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG  
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL  
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS  
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG  
Carmo Thum – FURG  
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG  
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG  
Danúbia Bueno Espindola – FURG  
Débora Pereira Laurino – FURG  
Dinah Quesada Beck – FURG  
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG  
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG  
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG  
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG  
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel  
Ivete Martins Pinto – FURG  
Joanalira Corpes Magalhães – FURG  
Joice Araújo Esperança – FURG  
Kamila Lockmann - FURG  
Karin Ritter Jelinek – FURG  
Maria Renata Alonso Mota – FURG  
Narjara Mendes Garcia – FURG  
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG  
Sheyla Costa Rodrigues – FURG  
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG  
Simone Santos Albuquerque – UFRGS  
Suzane da Rocha Vieira – FURG  
Tanise Paula Novelo – FURG  
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG  
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

### Núcleo de Material Educacional Digital – MED/SEaD

Responsável: Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa e Diagramação: Lidiane Fonseca Dutra

Revisão Linguística: Micaeli Nunes Soares

Imagem de capa: arte abstrata por Steve Johnson (Unsplash) e vetores Freepik.

L533 Leitura, livros e leitores em diferentes contextos = Lectura, libros y lectores en diferentes contextos / Arlette Ingram Willis ... [et al.], autores; Caroline Braga Michel, Gabriela Medeiros Nogueira [Orgs.].– Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. 230 p. ; il.

(Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; v. 30, ISBN da série: 978-85-7566-230-4).

ISBN: 978-85-7566-533-6.

1. Leitura – Estímulo e incentivo. 2. Leitores – Escolas. 3. Livros. I. Willis, Arlette Ingram. II. Michel, Caroline Braga. III. Nogueira, Gabriela Medeiros. IV. Série.

CDU 028.6

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:  
028.6 Incentivo à leitura / Estímulo à leitura nas escolas

## SUMÁRIO

Apresentação	07
La animación y recreación de la lectura <i>María Luisa de Francesco</i>	11
Um estudo sobre ações de incentivo à leitura na biblioteca municipal <i>The Urbana Free Library</i> (EUA) <i>Gabriela Medeiros Nogueira, Caroline Braga e Arlette Ingram Willis</i>	29
Posições corporais e os espaços de leitura: alunos de uma escola no campo e as práticas de leitura literária <i>Lucas Gonçalves Soares e Eliane Peres</i>	49
Formação leitora e escritora: qual é o papel da educação infantil? <i>Grice Ferreira da Silva e Cassiana Magalhães</i>	75
E viveram felizes para sempre: os contos de fadas enquanto gênero literário <i>Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior e Vania Grim Thies</i>	93
De flor em flor - lendo um livro de imagem com alunos de anos iniciais <i>Edgar Roberto Kirchof, Iara Tatiana Bonin e Rosa Hessel Silveira</i>	107
Gêneros textuais no quarto ano: o caminho para o letramento <i>Luciane Botelho Martins e Danielle Monteiro Behrend</i>	137

Estratégia de leitura – reflexões e proposições a partir do  
livro didático

*Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Renata Junqueira de Souza e  
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo*

155

---

Práticas de leituras dos estudantes brasileiros no século XIX

*Eduardo Arriada*

187

---

Sobre os/as autores/as

223

## Apresentação

O caderno intitulado *Leitura, livros e leitores em diferentes contextos* apresenta uma coletânea de textos de autores brasileiros, vinculados a diferentes universidades dos estados do Rio Grande do Sul e de Mato Grosso, bem como conta a colaboração de autoras estrangeiras, qual seja uma autora uruguaia e autora norte americana – o que permite estreitar laços acadêmicos com o Uruguai, país vizinho próximo ao Rio Grande do Sul, e com os Estados Unidos.

Desse modo, o primeiro artigo, *La animación y recreación de la lectura*, de María Luísa de Francesco, trata sobre a experiência da autora como animadora de leitura por mais de 20 anos na cidade de Salto/Uruguai, contribuindo para a formação de novos incentivadores de leitura. Além disso, o texto problematiza a concepção de palavras que vão sendo incorporadas por modismo e vinculadas às ações de incentivo à leitura.

O segundo texto, *Um estudo sobre ações de incentivo à leitura na biblioteca municipal The Urbana Free Library (EUA)*, de Gabriela Medeiros Nogueira, Caroline Braga Michel e Arlete Ingram Willis, apresenta dados parciais de uma pesquisa realizada na biblioteca municipal *The Urbana Free Library*, na cidade de Urbana, em Illinois, nos EUA. A mesma integra uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida desde 2016, que busca investigar sobre práticas de incentivo à leitura em espaços escolares e não escolares. Os dados da pesquisa versam sobre o horário de funcionamento da biblioteca, a organização do espaço, o tipo de atividade proposta e o modo de divulgação e chamamento para participação nas atividades como fatores fundamentais para o envolvimento das crianças e de seus familiares nas atividades oferecidas.

O trabalho de Lucas Gonçalves Soares e Eliane Peres, *Posições corporais e os espaços de leitura: alunos de uma escola no campo e as práticas de leitura literária*, apresenta os



resultados de uma pesquisa sobre práticas de leitura literária vivenciada com alunos que vivem e estudam em uma escola no campo, a partir da seguinte questão: como foi a experiência corporal e espacial dos participantes das práticas de leitura literária? Os resultados evidenciam que os leitores, estando à vontade para a escolha dos espaços e das posições corporais em que realizam suas práticas leituras, optam por espaços e posições corporais singulares e variadas.

O trabalho intitulado *Formação leitora e escritora: qual é o papel da educação infantil?*, de Greice Ferreira da Silva e Cassiana Magalhães, refere-se à uma pesquisa que teve como objetivo analisar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet. A pesquisa se fundamentou nos pressupostos teóricos de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, com a Pedagogia Freinet e os estudiosos do tema abordado. O trabalho de investigação aconteceu na cidade de Marília/SP, participaram 20 crianças de cinco e seis anos de idade, quatro professoras das crianças dos anos anteriores à pesquisa e a professora atual, a qual realizou um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal. Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do ser leitor e do ser re-criador de textos na Educação Infantil. O papel da Educação Infantil na apresentação dos gêneros discursivos e as mediações estabelecidas durante esta etapa de ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica.

Na sequência está o artigo *E viveram felizes para sempre: os contos de fadas enquanto gênero literário*, de Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior e Vania Grim Thies, o qual discute o gênero literário conto de fadas e as suas interseções com outros gêneros cujas narrativas se revestem de imaginação e fantasia, figurando, também, entre as leituras literárias oferecidas não

apenas à infância, mas também à juventude. Além da discussão conceitual do gênero conto de fadas, o texto também busca contribuir com a formação de professores para o trabalho pedagógico efetivo em sala de aula com esse gênero da literatura infanto-juvenil.

O texto *De flor em flor – lendo um livro de imagem com alunos de Anos Iniciais*, de Edgar Roberto Kirchof, Iara Tatiana Bonin e Rosa Hessel Silveira, apresenta os resultados de um estudo baseado em sessões de leitura realizadas com crianças de uma escola pública de Porto Alegre/RS, tendo como objeto de leitura a obra *De Flor em Flor*, um livro de imagens produzido pelo poeta JonArno Lawson e pelo ilustrador Sydney Smith. Dentre as conclusões da pesquisa, destaca-se que, grande parte das interpretações das crianças, emergem a partir de uma forte conexão entre a leitura do livro e as suas próprias experiências de vida.

O trabalho *Gêneros textuais no quarto ano: o caminho para o letramento*, de Luciane Botelho Martins e Danielle Monteiro Behrend, evidencia uma ação que busca, na prática, diminuir os impactos negativos que o estudo da língua, tomada muitas vezes apenas como metalinguagem, vem causando na vida escolar dos alunos. Assim, as autoras compartilham uma prática de como o estudo da Língua Portuguesa, a partir de atividades de leitura com gêneros textuais diversos, pode motivar os estudantes. Como resultado, observa-se o fato de os alunos se tornarem protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem ao se assumirem como autores de seus textos.

O texto *Estratégia de leitura – reflexões e proposições a partir do livro didático*, de Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Renata Junqueira de Souza e Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, apresenta sugestões para o trabalho em sala de aula com o gênero poema a partir de um livro didático de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, que é utilizado em muitas escolas públicas brasileiras. Ao longo do trabalho, é contemplada a abordagem das estratégias de leitura,

especificamente a sumarização, e apresentada uma proposição de trabalho para a compreensão do gênero poema.

Por fim, o texto de Eduardo Arriada, *Práticas de leituras dos estudantes brasileiros no século XIX*, investiga as leituras realizadas por jovens no século XX. A pesquisa, pautada em programas escolares de duas instituições de ensino do Rio Grande do Sul e em memórias de autores em seus tempos de colégio, evidenciam que, para além dos textos recomendados para uso nas salas de aulas, os estudantes do século XIX liam outros textos, alguns complementares à sua formação, outros no intuito de fruição, deleite e prazer.

Como se observa, a coletânea apresenta uma diversidade de textos com o intuito de problematizar, por diferentes vieses, a leitura, os livros e os leitores, temáticas tão caras nos dias atuais.

Esperamos que os textos apresentados possam contribuir não só com elementos teóricos para novas pesquisas e produções, mas também para tantas outras práticas que incentivem à leitura nos diferentes espaços e contextos.

Uma ótima leitura,

*Gabriela Nogueira  
Caroline Braga*

# LA ANIMACIÓN Y RECREACIÓN DE LA LECTURA

*María Luisa de Francesco*

## **Resumen**

Este trabajo discute sobre lo que llamamos animación y recreación de lectura, palabras tan de moda y tan discutidas y discutibles. Intenta a través de una bibliografía básica explicar los contenidos de las palabras que simplemente a veces, se ponen de moda y deforman la realidad. Pretende también de cierta manera mostrar mi experiencia después de practicar la animación de lectura en la ciudad de Salto, por más de veinte años en distintos escenarios. Por último, aspira ayudar en la formación de posibles dinamizadores de lectura con la experiencia adquirida.

**Palabras-clave:** animación de lectura, recreación de lectura, dinamizadores de lectura.

## **Abstract**

This paper discusses what we call reading animation and recreation, words so fashionable and so discussed and arguable. It tries through a basic bibliography to explain the contents of words that simply sometimes become fashionable and deform reality. It also aims to show my experience after practicing reading animation in the city of Salto, for more than twenty years in different scenarios. Finally, it aims to help in the formation of potential animation and recreation readers with the experience acquired.

**Keywords:** reading animation, reading recreation, reading dynamizer

## Introducción

El título de este trabajo pretende desentrañarse en sí mismo. La palabra animación a la lectura, como avisara Marc Soriano (1995)<sup>1</sup> hace años, ha sido tan usada que en su uso, y su mal uso, sin dudas ha perdido su esencia; haciendo menos apreciado el producto libro, como nos dice en su obra *Literatura para niños y jóvenes*. Segundo el autor nos expresa:

La crisis ha desembocado en una concentración de las empresas dedicadas a producir libros para niños mucho más drástica y evidente de la que se podría observar en 1975, y en el desarrollo de las políticas editoriales basadas en estudios de mercado y en la repercusión del rédito monetario inmediato, que suele incidir en forma negativa en el contenido del libro (SORIANO, 1995).

Pero más adelante nos dice:

Sin embargo ha habido también otros editores, grandes y pequeños, que apostaron a la calidad y al sentido, convencidos de que el libro no es un “producto” como otros, especialmente cuando se dirige a seres en procesos de formación. Eso lleva a cuestionar las prácticas de distribución y comercialización que acaban por condenar a los pequeños editores creativos (SORIANO, 1995).

Tenemos que detenernos y pensar ¿qué producto estamos destinando para utilizar la palabra animación? Si

---

<sup>1</sup> Registros de una conferência assistida em 1995.

entendemos como animar a “poner el alma”, vamos a tener que seleccionar cuidadosamente el producto que vamos a destinar a ser animado. En el diccionario de la Real Academia se puede observar dicha definición. Si la palabra animación es la correcta: el producto libro, debe de ser igual de significativo y bueno como para poner en él, el alma.

Dice Rafael Ruedas (1994)<sup>2</sup> en su libro *Recrear la lectura*:

[...] he preferido, por tanto, utilizar la palabra recrear en vez de la ya tradicional animar. El motivo es que la primera palabra hace referencia a Fiesta, Entretenimiento, Diversión, Placer. La segunda también hace cierta referencia a ellas (animar una fiesta es ponerla a disposición de pasarlo bien); pero “animar a leer” ha perdido en mi opinión, el sentido de animación festiva. ¡Cuántas actividades y libros que llevan esta palabra como bandera resultan luego aburridas y poco motivadoras para el acercamiento placentero de la lectura! Además hay otra matización: cuando se habla de animar a leer se suele uno referir a después de leer...” Y más adelante se pregunta “¿Se pretende animar a leer después de haber leído? (RUEDAS, 1994).

## **Desarrollo de la temática**

He utilizado ambos términos en el título de este trabajo porque creo que realmente animar es poner el alma y porque creo que recrear es lo más placentero que hay para la lectura con los más pequeños y los jóvenes. Es cierto que el producto libro debe de ser cuidadosamente seleccionado y cuidado. Porque si vamos a ponerle el alma, deberíamos empaparnos de su

---

2 Registros de una conferência assistida em 1994.

contenido, sabido es que no hay libros inocentes. La literatura no es inocente, tiene mensajes subliminales enfrascados en metáforas. Y de ninguna manera lo es la de niños. Todo lo contrario, siempre hemos utilizado el recurso literario para envolver valores, moralejas y buenas costumbres. Discrepo con el contenido estrictamente pedagógico que se le ha dado a la literatura para niños. Sobre todo si nos referimos al didascálico. Por eso si voy a animar a leer, cuidaré que el libro contenga lo que para mí es ideal en la literatura para los niños, que no es otro que el de la literatura toda.

Dice la autora Jacqueline Held (1987): “Paradoja de la pedagogía: para una enseñanza creadora de mitos, una literatura que no se limite al saber, sino que desarrolle la imaginación poética y la creatividad del niño”. Si la literatura y el libro para niños suponen componer su imaginación, sus sueños y su creación de mitos, no hablamos de cualquier literatura. En el mundo de hoy muchos métodos nos pueden llevar a desgranar esta composición que hace el libro para niños pero históricamente ha sido la lectura la encargada de la formación de la mitología infantil así como del universo de lo fantástico. En Psicoanálisis de los cuentos de hadas, su autor Bruno Bettelheim (1994), nos habla de la importancia que los seres maravillosos tienen en el consciente y subconsciente del niño. Su mundo se va formando al son de los cuentos tradicionales y entre otras cosas esos seres fabulosos lo ayudan a componer su personalidad. Tanto Bettelheim como Erich Fromm (1994) destacan la importancia de este mundo animista en la psiquis del niño. “El niño tiene necesidad de magia”, dirán haciendo mención a la relación casi esotérica que existe entre los cuentos de hadas y los niños. Pero no sólo será por esa relación especial que los recomendará: también hablará de ellos para satisfacer esa necesidad de identificar el bien y el mal, castigar al villano, premiar al justo. Los cuentos de hadas tienen la visión de viejos pueblos feudales, que tenían miedos fermentales que podemos encontrar en los niños, el miedo al abandono por ejemplo.

Pero volviendo al tema de saber elegir un cuento que pueda animar al otro a leer, o recrear, elijo siempre la parte de la recreación. Tal vez como decía la autora argentina María Elena Walsh (2008), porque me interesa más el recreo que el aula. Y en la palabra recreación encuentro dos elementos que me importan mucho: la posibilidad de crear de nuevo y la de recrearnos en el sentido amplio de la palabra.

Entiendo pues que tanto la palabra animar como recrear son dos formas de acercar los libros a los niños. Si es verdad que esos libros liberan sus presiones internas que son propias del crecimiento, si es verdad que en ese mundo maravilloso encontrará la forma de crecer saciando sus propias limitaciones, el camino hacia el libro debe de hallar una forma de encuentro. Suponemos que la mejor forma es el placer por la lectura. Ahora bien, de qué lectura hablamos. Cuando me toca hablar del placer me alejo de los fines propiamente pedagógicos, porque la pedagogía se aleja del placer y se administra casi exclusivamente desde lo académico. Desde el currículo escolar no tenemos otra forma de acceder a los libros sin la lógica pretensión de la didáctica.

Pero la didáctica debería de servirnos para enseñar a leer y escribir, no debería de impartirse también la pasión o el amor por la ensoñación desde el mismo sitio. Aunque siempre digo que la didáctica y la pedagogía deberían sentirse felices si logran que un niño sienta placer por la lectura. Porque pienso que sentir placer por la lectura o sentir placer sería un fin en sí mismo. Nadie le enseña a uno cómo sentir placer y ser feliz.

Veamos otras opiniones relevantes que nos pueden ayudar a discernir este concepto:

El problema del escaso hábito lector en la edad infantil y juvenil debe ser tratado con un planteamiento didáctico que optimice la biblioteca escolar como recurso indispensable para el desarrollo del currículo en contextos comunicativos que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos.



En el caso de Educación Infantil tenemos la suerte de que, en sus primeros años de fantasía y juegos, a los niños les estimula la “magia” de la lectura. Pero, el clima social y sobre todo la metodología escolar que se empeña en reducir la experiencia lectura al desciframiento mecánico de los signos gráficos poco a poco van reduciendo dicho entusiasmo.

Los niños, al llegar a la escuela, se estremecen de emoción cuando se inician en el aprendizaje lector. Es una emoción entre divertida y traviesa, entre misteriosa y expectante porque saben que cuando sean capaces de descifrar aquellos signos que lo invaden todo (folletos, camisetas, TV, etc.) habrán dado un paso de gigante para que sus padres les consideren... ¡más mayores! Están deseando bucear entre las letras, entre esas mágicas páginas cargadas de símbolos a las que los mayores llaman cuentos y de las que mamá y papá, la abuela y con un poco de suerte el maestro, extraen fabulosas historias de duendes y enanitos, de brujas y de hadas, de tierras lejanas y de objetos cercanos. Entonces el niño comienza su paso por la escuela y es ésta la encargada de provocar ese aprendizaje hechizador. Pero algo está fallando porque el empuje inicial, el entusiasmo innato a la curiosidad infantil se apaga a los pocos meses y dificulta el afianzamiento de un auténtico hábito lector. ¿Que la culpa la tienen la tele y los videojuegos? ¿Que la familia no lee, que no se preocupa de fomentar el gusto por los libros? Sí, todo eso es muy real - y a la vez muy discutible-, pero no podemos cerrar los ojos por más tiempo y debemos preguntarnos: ¿no será la escuela - con sus métodos, actitudes y planteamientos- la que está matando el apasionado empuje con el que el niño se acerca a los libros?

En la conferencia de Kepa Osoro (1998) creo yo que vemos apenas la punta del iceberg: todo puede ser causal de que los niños lean poco, lean mal, pero también la forma en que abordamos la lectura desde el ámbito escolar o bibliotecario puede ser la gran causante.

Veamos ahora nuestros niños: ¿sabemos quiénes son y de dónde vienen? ¿Sabemos qué hábitos cultivan y qué cosa desean hacer en su ocio? ¿Y cómo nos formamos nosotros para que ese ocio sea a favor de la lectura?

Creo que podría hacer infinitas preguntas. La principal sin dudas sería: ¿cuál es mi hábito de lectura? Porque puedo enseñar muchas cosas pero animar al otro a leer, recrear la lectura desde otro lugar puedo hacerlo sólo si soy lector y me gusta leer. Y no tiene que ver con mi vocación y mi ser de docente: el docente se forma a través de la práctica de la didáctica pero el amor a la lectura, al placer de ensoñarse con ella y disfrutarla parte de los sentidos, de la imaginación, de los sueños, no tiene demasiado punto en común con lo que hoy llamamos didáctica.

Entonces un docente puede sentirse desanimado, los padres creen que enviando los niños a la escuela, que además tiene una biblioteca, obtendrán un niño lector. El maestro y el bibliotecario no lo logran y se desaniman. Mi propuesta es no caer en el pesimismo. Mi propuesta tiene que ver con animar y recrear la lectura, pero siempre ejecutando el acto de leer. Digo esto porque coincido con autores que nos dicen que hay tantas actividades que al final, el objetivo esencial que es leer, no se cumple. Mucho globo, luces, juegos... ¿pero cuándo se lee? En realidad sí sucede muchas veces: teatralizamos un cuento, realizamos un cortometraje con los niños sobre un libro, pero nos olvidamos de contagiar la acción que se inició o culminó en la actividad concreta de leer. Quiero ir directo por ese camino que nos hace preguntarnos, pero entonces: ¿Cómo acerco los niños a los libros o la lectura? ¿Qué hacer para crear su interés y para que disfruten de la lectura?

Acá voy a utilizar la palabra “animar”. Para poder usarla debo de tenerla incorporada, yo debo de estar animado/a. Para poder estar animado debo de elegir el cuento, el libro que me guste. No lo paso por la censura curricular, lo paso por mi gusto estético. No lo paso por la moraleja o la enseñanza de valores, lo

paso por mi gusto, su belleza y la intención de la misma. La literatura tiene un fin en sí misma que es transmitir la belleza de la palabra y también claro, evocar con ella los sentimientos. Dejar que fluyan ambas cosas en el momento de seleccionar el material, que llegue su estética, por la transmisión de sentimientos. En ellos incluyo el dolor, el sufrimiento, la alegría, la risa o la ensoñación. Porque son parte de la vida misma y la literatura además de darnos fantasía nos da mucho de la vida misma. El niño sabe perfectamente que nos gusta una historia cuando llegamos a él desbordados, queriendo que la conozca, cuando queremos “contagiarlo” de ese vicio impune, en el decir de la autora Graciela Montes (2001, p.1), de la lectura:

Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más profundo en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.

Lo que sigue es una reflexión acerca de esta lectura que vale la pena. Es también una propuesta: que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse.

Y en eso estamos: no hacemos los desentendidos por no mirar desde ese otro lugar que pueda promover la lectura desde el placer. Y no hay placer más grande que el juego por eso en

estas creaciones para reinventarnos nuestro rol de mediadores, existen muchos juegos. Como decía el primer autor que cité, el español Rafael Ruedas (1994), no puede haber juegos sin lectura, o tanto juego que nunca aparezca la lectura. Sin embargo disiento en algunos puntos con el citado autor: para mí las actividades posteriores a leer, son realmente buenas si apuntamos a la recreación y la sensibilización.

Hace algunos años la utilización de métodos para después de la lectura llegó a hacerse tan previsible como cualquier otro método pedagógico y terminó aburriendo al mediador de lectura y al niño. La clásica fórmula por ejemplo de dibujar los personajes o la parte “que más les gustó” del cuento. No digo que haya en estos métodos mala intención pero llegaron a ser tan previsible que los niños prácticamente esperaban con la hoja y el papel insistiendo al finalizar, preguntando qué dibujaban. Muchos mediadores eran confundidos con profesores de plástica o dibujo. Sin embargo sí existe forma de recrear la lectura después de leer.

Pero también existen formas de animar desde la anticipación: antes de leer provocho la necesidad de escuchar o leer un cuento, poema, novela.

Existen también formas para interrumpir la lectura y practicar algún juego a mitad de ella: a eso voy a referirme en este trabajo. Pretendo mostrar algunas maneras que encontré después de más de veinte años de ser animadora de lectura. Pero debemos de partir de la premisa que este no es un libro de recetas. Vivo en una ciudad pequeña donde conozco casi perfectamente a la población y sus usos y costumbres. No será lo mismo aplicarlo en ciudades grandes o por un maestro o bibliotecario recién llegado a su lugar de trabajo.

Recalcaré hasta cansarme que en esto no hay recetas: lo que propongo es mostrar una serie de logros con distintos métodos y luego, ustedes podrán quitar, agregar, despanzurrar el juego para apropiárselos y hacer de él, su propia forma de motivar a leer.

## ¿Y a la hora de elegir? ¿Qué criterio utilizar?

Hemos hablado anteriormente de los cuentos de tradición europea que ya son clásicos y que figuran en lo habitual de cuentos para niños. Existen esos cuentos en diversas versiones pero sin embargo ha llegado a la mayoría de nuestras generaciones la versión Disney. No voy a abrir un debate aquí sobre el tema que es, a mi juicio, por demás interesante. Disney ha sido considerado el gran fabulista del siglo XX y el que logró dinamizar gran parte de la literatura para niños ya existente: desde las viejas fábulas hasta los clásicos. Sucede que la mayoría de nuestros jóvenes, incluyendo padres de nuestros niños, conocen solo esas versiones.

La vieja tradición europea de clásicos tiene raíces profundas en mitos de oriente, tiene además el influjo fuerte de la era feudal donde todos se reunían al calor de la lumbre a trabajar. Las leyendas narradas no eran para niños porque los niños no eran lo que nosotros hoy definimos como tal. Apenas tenían un poco de fuerza trabajaban para el señor feudal. Esos cuentos donde la única posibilidad para una niña pobre era convertirse en princesa tienen las viejas costumbres como raíz de la historia. Tanto Perrault como los Hermanos Grimm fueron de los que las recopilaron a lo largo de Europa y las dejaron por primera vez, escritas. Sería bueno que los niños conocieran las versiones originales. El niño de hoy tiene el derecho de conocer las verdaderas versiones: créanme que se asombran y gustan de ellas.

Si no vamos a optar por los cuentos tradicionales, busquen en el folclore lugareño un libro para narrar o leer. El folclore del lugar le permite al niño identificarse con su geografía, su lengua cotidiana, su fauna y su flora así como con los personajes típicos de la región. Diríamos que el folclore le da al niño la raíz con sus escritores y su riqueza identificándolo con su lugar de vivencias cotidianas. Siempre será bueno elegir escritores referentes del país y luego, de la región. Porque malos mediadores de lectura seríamos si no le hacemos conocer a

nuestros niños quienes son también, los buenos escritores de nuestra América Latina.

Veamos algunas palabras de Syria Poletti (Boletín de AULI 1992, El libro y el niño, Uruguay p. 52) al respecto:

Poco a poco se van aventando ciertos prejuicios de perspectiva, como los de suponer que los libros para niños se orientan por dos géneros, por edades y por temáticas, en lugar de observar cuáles son las exigencias del niño de hoy, perturbados por el acelerado proceso de crecimiento, el exceso de tareas, el exceso de vídeos y el espantoso analfabetismo.

Y agregaría yo: al niño también le importa que le hablen de la celeridad de un mundo en permanente cambio, un mundo de inmediatez que no permite la meditación y la forma más tradicional de la cultura: la oralidad.

Más adelante la autora también nos dice:

Los temas que les interesan a los niños de hoy son los mismos que inquietan a los mayores y están en relación con el futuro. Ellos están vitalmente proyectados en el futuro, por consiguiente les interesan los temas vinculados con el desarrollo científico, tecnológico y nuclear. También les preocupa el desequilibrio ecológico (SYRIA POLETTI, 1998).

Y eso no quiere decir elegir toda la lectura para niños en este aspecto pero si es bueno saber que les interesa y estar abiertos a esta literatura.

Sylvia Puentes Oyenard (Literatura Infantil, Apuntes y Reflexiones, Uruguay, 2006, p. 6), investigadora uruguaya, nos dice: “Niños y jóvenes necesitan de la literatura para saltar el abismo que separa la soledad de la comunicación; para superar conflictos y frustraciones, para poder avanzar en su crecimiento personal.” (2009).

Si bien es bueno que los niños conozcan la tradición europea y la tradición nacional y americanista, también esto de sus temas insertos en el futuro son no menores a la hora de la selección de materiales. El amigo de la sabiduría es también amigo de los mitos, decía Aristóteles. Creo profundamente en que el proceso de la animación de la lectura debe seguir un orden correlativo a la edad y las necesidades del niño. Por eso, les propongo un nuevo índice en el libro para estimar sus momentos claves.

## **Pero qué enseñan los cuentos**

Una de las primeras cosas que sin dudas debemos hacer es leer. Leer con libro, contar sin libro, respetando o no la línea argumentativa del autor pero siempre leyendo se conduce a la lectura. Los narradores orales son aquellos que logran captar la esencialidad del mensaje literario y pueden contarlo haciendo uso de su voz, su gesto, su ademán, practicando un lenguaje cotidiano. Por momentos el narrador nos hace pensar que verdaderamente ha presenciado la historia, la ha vivido. Puede utilizar distintas técnicas, puede recurrir a trajes o recursos para ayudarse o simplemente sentarse y contar. Después hablaremos de eso específicamente en su capítulo. Lo que no puede es cambiar la esencia argumentativa. Pero sí se puede administrar el lenguaje propio. Por ejemplo: nuestros países hablan de vos, vocean. El narrador puede contar un cuento escrito en español de España y pasarlo al voceo cotidiano, él se siente más cómodo y el niño se identifica con mayor rapidez.

El lector tiene el libro en la mano, lee y narra o sólo lee. Usa el libro, usa también la voz, el gesto, el ademán. Se ciñe mucho más a los pasajes estrictos del autor. Hay dos cosas que no se pueden hacer: transgredir la línea argumentativa y no dar el nombre del autor. Por una cuestión de ética hay que respetar la autoría y la esencialidad del discurso literario.

Pero quería compartir aquí unas líneas de Fernando Savater (2003, p.1):

He oído a ciertas personas decir delante de criaturas de tierna edad que leer es cosa muy educativa: sin deseos de caer en extremismos, creo que deberían ser quemadas a fuego lento. No sé si leer es cosa muy educativa, lo único que sé es que la educación resulta de entrada el motivo menos seductor para dedicarse a la lectura. Cuando pienso en una lectura educativa, mi imaginación uno de esos diálogos beckettiano recomendados por los oligofrénicos profesionales para aprender idiomas: “¿Es su padre torero o posee una casa en las afueras? ¿Mi vecino me ama y tiene una bufanda, etc.?” Aunque mi ineptitud para aprender idiomas no me recomiendan precisamente como ejemplo, puedo asegurar que he aprendido a leer en inglés gracias a *Lord of the Rings*, dos diccionarios y un maravillosamente largo mes de agosto. La mínima sospecha de que estaba contribuyendo a mi perpetuamente deficiente educación me hubiese desmovilizado por completo: yo sólo quería saber qué les iba a ocurrir a Frodo, Pippin y Aragorn. Quizá a fin de cuentas conseguí educarme un poco, pero lo verdaderamente importante es que aprendí otra estupenda historia.



Y de nuevo nos encontramos con el mismo concepto: la enseñanza de la lectura no corre en forma paralela al deseo de leer. A veces incluso parecen caminos que solo se cruzan alguna vez. Incluso en la enseñanza de los idiomas. Pero los cuentos sin embargo enseñan otras cosas que no son las mismas y sí son importantes:

El libro es el segundo soporte en antigüedad y respetabilidad de la ficción literaria, tras el primero y más importante que es la voz humana. En la actualidad hay una gran preocupación por la supuesta decadencia de la lectura, que me parece encerrar al menos dos equívocos. Primero, no es lo mismo “decadencia del libro” que “decadencia de la letra impresa”: hoy jóvenes y mayores leen más que nunca, aunque no sean papeles sino pantallas. Segundo, la ficción no está ligada al porvenir del libro ni toda literatura ha de ser forzosamente impresa: contar a través de imágenes no es ni menos lícito ni menos “intelectual” (SAVATER, 2017, p.1).

Por ejemplo nos enseñan esas cosas, la literatura es tan importante que no debería importarnos el soporte que la contiene. No debería importarnos si el formato del libro está contenido en una película o en una pantalla de computadora, debería importarnos mucho más que eso, la lectura en distintos soportes.

Actualmente hay un mundo literario que se adhiere a las pantallas de celulares, computadoras y los ya viejos televisores. Es discutible la calidad que puedan mostrar en cada uno pero no se discute que la lectura se ejecuta en cada uno de ellos. De manera distinta, somos una sociedad con lenguajes emergentes y debemos ser conscientes de ello pues de otra manera corremos serios riesgos de quedarnos sin lectores. Hoy los lectores leen muchísimas imágenes por minuto, realmente los niños pueden

hacerlo, son lectores iconográficos desde sus más tiernos años y no debemos despreciar esa lectura. El escenario cultural de esta Era tan cambiante nos impone adaptarnos y concurrir a muchos recursos, eso si queremos lograr jóvenes críticos y también, soñadores. Que puedan entender lo que leen pero también, que puedan embellecerse con el lenguaje literario. Comprender más el mundo, ser más humanos, fijarse metas soñadas o sueños de metas, la literatura por sobre todas las cosas puede ayudarnos a hacerlos mejores personas, mucho más humanas. Cierro esto también con Savater (2017, p.1):

Supongo que la literatura llamada infantil cabe en la escuela, porque la escuela no es simple doma ni adiestramiento: si me apura, la escuela puede tener objetivos más altos que la mera educación. Pero ante todo, la literatura- tanto para el niño como para el adulto, tanto escrita como oral, o dibujada, o filmada - es cultura, es decir, promoción, reforzamiento y garantía de la vida en tanto humana. Da lo mismo que ganemos por ella tal o cual conocimiento, tal o cual destreza: lo importante es que por medio de la ficción se asienta y crece el alma. Y sin alma de nada sirven conocimientos y destrezas: miremos sin complacencia ni desesperación a nuestro alrededor.

## **Concluyendo con animación de lectura**

Si hemos llegado a la definición de animación como poner el alma en ello, extendamos un poco más esta reflexión. Cuando alguien habla del “alma de la fiesta”, seguramente se refiere a la persona que una vez que llega la fiesta, ya es otra cosa con su sola presencia. De ahí a que convoquemos desde este lugar a los animadores de lectura. Y para eso les hemos recomendado elegir

libros que ellos mismos gusten mucho, les hemos pedido que no animen a algo que no les agrada porque no sale bien y eso no es receta, es simple lógica.

Todavía no se ha descubierto “la fórmula mágica” que hace de los niños buenos lectores, lectores ávidos, lectores con vicio de leer. Creo que eso no ha sido ni será descubierto. Antes se pensaba que a partir de los nueve años con un buen estímulo se llegaba a un niño lector, si se lo estimulaba debidamente. Las nuevas formas han dicho que el niño se hace lector desde el vientre de su mamá que le habla, que le lee y le canta. También se ha dicho que tiene más posibilidades de ser un buen lector aquel niño que recibe en su casa una buena dosis de lectura, que no duerme si no se le lee. En fin, que creo honestamente, que son teorías y son buenas pero no son así de sencillas. He visto adolescentes carenciados hacerse lectores después de pasar casi odiando la lectura por quince años. He visto hijos de buenos lectores odiar los libros. He visto niños ávidos sin lecturas familiares. Por eso rechazo los estereotipos prefijados y las fórmulas que tiene más que ver con las matemáticas que con el placer por la lectura.

Sin embargo hay un detalle que sí he visto que da resultados siempre: el juego. El juego es irresistible desde los 0 y hasta los 80 años. El juego, lo lúdico, veamos algo al respecto. Guillermo Zúñiga en su ponencia centra una marcada diferencia entre la escuela de hoy y la que se debería tener, se pregunta qué tanto la escuela de hoy refuerza a los niños y niñas de forma integral, se pregunta Zúñiga qué tanto les permitirá alejarse del mundo cuadrículado que les ofrece la sociedad llena de normas que los aconduchan, y que los moldean tanto como las comunidades lo desean. Será repensar lo que hoy se hace en la pedagogía para descubrir los aportes con que la lúdica puede contribuir para conseguir la aplicación de unos criterios más acordes con los tiempos actuales en que la velocidad de los acontecimientos y las transformaciones exige unos niveles de respuesta casi que inmediatos para estar al ritmo actual del

mundo moderno, con una rapidez no imaginada desde la óptica del contexto tradicional con que todavía analizamos el presente.

Por supuesto que podríamos seguir utilizando definiciones sobre la eficacia del juego no sólo en la didáctica sino también en el área motriz, en la salud y también en todas las áreas del conocimiento. Pues también los investigadores han entendido que el juego puede ayudarnos a motivar los niños a leer. No sólo posibilita el acercamiento a los libros desde un lugar del disfrute, del lugar del placer, sino también se ha encontrado que propiciando estos encuentros se posibilitan los canales del afecto. De ahí que casi seguro un bibliotecario que hace animación de lectura, un maestro que la ejercita, encontrará canales de comunicación con sus oyentes que no los tienen otras personas que los rodean.

La lectura en voz alta, los juegos con los libros, abren espacios en el afecto, abren espacios en la vida íntima de nosotros, los escuchas y los libros y forman parte para siempre de la biografía lectora de cada uno de los que están siendo mimados por ese juego y la lectura.

Cuando se habla de animación a la lectura se suele pensar en mega eventos como feria del libro, espectáculos teatrales o de títeres, que lo son y sin dudas, pero hay un espacio para la animación que conciliar la vida cotidiana entre los libros y los niños o jóvenes. Esa animación si es sostenida en el tiempo puede transformarse en nuestro proyecto de fomento de la lectura. No necesitamos del gran espectáculo: necesitamos un proyecto semanal, una lectura semanal, un juego para entrar en clima y el afecto hacia la lectura y los niños. El plan ya está trazado: tienen ante sí un proyecto ejemplar de cómo hacer niños posiblemente lectores.

## Referências

BETTELHEIM, Bruno. **Psicoanálisis de los cuentos de hada**. Ed. Crítica, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1994. Disponível em: <<https://bit.ly/2IN4pHU>>. Acesso em: jan. 2018.

HELD, Jackeline. **Los niños y la literatura fantástica función y poder de lo imaginario**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.

MONTES, Graciela. **Recostados a la sombra de nos nuestros párpados**. Colihue, Buenos Aires. Argentina, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2KwtcPd>>. Acesso em: jan. 2018.

POLETTI, Syria. Boletín de AULI, **El libro y el niño**, Uruguay, 1992.

SAVATER, Fernando. **Una feria para que los chicos disfruten libros**. 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2KlthLXI>>. Acesso em: nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lo que enseñan los coentos. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2xEbun0>> Acesso em: jun. 2018.

SORIANO, Marc. **La literatura para niños y jóvenes**. Buenos Aires. República Argentina: Ediciones Colihue S.R.L 1995.

RUEDAS, Rafael. **Recrear la lectura: Actividades para perder el miedo a la lectura**. Madrid: Narcea, 1994.

OYENARD, Sylvia Puentes de. **El cuento mensaje Universal**. Montevideo/ Uruguay: Ediciones AULI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Boletín de AULI**. Montevideo Uruguay, 1996.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil**. Apuntes y Reflexiones. Uruguay, 2006.

\_\_\_\_\_. **La poesía y el mundo infantil**. Montevideo/Uruguay: AULI, 2009.

# UM ESTUDO SOBRE AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA NA BIBLIOTECA MUNICIPAL *THE URBANA FREE LIBRARY* (EUA)

*Gabriela Medeiros Nogueira  
Caroline Braga Michel  
Arlete Ingram Willis*

## **Resumo**

Este texto apresenta dados de uma pesquisa cujo objetivo é investigar sobre práticas de incentivo à leitura em espaços escolares e não escolares em quatro países: Brasil, Uruguai, Nova Zelândia e Estados Unidos. Neste trabalho, apresentamos dados parciais coletados, em 2016, na biblioteca municipal *The Urbana Free Library*, localizada na cidade de Urbana, em Illinois (EUA). Dentre eles, destacamos materiais disponibilizados ao público pela biblioteca, no formato impresso e virtual; 20 observações de ações realizadas na biblioteca; filmagens e fotografias destes momentos e uma entrevista realizada com a pessoa responsável por elaborar a programação das atividades. Por meio de pesquisa qualitativa (GIALDINO, 2007), buscamos compreender as diferentes situações vivenciadas nesse espaço, bem como os sujeitos envolvidos. A reflexão a partir dos dados evidenciou que a biblioteca de Urbana é utilizada como um espaço de lazer e não somente como um local de estudo e pesquisa. Dentre os fatores que observamos serem fundamentais para garantir a participação das crianças e de seus familiares nas atividades oferecidas, destacamos: o horário de funcionamento da biblioteca, a forma como o espaço é organizado, o tipo de atividades, o modo de divulgação e o chamamento para participar da atividade.

**Palavras-chave:** Leitura; Biblioteca; *The Urbana Free Library*

## **Abstract**

This paper introduces data collected by a study which aims at investigating activities to encourage reading in schools and other places in four countries: Brazil, Uruguay, New Zealand and the United States. It describes some data collected in 2016 at the city library – *The Urbana Free Library* – in Urbana, Illinois (USA). Data comprise the printed and virtual material which is available to the public, twenty observations of activities carried out in the library, films and photographs taken during these observations and an interview made with the person in charge of the activity schedule. This qualitative research (GIALDINO, 2007) aimed at understanding not only situations that are experienced in this space but also their subjects. Reflection upon the data showed that the library in Urbana is also used as a leisure space, besides a place to study and research. Fundamental factors to ensure children's and their relatives' participation in the activities are the hours of the library, the way the space is organized, the type of activities, how they publicize them and the calls to stimulate people to participate.

**Key words:** Reading; Library; *The Urbana Free Library*

## Introdução

Em março de 2016, foi publicada a 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>3</sup> realizada em 2015 pelo Instituto Pró-livro e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE). O objetivo da pesquisa foi conhecer o comportamento leitor, considerando a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira.

Participaram da pesquisa 5.012 entrevistados em 315 municípios, compreendendo a população residente no Brasil a partir de 5 anos de idade, alfabetizada ou não. A mesma foi realizada por meio de entrevistas domiciliares com aplicação de questionário entre 23 de novembro e 14 de dezembro de 2015. A pesquisa considera leitor a pessoa que leu ao menos um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses que antecederam a enquete. É considerado não leitor quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido no período anterior a este.

Em relação aos motivos que levam a pessoa a ler, 25% dos entrevistados declararam ler porque gostam, 19% afirmaram que leem por atualização cultural ou conhecimento geral, 15% por distração, 11% por motivos religiosos, 10% por conhecimento pessoal, 7% por exigência da escola ou faculdade, 7% por exigência profissional, 1% por outros motivos e 5% ou não sabem ou não responderam.

Os resultados da pesquisa sobre os motivos de não gostar de ler são distribuídos da seguinte maneira: 43% das pessoas

---

<sup>3</sup> As edições anteriores foram as seguintes: 2000, com 5.200 entrevistados em 44 municípios; 2007 e 2011, com 5.012 entrevistas em 315 municípios.



entrevistadas afirmaram que não leem por falta de tempo, 9% disseram que não leem porque preferem outras atividades, 9% porque não têm paciência, 8% porque não têm bibliotecas perto de casa, 7% porque o preço do livro é caro, 5% porque não gostam de ler, 5% porque não têm dinheiro para comprar livros, 4% porque têm dificuldade para ler, 3% porque não têm lugar acessível para comprar, 3% porque não têm lugar apropriado para ler, 1% porque não tem acesso a internet e 1% não sabe ou não respondeu. Em relação a esses dados é interessante destacar os motivos que impediram os entrevistados de lerem: não ter bibliotecas perto de casa, o livro ser caro, não ter dinheiro para comprar livros e não ter lugar apropriado para ler somam 23% das justificativas. Esse dado é relevante na medida em que nos permite indagar: se as condições fossem favoráveis, essas pessoas leriam mais?

Considerando os lugares em que as pessoas leem, 81% dos entrevistados responderam que leem em casa, 25% em sala de aula, 19% em biblioteca, 15% no trabalho, 11% quando estão em trânsito dentro de meios de transporte, 8% em consultórios ou salões e enquanto esperam serem atendidos, 7% em lugares públicos como praças, *shoppings*, praias ou clubes, 5% em livrarias, 4% indicaram outros lugares, 2% em *lan house*, 6% não sabem. Esses dados demonstram que a casa e a escola são os locais em que a leitura é mais realizada. Levando em consideração que o trabalho, o trânsito, os consultórios, as praças e os *shoppings* são locais que não têm a intenção explícita de promover o incentivo à leitura, identificamos apenas a biblioteca como um local específico de circulação de livros e destinado à leitura.

Em relação a frequentar bibliotecas, a pesquisa apresenta os seguintes dados: 66 participantes afirmam não frequentarem

uma biblioteca. Se considerarmos as pessoas que vão raramente e as que vão às vezes, teremos 29 pessoas que costumam ir a bibliotecas e somente 5, das 5.012 pessoas entrevistadas, efetivamente frequentam esse local.

Se cruzarmos esses dados com os motivos que as pessoas não leem e os locais em que leem, podemos considerar que algumas pessoas leriam mais e frequentariam mais as bibliotecas se tivessem oportunidade. Desse modo, questionamos: quais as ações de incentivo à leitura são disponibilizadas nos diferentes espaços escolares e não escolares?

Considerando esta questão, desde 2016, estamos realizando uma pesquisa cujo objetivo é investigar sobre práticas de incentivo à leitura em espaços escolares e não escolares. Trata-se de uma pesquisa abrangente que busca conhecer ações de incentivo à leitura em diversos países, dentre eles, Brasil, Uruguai, Estados Unidos e Nova Zelândia. Especificamente neste texto, apresentamos dados pontuais referentes à biblioteca municipal *The Urbana Free Library*, na cidade de Urbana, em Illinois, nos Estados Unidos.

## **Pesquisa sobre práticas de incentivo à leitura**

Esta pesquisa é motivada porque acreditamos que participar de práticas de leitura de histórias infantis desde muito cedo é importante e necessário, considerando, sobretudo, que:

Por meio de histórias aprendemos a entender o mundo, as relações, as diferentes culturas, a

reorganizar nossos sentimentos e emoções. As histórias nos constituem humanos, nos formam como pessoas, nos fazem pertencer a este ou aquele grupo, nos fortalecem, nos encorajam, nos fazem refletir sobre nossos jeitos de ser e de agir (FONSECA, 2012, p. 22).

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois, de acordo com Gialdino (2007), tem a intenção de analisar

[...] conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas. (p. 26-27).

Caracteriza-se também como pesquisa documental, sendo que, de acordo com Cellard (2008), uma primeira etapa da pesquisa documental é a construção de um *corpus* que contemple a temática investigada, com o qual o investigador pode obter informações relevantes, considerando, principalmente, a originalidade do documento. Assim, destacamos que o *corpus* documental desta pesquisa contempla distintos documentos que foram coletados entre janeiro e dezembro de 2016, sendo eles: (i) documentos disponibilizados ao público pela biblioteca, tanto impresso como virtual; (ii) 20 observações das ações realizadas na biblioteca; (iii) filmagens e fotografias destes momentos e (iv) entrevista realizada com a pessoa responsável por elaborar a programação das atividades.

## **A biblioteca *The Urbana Free Library***

A biblioteca *The Urbana Free Library* está localizada no seguinte endereço: *210 West Green Street*, na região central da cidade de Urbana, nos Estados Unidos. O horário de funcionamento é de segunda-feira à quinta-feira, das 9h às 21h; sexta-feira e sábado, das 9h às 18h; e aos domingos, das 13h às 17h. É interessante ressaltar que, além de proporcionar um horário de atendimento à noite, até às 21h durante a semana, a biblioteca se encontra aberta também aos sábados e domingos, possibilitando que pessoas tenham a oportunidade de visitá-la aos finais de semana, o que, sem dúvida, abrange um público maior.

Além de ter um horário expandido, a biblioteca oferece acesso à internet gratuito e promove uma programação cultural intensa e diversificada, a qual é divulgada com 15 dias de antecedência no *site* da biblioteca e por meio de panfletos, permitindo que as pessoas possam se organizar para participar das atividades com certa antecedência. Além disso, os associados recebem um *e-mail* com a informação das atividades que serão desenvolvidas no dia seguinte.

A seguir, expomos a imagem do calendário do mês de abril disponibilizado na biblioteca com a programação diária e a descrição de cada uma das atividades propostas.

Imagem 1: Programação do mês de abril impressa<sup>4</sup>



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Conforme consta no calendário, sábado é um dia em que há uma programação diversificada. Uma das atividades que destacamos é o clube de xadrez para crianças, que é uma atividade que ocorre todos os sábados, das 15h30min às 17h30min. No dia 9 de abril, por exemplo, das 9h às 11h30min, ocorreu um projeto de arte; das 11h15min às 11h45min, uma atividade musical; das 14h às 15h, uma apresentação da Orquestra de Jazz; e das 14h30min às 15h30min, um momento de contação de história em Espanhol. Para além do sábado, observamos que, no decorrer do mês, distintas atividades são promovidas, tais como: música, contação de histórias, vendas de livros, oficinas de origami e trabalhos de artesanato. Ressaltamos, ainda, que as propostas buscam contemplar diversas faixas etárias, uma vez que há atividades para crianças recém-nascidas até 2 ou 3 anos (*Babies's Lap time* – escute sons, ritmos e manipule os livros), assim como para crianças de 2 a 4 anos (*Tolddler Story Time* – participe de atividades com histórias, sons e faça artesanato), de 3 a 5 anos (*Preschool Story*

<sup>4</sup> Apresentamos a imagem para que os leitores vejam como é disponibilizada a programação mensalmente.

*Time* – participe de atividades de escutar histórias e cantar) e para o público de 2 a 6 anos (escute as histórias e faça um artesanato).

Em entrevista que realizamos com uma das pessoas responsáveis pela organização da programação das atividades, obtivemos o seguinte relato:

*Nós temos muitas atividades literárias para desde bebês até para adultos. Então, atividades como a hora da história, ou atividades onde crianças brincam com as mãos, cantam, escutam poemas, fazem artesanato, tudo está ligado com um livro. Pessoas leem livros na biblioteca para as crianças e elas fazem atividades. [...] algumas dessas atividades são para os pais e as crianças e outras são somente para crianças (ENTREVISTA COM CAROL, em 20/05/2016).*

Interessante observar que a leitura ou a contação de histórias são geralmente propiciadas juntamente com outras atividades, de artesanato, música, etc., enriquecendo as ações e o envolvimento das crianças com a história. De acordo com Fonseca (2012):

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. Como se num passe de mágica as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas,

feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes, personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras baseadas no vasto repertório do “era uma vez”. (p.24).

Considerando o excerto anterior, é possível destacar uma atividade em especial observada, a “Festa da princesa”, que mais se parece com um Baile de Contos de Fadas, em que as pessoas participam caracterizadas, com fantasias e adereços. Nesse evento, além do baile, é possível participar de contações de histórias, jogos, audição de música, dança, atividades de desenho, pintura, escrita e confecção de artesanato. As pessoas que trabalham na biblioteca, bem como alguns voluntários, participam da atividade como anfitriões dos convidados, todos caracterizados com personagens de histórias infantis. As imagens abaixo apresentam o cartaz que anuncia a atividade e alguns momentos do evento.

Imagem 2: Baile na biblioteca



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A observação dessa atividade nos possibilitou perceber o quanto as crianças e os adultos se envolvem nas propostas que são oferecidas nos diversos espaços da biblioteca. As histórias infantis são vividas e sentidas pelos participantes que cantam e dançam caracterizados, parecendo ter saído dos livros de contos de fadas ou das telas de cinema. Os diferentes espaços da biblioteca foram cuidadosamente organizados em ambientes, em que era possível encontrar materiais disponibilizados para realização de atividades, pessoas lendo e contando histórias, tocando música e dançando, entre outras propostas.

Nessa perspectiva, de acordo com Fonseca (2012):

A organização do espaço para atividades das crianças é um tema que precisa ser tratado com cuidado e conhecimento. A forma como são organizados os espaços pode oferecer muitas pistas de como a atividade acontecerá, como a criança deve se comportar e qual será a sua participação. (p.99).

Além da organização do espaço, entendemos que os horários planejados para a realização das atividades são fundamentais para uma efetiva participação das crianças e dos adultos. Ou seja, observamos que as atividades são realizadas tanto de manhã como à tarde e à noite, as quais são bastante convidativas para que crianças e familiares possam participar juntos, o que, em geral, foi percebido nas observações realizadas.

Cabe destacar, ainda, que nos chamou atenção o modo como a divulgação dos eventos ocorre na biblioteca. Além dos



formatos já citados (*on-line* e impresso), identificamos, no corredor de acesso à biblioteca infantil, um mural com cartazes das atividades da semana e do mês. Há neste mural uma flecha indicando os eventos que já ocorreram e a programação futura, conforme ilustra a imagem abaixo.

Imagem 3: Mural na biblioteca com as atividades a serem realizadas no mês.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Sobre os cartazes fixados neste mural, é pertinente salientar que eles eram, na maioria das vezes, coloridos e, em algumas situações, eram também escritos em outras línguas, que não fosse o inglês, como é o caso, por exemplo, de um cartaz sobre um evento de leitura de um livro em espanhol a ser realizado no mês de fevereiro, em que a divulgação foi redigida em espanhol e em inglês, conforme segue o excerto traduzido: “Venha com seus filhos para escutar contos em espanhol e

inglês, e se divertir com canções e atividades”<sup>5</sup>. As cores, as ilustrações, o uso da escrita em outras línguas, sem dúvida, chamam a atenção do público.

Conforme exposto até o presente momento, é possível observar que as atividades ocorrem em dias alternados durante a semana, bem como nos sábados e nos domingos, ou seja, em dias e horários em que grande parte das pessoas pode participar. Interessante destacar, também, que, mesmo as atividades sendo direcionadas para as crianças, há, na divulgação, um chamamento para os pais, como no caso mencionado da história a ser contada em espanhol: “venha com seus filhos para escutar”, indicando a importância da participação da família nesses eventos e nesse espaço.

Além da ampla programação e das diferentes formas de divulgação da mesma, a biblioteca possui uma parte específica para atender ao público infantil. Trata-se de um ambiente convidativo, diversificado e planejado, especialmente, para as crianças, conforme é possível visualizar nas imagens apresentadas a seguir.

Imagem 4: Departamento infantil da biblioteca  
*Urbana Free Library*



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras, fotos de 2016.

---

<sup>5</sup> Tradução livre do autor.

Cabe destacar o modo de organização do material nas bibliotecas, o qual está disposto em prateleiras perto do chão, a fim de que as crianças tenham livre acesso ao livro. De acordo com Carvalho (2005) a biblioteca precisa ser pensada como:

[...] um espaço de criação, e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que as crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura. (p.22).

A presença de almofadões, tapetes, cadeiras e bancos transforma o espaço em um ambiente convidativo para o lazer, o prazer e a fruição. Entendemos que esses aspectos fazem diferença na aproximação entre o leitor e o livro.

Imagem 5: Departamento infantil da biblioteca *Urbana Free Library*





Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras, fotos de 2016.

Refletindo acerca dos dados apresentados neste texto sobre a biblioteca de Urbana e como os brasileiros concebem a biblioteca, de acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, é possível perceber que são perspectivas completamente diferentes. Enquanto no Brasil a maioria das pessoas consideram que as bibliotecas são um local de estudo e de pesquisa, em Urbana ela é utilizada também como espaço de lazer.

Vários fatores influenciam esse modo de ver, pensar e organizar uma biblioteca e suas ações. Acreditamos que alguns aspectos transcendem a questão econômica, considerando, especialmente, que:

[...] a leitura vai muito além do ato de ler propriamente dito, que ela é todo um conjunto de práticas que a constituem; tudo que a condiciona, prepara, conduz, prolonga ou anula, não são práticas periféricas a elas (BRETAS, 2014, p. 67).

Destacamos que a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” indica que a construção do leitor se dá mais fortemente na infância, ou seja:

Os resultados da pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2015, p. 131).

De acordo com essa perspectiva, o que encontramos na biblioteca de Urbana foram práticas e espaços voltados para o encontro da criança com o livro e com a leitura. Nesse sentido, é possível salientar que, quando uma criança tem um local em que o livro está a seu alcance, quando tem lugar acolhedor, é esperado que seu interesse se volte para pegar o material e manuseá-lo de forma confortável, como identificamos na biblioteca observada. De acordo com Gaiman (2013):

[...] as bibliotecas tem a ver com liberdade. A liberdade de ler, a liberdade de ideias, a liberdade de comunicação. Elas têm a ver com educação (que não é um processo que termina no dia que deixamos a escola ou a universidade), com entretenimento, tem a ver com criar espaços seguros e com o acesso à

informação. (PALESTRA, 17 de outubro de 2013.).

Desse modo, entendemos que é necessário instituir outra forma de pensar as bibliotecas e os espaços destinados às práticas de leitura na infância, para que seja possível cativar, encantar e propiciar a formação de um futuro leitor.

Esta breve exposição que apresentamos neste texto demonstra que é possível motivar as crianças e as famílias para participarem de eventos em que o livro e a história infantil, articulados com outras ações, passam a ser foco também de lazer.

## **Considerações finais**

Neste texto, apresentamos dados de uma pesquisa que está em andamento sobre as práticas de incentivo à leitura realizadas em diferentes países. Optamos por abordar, neste momento, dados observados na biblioteca municipal *The Urbana Free Library*, na cidade de Urbana, em Illinois, nos Estados Unidos. A pesquisa evidenciou que a biblioteca de Urbana é utilizada como um espaço de lazer e não somente como um local de estudo e pesquisa.

As atividades são planejadas para as crianças pensando no público a ser atendido, na idade da criança, no tipo de proposta, no horário mais adequado, nos materiais a serem utilizados, entre outros aspectos. Além disso, há uma intensa forma de divulgação e chamamento da comunidade para participar das atividades, seja por meio de divulgação *on-line*, por

meio de calendários com a programação do mês, os quais são entregues ao público que frequenta a biblioteca, e também com diversos cartazes afixados em diferentes ambientes da biblioteca.

Certamente, outras análises e entrecruzamentos se fazem necessários, contudo, entendemos que, mesmo que, de forma muito sucinta, essa primeira caracterização dos dados sobre a biblioteca *The Urbana Free Library* aqui apresentados nos provoca a refletir sobre o acesso, a organização de espaços e de propostas em que a leitura e o contato com o livro sejam os focos centrais. Além disso, impulsiona-nos a pensar sobre a urgência de criar outras maneiras de promover ações de leitura, a fim de que as crianças encontrem nos livros prazer e fruição, e não obrigação e castigo.

## Referências

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso**: políticas de fomento à leitura, perspectivas de desafios. Goiânia: Câne Editorial, Fundação de apoio à pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Instituto A. Francesquini, 2015.

CARVALHO, Maria da Conceição. In: CAMPELLO et alli. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler. apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de Educação Infantil. São Paulo: Bulcher, 2012.

GAIMAN, Neil Richard. **Por que nosso futuro depende de bibliotecas, de leitura e de sonhar acordado**. Versão editada

da palestra realizada em 14 de outubro de 2013, em Barbican/Londres, para a *Reading Agency*. Disponível em: <<https://bit.ly/1E5SB7s>>. Acesso em: jan. 2018.

GIALDINO, Irene Vasilachis de (Org.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.





# POSIÇÕES CORPORAIS E OS ESPAÇOS DE LEITURA: ALUNOS DE UMA ESCOLA NO CAMPO E AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

*Lucas Gonçalves Soares  
Eliane Peres*

## **Resumo**

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa sobre práticas de leitura literária vivenciada com alunos que vivem e estudam em uma escola no campo. Tais vivências se constituíram como objeto de dissertação de mestrado em Educação defendida, em dezembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-FaE-UFPel). A pergunta que se impõe é: como foi a experiência corporal e espacial dos participantes das práticas de leitura literária? Para tanto, serão apresentados alguns resultados da análise de fotografias tiradas durante as práticas de Leitura Literária e textos produzidos pelos alunos em diários de vivências de leitura literária. O projeto escolar foi promovido em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental com a participação de seus familiares, dessa forma, os dados provêm das práticas desenvolvidas. Os resultados evidenciam que os leitores, estando à vontade para escolha dos espaços e das posições corporais em que realizam suas práticas leituras, escolhem espaços e posições corporais singulares e variadas.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura literária; Espaços de leitura; Experiências de leitores, ouvintes; Escola no campo.

## **Abstract**

This article discusses the results of a research on the practices of literary reading experienced with students who live and study in a school in the countryside. Such experiences were the object of a Master's dissertation in Education defended in December 2016 at the PPGE-FaE-UFPel. The question proposed is: What was the body and spatial experience of the participants in practices of literary reading like? In order to do so, some results will be presented through the analysis of pictures taken during the practices of Literary Reading and texts produced by the students in diaries of literary reading experiences. The school project was carried out in two 5<sup>th</sup> grade classes with the participation of their families> Thus, all the data come from these practices. The results highlight that the readers, when feeling comfortable to choose the spaces and their body positions in which they do their readings, they choose unique and varied spaces and body positions.

**Key words:** Practice of literary reading; Reading Spaces; Experiences of ledors, readers, listeners– school in the countryside

## **Introdução**

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre práticas de leitura literária vivenciada com alunos que vivem e estudam em uma escola no campo. Tais vivências se constituíram no objeto de dissertação desenvolvida no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel). As discussões sobre a temática também estiveram em pauta no Grupo de Pesquisa da História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES, do qual os autores são integrantes. Os dados analisados são provenientes de um projeto escolar denominado “práticas de leitura literária em uma escola no campo”, promovido em uma escola estadual situada no campo no município de Canguçu, na região sul do Rio Grande do Sul, com turmas de 5º ano (2014 e 2015). A pergunta que se impõe nesse recorte é: como foi a experiência corporal e espacial dos participantes das práticas de leitura literária?

A análise foi realizada a partir de 468 fotografias e 274 textos produzidos pelos alunos e seus familiares, distribuídos em 13 diários de vivências de leitura literária que fazem parte do *corpus* da pesquisa. O registro de tais dados ocorreu no segundo semestre de 2014, com uma turma constituída de 16 alunos e, no primeiro semestre de 2015, com uma turma formada por 21 alunos (para fins de identificação no estudo, os estudantes são numerados de 1 a 37).

Para elaboração e desenvolvimento de tal projeto, consideramos que as práticas de leitura vão ao encontro da afirmativa de Castrillón (2011), ao defender que “[...] a leitura, em especial a leitura literária, não é um meio de lazer passivo, ao contrário, tem profundo sentido e valor” (p.65). Com essa perspectiva é que propomos práticas de leitura literária aos alunos.

Para viabilização das práticas de leitura literária, foi indispensável um acervo de livros de literatura infanto-juvenil constituído para tal e de extrema relevância para efetivação de

todas as atividades implementadas. Entendendo que a leitura exerce papel fundamental na vida das pessoas que vivem em uma sociedade letrada e que a democratização da leitura provém de políticas públicas, parte dos livros que constituem o acervo do referido projeto foram recebidos pela escola através do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e outros provenientes do acervo particular do professor das turmas envolvidas, os quais vêm sendo adquiridos, através de compras ou doações diversas, há alguns anos. Todos foram disponibilizados para utilização dos alunos que participam do projeto (2014 – 2015).

Os livros ficavam em um armário na sala de aula à disposição dos alunos. Havia cerca de 210 exemplares nesse conjunto de livros, com obras de temáticas e estilos variados. O leitor ficava livre para suas escolhas, usando seus critérios para isso. Assim, perguntamos: como esses leitores se portaram diante das leituras realizadas? Quais os espaços escolhidos para leitura? Para tentar responder a essas indagações, apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos, os dados de pesquisa, a análise dos mesmos e, por último, tecemos as considerações finais.

## **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é de cunho qualitativo. Após coleta e organização dos dados, procedemos com uma análise documental, que se constitui em uma técnica decisiva e indispensável para pesquisas acadêmicas na área das ciências humanas, pois a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre à base de um trabalho de investigação, o que não é diferente neste texto. De acordo com Santos (2000):

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – (pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (p.25).

Ludke e André (1986) complementam, dizendo:

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (p.38).

Na análise documental, as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. Estas são incertas e instáveis, mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p.199). Sendo assim, por que não considerar que o *corpus* aqui apresentado pode expressar concepções, sentimentos, vivências e experiências com a leitura?

Semanalmente, o professor mediava leituras preestabelecidas e, assim, algumas foram desenvolvidas

repetidas vezes, com diferentes livros, oportunizando, dessa forma, às crianças uma interação constante com variadas obras e estimulando a prática de ler, ouvir narrativas e produzir textos, possibilitando experiências com várias formas de atuação, comportamento e postura diante de uma prática de leitura literária. Essas ações eram desenvolvidas em atividades diversificadas, para estimular os alunos no contato com os livros através de distintas propostas, tais como: “Professor como leitor para o grupo de alunos”; “Alunos como leitores”; “Meu familiar vem ler para minha turma”; “Hora da leitura literária”; e “Sacolas da Literatura”. Consideramos conveniente detalhar a última, “Sacolas da Literatura”, visto que, desta, são provenientes a maioria dos dados analisados e apresentados neste texto.

Nesta prática de leitura, o aluno escolhia algumas obras (geralmente três), colocava-as na Sacola de Literatura e levava para casa, onde deveria escolher um momento para realizar a leitura com sua família, na posição de leitor ou ouvinte. Após isso, em um diário (detalhado a seguir), previamente preparado e também armazenado na sacola, registrava como foi a realização da atividade e como os familiares acolheram a mesma.

Considerando a importância desse momento de partilha das leituras literárias vivenciadas, tanto em sala de aula, quanto em casa, é que surgiram os registros escritos denominados por nós, professores e alunos, de “Diários de vivências de leituras literárias”. Os alunos eram orientados a produzirem pequenos textos sobre a sua experiência a partir das vivências que tiveram com as práticas de leitura literária.

Assim, para composição do *corpus* de pesquisa, foram considerados os textos produzidos pelos alunos, nos anos de 2014 e 2015. Os textos foram registrados nos diários, que são de

dois tipos: Diário tipo “A”: uma unidade, proveniente das práticas realizadas em sala de aula, tais como: “Professor como leitor para o grupo de alunos”; “Alunos como leitores”; “Hora da leitura literária”, este contém 65 textos; Diários tipo “B”: 12 unidades, contendo 209 textos registrados nas residências dos alunos e oriundos da prática “Sacolas de Literatura”. Todos os registros foram feitos pelos alunos participantes e por seus familiares. Além dos textos, foram analisadas 468 fotografias, parte delas registradas pelos próprios alunos e seus familiares e outras pelo professor.

### **Práticas de leitura como experiência corporal e espacial**

Quando se analisa práticas de leitura, encontra-se dificuldade em definir e identificar como os leitores assimilam as suas leituras e quais são os efeitos produzidos pelos textos lidos, isso porque esse processo é muito complexo, o que nos resta é procurar indícios, sinais deixados por eles. Para pesquisadores como Darnton (1995) e Chartier (2002), essa dimensão da leitura – da produção de sentidos – é reconhecidamente complexa e de difícil acesso nas práticas dos leitores. Contudo, é possível identificar “rastros”, “pistas” e “vestígios” das práticas de leituras que os próprios leitores deixam revelar por meio, nesse caso, de textos produzidos por eles, em fotografias e anotações nos planejamentos do professor. Nesta seção, a discussão é relativa à análise dos aspectos corporal e espacial dessa experiência.

O historiador francês Roger Chartier (1994) estuda as relações entre os leitores e o suporte, o que ele define como “modos de ler”, desde o Antigo Regime até as práticas mais contemporâneas de leitura, como as realizadas em meios digitais.



Segundo o autor, os “modos de ler” apresentaram transformações ao longo da história. A maneira como o corpo se comporta diante do suporte está diretamente relacionada à forma como este se apresenta – pergaminho (leitura no rolo), livros com grandes dimensões, livros com pequenas dimensões, leitura em tela, etc. (CHARTIER, 1994). Desse modo, as alterações nos “modos de ler” são impostas pela forma com a qual o texto se apresenta. No decorrer da história da leitura, houve grandes mudanças, nomeadas pelo pesquisador como revoluções da leitura (CHARTIER, 2000).

Uma dessas “revoluções” é marcada pela passagem da leitura oral para a silenciosa ou visual, e ocorreu mais ou menos no século XV, representando um marco significativo nas práticas de leitura, de modo a surgir uma nova forma de relação entre o leitor e o texto. Nesse sentido, o leitor passa a ter mais liberdade frente à leitura. Segundo o pesquisador, a prática da leitura silenciosa propicia uma maior intimidade entre o leitor e o livro.

Outra grande mudança nas práticas de leitura foi a passagem da “leitura intensiva” para “leitura extensiva”. Na leitura intensiva, o texto é memorizado após ter sido lido e relido algumas vezes e, então, é recitado para os ouvintes, ou seja, torna-se uma prática coletiva. Já a leitura extensiva é uma prática individual e silenciosa, e também possibilita a leitura de diferentes obras ao mesmo tempo. As duas práticas coexistiram por um longo período, todavia a extensiva ganhou força e prevaleceu sobre a intensiva (CHARTIER, 1994).

Em toda a leitura, independente do tipo, do suporte, do espaço ou da posição corporal, o leitor é o condutor do processo. Chartier (2002) afirma o papel determinante que o leitor emprega sobre o texto, contudo, chama atenção que a liberdade não é

absoluta, o suporte coloca alguns limites nessa relação entre a leitura, o corpo e o espaço:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui o seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro [...] (CHARTIER, 2002, p. 77).

Como se observa, Chartier (1992) discorre sobre a leitura, afirmando que a mesma não é meramente uma atividade intelectual, que, além disso,

[...] supõe o uso do corpo, a utilização de um espaço, individual ou coletiva, e que essas

escolhas, este protocolo de leitura, é ditado pelo livro ou por seus intérpretes, oferece o arquétipo de todas as formas de leitura, não importa quais sejam (CHARTIER, 1992, p.227).

Goulemont (1996) argumenta que somos um “corpo leitor” e temos reações físicas durante a leitura, isto também é um determinante em tal experiência, o “corpo que lê”.

[...] existe em toda leitura uma posição (atitude) do corpo: sentado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para leitura. Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta odores, formigamento, sofre câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. (GOULEMONT, 1996, p. 108).

Além do aspecto corporal das práticas de leitura, o espaço que o leitor escolhe para que elas aconteçam deve ser observado. Dessa forma, é indispensável considerar as alterações no suporte de leitura, estas determinadas pelas revoluções da leitura. Livros muito grandes, por exemplo, não podem ser lidos sentados ou deitados, mas sobre a mesa, como era o caso na Idade Média.

Darnton (1995) afirma que “onde” a leitura acontece tem importante significado, o entorno no ato de ler pode ser

determinante nos indicadores do valor dessa experiência. Assim, a prática de leitura é conduzida pelo leitor, ele manuseia, escolhe o lugar e como será lido, no caso desta pesquisa, o livro literário. É preciso reafirmar que os gestos, as posições corporais, o ambiente, o suporte e as oportunidades são fatores determinantes nesse “encontro” entre leitor e livro.

Levando em conta essas reflexões iniciais, podemos considerar que a leitura, coletiva ou individual, envolve diversos elementos que precedem a prática efetiva do ato de ler, processos que remetem à constituição da materialidade dos objetos da leitura, os materiais específicos, o “uso do corpo”, a “inscrição em um espaço”, a “relação consigo e com o outro” (CHARTIER, 2002, p.70).

No desenvolvimento das práticas de leitura com os alunos do 5º ano, observamos, e em alguns momentos, registramos (fotografias), em outros os próprios alunos e seus familiares fizeram o registro (fotográfico ou escrito), diferentes posições corporais na relação com o livro e também em distintos espaços, seja como ouvinte, ledor ou leitor. Dessa forma, para identificar na pesquisa os aspectos corporal e espacial relacionados à experiência de vivenciar práticas de leituras literárias promovidas por nós, enquanto professores, foram analisadas as fotografias e os textos contidos nos Diários, já mencionados.

Cabe esclarecer, em relação às fotografias, que nem todas elas retratavam os aspectos corporal e espacial, por isso foram selecionadas algumas que indicam para este aspecto. Considerando os textos, após leitura e releitura dos mesmos, o que resultou em uma seletiva triagem, apenas cinco foram considerados porque davam pistas que remetiam aos aspectos corporal e espacial da leitura.

Os participantes deste estudo escolheram posições corporais e espaços diversos e, ao mesmo tempo, singulares para realização das práticas de leitura, principalmente quando estavam na posição de leitores, conforme Figura 1. As fotografias revelam que eram priorizados ambientes que tivessem significado para o leitor (praça, árvore, rio, pátio da escola, etc.), ou seja, as imagens retratam o momento da leitura como uma prática que proporciona o prazer e uma relação de intimidade com os livros, realizada em espaços e posições corporais que privilegiam a fruição pela leitura, o “corpo que lê” (GOULEMONT, 1996, p. 108). Obviamente isso só foi possível porque, mesmo limitado, foi dada liberdade ao leitor de escolher o lugar para ler na escola.

Diferentemente de muitas experiências escolares em que os alunos não podem sair de suas carteiras em sala de aula ou de tapetes ou mesas nas bibliotecas, as experiências proporcionadas foram na direção de que os mesmos eram incentivados a saírem da sala de aula e procurar espaços que os agradassem. Certamente o fato de a escola estar situada no campo e dispor de ampla área verde e aberta facilitou essa experiência, mas, mesmo assim, ela poderia ter sido limitada aos espaços internos da escola. Não foi o caso. Como mediadores da leitura, fizemos questão de que as crianças escolhessem, em determinados momentos, livremente o espaço para a leitura.

Assim, quando propúnhamos as práticas de leitura, principalmente a que eles estavam na posição de leitores, deixávamos livre para que escolhessem o lugar e a posição que mais estivessem à vontade: poderia ser na sala de aula, no pátio, em outros ambientes da escola, deitado, sentado, em pé, entre outros. A escolha, nesses casos, era sempre de cada um. Nessa pesquisa foi possível perceber que o leitor procura posições cômodas para realizar suas práticas de leitura. E o que são

“posições cômodas” de leitura? Abaixo estão dispostas algumas imagens<sup>6</sup> que revelam as escolhas dos alunos.

Figura 1: Fotografias das práticas de leituras – espaços e posições corporais (2014 e 2015).



Fonte: Arquivo do autor.

Analisando as imagens, em relação às posições corporais dos participantes, há uma predominância de fotografias em que o leitor aparece sentado ou deitado. Em nenhum caso o leitor, enquanto faz a leitura individual ou em dupla, estava em pé.

O corpo e suas variações e reações no momento da leitura podem ser observadas nas fotografias registradas na escola e também na casa dos alunos, como no exemplo abaixo.

---

<sup>6</sup> Todas as imagens utilizadas nesse artigo possuem autorização dos responsáveis.

Figura 2: Aluno da turma de 2014 na posição de leitor individual.



Fonte: Arquivo do autor.

Percebe-se que o aluno encontrou na árvore do pátio da escola a posição que mais se sentia confortável para realizar sua leitura e, aqui, nesses casos, não se trata de “posições posadas para foto”. Todas elas foram tiradas em situações espontâneas e, em muitas delas, sem que o fotografado tivesse visto.

Os registros nos Diários também dão pistas de que o corpo do leitor “responde” ao texto. Por exemplo, no Diário B7, a aluna 9, da turma de 2014, diz o seguinte sobre a atividade da leitura: *“Minha mãe gostou do livro e da atividade, achou interessante, o G. ficou bocejando, mas gostou.”*. O irmão da aluna 9, embora afirme que estivesse gostando da leitura, em determinado momento da atividade boceja, ou seja, o corpo dá sinais de cansaço.

A leitura pode também ser algo relaxante, que acalma ou,

talvez em casos como o registrado acima, a narrativa não agradou. Nem sempre a leitura agrada, nem sempre a leitura, o leitor ou o ouvinte chegam ao final da história. Assim, a leitura não tem uma forma única de acontecer e sequer de ser recebida. Ela estará sempre no âmbito do imponderável. Eis aí algo que nós, professores e mediadores, precisamos compreender: um livro, uma leitura pode não despertar o interesse de todos, nunca há ou haverá uma produção de sentido única, não há “moral da história”, não há atenção total e ininterrupta, não há, necessariamente, envolvimento de todos na leitura, quando feita de forma coletiva ou mesmo em pares.

A leitura literária, porque é arte, tem uma dimensão individual, da experiência pessoal – que é obviamente sempre social –, das emoções. Nesse sentido, não há sobre ela controle, não há previsibilidade. Eis aí seu caráter “rebelde”. Penso que a rebeldia da leitura poderia ser mais bem assumida por nós, professores e mediadores. Isso daria, com certeza, mais oportunidade de expressão às crianças, de reflexão, de desenvolvimento emocional e cognitivo.

A aluna 4, de 2014, no Diário B11 conta algo semelhante. Contudo, neste caso, o irmão dorme ao final da leitura:

*Eu contei pros meus irmãos, ele tem 7 anos e ela 10 anos, minha gêmea. Contei o livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” e “Soprinho e um camponês na capital”. Meu irmão ficou perguntando quando ia acabar e minha irmã só deu palpite, eu gostei tanto da atividade, meus irmãos também gostaram de todos os livros. Meu irmão dormiu no final da história e*



*só queria fazer pose para as fotos<sup>7</sup>.*

Nos casos apresentados, não são os leitores que bocejam ou dormem e, sim, os ouvintes. Contudo, ainda assim esses dois registros evidenciam o que considerou Goulemont (1996):

somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta odores, formigamento, sofre câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. (p.108).

Considerando o que já foi dito até o momento, o relato seguinte, da aluna 28, de 2015, no Diário 3, além de representar as reações do corpo em relação à leitura, também evidencia o espaço de realização da prática. Nesse caso, não era um lugar favorável, visto que não tinha luz, contudo, a ledora/leitora arranjou uma forma de realizar a atividade, como segue:

*Bom, eu achei bem legal, porque minha avó dormiu no sofá do meu quarto, enquanto ela ainda estava acordada eu contei o livro... só que não tinha luz então eu acendi uma vela, me sentei em uma almofada que tem do lado do armário lá de casa, até minha irmã que tem um quarto lá perto dormiu com minha história, depois de um tempo eu cansei lendo na almofada e fui para minha cama que é muito confortável e terminei de ler lá...*

---

<sup>7</sup> Esse registro revela que muitas das fotos, obviamente, foram posadas, o que não diminui sua importância nessa pesquisa. Apenas chamo a atenção que estou consciente dessa inevitável produção da narrativa fotográfica.

A seguir, na Figura 03, apresentamos imagens que retratam exemplos de momentos nos quais a prática de leitura foi realizada na cama:

Figura 3: Espaços de leitura: ambientes internos (cama) – casa dos alunos. (2014 e 2015)



Fonte: Arquivo do autor.

A leitura pode ser, também, um momento de intimidade. Nesses casos, aconteceram nos quartos das famílias, em suas camas, com alguns vestindo pijamas. A leitura literária extrapolou, assim, o espaço institucional da escola e foi muito mais do que uma tarefa escolar. Configurou-se como um momento de aproximação no espaço íntimo das famílias. A possibilidade que ofereci, quando disponibilizei uma máquina de fotografia, permitiu também que esse momento, tão difícil de ser capturado, fosse registrado. O registro fotográfico foi, por sua vez, uma parte importante do projeto, além do professor, as crianças podiam ver umas às outras. Além disso, quando as fotografias se tornaram fonte de busca de dados, permitiram que nós, como pesquisadores, revisitássemos e pensássemos na experiência vivida.

Os espaços para realização das práticas de leitura poderiam ser internos ou externos. No ambiente escolar, foi considerado externo (entorno da escola) ou interno (ambientes da

escola). Os momentos da escolha do “onde” aconteceriam as leituras, na escola, por ora eram definidos por nós, ou seja, preparava-os antecipadamente e de forma aconchegante; em outras situações eram escolhidos e preparados pelos próprios alunos. Já em suas casas, as escolhas e a preparação dos espaços ficavam totalmente a critério dos alunos e de seus familiares.

Foi possível perceber, nas 228 fotografias selecionadas para analisar este aspecto, que 53 delas foram registradas em espaços externos e as outras 175 em ambientes internos. Portanto, houve uma predominância pela escolha de espaços internos.

Das imagens que retratam ambientes externos, sete foram registradas na casa dos alunos (pátio das casas e uma em um arroio) e 46 fotografias nas práticas realizadas na escola (pátio da escola, à sombra de árvores). Acreditamos que este seja um indicativo importante, pois quando o aluno/leitor podia escolher o espaço de leitura na escola, havia uma motivação maior por ambientes externos. As figuras abaixo mostram alguns desses exemplos:

Figura 4: Espaços de leitura: ambiente externos – nas residências dos alunos (2014 e 2015).



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 5: Espaços de leitura: ambiente externos na escola (2014 e 2015).



Fonte: Arquivo do autor.

Nas Figuras 04 e 05 aparecem ambientes externos e estes remetem à simplicidade e à tranquilidade do ato de ler: espaços e posições que privilegiam o “conforto” e a introspecção que a leitura pode proporcionar. Sobre a figura 04, imagem da esquerda, no Diário A, a mãe da aluna 10, do ano de 2014, toma a liberdade e se manifesta sobre a atividade desenvolvida, enfatizando, em sua escrita, a escolha do lugar da leitura, que, nesse caso, segundo ela, foi bastante significativo:

*Ouvir a C. apresentar o conto, escolhido por ela, foi muito importante, pois ela não apenas relatou a história, mas fez questão e escolheu um local especial e próprio para a “a hora do conto”, como a forma do lugar [escadaria da casinha], que também colaboraram para tornar o momento e a história mágica. A leitura é um ato mágico e o benefício é inesgotável.*

Ressalto que, neste caso, a mãe da aluna C. é professora de Língua Portuguesa, com nível de escolaridade superior e

analisa o momento que experienciou com a filha, de uma perspectiva privilegiada em relação à maioria dos outros familiares, de escolaridade menor, o que não desqualifica a participação e o relato dos demais, mas qualifica ainda mais o projeto que foi desenvolvido e os resultados que aqui discuto. Muitos aspectos podem ser destacados desse relato: o enlevo que a mãe dá para a forma que a filha teria “apresentado o conto”, o próprio uso da terminologia “hora do conto”, a ideia de magia e benefício atribuído à leitura, além de reconhecer a importância do “onde” a leitura aconteceu.

Quanto às imagens que foram registradas em ambientes internos (175), 65 delas são nas residências dos alunos, e os espaços preferidos para leitura, nesses casos, foram o quarto, a sala de estar e, em alguns poucos casos, aparece imagens registradas na cozinha.

Quanto àquelas que foram tiradas na escola, ou seja, 110 fotografias, a maioria foi na sala de aula da turma e, nesses casos, o espaço escolhido para realização da leitura era determinado e preparado pelo professor/mediador. As imagens da figura 06 ilustram alguns desses momentos.

Figura 6: Espaços de leitura: ambiente internos – residências dos alunos (2014 e 2015).



Fonte: Arquivo do autor.

Essas fotografias são relacionadas à prática de leitura da já mencionada “Sacolas da Literatura”, realizada na residência

dos alunos. É possível perceber que os espaços escolhidos para realização da prática de leitura coletiva geralmente são internos; a sala e o quarto são ambientes recorrentes. Em alguns momentos, aparece também a cozinha e há um evidente envolvimento na leitura que está sendo realizada, o que aparece na forma de um sorriso, da concentração, da introspecção e da intimidade com o suporte. São registros preciosos deixados pelo leitor. As imagens mostram os leitores à vontade, pois, além de estarem em suas residências, estão acompanhados dos familiares que compartilham da leitura.

Quando o espaço de leitura era a escola, embora alguns alunos tenham uma postura mais descontraída para determinar como fariam sua leitura, foi possível observar posições mais formais, salvo algumas exceções. Geralmente realizavam a leitura sentados em suas classes, ou no tapete, quando em ambientes internos. Nas imagens da Figura 07, a seguir, os alunos parecem estar à vontade, realizando as atividades de leitura, e de fato estavam.

Contudo, as “maneiras de ler [...] os protocolos de leitura” (CHARTIER, 2001, p.78) se diferem de acordo com o espaço e, também, com a posição que estão desempenhando, qual seja, como ledor, leitor ou ouvinte.

Figura 7: Espaços de leitura: ambientes internos na escola (2014 e 2015).



Fonte: Arquivo do autor.

Na escola, principalmente na posição de leitor, o protocolo de leitura era específico. Em alguns momentos, era mais formal, pelo fato de estarem numa posição de destaque, o que poderia dar uma sensação de vulnerabilidade, por estarem lendo para alunos de outras séries da escola. Contudo, como já ressaltai, em ambientes externos também procuravam um lugar que julgavam mais adequado para sentar e para ler. Geralmente aparecem sentados na grama, em pneus, em cepos de madeira, brinquedos da praça e outros. As imagens da Figura 08, a seguir, exemplificam essas posições.

Figura 8: Espaços de leitura: ambientes externos na escola (2014 e 2015).



Fonte: Arquivo do autor.

Além das fotografias, nos textos produzidos pelos alunos também encontramos evidências da preferência por lugares confortáveis, como, por exemplo, a cama. Duas alunas (respectivamente de números 23 e 33), da turma de 2015, no Diário B11, dizem que suas práticas de leitura foram realizadas no quarto e nesse móvel: *“Foi muito legal contar para meus pais, eu li na cama, é melhor no quarto, foi muito legal mesmo. Eu gostei destes livros, li na cama e em outros dias também”*.

Dessa forma, podemos considerar que levar livros para casa, na Sacola da Literatura, escolher os ambientes nos quais

iriam se efetivar as leituras, resultou uma pluralidade de sensações e reações, as quais puderam ser expressas nos registros das fotografias e nos textos produzidos nos diários, ainda que não em sua totalidade, pois isso inexistente. A experiência vivida em momentos diferenciados, com livros literários e em espaços distintos, provocou percepções, sentimentos, compreensões e, até mesmo, a produção da memória sobre o que leram e como leram.

Também, novamente, é preciso reafirmar, como indicaram Cavallo e Chartier (1997), que a leitura não acontece sempre da mesma forma e pelas mesmas motivações. Isso depende do suporte do texto. Assim, “a posição corporal e os espaços podem variar e isto é ditado pelo próprio livro” (CHARTIER, 2002, p. 227).

As fotografias e os relatos escritos contidos nos Diários indicam que a leitura “não é somente uma operação abstrata de inteligência” (CHARTIER, 2002, p.70), como afirmamos anteriormente, mas acontece e é revelada também a partir da inscrição do próprio corpo no espaço.

Consideramos fundamental o princípio de que o ato de ler produz sentidos plurais e móveis que estão relacionados às

maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido [...] em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 2001, p.78).

Além disso, a experiência do leitor pode agregar conhecimento e contribuir para seu processo de formação



humana.

## **Considerações finais**

É importante entender que, para cada um dos lugares ou situações de leitura, o corpo reage. Quem lê, o faz de forma distinta, tanto em termos das posições do corpo, como em relação ao espaço, ao lugar onde se lê.

A leitura é “conduzida” pelo leitor, ele manuseia e interage com o livro. Os gestos, a posição corporal e o ambiente também são fatores determinantes no resultado final desse processo de “encontro” (PETIT, 2013) entre aquele que lê e o livro.

Esse “encontro” do leitor com o livro, as posições do corpo e do espaço e suas variações e reações no momento da leitura podem ser observados nas fotografias registradas na escola e também na casa dos alunos.

Os resultados evidenciam que os leitores, estando à vontade para escolha dos espaços e das posições corporais em que realizam suas práticas leituras, fazem escolhas singulares e variadas. As imagens retratam momentos de intimidade com o livro, os locais e as posições privilegiam a fruição pela leitura e a concentração exigida para tal prática.

## **Referências**

CASTRILLÓN, Silvia. O direito de ler e escrever. **Coleção Gato Letrado**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DARNTON, R. **O Beijo de Lamourette**: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do íntimo ao espaço público. São Paulo/SP: 34, 2013.



# FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA: QUAL É O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*Greice Ferreira da Silva  
Cassiana Magalhães*

## **Resumo**

Este trabalho refere-se a uma pesquisa que teve como objetivo analisar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet. A pesquisa se fundamentou nos pressupostos teóricos de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, com a Pedagogia Freinet e com os estudiosos do tema abordado. O trabalho de investigação aconteceu na cidade de Marília/SP, participaram 20 crianças de cinco anos de idade, quatro professoras das crianças dos anos anteriores à pesquisa e a professora atual, que realizou um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal. Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser re-criador de textos* na Educação Infantil. O papel da Educação Infantil na apresentação dos gêneros discursivos e as mediações estabelecidas durante esta etapa de ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrer de forma dialógica e dinâmica.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Educação Infantil; Gênero Discursivo.

## **Abstract**

This work refers to a research that had as objective to analyze how the process of appropriation of the reading and writing of children of five years occurs through the discursive genres in the context of Freinet techniques. The research was based on the theoretical assumptions of Bakhtin in dialogue with the Historical-Cultural Theory, with the Freinet Pedagogy and scholars of the subject approached. The research work was carried out in the city of Marília - SP, 20 children of five and six years old, four teachers of the children of the years prior to the research, and the present teacher who carried out an educational work intentionally organized with focus in three discursive genres: letter, life story and newspaper news. The results of the research indicated the reconceptualization of the reader being and the re-creator of texts in Early Childhood Education. The role of Early Childhood Education in the presentation of discursive genres and the mediations established during this stage of education contribute to the process of appropriation and objectification of reading and writing by young children, if they occur in a dialogic and dynamic way.

**Key words:** Reading; Writing; Child education; Discursive Genre.

## **Introdução**

Formar leitores e re-criadores de textos na Educação Infantil se constitui numa preocupação sempre atual que envolve pesquisadores, professores e pais. Inúmeros são os aspectos que provocam a reflexão sobre o processo de apropriação da

linguagem escrita e sobre a relação com os espaços escolares, as práticas pedagógicas e as especificidades do ensinar e do aprender na pequena infância.

Ao relevar esses aspectos, surgem várias indagações: como iniciar a inserção da criança na cultura escrita? Como criar a necessidade de ler e de escrever? Que atividades são adequadas para promover a formação da criança interessada pelos textos? Como trabalhar de modo a respeitar o momento de desenvolvimento em que a criança se encontra sem negligenciar a criação de novas necessidades, tarefa precípua dos professores? Como caracterizar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil de forma a superar a visão simplista do processo de apropriação da linguagem escrita?

Na tentativa de apontar possíveis respostas a essas questões, este trabalho se refere a uma pesquisa que busca refletir sobre práticas de formação do leitor e do re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil, em uma perspectiva de leitura como produção de sentidos, de interlocução e como prática cultural, histórica e social, e a escrita como instrumento cultural complexo para a humanização. Desse modo, a pesquisa propõe a discussão sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita e o uso dos gêneros discursivos na Educação Infantil, uma vez que objetiva pensar em práticas de leitura e de escrita nesse momento da escolaridade no qual a criança pode estabelecer relações com o escrito, interagir com ele e pensar os diferentes modos de seu uso. Objetiva ainda desenvolver práticas de leitura e de escrita em que as crianças, não sendo ainda convencionalmente alfabetizadas, pensem sobre a língua e sobre o seu funcionamento de forma dialógica e dinâmica.

O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-ação com duração de sete meses, compreendidos entre maio e

dezembro de 2010. Participaram 20 crianças com idade de cinco anos, de uma turma de Infantil II, de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília/SP, quatro professoras dos sujeitos crianças dos anos anteriores à pesquisa e a professora-pesquisadora. Foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal.

Foram realizadas entrevistas com os alunos da pesquisa em dois momentos do trabalho pedagógico (1º semestre e final do ano letivo) e observações com o objetivo de coletar dados que tornem possível acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos como leitores e re-criadores de textos. Através dos dados coletados, foram elaboradas situações de leitura e de escrita que permitisse a interação das crianças com os diferentes gêneros discursivos por meio das técnicas Freinet.

Os instrumentos de estudo foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin.

## **O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita**

A escrita e a leitura fazem parte da vida da criança desde muito cedo, antes que ela comece a frequentar a escola. Vigotski (1988) ressalta que

a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. (p.109).

Assim, as relações que a criança pequena vai estabelecer com o escrito por meio das vivências de situações de leitura e de escrita mediadas pelo Outro serão cruciais nesse processo de apropriação da língua.

A condição de participação na cultura escrita está intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (GOULART, 2006, p. 450). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada.

O processo de apropriação e o de objetivação da língua são, na essência, um único processo: o de internalização da língua em seu funcionamento, como elemento de interação entre as pessoas. Nessa perspectiva, não se dicotomiza alfabetização e letramento como dois processos separados, mas como um processo discursivo interativo para a humanização das crianças. Ao tratar da formação leitora e escritora de textos na Educação Infantil, vale ressaltar que a criança aprende de uma forma específica em cada idade.

Para aprender a criança precisa ser ativa nesse processo, precisa ser sujeito de suas aprendizagens em vez de ser elemento passivo. Aprender envolve um sentido ao que se aprende. Quando a criança compreende o motivo do que lhe é proposto e atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade. O que se enfatiza são as



relações que vai estabelecer com essas informações e, ainda, a maneira pela qual estas relações serão mediadas pelo professor ou pelos outros.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura. A criança não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam que isso aconteça, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las. No entanto, as crianças poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas, quando conviverem com esses atos de forma dialógica e dinâmica, quando o resultado responde a uma necessidade criada.

Quando a linguagem escrita é ensinada como uma técnica, reduz-se à sinalidade e se torna um objeto escolar. A criança não aprende a manejar os signos e,

além disso, na maior parte das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora – que é inadequada para a idade da criança” (MELLO, 2007, p.6).

As aprendizagens da criança, bem como a formação leitora e produtora de textos, estão relacionadas às vivências que possui, às condições concretas de vida e de educação das quais ela participa. A vivência é a unidade mínima do psíquico; é determinada pelos conjuntos das experiências do sujeito, pelas situações concretas e pelo sentido que ela atribui (VIGOTSKI, 1996).

## **A criança e os gêneros discursivos**

É na relação do sujeito com o texto, com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal. O trabalho ora apresentado busca compreender esse processo inicial de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos e coloca-as em contato direto com textos, quer seja em situações de leitura, quer seja em situações de escrita e, nesse contexto, os textos lidos e produzidos sempre tinham um destinatário real, o outro.

Esse processo de participação da criança na cultura escrita e de apropriação da língua materna ocorreu dentro de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos: carta, relatos de vida – por meio do livro da vida – e a notícia – por meio do jornal da turma.

Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, em outras palavras, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero.

Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003). Desse modo, os gêneros discursivos são estáveis e mutáveis ao mesmo tempo. São estáveis porque conservam traços que os identificam e são mutáveis porque estão

em constante transformação, pois se dão nas trocas, na relação com o outro e se alteram a cada vez que são empregados, a ponto de haver casos em que um gênero se transforma em outro (SOBRAL, 2009).

Há alguns aspectos dentro do caráter estável-dinâmico dos gêneros que precisam ser considerados. O gênero possui uma lógica orgânica, em outras palavras, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma “ação generificante, criadora de suas características como gênero” (SOBRAL, 2009, p.117). O gênero tem certo “tom”, certa “linguagem”, que não devem ser confundidos com fórmulas fixas, ainda que alguns possam ser “formulaicos” (SOBRAL, 2009, p. 117). Além disso, a lógica dos gêneros não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico.

O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez (SOBRAL, 2009, p. 117-118).

O conceito de gênero discursivo dentro da concepção bakhtiniana requer ainda que se desenvolva a compreensão sobre a *singularidade-instabilidade*. Essa compreensão se vincula à possibilidade de os gêneros estarem sempre em movimento, atualizarem-se, modificarem-se. Isso se deve ao fato de os gêneros serem criados nas relações sociais e do sujeito ter sempre uma atitude responsiva e de esse trabalho responsivo do

sujeito instabilizar o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Dentro dessa perspectiva, cabe lembrar que o gênero é uma categoria discursiva, da ordem do enunciado, não do texto ou da frase.

Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo a qual as crianças se apropriam da língua por meio dos gêneros discursivos, quando o professor apresenta a elas os gêneros, de modo a levá-las a interagir com o escrito, a estabelecer com eles relações intensas. Essa tese se fundamenta na premissa de que

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261).

A comunicação humana só é possível porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal.

E quanto mais os dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso – um uso que é também renovação pelos diálogos com outros gêneros – e nas construções de sentidos possíveis que nosso projeto de dizer possibilita no jogo com o outro que também se comunica comigo (GEGe, 2009, p. 52).

Isto posto, pode-se afirmar que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos pode ocorrer de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que veem, ouvem, percebem, pensam e, essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e re-criadoras de textos. As crianças na pequena infância são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos e iniciarem o processo de apropriação da língua de forma interativa.

## **Resultados**

Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser criador de textos* na Educação Infantil, em que a criança atua como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem de forma interativa e dialógica; que os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica. Aponta-se também que as relações que as crianças estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos interferem no processo de formação leitora e escritora e, com essas condições, o trabalho pedagógico orientado pela codificação e decodificação de sinais gráficos para o ensino do ato de escrever e do ato de ler pode ser descartado.

Dentre as muitas situações de leitura e de escrita de gêneros discursivos proporcionadas pela atuação da professora de uma turma de crianças de cinco e seis anos da Educação

Infantil, de uma escola pública municipal do município de Marília/SP e que fizeram parte da referida pesquisa, será apresentada uma delas, neste tópico, acompanhada de análises amparadas pelos princípios teóricos até aqui expostos. A situação apresentada se trata da re-criação de um relato escrito no jornal da turma. As crianças serão denominadas de C1, C2, C3, e assim sucessivamente, e a professora representada pela letra P.

Uma notícia escolhida e criada pelas crianças na roda da conversa<sup>8</sup> é apresentada a seguir:

### **BOLO DE CHOCOLATE NA TURMA DO SOL**

A receita que a nossa turma mais gostou de fazer até hoje foi a de bolo de chocolate.

Todo mundo ajudou a fazer e o bolo ficou uma delícia! Até quebrar os ovos a professora ensinou. É meio difícil fazer isso, mas é legal!

A professora colocou cobertura de brigadeiro por cima e chocolate granulado.

A receita é fácil e dá até pra ensinar as nossas mães em casa.

---

<sup>8</sup> A roda da conversa é um momento em que todo o grupo – crianças e professora – apresenta novidades, planeja o que farão no dia, negocia situações, resolve problemas, discute assuntos diversificados sobre o que vivem, sobre o que veem, sobre o que sentem, comenta sobre os estudos e as pesquisas, conta curiosidades, planeja, avalia e redireciona o trabalho. Por essas razões, a roda confere a todos os participantes do grupo, e especialmente às crianças, o direito de falarem e de serem ouvidos por todo o coletivo, dando a palavra a cada um dos membros.

Quando a gente foi comer o bolo fez até “bigode” na gente por causa da cobertura de brigadeiro. O C5 lambeu os beiços.

Depois de criado o texto, a professora fez a sua transmissão vocal às crianças e perguntou:

P: Qual título que daremos a essa notícia?

C9: O bolo de chocolate.

C15: O bolo de chocolate ficou uma delícia!

C1: Ah... esses nomes não tem jeito de nome de notícia.

P: E por que não C1?

C1: Porque o nome da notícia tem que ser bem... bem com jeito de notícia.

P: E que jeito é esse?

C1: Ah... [silencia por alguns segundos]... ah, não pode parecer que é outra coisa, outro texto, sabe?

P: E qual nome você acha que seria melhor para a nossa notícia sobre o bolo de chocolate que fizemos aqui na escola?

C1: Bolo de chocolate na *Turma do Sol*.

Todas aplaudem.

C1: Prô, deixa eu tentar escrever o nome da notícia? [quer escrever no papel em que a professora escrevia o texto criado].

Eu permito, e a criança, com as demais que se juntaram a sua volta, escreveu o título.

A situação apresentada aparenta revelar que as crianças percebem os elementos constitutivos de cada gênero e suas especificidades, como já analisado nos dados anteriores. Nesse caso, C1 propõe outro título para a notícia porque, em sua opinião, as sugestões dadas não condiziam com o gênero abordado, ao dizer: “Ah... esses nomes não têm jeito de nome de notícia”. E quando a professora indaga C1 na tentativa de verificar os motivos que a fazem pensar dessa forma, C1 responde: “Ah... [silencia por alguns segundos]... ah, não pode

parecer que é outra coisa, outro texto, sabe?”. Pode-se inferir que C1 deseja que o título requeira uma correspondência às especificidades do gênero discursivo *notícia* e que cada gênero tem um “jeito”, um estilo, uma construção composicional, um conteúdo temático específico que o constitui. Essa especificidade de cada gênero discursivo é apropriada e objetivada quando os gêneros são apresentados e vividos de forma interativa, dinâmica, dialógica, na qual as relações com eles são estabelecidas de modo reflexivo e funcional.

C1 propõe outro título à notícia – *BOLO DE CHOCOLATE NA TURMA DO SOL* – e recebe a aprovação de todas as demais crianças da turma por supostamente também concordarem que o título sugerido possui em sua elaboração elementos condizentes com o gênero re-criado.

Sendo assim, as crianças lidam com os gêneros e os utilizam como instrumento de comunicação devido às condições objetivas das quais participam, promovidas pelo trabalho pedagógico intencionalmente organizado, pelas relações estabelecidas com eles por meio da mediação da professora e do *outro* mais avançado, pelo contato com os materiais diversos, pelas situações reais de leitura e de escrita propostas.

Elas denotam compreender que o conteúdo temático se refere ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero; que a construção composicional corresponde ao modo como os enunciados são estruturados, que o estilo se relaciona à seleção dos meios linguísticos necessários ao enunciado em função do destinatário e de como se espera sua compreensão responsiva ativa.



A notícia do jornal da turma traz ainda subjacente que as crianças conhecem outros gêneros além daqueles apresentados nesse trabalho. Isso se verifica ao revelarem, por meio do texto re-criado por elas, que a receita que mais gostaram de fazer na turma, até aquele momento, fora a receita de bolo de chocolate.

Ao solicitar à professora para escrever o título da notícia no papel em que ela acabara de escrever, C1 denota que se sente motivada a escrever, que a escrita “só é procurada e desenvolvida quando utilizada para um fim adequado e evidente, motivada por uma necessidade orgânica [...]”. Por meio dessa atitude de querer escrever ela mesma o título da notícia, C1 revela que “compreende agora o valor expressivo e comunicativo da escrita” (FREINET, 1969, p.53).

## **Considerações finais**

Com as experiências vividas, por meio de um trabalho intencionalmente planejado e conforme passavam a participar de situações de leitura e de escrita cada vez mais dialógicas, reflexivas, que privilegiam a contrapalavra do *outro*, as crianças se sentiam motivadas a se expressar por meio da escrita e compreendiam que esta é uma das formas pelas quais é possível se expressar, não a única. Isto porque também experimentavam, concomitantemente, a expressão através de outras linguagens, como a dança, a música, a dramatização, a pintura, a modelagem. Com isso, revelava-se, com essas propostas, a intenção de formar pessoas capazes de utilizar as mais diferentes formas de conhecer e de produzir saberes, criados historicamente pela humanidade.

Esse entendimento traz a reflexão de como a Educação Infantil tem organizado o seu currículo e de como o ensino da

língua se configura nas práticas docentes no universo da pequena infância. Desse modo, foi organizado um trabalho pedagógico para a apropriação da leitura e da escrita, com o propósito de criar nas crianças o desejo de expressão. Para isso, buscou-se desenvolver com elas situações de leitura e de escrita que permitissem a ampliação de seus conhecimentos, que intensificassem suas relações com as pessoas, com os objetos da cultura e com o entorno e que valorizassem a sua capacidade expressiva como princípio de um trabalho de ensino e de aprendizagem efetivamente desenvolvente (DAVIDOV, 1988).

Foi possível também perceber que gêneros requerem ser ensinados, desde a Educação Infantil, num contexto interativo e dinâmico, porque, se não acontecer nessas condições, perdem a função para a qual eles se destinam: de expressar, de interagir, de comunicar. Desse modo, assumem o papel de objeto didático. Quando isso acontece, deixam de ser gêneros discursivos, porque perdem sua essência flexível, dialógica, mutável e, conseqüentemente, as crianças não conseguem se utilizar deles nos diversos contextos sociais e discursivos.

Por meio de uma ação docente intencional, dinâmica e dialógica revelaram que percebem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de cada gênero, objetivando-se pelos discursos que expressam seus pensamentos, suas impressões e suas opiniões. Elas iniciam o conhecimento da estrutura da língua em seus diferentes aspectos – gramática, ortografia, coerência, coesão, por exemplo –, pelo uso e pela reflexão desse uso e não por exercícios impostos de memorização, repetição, nem por exercícios motores de coordenação.

A criança, para iniciar o seu processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, não precisa ser escolarizada precocemente e ser destituída do seu estatuto de criança para assumir o estatuto de aluno. Esta pesquisa veio constatar que a criança pode participar ativamente do seu processo de inserção na cultura escrita, mesmo ainda não sendo convencionalmente alfabetizada e sem esse fato ser condição para que isso aconteça. Os dados revelaram que a criança inicia o processo de internalização da língua pelas relações que ela estabelece com a própria língua em seu funcionamento, com a professora, com os colegas, com os materiais, com os gêneros discursivos. A leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado na criança pelas condições de vida e de educação das quais participa (LEONTIEV, 1978).

## **Referências**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. URSS: Editorial Progreso, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, set./dez. 2006. p.450-460.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MIOTELLO, Valdemir; OLIVEIRA, F. C. (Orgs.). GEGe – Grupo de Estudos Gêneros do Discurso. . **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 1.ed. São Carlos: Pedro&João editores, 2009.

MILLER, S.; MELLO, S. A. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos. Coleção **Educação Infantil**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. **Série ideias sobre linguagem**. Campinas/SP. Mercado de Letras, 2009.



## **E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE: OS CONTOS DE FADAS ENQUANTO GÊNERO LITERÁRIO**

*Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior  
Vania Grim Thies*

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é discutir o gênero literário conto de fadas e as suas interseções com outros gêneros cujas narrativas se revestem de imaginação e fantasia, figurando, também, entre as leituras literárias oferecidas, não apenas à infância, mas também à juventude. Quando o assunto é conto de fadas, todos concordam com o que é, mas a verdade é que, se formos pensar com profundidade acerca deste assunto, há confusões sobre o conceito desse gênero literário. Quando pensamos em leitura literária para a infância, alguns gêneros são mais lembrados do que outros, mas nenhum é tão canônico quanto o gênero do conto de fadas. Diversas áreas do conhecimento têm compartilhado com os pequenos leitores o interesse nessas histórias ancestrais. Tendo sido instituído no século XVIII, na França, e popularizando-se ao redor do mundo ao longo do tempo, até hoje dificilmente alguma criança, em sua formação leitora, passará ao largo dessas histórias que ressoam encantamentos de reinos muito, muito distantes. Seja em casa, ou na escola, algum familiar ou professor sempre vai oferecer um intercurso nesse mundo que pode não ser o nosso, mas que diz muito sobre ele e também sobre nós mesmos. Sustentam teoricamente o trabalho, autores como Tatar (2003), Zipes (2006) e Coelho (2000), entre outros. Além da discussão conceitual do gênero conto de fadas, o texto também busca contribuir com a

formação de professores para o trabalho pedagógico efetivo em sala de aula com esse gênero da literatura infanto-juvenil.

**Palavras-chave:** Contos de fadas. Leitura literária. Literatura infantil.

### **Abstract**

The purpose of this article is to discuss the literary genre of fairy tales and how its intersections with other genres whose narratives present imagination and fantasy, also figuring as literary readings offered not only to childhood but also to youth. When the topic is fairy tale, we all have something to say about them and everyone seems to agree on what a fairy tale is, but the truth is, when deeply thinking about this subject, there are many misconceptions over the concept of this literary genre. When we think of literary reading for the childhood, some literary genres are more remembered than others are, but none of them is as canonical as the fairy tale genre. Many knowledge areas have shared with little readers the interest on these ancestral stories. Having been instituted on the 18th century, in France, and soon becoming popularized around the world through time, still nowadays hardly ever will a child, on its formation as a reader, pass off these stories, which resonate the enchantments of kingdoms far, far away. Be it at home, or at school, some relative or teacher is always going to offer an introduction to this world which may not be our own, but that says much itself and about ourselves too. The work is theoretically supported by authors as Tatar (2003), Zipes (2006) and Coelho (2000), among others. In addition to the conceptual discussion of the fairy tale genre, the text also seeks

to contribute to teacher training for effective pedagogical work in the classroom with this genre of juvenile literature.

**Keywords:** Fairy Tale; Literary Reading; Children's Literature.

## Introdução

Desde os tempos mais remotos, contamos histórias, envolvemo-nos com narrativas,

por meio da literatura oral, o homem foi perpetuando sua própria história, seus saberes, sua cultura, seu imaginário, [...] garantindo a própria sobrevivência. (CAGNETI, 2013, p.62).

Assim nasceram os mitos, as fábulas, as lendas, as parlendas, os contos de fadas. Os contos de fadas vêm sendo contados por séculos, explorando mundos de maravilhas e mistérios que tocam em questões primordiais humanas, usando da imaginação. Esses contos se tornaram populares nas culturas de todo o mundo e carregam um legado importante de uma antiga tradição rica em gêneros orais que se desenvolveram através das gerações.

Essas histórias são um importante instrumento educativo em todas as culturas de todos os tempos e, por isso, podem ser comumente encontrados também em espaços escolares, principalmente desde que a fantasia deixou de ser encarada



como mero escapismo e passou a ser entendida como metáfora para tratar as questões do mundo real e da psique humana, como afirma Bettelheim (2014):

[...] a criança precisa entender o que está se passando dentro de seu eu consciente para que possa também enfrentar o que se passa em seu inconsciente. Ela pode atingir esse entendimento e, com ele, a capacidade de enfrentamento, não pela compreensão racional da natureza e do conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele graças à fabricação de devaneios. (p.14).

E não há devaneio mais sedutor às crianças do que os contos de fadas, pois suas imagens,

[...] melhor do que qualquer outra coisa, auxiliam as crianças em sua mais difícil e, no entanto, mais importante e satisfatória tarefa: obter uma consciência mais madura para civilizar as pressões caóticas de seu inconsciente. (BETTELHEIM, 2014, p. 33).

Isto se dá por que essas histórias “revelam a vida humana como é vista, ou sentida, ou adivinhada a partir do interior” (BETTELHEIM, 2014, p. 34).

Assim, se todos estamos de acordo com o que o termo conto de fadas incluiu ou excluiu, Sale (1979) afirma que é por não nos indagarmos mais profundamente sobre o assunto. Por isso, é

bastante comum ver contos de Perrault confundidos ou misturados com contos de Grimm e, embora com menor frequência, também com os de Andersen. Da mesma forma, é habitual confundir contos de fadas com textos escritos mais antigos, como as fábulas de La Fontaine e Esopo, ou outras histórias oriundas da sabedoria popular, como os mitos e as lendas, ou mesmo com gêneros posteriores, como os romances de literatura fantástica que surgiram no século XX. Um pouco disso se deve à midiatização, muito postulada nas adaptações Disney para o cinema de animação, mas também à escassez de discussões teóricas neste sentido por áreas fora da teoria literária.

Como entendemos, a partir de Coelho (2000), a escola como o espaço privilegiado em que o indivíduo recebe as bases de sua formação e a literatura e, a partir de Candido (1995), como um direito desses indivíduos na sua formação, este texto surge de um anseio em discutir, então, a partir de uma posição teórica, o que é um conto de fadas e como ele se difere de outros gêneros à sua semelhança, no anseio de potencializar o trabalho dos professores com estes textos literários em sala de aula.

## **Desenvolvimento**

Mesmo tendo sido publicada há quase três séculos, existem grandes chances de que o primeiro livro a chegar às mãos de uma criança hoje contenha em suas páginas uma das histórias que compunham *Contos de Mamãe Gansa* (ou *Histórias do Tempo Antigo*), a obra fundadora da literatura infantil. Atribuída ao francês Charles Perrault, essa publicação marcou época por trazer os contos de fadas para a literatura escrita pela

primeira vez. Estavam nela histórias como “A Bela Adormecida”, “Cinderella” e “O Gato de Botas”; Foi então que essas narrativas, que já corriam de boca em boca pelos camponeses como parte da sabedoria popular, ganharam *status* de alta cultura e passaram a figurar como instrumento de intervenção à infância, como corrobora Cagneti (2013):

Muito do que está aí começou com Perrault. Muito tem sido reescrito a partir dele. Como, também, muito disso tudo tem interferido no que lemos e como lemos, no que escrevemos e por que escrevemos. Vale por isso perguntar: quem das últimas gerações passou ao largo de todas essas narrativas, ou quais os adultos da geração atual que não sonharam com o príncipe da Bela Adormecida ou com ela mesma, ou não temeram o lobo ou não acompanharam a Chapeuzinho pela estrada afora? (p.20).

Zipes (2006) diz que Perrault, na verdade, ao publicar estes contos, tinha a audiência adulta em mente. Entretanto, se o estatuto primeiro da literatura infantil, como ressalta Coelho (2000), é muito mais o gosto da criança por determinada narrativa do que a intenção do autor em produzir determinado texto literário voltado para crianças, o mesmo fenômeno que acometeu *Contos de Mamãe Gansa*, no século XVIII, repetiu-se com a publicação dos Irmãos Grimm, na Alemanha do século XIX.

Quando Jacob e Wilhelm Grimm lançaram seu compêndio acadêmico de contos populares, construído na angústia de estudar a língua germânica, e ele se transformou em

uma publicação altamente desejada pelas famílias, diversas alterações foram feitas até que se alcançaram versões admissíveis para os pequenos leitores e ouvintes. Isto porque os contos populares, de onde emergem os contos de fadas, alerta Tatar (2003), são cheios de elementos de violência e crueldades que não combinam com a concepção de infância que estava emergindo. De *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, dos Grimm, é possível destacar, por exemplo, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Rapunzel”, “O Rei Sapo” e “João e Maria”.

Entretanto, o primeiro escritor que produziu pensando, especificamente, a criança como receptora, foi o dinamarquês Hans Christian Andersen. Da sua imaginação, inspiradas nos contos já publicados de Perrault e Grimm, nasceram obras-primas como “A Pequena Sereia”, “O Soldadinho de Chumbo” e “A Pequena Vendedora de Fósforos”. Considerado o padrinho da literatura infantil mundial, as histórias de sua autoria, diferentemente das de seus antecessores, não eram textualizações de narrativas populares, mas criações com forte inspiração nas mitologias de que estas eram feitas, conta-nos Sale (1979). Além disso, suas narrativas, datadas do fim do século XIX, traziam, ao lado do encantamento da imaginação popular, críticas ferrenhas à sociedade em que ele vivia.

Hoje, ao pensar em contos de fadas, é bastante provável que a primeira imagem que nos venha à cabeça seja extraída de algum filme dos Estúdios *Walt Disney*, talvez daqueles que adaptaram para o cinema de animação histórias como *Alice no País das Maravilhas* (1951) ou *Peter Pan* (1953). Porém, é importante ressaltar que, em se tratando desta categoria, Alice e Peter não são, de forma alguma, personagens habitantes do mundo dos contos de fadas. Eles pertencem sim à literatura infantil, mas são vozes que ressoam de textos resultantes do

encontro da mente primitiva, que acredita e elabora o mundo através do pensamento mágico, com a racionalidade e a individualidade do mundo moderno, quando o gênero romance já havia se consagrado, em um contexto sociocultural completamente diferente. São os remanescentes de uma gênese antiga, habitada majoritariamente por histórias advindas da tradição oral e registradas e lapidadas em forma de texto literário escrito. Esta gênese se deu bem antes do lançamento destes filmes com a marca *Disney* ou da escritura dos romances que os inspiraram, pelas mãos, ou melhor, pela voz e pelas ideias de povos bem menos letrados se comparados a Lewis Carrol ou J. M. Barrie.

Sobre isso, Maria Nikolajeva (2003) escreve que

Dentro do contexto da literatura infantil, o conceito de conto de fadas e fantasia é frequentemente usado de modo indiscriminado para se referir a qualquer coisa que não seja uma prosa rigorosamente realista<sup>9</sup> (NIKOLAJEVA, 2003, p.138).

Entretanto, em termos de considerações teóricas, fantasia e contos de fadas são gêneros cujas distinções precisam ser marcadas. Como característica fundamental para a distinção de conto de fadas de fantasia, é possível ressaltar que os contos de fadas são histórias que têm raízes nas sociedades arcaicas e no pensamento arcaico (ou pensamento mágico, aquele que

---

<sup>9</sup> “*Within the context of children’s literature, the concepts of fairy tales and fantasy are often used indiscriminately to denote anything that is not straight realistic prose.*”

organiza e explica o mundo por meio do sobrenatural), sendo herdeiros imediatos dos mitos antigos, enquanto as histórias de fantasia são um fenômeno da modernidade, que nasceu do interesse da arte literária do Romantismo na tradição do folclore e dos contos de fadas. Em uma metáfora na forma árvore genealógica, os mitos seriam os avós, os contos de fadas os pais e, as histórias de fantasia, os filhos. Para mais, organizamos um conciso quadro, apresentado a seguir:

**Quadro 01:** Diferenças fundamentais entre os gêneros conto de fadas e romance de fantasia.

<b>Contos de Fadas</b>	<b>Fantasia</b>
O protagonista é um herói que não teme os desafios e nunca falha em cumprir sua missão.	O protagonista geralmente não tem características heroicas e pode falhar no cumprimento de sua missão.
O protagonista vive suas aventuras “em casa”, num mundo já totalmente conhecido, familiar a ele.	O protagonista é transportado para um “mundo secundário”, cheio de elementos desconhecidos que não pertencem ao seu mundo de origem.
O protagonista é belo e bom, o antagonista é feio e malvado, e nenhum deles	Ambos, protagonista e antagonista, podem demonstrar beleza,

passa por algum tipo de transformação neste sentido.	bondade, feiura e malvadeza, apresentando nuances de personalidade.
Tem um sentimento de atemporalidade e seu cenário não é localizável. Acontece quando “era uma vez”, “num reino distante” e termina com os personagens vivendo “felizes para sempre”.	É datado da modernidade, pelo menos o seu ponto de partida é geográfica e temporalmente localizável a partir de nossas noções de organização espacial e temporal corrente.

Fonte: Quadro construído a partir de NIKOLAJEVA (2003); ZIPES (2000).

Assim, pode-se dizer então que: “A essência da literatura de fantasia é o confronto do ordinário com o fabuloso”<sup>10</sup> (NIKOLAJEVA, 2003, p.154), enquanto, na essência dos contos de fadas, temos o que Todorov (2012) distingue como o elemento maravilhoso. Ele observa que:

No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito (TODOROV, 2012, p. 60),

Nesse sentido, não há estranhamento, não há incerteza ou dúvida quanto à natureza de determinado elemento,

---

<sup>10</sup> “*The essence of fantasy literature is the confrontation of the ordinary and the fabulous*”.

os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (TODOROV, 2012, p. 60).

Ainda que o elemento maravilhoso seja característica elementar dos contos de fadas, ele não pode ser confundido com o que Coelho (2000, p. 172) classifica como “contos maravilhosos”. Enquanto os contos de fadas tem origem europeia, os contos maravilhosos são histórias com as mesmas características dos contos de fadas, porém, oriundos da tradição oriental, cujo modelo mais completo é a coletânea *As Mil e Uma Noites*, de onde emergem “Alladin e a Lâmpada Mágica”, “Alibabá e os Quarenta Ladrões”, “Simbad, o “Marujo”, dentre tantos outros.

Por isso, apenas o conceito de maravilhoso não nos é o bastante para definir o gênero, visto que, contemporaneamente, encontramos também escritores como, por exemplo, a brasileira Marina Colasanti, que trabalha fortemente com este recurso em seus contos, concebendo narrativas que tanto pendem para um conto de fadas, quanto para um mito. Nessa direção, “É bem verdade que na maioria das culturas, não existe uma linha nítida separando o mito do conto popular ou de fadas” (BETTELHEIM, 2014, p. 36), pois alguns contos de fadas se desenvolveram dos mitos, outros foram a eles incorporados.

Assim como os contos de fadas, Coelho (2000, p.169) nos diz que os **mitos** estão sempre ligados ao pensamento mágico, à cosmogonia, que explicam o mundo de forma ilógica. É preciso lembrar que, quando falamos em mitos, falamos de jeitos religiosos de explicar a vida e o universo, por isso derivada deles é a palavra mitologia, a reunião de toda uma crença de mitos.



Alguns exemplos de mitos são “Os Doze Trabalhos de Hércules”, “Ícaro e as Asas de Cera”, “Teseu e o Minotauro” e “A Caixa de Pandora”.

O mito é sempre oriundo de alguma cultura identificável, enquanto o conto de fadas faz parte de um imaginário universal, bem como “o mito é pessimista, enquanto a história de fadas é otimista” (BETTELHEIM, 2014, p. 54). Os mitos são sempre ligados a tragédias e prenúncios agourentos, enquanto o conto de fadas “reassegura, e dá esperança para o futuro e oferece a promessa de um final feliz” (BETTELHEIM, 2014, p. 57).

Intimamente ligadas aos mitos estão as **lendas**. Isso, pois, segundo Cascudo (apud COELHO 2000, p. 172), o mito pode ser um sistema de lendas. Por exemplo, as histórias gregas de Zeus e seu panteão, as histórias nórdicas de Odin e seu panteão consistem: “[...] no relato de acontecimentos em que o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro” (COELHO, 2000, p. 171), como, por exemplo, em “O Negrinho do Pastoreio”, “Sepé Tiarajú” e “A Salamanda do Jarau”, todas, com um forte fundo histórico, mas um conteúdo imaginativo que se sobrepõe.

Dessa forma, se até aqui buscamos encerrar as fronteiras dos contos de fadas, entendendo que ele é, então, aquela história “fantasiosa” oriunda da literatura oral das sociedades não alfabetizadas, que os camponeses herdaram, os intelectuais textualizaram e que trazem em si um elemento maravilhoso e um otimismo intrínseco, sem um fundo histórico único e identificável e sem um caráter fortemente religioso, resta-nos debater ainda por que histórias como, por exemplo, “O Coelho e a Raposa”, “A Cigarra e a Formiga”, etc. são chamadas fábulas e não contos de fadas?

Coelho (2000) explica que, essencialmente, a **fábula** é a narrativa de “uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 2000, p. 165). É certo que Perrault redigiu morais para os seus contos de fadas e que, frequentemente, buscaram-se fundos morais para outras destas histórias, mas é certo, também, que nenhum conto de fadas tem como objetivo central da narrativa fingir “que seres irracionais e algumas vezes inanimados agem e falam com interesses e paixões humanas” (BETTELHEIM, 2014, p. 62). Podemos pensar, em contra-argumento, n’O gato de botas ou n’O lobo mal, os quais atuam com características muito humanas e protagonizam contos de fadas. O que difere a atuação dos animais humanizados, nestas histórias, é que eles interagem com humanos, enquanto a fábula exclui os últimos.

## **Considerações finais**

A partir de uma discussão teórica com uma mescla de exemplos sobre o tema, o presente artigo buscou discutir o gênero conto de fadas e suas interfaces com outros gêneros semelhantes (a fábula, o mito, os contos maravilhosos, as lendas, os romances modernos...) no anseio de potencializar o trabalho dos professores com estes textos literários em sala de aula. Assim, ainda que a hibridização seja característica fundamental do gênero conto de fadas, cujo elemento maravilhoso distintivo pode se confundir facilmente às marcas de outros gêneros, acabando por deixar a definição bastante escorregadia ao olhar menos apurado, a sua distinção é de suma importância por postular momento histórico distinto da produção literária para a infância.

## Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria – análise – didática. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

NIKOLAJEVA, Maria. Fairy Tale and Fantasy: From Archaic to Postmodern. **Marvels & Tales**. v. 17, n. 1, 2003, p. 138-156.

SALE, R. **Fairy Tales and After**: from Snow White to E. B. White. United States of America: Librabry of Congress, 1979.

TATAR, Maria. **The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales Expanded edition**. New Jersey: Princeton University Press, 2003.

ZIPES, Jack. (Ed.). **The Oxford Companion to Fairy Tales**: the Western Fairy Tale Tradition from Medieval to Modern. New York: Oxford University Press, 2000.

## DE FLOR EM FLOR – LENDO UM LIVRO DE IMAGEM COM ALUNOS DE ANOS INICIAIS

*Edgar Roberto Kirchof  
Iara Tatiana Bonin  
Rosa Hessel Silveira*

### Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo baseado em sessões de leitura realizadas com crianças de uma escola pública de Porto Alegre, tendo como objeto de leitura a obra *De Flor em Flor*, um livro de imagens produzido pelo poeta JonArno Lawson e pelo ilustrador Sydney Smith. Com base em estudiosos do livro de imagem, tais como Bettina Kümmerling-Meibauer, Maria Nikolajeva e Carole Scott, Martin Salisbury e Morag Styles, Sophie Van Der Linden, entre outros, o artigo inicia com uma análise da obra de Lawson e Smith e, em seguida, traz uma síntese das principais interpretações que as crianças realizaram da obra. Uma das principais conclusões a que permitem chegar as análises aqui apresentadas é que grande parte das interpretações das crianças surgem a partir de uma forte conexão entre a leitura do livro e as suas próprias experiências de vida.

**Palavras-chave:** De flor em flor. Leitura com crianças. Interpretação de imagens. Livro de imagem. Literatura para crianças.

## Abstract

In this article, we present the results of a study based on reading sessions held with children of a public school in Porto Alegre, with the purpose of reading the literary work *Sidewalk flowers*, a picturebook by the poet JonArno Lawson and the illustrator Sydney Smith. Based on picturebook scholars such as Bettina Kümmerling-Meibauer, Maria Nikolajeva and Carole Scott, Martin Salisbury and Morag Styles, Sophie Van Der Linden, among others, the article begins with an analysis of Lawson and Smith's work and, in the sequence, it presents the children's main interpretations of the work. One of the main conclusions of the analyzes is that a large part of children's interpretations arise from a strong connection between the reading of the book and their own life experiences.

**Key words:** Sidewalk flowers. Reading with children. Interpreting images. Picturebook. Literature for children.

## Introdução

Este artigo é fruto das reflexões e investigações que vêm sendo empreendidas a partir da pesquisa intitulada “Percurso e Representações da Infância em Livros para Crianças – Um Estudo de Obras e de Leituras”, em realização, desde 2015, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de cuja equipe fazem parte os autores deste texto. O objetivo geral é analisar dimensões da compreensão leitora de alunos dos anos iniciais de escolas públicas, frente a um conjunto delimitado de obras literárias contemporâneas.

Integra a metodologia do projeto a realização de sessões de leitura compartilhada em sala de aula, com livros previamente escolhidos, dos quais cada dupla de alunos recebe um exemplar para o acompanhamento do trabalho. A leitura conjunta é seguida por conversas sobre a obra e pela realização de atividades variadas – escritas, gráfico-plásticas, encenações – com base nos livros previamente escolhidos, considerando-se tanto sua temática quanto seus aspectos formais. Uma dimensão sempre buscada no planejamento das atividades é que elas desafiem as crianças a estabelecerem relações entre as leituras e suas próprias experiências de vida.

Partimos do pressuposto de que a experiência de leitura de livros com valor estético e literário destinados a crianças é uma premissa indiscutível na formação de professores, nos planejamentos pedagógicos, nos programas institucionais de fomento à leitura, nas políticas educacionais mais amplas. A concretização de tal premissa e sua implementação produtiva, entretanto, carece de várias iniciativas e vários passos, entre os quais citamos aqui a existência de estudos específicos que, para além da crítica literária – que discute principalmente questões relativas a valor literário e qualidade estética, voltem-se também para a recepção de tais obras junto a leitores em situações concretas de leitura. Considerando, além disso, o fato de que, no Brasil, para a maioria dos pequenos leitores, os primeiros contatos com livros de literatura serão propiciados pela instituição escolar, parece-nos igualmente importante investigar as possibilidades de uma mediação produtiva realizada pelo leitor adulto com a finalidade de explorar o potencial dessas obras junto aos leitores infantis.

Outra diretriz importante deste grupo de pesquisa diz respeito à análise de formas de representação da infância

corporificadas nos personagens infantis de um conjunto de obras e ao exame de formas de leitura de alguns desses trabalhos, buscando identificar as representações de infância por elas partilhadas a partir de suas experiências prévias na família, na escola, no espaço midiático. Nesse sentido, a equipe da pesquisa tem realizado leituras e discussões com o objetivo de embasar uma escolha diversificada de obras – quanto às abordagens e aos recursos formais utilizados –, respeitando-se, sempre, o critério da qualidade estético-literária de tais produções e, dessa forma, permitindo uma leitura plural por parte das crianças.

Para o planejamento e a realização das sessões com as crianças, temos também considerado as atividades e os resultados de dois projetos anteriores<sup>1</sup>, realizados pela mesma equipe, bem como a leitura de propostas de diferentes teóricos sobre leitura e letramento literário na infância. Nesse contexto, o grupo de pesquisa vem se inspirando especialmente nas ideias de Chambers (2007). A partir de variadas experiências de discussão de leituras com grupos de diferentes características (etárias, sociais), esse autor defende a importância de partilhar percepções de leitura em conversas para o enriquecimento e o aprofundamento de diferentes significados possibilitados pelos livros. Em uma de suas instigantes obras, *Dime* (2007), Chambers acentua, ainda, a relevância de mencionar sobre as leituras para todos os leitores e o papel central que isso desempenha na vida das crianças que estão aprendendo. Dessa forma, é possível explorar possibilidades e limites que algumas questões formuladas pelo mediador envolvem.

---

<sup>1</sup> Trata-se dos projetos “Narrativas, diferenças e infância contemporânea” e “Literatura infantil – um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de anos iniciais”, ambos apoiados pelo CNPq.

Diante desse contexto, o objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de um estudo baseado em sessões de leitura realizadas com crianças de uma escola pública de Porto Alegre/RS. Por uma questão de delimitação, dentre as várias obras trabalhadas nas escolas pelo grupo de pesquisa, apresentamos aqui apenas o caso específico do trabalho realizado com a obra intitulada *De flor em flor*, dos autores canadenses Jon Arno Lawson e Sydney Smith. Para atingir os seus objetivos, este texto está dividido em três partes. Após essa introdução, trazemos uma breve análise da obra de Jon Arno Lawson e Sydney Smith e, em seguida, discorreremos sobre as principais questões levantadas pelas crianças a partir de tal leitura.

### ***De flor em flor***

O livro *De flor em flor*, publicado, no Brasil, pela Companhia das Letrinhas, foi produzido pelo poeta Jon Arno Lawson e pelo ilustrador Sydney Smith, ambos canadenses, tendo sido publicado originalmente pela editora independente de livros infantis Groundwood Books, no Canadá e nos EUA, com o título *Sidewalk flowers*. Trata-se de um livro de imagens sem texto verbal, cujo conteúdo apresenta uma narrativa visual estruturada em torno de duas principais personagens, uma menina e um adulto (seu pai), e um percurso narrativo principal: ambos estão indo para casa, através de diferentes cenários de uma cidade, e, no caminho, a menina vai encontrando flores silvestres em lugares pouco convencionais. Conforme reportagem no *New York Times*, escrita por Carmela Ciuraru (2015), inicialmente, Lawson havia feito um esquema rudimentar da história e, posteriormente, solicitou ao ilustrador, Sydney Smith, que fizesse sua própria



interpretação através de imagens. Ainda segundo Ciuraru (2015), o livro está baseado na experiência de Lawson de passear desatentamente por uma rua de Toronto com sua filha, que coletava flores para compartilhar com outras pessoas.

Para a pesquisadora alemã Bettina Kümmerling-Meibauer (2015, p. 180), o que caracteriza um livro infantil construído apenas com imagens como propriamente narrativo é a presença de um clímax – caracterizado como a descontinuidade que eclode no curso de uma história – e de marcadores afetivos – a tendência para afetar a empatia e o envolvimento afetivo do leitor através das imagens. Além disso, narrativas sempre possuem personagens, as quais são construídas, em livros de imagem, apenas com signos visuais, os quais aparecem repetidamente do início ao final da história, garantindo, dessa forma, a linearidade e a coesão narrativa mesmo na ausência de signos verbais.

Ainda segundo Kümmerling-Meibauer, no universo da literatura infantil voltada para a primeira infância, os livros de imagem propriamente narrativos se diferenciam de dois outros tipos, os quais ela denomina de “livros de conceitos iniciais” (*Early-concept books*) e livros com *scripts* descritivos (*Descriptive picturebooks*). Os primeiros não podem ser considerados narrativos, porque são elaborados exclusivamente a partir de conteúdos conceituais relativos a substantivos ou verbos e geralmente apresentam apenas objetos isolados pertencentes ao contexto da infância, tais como uma bola, uma boneca, uma maçã, uma cadeira. Sua principal função, de um ponto de vista cognitivo, é fomentar a aquisição de conceitos simples por parte da criança.

Já os livros com *scripts* descritivos trazem imagens mais complexas, como multidões de pessoas ou sujeitos em cenários

diferentes – como uma fazenda, uma estação de trem – e, portanto, não têm a intenção de veicular apenas conceitos, como os livros de conceitos, mas *scripts*, no caso, “descritivos”. Visto que não apresentam clímax e geralmente não possuem personagens recorrentes, também não podem ser denominados de narrativos. Os *scripts* propriamente “narrativos” – tais como uma celebração de aniversário, uma visita ao médico, um passeio de trem –, por sua vez, são mais complexos, e os seus elementos coesivos, neste caso, são marcadores para virar a página e elementos visuais recorrentes, como figuras ou objetos que se repetem em páginas duplas ou ao longo do livro, encorajando o leitor a seguir adiante na leitura e também a procurar pistas visuais (ibidem, p. 17).

Essa breve discussão sobre tipologia de livros de imagem para crianças permite não apenas classificar *De flor em flor* como uma narrativa visual, mas também analisar algumas de suas principais estratégias narrativas. Assim sendo, o primeiro elemento estrutural a conferir coesão a essa narrativa é seu enredo, que, de forma simplificada, pode ser definido como uma sequência de ações entrelaçadas e regidas por um fio condutor que garante a sua coerência. Desde a primeira página até o final do livro, a personagem principal de *De flor em flor* está envolta em três principais *scripts* narrativos que, de certa forma, repetem-se: acompanhar o pai, colher flores, presenteá-las. Os vários quadros que formam a história estão encadeados de modo que o leitor perceba, ao longo da leitura, que ambas as personagens estão indo para casa. No caminho, contudo, repetem-se as ações em que a menina colhe flores em locais pouco convencionais – como a beira da calçada, de um poste, de um muro, entre outros –, presenteando-as, posteriormente, a personagens secundários,

como um homem que dorme no banco de uma praça, um cachorro e até mesmo um pássaro morto.

No final da história, após chegar em casa e presentear cada um dos familiares com uma flor, no último quadro, a personagem principal aparece colocando uma flor em seu próprio cabelo, sobre a orelha, lembrando a posição em que o pai segurava o celular enquanto ambos passavam pela cidade. Ao mesmo tempo em que esse quadro pode ser considerado como a situação final dessa narrativa, também funciona como um clímax, pois cria uma ruptura em relação à sequência de ações que haviam se repetido até então: colher e dar as flores de presente para outras pessoas.

Outro elemento estrutural importante de uma narrativa são as personagens. No plano denotativo, as personagens podem ser definidas de diferentes modos: pela sua caracterização visual, pelas ações em que estão envolvidas, os espaços e os ambientes em que se situam, a função, a hierarquia e a ordem de importância que mantêm umas em relação às outras (protagonistas, antagonistas, personagens secundários, etc.), sua capacidade de criar identificação com o leitor potencial, entre muitas outras possibilidades. No plano conotativo, por sua vez, as personagens são polissêmicas e podem ser lidas a partir de muitos códigos interpretativos. Como afirma Greimas (1986, p. 97), alguns textos – notadamente textos literários – são plurívocos porque condensam vários planos isotópicos em um mesmo discurso. Isso significa que uma personagem como a menina de *De flor em flor*, ao longo da narrativa, poderá mobilizar diferentes sentidos recorrentes por parte dos leitores. A escritora búlgaro-norte-americana, Maria Popova, por exemplo, ao interpretar *De flor em flor*, fez uma leitura que privilegiou a questão da atenção e da percepção, as quais vêm sendo modificadas pelas demandas da sociedade contemporânea. Em

seu *blog*, afirmou que o livro de Smith e Lawson pode ser lido como um “magnífico manifesto moderno pela arte cotidiana de perceber, em uma cultura que dilacera a alma com a dupla exigência de distração e eficiência” (POPOVA, 2017). Essa interpretação pode ser corroborada principalmente pelo último quadro da história, em que a menina segura uma flor junto à orelha, como se fosse um celular, criando, dessa forma, uma antítese (aparelho celular vs. flor) que também funciona como uma metáfora visual potente e sugestiva para se referir à cultura da conexão midiática praticamente ininterrupta em que estamos imersos.

Em um texto endereçado a professores interessados em trabalhar com o livro em sala de aula, o próprio autor, JonArno Lawson (2017), reuniu ideias de professores que realizaram atividades práticas de leitura com a obra em sala de aula. Alguns dos temas relacionados em seu texto são a questão da “atenção/desatenção” na sociedade contemporânea, marcada pelas tecnologias móveis digitais; os “problemas ambientais”, marcados principalmente pelo modo como aparece a natureza nos quadros visuais; a “arte”, presente no estilo das ilustrações, que dialoga com o gênero pictórico “natureza morta” [*still-life*] e no qual provavelmente o próprio ilustrador buscou inspiração, entre outros. De fato, o cuidado dos autores com a qualidade artística das imagens é notável, o que pode ser percebido também pela variedade de planos (desde panorâmicos até closes) e de ângulos, bem como pelo modo dinâmico como essas dimensões são exploradas para narrar a história. Na página que, se numerada, seria o número nove, por exemplo, há nove imagens com moldura, lembrando a estética das Histórias em Quadrinhos. Além disso, ao longo do livro, há imagens com moldura e sem

moldura, algumas dispostas em página dupla e outras de diferentes tamanhos.

Conforme afirmam Nikolajeva e Scott (2011), “um livro-imagem pode mostrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor, iconotextuais, visuais)” (p.25) e, poderíamos acrescentar, quanto maior o número de lacunas iconotextuais, tanto maiores e mais amplas as possibilidades interpretativas no plano conotativo. Como é possível perceber já a partir das interpretações que foram mencionadas acima, o livro *De flor em flor*, apesar de sua aparente simplicidade, está repleto de lacunas de sentido a serem preenchidas pelos leitores. Por outro lado, é provável que a criança, sem a mediação de um adulto, não seja capaz de mobilizar tantos sentidos em suas leituras, pois, como observam as pesquisadoras Maria Nikolajeva e Carole Scott, muitos livros para crianças são “claramente destinados a crianças pequenas e adultos sofisticados, comunicando-se em vários níveis com ambos os públicos” (2011, p. 39). Assim sendo, é provável que adultos façam interpretações baseadas em leituras mais amplas da cultura contemporânea e também em seus conhecimentos prévios sobre literatura e arte, ao passo que as crianças, conforme poderá ser percebido nas análises apresentadas na próxima seção, baseiam suas leituras predominantemente em experiências mais pessoais. A análise que apresentamos a seguir se ocupou centralmente da seguinte pergunta: quais sentidos são mobilizados quando uma turma de crianças de 5º ano de uma escola pública realiza, em conjunto e com um mediador, a leitura da obra *De flor em flor*?

## Como foi o trabalho com o livro? Análise das interpretações realizadas pelas crianças.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o trabalho aqui explorado foi realizado em uma turma B21 (correspondente ao 5º ano em outras seriações) de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, ao final de um conjunto de sessões de leitura compartilhada iniciadas no ano anterior com a mesma turma. Nenhum dos livros anteriormente trabalhado era apenas de imagens (todos articulavam texto escrito e ilustrações) e, levando em conta as peculiaridades da obra *De flor em flor*, assim como as experiências anteriores com leitura de livros de imagens em outras turmas, a equipe decidiu entregar os exemplares para que fossem levados para casa, em rodízio da dupla, para serem lidos antes da sessão de leitura em sala de aula. Também – como um expediente diferente – foi entregue, a cada criança, um pequeno número de *postits* – pequenos adesivos coloridos – para que, com eles, pudessem marcar as páginas que mais haviam apreciado. Dessa forma, no dia da leitura em conjunto, todas as crianças já haviam escolhido suas páginas favoritas, o que fez com que a conversa sobre a narrativa fosse mais fluente, embora muito influenciada pela questão relativa às suas preferências. Um detalhe interessante diz respeito ao fato de a edição não ter as páginas numeradas, mas a equipe do projeto – pela necessidade de situar em conjunto a discussão da obra, considerando que cada dupla de criança tinha um exemplar – optou por numerá-las manualmente.

Outro dado relevante diz respeito a características do bairro onde se situa a escola. À exceção do amplo terreno ocupado pelo colégio, que já tem uma história de 60 anos, as ruas e ruelas – que apontam para uma ocupação desordenada – abrigam muitas casas e pequenos bares, às vezes amontoados, com pouco

espaço e calçadas, caracterizando uma comunidade com bastante vulnerabilidade social, em função da violência e de outras carências urbanas. Efetivamente, o bairro em nada se assemelha à paisagem urbana retratada no livro – que é inspirada na cidade de Toronto, no Canadá –, na qual existe organização urbana que se traduz em espaços planejados: parques, calçadas, faixas de segurança, lojas bem instaladas, entre outros.

A sessão de leitura conjunta do livro começou com o seguinte desafio, lançado para toda a turma: se vocês fossem narrar, em palavras, como começa essa história, o que diriam? Antes de realizarem interpretações mais ousadas, visto que se trata de um livro composto exclusivamente de imagens, as crianças foram instigadas a falarem sobre o próprio enredo, permanecendo, inicialmente, em um plano mais descritivo ou denotativo da história. Assim sendo, muitas das primeiras falas das crianças se caracterizam como a repetição dos *scripts* narrativos envolvendo a protagonista: caminhar/acompanhar o pai, colher flores, distribuí-las. É importante destacar que a estratégia de leitura utilizada na aula foi ir virando as páginas, juntamente com toda a turma, e perguntando o que ali se via. Nesse processo, as crianças puderam descrever as imagens, mas também estabelecer relações entre as partes do livro e suas próprias experiências.

Enquanto as crianças indicavam algumas ações principais da trama, alternavam tanto referências a ações repetidas, através do uso da construção com gerúndio (por exemplo: andando, caminhando), quanto afirmações generalizantes que mostram uma leitura mais global da narrativa. O estabelecimento de ligações entre os diferentes quadros e páginas serviu para que criassem conexões entre sequências narradas oralmente, o que

ocorreu principalmente através do uso de modalizadores como o advérbio “sempre...” ou de expressões mais coloquiais como “aí”, “aonde”, “daí”, utilizadas como conectivos entre orações:

*A9(a)<sup>2</sup>: A guria tá botando o lixo pra fora...*

*A10(o): Ela estava andando com o pai dela...*

*A5(a): Aí no meio do caminho ela achou duas flores...*

*A2(a): Sempre aonde ela vê flor, ela quer pegar... [...]*

*A3(o): Aonde ela larga uma flor, pelo menos, fica colorido naquela parte...*

*A11(o): A menina continua caminhando pela cidade...*

*A2(a): E ela tá indo pegar a flor...*

*A12(o): E o pai dela tá distraído...*

*A2(a): Sempre que ela quer pegar uma flor, o pai dela não deixa ela pegar, daí ele tem que se distrair pra ela pegar...*

Nas sequências em destaque, os sentidos convergem para um encadeamento de acontecimentos relacionados – o adulto e a pequena menina caminham de mãos dadas, a menina recolhe flores pelo caminho sempre que o pai se distrai ou, propositadamente, o adulto solta a sua mão. Também chamou a atenção das crianças o uso intencional das cores nas imagens, o que pode ser verificado, entre outros, pelo seguinte enunciado: “Aonde ela larga uma flor, pelo menos, fica colorido naquela parte...”. Ao longo da sessão, algumas crianças formularam hipóteses para explicar por que, nas imagens do livro, alguns objetos e seres se apresentam com cores e outros em preto e branco, aspecto que retomaremos adiante.

---

<sup>2</sup> A numeração das crianças visa apenas proteger o sigilo de seus nomes, mas a indicação do gênero – menino OU menina – é feita pela utilização de (a) ou (o).



Na leitura conjunta, são destacadas as situações em que a personagem principal presenteia personagens secundários com flores, os quais seriam considerados “desimportantes” nos cenários urbanos contemporâneos, como um pássaro caído no meio do caminho, um homem deitado sobre um banco de praça, um cachorro. Nessas cenas, as imagens se tingem com tonalidades suaves, o que foi percebido e salientado pelos pequenos leitores. Além disso, eles também foram capazes de perceber outros detalhes do cenário, ainda que não estejam diretamente vinculados às ações principais, o que fica claro nas falas abaixo:

*A6(a): Tem uma parte que ela passa e vê um cara tatuado e fica olhando... Tem flor, olho, estrela...*

*A3(o): Tem passarinho!*

*A6(a): Minhoca ou cobra!*

A tatuagem, apresentada em primeiro plano na imagem, chamou a atenção das crianças possivelmente porque o olhar da personagem principal (em segundo plano) se direciona para a personagem tatuada. Usada em sociedades tradicionais, principalmente com a finalidade de marcar pertencimento identitário, a prática da tatuagem tem adquirido sentidos diversos ao longo do tempo. Umberto Eco (2010, p. 430) chamou atenção para o fato de que, no século XV, o pintor Hieronimus Bosch representou os algozes de Cristo com *peircing* para criar uma analogia com piratas e bárbaros. Se hoje a tatuagem e o *peircing* ainda podem ser vistos como uma provocação por parte de gerações mais novas, entretanto estão longe de ser considerados necessariamente como signos de feiura ou de barbárie. Visto que vem sendo naturalizada e popularizada pela mídia – uma gama de atores e celebridades que aparecem na TV e no cinema são

tatuados –, os pesquisadores Baliscei, Stein e Chiang (2015) concluíram que, “na pós-modernidade, não conseguimos definir os sujeitos da tatuagem, pois eles são múltiplos, diversos, instáveis” (p.38). Provavelmente devido a essa naturalização da tatuagem na sociedade contemporânea, esse signo foi capaz de chamar a atenção das crianças de forma positiva.

É interessante notar que, mesmo nesse nível da discussão, ainda baseada na reconstrução do enredo, as crianças acabaram realizando algumas relações intertextuais da obra com outras produções, vinculando acontecimentos e personagens da narrativa com os de outras histórias amplamente conhecidas ou de obras com as quais haviam tido contato anteriormente. Como afirma Samoyautl (2008, p. 9), desde que a palavra “intertextualidade” foi proposta por Julia Kristeva para se referir ao diálogo – muitas vezes pouco aparente em uma primeira leitura – que todo texto mantém com outros textos que lhe antecedem, o termo vem sendo carregado de tantos sentidos diferentes que acabou se tornando “uma noção ambígua do discurso literário” (ibidem). Por outro lado, a autora defende a ideia de que, a despeito dessa variação de sentido em que está envolto, o termo continua apresentando a vantagem de, “graças à sua aparente neutralidade, poder agrupar várias manifestações dos textos literários, de seu entrecruzamento, de sua dependência recíproca” (ibidem). É nesse sentido amplo, portanto, que utilizamos aqui o conceito intertextualidade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que livros de imagem, ao construírem os personagens exclusivamente com base na visualidade, não trazem nomes, o que torna o estabelecimento de qualquer relação intertextual um desafio ainda maior. Se, por um lado, a ausência de nomeação implica uma dificuldade adicional para os mediadores – que precisam falar com as crianças sobre a

história sem dispor de nomes para as personagens –, por outro lado, também pode ser considerada uma vantagem, na medida em que estimula ainda mais a imaginação dos pequenos leitores, que se veem instigados a criarem os nomes e as categorias a que pertencem as personagens, recorrendo a referências intertextuais a partir de seus próprios repertórios de leitura. Apresentamos, a seguir, dois recortes que exemplificam o estabelecimento de tais relações:

*Pesquisador: E tem nome essa guria, o que vocês acham?*

*A3(o): Chapeuzinho Vermelho! Só ela está de vermelho, só ela é colorida... e as flores!*

Neste primeiro exemplo, o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho” é evocado para fornecer o nome da personagem principal, que, na capa e ao longo de toda a narrativa visual, aparece vestindo um casaco vermelho com capuz sobreposto, o que oculta parcialmente o seu cabelo. Esse signo, de fato, sugere que a personagem pode ser interpretada como uma espécie de Chapeuzinho Vermelho urbana e contemporânea, o que não passou despercebido por parte das crianças. Apenas em uma das imagens de todo o livro, já no final da história, a personagem é apresentada sem o capuz, para dar destaque à flor que ela posiciona no cabelo.

No segundo exemplo, aproveitamos uma pergunta feita por um dos pesquisadores/mediadores ao final da leitura, com base em uma sugestão que consta na obra do pesquisador Aidan Chambers: “E o que vocês gostaram e o que não gostaram desse livro?”:

A17(a): *Quase tudo!*  
A11(o): *Eu não gostei do preto e branco!*  
A17(a): *Eu não gostei do pai da guria!*  
Pesquisador: *Por quê?*  
A17(a): *Porque ele nunca dava atenção pra ela!*  
A18(o): *Só no celular!*  
Pesquisador: *Alguém mais olha para ela durante a história?*  
A2(a): *O homem da janela!*  
Rosa: *E alguém lembra de alguma história parecida?*  
A8(o): *Nos Invisíveis<sup>3</sup> ninguém via ele!*  
A6(a): *Não, só o menino que via!*  
A4(o): *E quando o menino cresceu parou de ver...*

A partir do diálogo acima, em que A8(o) faz uma referência explícita a uma obra literária lida anteriormente – *Os invisíveis*, de Tino Freitas e Renato Morconi –, é possível concluir que a aquisição de um repertório prévio de obras literárias, bem como de outras referências culturais, atua de forma a aumentar a capacidade das crianças para estabelecerem relações mais complexas e criar sentidos mais ricos no ato interpretativo. Nesse sentido, a intertextualidade deixa de ser apenas um fenômeno textual para se tornar também uma prática interpretativa capaz de ampliar os sentidos das obras.

Nas páginas finais do livro – estas, quase inteiramente coloridas –, as crianças explicam que a cor foi empregada porque o pai deixou de falar ao telefone, cumprimentou vizinhos, amigos e beijou a mulher. Sobre a figura da mulher que aguarda na porta da casa, explicam que se trata da mãe da menina, pois ela a abraça, enquanto a menina coloca-lhe uma flor no cabelo. No interior da casa, as imagens mostram que a personagem continua

---

<sup>3</sup> Trata-se do livro infanto-juvenil *Os invisíveis* (Editora Casa da Palavra), de Tino Freitas e Renato Moriconi, que aborda a questão da invisibilidade social a partir da perspectiva de um personagem criança. O livro havia sido trabalhado em uma ocasião anterior com essa mesma turma.

a distribuir flores, e as observações feitas pelas crianças foram as seguintes:

*A2(a): Ela pegou e botou uma flor atrás do carrinho da menininha...*

*A3(o): Vocês viram? Ela botou uma única flor branca no bolso do pai dela!*

*A8(o): Ela botou flor no gurizinho também!*

*A19(a): E ela botou uma flor no cabelo dela...*

*A2(a): Atrás da orelha dela!*

Nas falas acima, também chama atenção o modo como as crianças resolvem a questão da nomeação das personagens, as quais se apresentam exclusivamente por meio da visualidade e, portanto, sem nomes. No caso da menina protagonista e do adulto que a acompanha, as crianças estabeleceram imediatamente uma relação de filiação parental – pai e filha – o que é, diga-se de passagem, sustentado por vários outros signos visuais que aparecem ao longo da narrativa, principalmente o fato de ambos chegarem a casa onde mora toda a família, nas últimas cenas do livro. No entanto, também foram utilizados, com frequência, substantivos definidores de categoria: guri e menina, no diminutivo (gurizinho e menininha), o que pode ser visto no excerto acima. Ao passo que o lexema “guri” aponta para uma variação linguística que marca um regionalismo (“guri” é utilizado como equivalente de “menino” em muitos lugares do Rio Grande do Sul), o uso do diminutivo pode estar apontando para uma identificação afetiva das crianças leitoras com as personagens.

A imagem final apresenta, ao centro, a personagem principal puxando o capuz vermelho e acomodando-o sobre a própria cabeça. Entretanto, a posição de sua mão direita lembra o modo como o personagem pai segurava o celular. Quando uma

das crianças afirmou que a flor foi colocada “atrás da orelha” da personagem, o pesquisador indagou “E mais alguém estava com algo na orelha?”. A resposta de outra criança foi: “O pai dela, com o telefone!”. Pode-se dizer que se estabelece, aqui, uma relação de aproximação e oposição entre a flor e o aparelho celular, sugerindo que a atitude atenta e afetiva durante os eventos do caminho, assumida pela personagem menina, contrasta com a atitude supostamente desatenta do pai.

Na leitura proposta às crianças, interessava-nos também entender como se daria a recepção específica das imagens. O contato anterior das crianças com o livro permitiu que explorássemos diferenças percebidas, como no recorte a seguir:

*Pesquisador: Bom, então, o que esse livro tinha de diferente dos outros livros que vocês...?*

*A3(o): Não tem nada escrito pra ler...*

*Pesquisador: Todo mundo concorda?*

*[vários alunos juntos]: Sim!*

*Pesquisador: Não tem palavra nenhuma?*

*A2(a): Ter tem, mas lá no fim...*

*Rosa: E o que que tem lá no fim?*

*A3(o): O nome da ilustradora...*

*A4(o): Nome do autor!*

*A5(a): A história não tem escrita é, meio... imaginar a tua própria história...*

*A3(o): Essa história é de imaginar sem ler!*

*A6(a): Tipo nós contando a história... Tipo nós inventando uma história vendo todos os...*

*Pesquisador: Desenhos?*

*A3(o): A gente tenta decifrar a história...*

“Decifrar a história”, “imaginar sem ler”, “nós contando a história”, “nós inventando uma história vendo”, “inventar” são as expressões mais utilizadas pelas crianças quando procuram

comparar narrativas de livros ilustrados (as quais articulam imagens com texto escrito) que já conhecem a partir de vivências anteriores e a sua experiência com o livro composto apenas de imagens. Parece nítida a concepção subjacente de que a “história é o que se faz com palavras”, por isso, para a ela ter acesso, é necessário que seja decifrada, traduzida, “inventada”, “imaginada”. É interessante notar também como a avalanche de vozes aponta para uma incitação mútua (uns ouvindo os outros) a tentar caracterizar a experiência, a partir de seu repertório vocabular e vivencial.

Uma das estratégias de composição das imagens, como vimos na descrição da obra, é a utilização diferenciada de imagens em escala de cinza e em cores, sendo as cores empregadas mais amplamente na parte final da narrativa, quando as personagens principais (a menina e seu pai) se aproximam da rua e da casa onde moram. Esse emprego seletivo de cores também chamou a atenção das crianças, conforme destacado anteriormente e, na leitura compartilhada, elas formularam hipóteses sobre os critérios que teriam sido empregados pelo ilustrador para dar cor aos objetos e personagens. Destacam-se, abaixo, algumas suposições feitas pelos pequenos leitores:

*A3(o): Pelo menos o que eu entendi era que ela tá caminhando e ela pega alguma coisa que tem flor pra tentar animar a cidade, né? Porque só ela é colorida, só ela, ela e as flores. [...]*

*A3(o): Aí, agora sim começou a ficar animado! Agora começou a ficar colorido!*

*Pesquisador: E por que será que tá colorida essa mulher?*

*A13(a): Porque a roupa dela é de flor!*

*A6(a): Aqui também, aqui o ônibus tá vermelho com branco!*

*A2(a): O pai dela também tá aqui ó, e ela tá indo pegar a florzinha...*

*A6(a): Aqui as coisas tão coloridas, mas isso daqui não tá, ó... A girafa, o caminhão, o relógio, o barco...*

*A13(a): Porque é colorido o que é flor!*

*Pesquisador: O A5(o) chamou atenção que o balão está colorido nesta imagem. Por que será que os balões estão coloridos, se eles não são flores?*

*A14(a): Porque tudo que é vermelho é colorido!*

*A15(o): Tudo o que ela toca fica com cor...*

*A6(a): Eu acho que tudo o que é colorido... Tudo o que é colorido aparece a cor, aqui a roupa da mulher é colorida e tem cor... aqui também é colorido...*

É interessante observar as negociações de sentido feitas pelas crianças quando se trata de explicar a razão para o emprego de cores na composição de algumas imagens. Na medida em que as hipóteses são contestadas, formulam-se outras possibilidades interpretativas, o que permite perceber que a interpretação dos elementos propriamente estéticos da obra gerou um contexto de aprendizagem através da formulação de hipóteses, que eram testadas, comprovadas ou rejeitadas. A3(o), por exemplo, vinculou a cor a um referente abstrato, ao explicar que as cores indicam variações no estado de ânimo das personagens. Para A13(a), a cor é empregada apenas para flores – incluída a estampa do vestido de uma das personagens secundárias. Mas tal hipótese é colocada em questão quando outros objetos, como um ônibus, um vaso, um balão, por exemplo, também são apresentados em cores. A14(a) defende que todos os objetos vermelhos são apresentados, no livro, em cores, mas, na sequência da leitura, ela observa tonalidades amarelas, azuis, verdes, o que a leva a reconsiderar sua hipótese inicial. Outra criança, (A15a), explica que apenas os objetos tocados pela personagem menina ficam coloridos. Não houve, nestes momentos de negociação, nenhum episódio de negação (direta, veemente, explícita) da hipótese de outra criança, apenas



uma sequência de argumentos que podem ser vistos ora como complementares, ora como alternativos à explicação apresentada inicialmente. Talvez a presumível cordialidade observada nessa sessão de leitura tenha relação com um trabalho escolar contínuo de observância de regras de convivência e estímulo à cooperação que é conduzido naquele espaço escolar, fazendo com que normas de conduta e de respeito à opinião alheia estejam internalizadas por este grupo de crianças.

Nos trabalhos feitos pelas crianças, após a leitura conjunta, novamente podemos ver reafirmadas hipóteses sobre o uso das cores, como no exemplo a seguir. Trata-se da produção poética de uma das crianças, respondendo ao enunciado que sugeria, como exercício pós-leitura, “Fazer uma quadrinha para falar do livro”, a partir de um conjunto de palavras rimadas. Uma das crianças escreveu o seguinte:

*“A menina espalha amor  
Com muita, muita dor  
Mas quando olha a flor  
A vida ganha cor” (A8-o)*

Há ainda outro sentido mobilizado na leitura das crianças que pode ser destacado: trata-se da vinculação estabelecida entre acontecimentos ou ações do personagem pai e sentimentos da personagem menina. Destacam-se, a seguir, alguns diálogos que permitem perceber essas relações:

*A17(a): Eu não gostei do pai da guria!  
Pesquisador: Por quê?  
A17(a): Porque ele nunca dava atenção pra ela!  
A18(o): Só no celular!*

*A16(o): Ela tá pegando mais flor e o pai dela tá distraído, mexendo no celular de novo!*

*A6(a): O pai dela tá no celular e não tá dando atenção pra ela, e ela tá triste...*

Ao que parece, na perspectiva de A16(o) e A6(a), quando a atenção do personagem pai está direcionada a algo externo ao caminho percorrido, a personagem menina fica triste. O diálogo entre A17(o) e A18(a) reforça essa interpretação, quando ambos afirmam que o pai “nunca dava atenção pra ela” porque ficava “só no celular”. É interessante observar que, no conjunto de imagens em que o personagem pai está visível, ele nunca estabelece contato com a menina, aparecendo com muita frequência falando ao celular. Desse modo, o livro parece, de fato, sugerir uma falta de atenção por parte do pai em relação à filha, ao mesmo tempo em que também sugere uma conexão mais intensa com o telefone celular do que com o ambiente externo em que ambos se encontram. Nesse sentido, as crianças perceberam nitidamente a intenção dos autores, na medida em que deram grande destaque, em suas falas, ao uso do aparelho celular como elemento que desloca a atenção do pai. Essa interpretação pode estar vinculada a experiências cotidianas das próprias crianças com os adultos com que convivem, o que pode ser percebido nas falas de dois alunos, os quais estabeleceram uma comparação entre o personagem e seus próprios pais: “Porque meu pai não sai do celular”; “porque ele não dá atenção para os filhos”.

As falas de outras crianças permitem pensar que a narrativa também é capaz de mobilizar os seus afetos – algo destacado pela pesquisadora Kümmerling-Meibauer e já discutido na primeira seção deste texto. Quando a personagem principal – que segue de mãos dadas com o pai – interrompe a caminhada diante de um pássaro morto e coloca sobre ele algumas das

flores coletadas, por exemplo, várias crianças expressaram sentimentos de empatia, surpresa e compaixão. Na imagem seguinte, a menina corre ao encontro do pai e segue novamente com ele, de mãos dadas. Neste ponto da narrativa, o diálogo entre as crianças se desenrolou do seguinte modo:

*A8(o): Aqui o pássaro morreu e daí, quando a guria botou as flores em cima do pássaro, o pássaro ficou colorido! Ficou com cor!*

*A11(o): Daí, depois o pai dela chamou ela...*

*[...]*

*A6(a): Aqui tem uma flor ó, mas ela não viu, porque ela tá triste e nem viu...*

*A2(a): O passarinho morreu daí ela foi lá e colocou uma flor em cima dele...*

*A21(a): Ela largou as flores em cima e o resto todo começou a ter cor...*

*A2(a): Eu acho que o pai dela não gosta que ela pegue as flores...*

*A2(a): Agora tá tudo colorido!*

Dentre as hipóteses formuladas pelas crianças para interpretar essa cena, merece um destaque especial a fala de A6(a), pois ela parece desconstruir a hipótese aceita anteriormente por muitas das crianças segundo a qual as flores, no livro, são sempre coloridas. Ao afirmar “Aqui tem uma flor ó, mas ela não viu, porque ela tá triste e nem viu...”, A6(a) atribuiu, à menina, a capacidade de “iluminação” ou de “transformação” dos objetos à sua volta de acordo com seu próprio estado de espírito. Dessa forma, a realidade representada exteriormente é vista como um reflexo da realidade emotiva da personagem principal.

Outra passagem da história que remete a um sentido de empatia se refere à presença de um personagem adulto, de aspecto envelhecido, com o chapéu puxado sobre o rosto, deitado (aparentemente dormindo) em um banco no parque por

onde transitam pai e filha. Na imagem, a personagem menina interrompe novamente a caminhada para colocar flores aos seus pés. Segue, abaixo, um diálogo entre as crianças, quando examinam juntas aquela imagem:

*A2(a): O homem tava deitado aqui e tudo o que ela vê, tipo assim, que tá dormindo ou deitado na rua, ela pensa que tá morto e ela põe uma flor em cima dele...*

*A17(a): Ela pensou que o homem tava morto!*

*A2(a): Tudo o que tá morto ela bota uma flor!*

*A21(a): Mas eu acho que ele tá bêbado!*

As duas imagens – a do pássaro morto e a de um homem adormecido sobre um banco – ambas situadas no parque e apresentadas em sequência – permitiram, às crianças, estabelecer relações com experiências e memórias pessoais prévias. A17(o), por exemplo, fez uma relação da cena com a experiência da morte, ao afirmar que “Ela pensou que o homem tava morto”. Por outro lado, quando A21(a) afirma “Mas eu acho que ele tá bêbado!”, provavelmente tenha se lembrado de pessoas bêbadas deitadas em espaços públicos por onde já passou.

Os trabalhos escritos realizados pelas crianças também mobilizam afetos e sentidos abstratos como carinho, dor, emoção, amor (tais sentidos também se expressam na forma de qualidades atribuídas à personagem menina, como amorosa, carinhosa, alegre, triste). Destacam-se, abaixo, algumas produções das crianças, feitas com uso de rimas, seguindo a sugestão dada no enunciado da atividade escrita:

*“Tudo que morre  
ela coloca uma flor  
com carinho/amor e dor” (A1-a)*

*“A menina de vermelho colhe com emoção  
E guarda cada flor no seu coração  
A menina de vermelho canta uma canção  
E guarda cada flor na imaginação” (A14-a)*

*“Tudo o que via morto ela botava uma flor  
E tudo, por tudo que ela passava era colorido  
Ela era muito carinhosa e muito amorosa  
E também gostava muito dos animais e era muito divertida” (A7-o)*

Observa-se que, em algumas produções, o protagonismo se desloca, e as ações e emoções são apresentadas em primeira pessoa, como se tivesse havido um gesto de identificação da leitora ou do leitor com a protagonista. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos versos abaixo:

*“De flor em flor eu sigo  
Por esse caminho  
Ajudando todos os velhinhos” (A6-a)*

*“O passarinho adoeceu  
Me doeu  
Até que morreu” (A4-o)*

Nas produções escritas feitas pelas crianças, o amor foi o sentido abstrato mais referido, seja para descrever ações da personagem principal da obra *De flor em flor*, seja para retratar o cotidiano ou as experiências previamente conhecidas. Destacam-se alguns exemplos abaixo:

*“Quando eu tiro a pétala da flor  
Logo eu sinto amor  
Na mão com paixão  
Logo tiro a flor do chão” (A13-a)*

*“Às vezes o amor  
Dá tristeza, alegria, dor  
Mas tudo se supera  
Só é preciso esperar  
Para se amar” (A19-o)*

## **Palavras finais**

No presente artigo, procuramos apresentar os resultados de um trabalho de leitura compartilhada realizado em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, tendo como objeto de leitura o livro de imagem *De flor em flor*, dos autores canadenses JonArno Lawson e Sydney Smith. Um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores/mediadores para essa atividade foi a elaboração e a execução de estratégias de exploração de leitura que levassem em conta a especificidade da linguagem visual, a partir da qual é construída a narratividade do livro. Nesse sentido, foi possível concluir que narrativas visuais – se comparadas a livros ilustrados nos quais há uma mescla entre linguagem visual e verbal – apresentam dificuldades ou desafios específicos para o trabalho da leitura compartilhada, tais como, entre outras, a ausência de nomes para os personagens e a construção do encadeamento narrativo exclusivamente a partir da interação de certos ícones visuais. Tais especificidades demandam estratégias diferenciadas por parte do mediador adulto que pretende realizar um trabalho de leitura em grupo.

De outro lado, contudo, uma vez criadas as estratégias adequadas, essas especificidades da narrativa visual têm a capacidade de potencializar o trabalho interpretativo dos jovens leitores, pois os signos visuais frequentemente são mais abertos, em termos semânticos, do que os signos verbais. Nesse sentido, Nikolajeva e Scott afirmam que, quanto mais dotado de lacunas textuais (iconotextuais), maior o número de interpretações possíveis de um texto. No caso dos sujeitos leitores desta pesquisa, foi possível perceber que a ausência de nomeação dos personagens os instigou a estabelecer várias relações intertextuais entre a obra de Lawson e Smith e obras de seu próprio repertório pessoal, como “Chapeuzinho Vermelho” e *Os Invisíveis*, por exemplo. Além disso, essa lacuna também os instigou a criar categorias próprias para definir os personagens, baseadas em relações de parentesco (pai/filha), idade (adulto/criança), afeto (cuidado e atenção/ausência de cuidado e atenção), entre outros.

Ainda nesse contexto, também chama atenção os modos como as interpretações das crianças surgem a partir de uma forte conexão entre a leitura do livro e as suas próprias experiências de vida. Em vários dos relatos coletados, ressaltam-se relações muito particulares entre as situações narradas no livro e situações vividas pelas próprias crianças, podendo ser destacadas, aqui, as falas em que alguns alunos enxergaram uma relação entre a falta de atenção do personagem pai em relação à sua filha e a falta de atenção recebida pelos seus próprios pais.

Por fim, também é necessário ressaltar que os livros infantis, sejam livros de imagem ou livros ilustrados, geralmente estão construídos com base em um duplo endereçamento. Assim sendo, no que se refere ao trabalho de leitura literária em sala de aula, é extremamente importante a elaboração prévia de

atividades de leitura que possibilitem, às crianças, perceber elementos narrativos e artísticos menos evidentes. No caso do trabalho aqui realizado, pode ser mencionado, como exemplo, o modo como a mediação realizada pelos adultos permitiu que as crianças se expressassem sobre os significados estéticos de aspectos formais da obra, principalmente a maneira como são utilizadas as cores nas imagens.

## Referências

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; CHIANG, Chih Wei. Marcas na pele: reflexões sobre tatuagem, identidade e escolarização pós-moderna. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 3, p. 28-47, set./dez. 2015, p. 27-46.

CHAMBERS Aidan. **Dime**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CIURARU, Carmela. 'A Dog Day,' 'Ask Me' and 'Sidewalk Flowers'. **The New York Times; Sunday Book Review**, 10 jul., 2015. Disponível em: <<https://nyti.ms/2IU5OMX>>. Acesso em: nov. 2017.

ECO, Umberto. **Die Geschichte der Hässlichkeit**. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2010.

GREIMAS, Algirdas J. **Sémantique structurale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria. Trabalhando com livros de imagem: Possibilidades e desafios. In: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida (Orgs.). **Guia 3 – PNBE na escola – Literatura fora da caixa – Educação de**



**Jovens e Adultos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Picturebooks and early literacy: How do picturebooks support early conceptual narrative development? In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina et al. Learning from **Picturebooks: Perspectives from Child Development and Literary Studies**, New York: Routledge, 2015, p. 13-32.

LAWSON, Jon Arno; SMITH, Sydney. **De flor em flor.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

LAWSON, JonArno. **Classroom Activities for Sidewalk Flowers.** Disponível em: <<https://bit.ly/2Ntielj>>. Acesso em: nov. 2017.

NIKOLAJEVA Maria; SCOTT Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

POPOVA, Maria. **Sidewalk Flowers: An Illustrated Ode to Presence and the Everyday Art of Noticing in a Culture of Productivity and Distraction.** Disponível em: <<https://bit.ly/1PXTWTn>>. Acesso em: nov. 2017.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado – a arte da narrativa visual.** São Paulo: Rosari, 2013.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade.** São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2008.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac naify, 2013.

# GÊNEROS TEXTUAIS NO QUARTO ANO: O CAMINHO PARA O LETRAMENTO

*Luciane Botelho Martins  
Danielle Monteiro Behrend*

## **Resumo**

Avaliações externas realizadas com estudantes brasileiros de diferentes regiões do país revelam índices que apontam o insucesso dos discentes nos processos de leitura e escrita. Movidas pelo desafio de superar tais dificuldades, surge o projeto “Gêneros textuais no quarto ano: o caminho para o Letramento”, como ação que busca, na prática, diminuir os impactos negativos que o estudo da língua, tomada muitas vezes apenas como metalinguagem, vem causando na vida escolar dos alunos. Assim, nossa proposta parte de atividades de leitura de gêneros textuais diversos como motivação para o estudo da Língua Portuguesa. Entre outras contribuições do projeto, destacamos o fato de que os alunos se tornam protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem quando se assumem como autores de seus textos.

**Palavras-chave:** Letramento; Leitura; Escrita.

## **Abstract**

External evaluations carried out with Brazilian students from different regions of the country reveals contents that point out the students' failure concerning reading and writing process. Driven

by the challenge to overcome such difficulties, the project “Textual Gender in the fourth grade: the course for the literacy” arises as an action that seeks in practice in order to decreasing the negative impacts that language studies, token in most of the times as metalanguage, causes in the students school lives. Thus, our proposal comes from reading activities of different textual genders like motivation to Portuguese language studies. Among other contributions of the project, we highlight the fact that students become protagonists of their own teaching/learning process when they assume themselves as authors of their texts.

**Key words:** Literacy; Reading; Writing

### **Primeiras palavras**

Há algum tempo, sabemos que o desempenho dos alunos em leitura, interpretação de textos e produção textual não são satisfatórios. Conforme podemos constatar nos boletins obtidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): 44,9% dos alunos gaúchos se encontram em nível básico de proficiência, enquanto 19,1% se encontram abaixo do básico, os demais se encontram distribuídos entre os níveis adequado e avançado. Sabemos também que, cada vez mais, os alunos têm ingressado na universidade com dificuldades nestas habilidades. Podemos dizer que parte desse resultado é consequência de uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa que é fragmentada, pois muitas escolas insistem no ensino de língua materna como metalinguagem, isto é, detêm-se no ensino de conteúdos gramaticais descontextualizados e esquecem que a língua é o meio pelo qual a interação entre os indivíduos se

realiza e, por esse motivo, precisa ser exercitada enquanto instrumento para comunicação em diferentes contextos, seja ele através da escrita ou da oralidade.

Levando em consideração os dados que revelam o insucesso de muitos estudantes e o fato de que é incoerente estes mesmos estudantes apresentarem desempenhos tão baixos no uso da língua da qual são falantes nativos, surgiu o projeto “Gêneros textuais no quarto ano: o caminho para o Letramento”. Esta foi uma tentativa para diminuir tantos impactos negativos que o estudo da língua vem causando na vida escolar dos alunos. Além disso, a inserção na sociedade nos exige que aprendamos a língua culta para fins, principalmente, profissional e, para isso, precisamos de um trabalho efetivo na escola.

Vale destacar, então, que, quando chegamos à escola, já dominamos a língua materna no âmbito da oralidade, precisamos, então, aprender sobre a adequabilidade dos discursos nas diversas situações de interação, bem como a forma mais adequada para a comunicação escrita, de maneira que os interlocutores possam se fazer entender com clareza.

De acordo com autores do Pró-letramento (2007):

[...] a escola é a instituição socialmente encarregada de possibilitar a todos os cidadãos o domínio da variedade padrão escrita da língua, para as práticas de leitura e de produção de textos. No entanto, o aprendizado da escrita não se resume ao padrão culto, porque circulam na sociedade textos escritos também em outras variedades linguísticas. Aprender a escrever inclui saber

escolher a variedade adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido. (p.51).

A ideia de que antigamente os alunos tinham um maior domínio da escrita se justifica pelo fato de, naquela época, não existir outra forma de entretenimento que não fosse o livro, além, é claro, do acesso restrito da elite ao ensino. A expansão tecnológica, inicialmente com as TV's e, atualmente, com os computadores, que são os elementos mais utilizados por jovens do mundo inteiro, agregado à garantia de acesso à escola para todos, trouxe-nos um grande desafio: um ensino que dê conta das diferenças e que oportunize um lugar para cada cidadão, seja no mundo acadêmico, seja na vida profissional.

A internet, com o passar dos anos, passou a ser acessada pela grande maioria da população, entretanto, apresenta textos de diferentes fontes, algumas passíveis de desvios. Além disso, *sites* de relacionamento são responsáveis por um código próprio de comunicação, o que acentua ainda mais uma variedade linguística que não é adequada a qualquer situação.

Com vistas nessa realidade, os PCN's de Língua Portuguesa (2000) destacam o papel da escola quanto ao desafio de possibilitar aos alunos ferramentas capazes de desenvolver a habilidade de escrever adequadamente, cumprindo as necessidades estabelecidas por cada gênero:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, 2000, p. 15).

Entretanto, é importante que tenhamos não só conhecimento sobre o trabalho com gêneros textuais, mas também conhecimento sobre o tratamento que devemos dar ao texto, pois, utilizar o texto em sala de aula como ferramenta para extrair substantivos, adjetivos, entre outros aspectos linguísticos (metalinguagem), não oportuniza aos alunos uma leitura e uma escrita proficiente, conforme nos diz Marcushi (2008):

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastoso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (p.52).

O projeto com gêneros textuais no 4º ano busca, então, desenvolver as habilidades em leitura e escrita do aluno, bem como a capacidade do mesmo de discernir a função de cada gênero estudado, no contexto em que surgem, pois, como nos diz Marcushi (2008):

O trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma linguística de texto, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia variada produção e suas contextualizações na vida diária. (p.76).

Entre outros objetivos, o Projeto também oportunizou que os alunos percebessem a importância da literatura e da Língua Portuguesa como meio de inserção social, pois, mesmo que a literatura seja ficção, ela permite ao aluno a reflexão sobre relações que podemos estabelecer entre o real e o imaginário ou entre o real e a percepção de realidade de um autor. Conforme podemos destacar da fala de Soares (2004), ao apontar que alfabetização e letramento são indissociáveis,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos:

pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (p. 14).

O aluno precisa perceber a importância da adequabilidade do discurso às situações reais de interação na sociedade e o trabalho com gêneros textuais permite que o aluno exercite sua criatividade, sua dicção, seu ritmo e sua expressão oral.

### **O trabalho diário com gêneros textuais**

O projeto com Gêneros textuais no 4º ano foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat, na cidade do Rio Grande, no ano de 2012. A turma 142, formada por 20 alunos com idades entre 10 e 13 anos, foi desafiada, por



mim, a participar, num primeiro momento, de um projeto de leitura. Por esse motivo, foi montado o cantinho da leitura na sala de aula, conforme apresento na figura ao lado, ambiente atraente que favorece a leitura e desperta a curiosidade dos alunos. Na ocasião, cada aluno contribuiu trazendo uma almofada e os livrinhos que tivessem em casa e pudessem doar para o nosso cantinho, assim, todos se tornaram responsáveis pelo espaço.



A metodologia utilizada para a realização do Projeto se valeu da leitura, pela professora, de contos ou de capítulos de livros de gêneros variados. A partir do texto, atividades orais e escritas foram propostas. Entre elas, destaco: interpretação, elementos que caracterizam o gênero, exercício de sinonímia e antonímia, ordem cronológica dos fatos, sequência lógica, foco narrativo (narrador observador e narrador personagem), elementos que compõem a narrativa (tempo, espaço, personagens, enredo, clímax e desfecho), mensagem implícita no texto, estrutura de parágrafos; na poesia (rima, verso, estrofe e sentido), entre outros.

Em seguida, era lançada a proposta de uma produção textual, conforme o gênero em estudo. Paralela a essa atividade, um aluno por dia levava o caderno dos gêneros para casa, e nele fazia um registro escrito de acordo com o livro trabalhado.

Além das atividades descritas acima, ao final da leitura de cada livro, os alunos eram desafiados a realizar uma atividade artística ou uma ação transformadora do meio ambiente em que estão inseridos, conforme mensagem do texto trabalhado.

O primeiro livro trabalhado no Projeto foi *Treze contos*, de Edson Gabriel Garcia. O livro apresenta histórias curtas produzidas pelo autor ao longo de sua trajetória como professor, em escolas públicas e privadas. As histórias contam *flashes* do cotidiano das crianças na escola. Estas histórias despertaram o interesse dos alunos da turma 142, os quais, a cada dia, chegavam à sala de aula mais ansiosos por novas histórias. Os textos, além de atraentes, apresentavam uma sequência narrativa que contribuiu muito para a organização textual dos alunos, tanto na leitura, quanto na escrita.

O segundo livro proposto foi *Histórias diversas*, de Monteiro Lobato, um clássico da literatura infantil. Também composto por histórias curtas, o livro se tornou um desafio para os alunos que puderam ampliar o vocabulário com palavras novas, exploradas pelo autor ao longo de seus textos e, desta forma, perceber que é possível a leitura e produção de contos fantásticos, com personagens mágicos. Nesse trabalho, o conhecimento prévio que os alunos tinham a respeito dos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo foi fundamental para a construção de sentidos dos textos.

O terceiro livro, *O menino maluquinho*, de Ziraldo, foi lido e trabalhado em um único dia de aula. Os alunos tiveram a oportunidade de conversar sobre as traquinagens da personagem, muitas vezes até se identificando com ela. Este trabalho possibilitou que os alunos percebessem a importância da infância para a vida adulta. Além disso, vale destacar que os alunos gostaram tanto do livro que pediram que fosse trabalhado também a obra *Uma professora muito maluquina*, do mesmo autor.

Na sequência, apresentei o livro *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Manuel Bandeira, uma história que tem como objetivo chamar a atenção para a importância do registro escrito em nossa vida, pois a personagem principal, Feiurinha, desaparece porque ninguém havia escrito a história dela, enquanto os demais clássicos: “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre tantos outros contos de fadas foram perpetuados por seus autores: Irmãos Grimm e Perrault. Além da importância do registro escrito tratado ao longo da história, os alunos foram convidados a ler o mesmo livro em forma de teatro para, posteriormente, assistir ao filme. Esta atividade permitiu que os alunos identificassem diferenças entre os gêneros, conforme o

propósito de cada um, bem como os recursos utilizados por cada gênero para construir sentido. Como fechamento dessa atividade, os alunos assistiram ao teatro dramatizado por alunos de 8ª série da Escola Cristo Rei.

O quinto livro apresentado por mim foi *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, este livro, ao contrário dos demais, foi um grande desafio para a turma devido ao grau de complexidade. No entanto, utilizei como recurso imagens dos mundos pelos quais a personagem passou, o que facilitou bastante a compreensão por parte dos alunos, que, com a maior facilidade, recontavam a história aos visitantes da sala de aula.

O meu propósito com esse projeto era que os alunos pudessem ter contato com livros e, por isso, escolhi seis obras. Faltava apenas uma para que eu cumprisse com minha proposta inicial, quando uma aluna da turma propôs o trabalho com o livro da coleção *Bat Pat*, *O monstro do esgoto*, de Roberto Pavanello. A história apresenta uma aventura vivida por algumas crianças que investigam o motivo do desaparecimento dos peixes de um lago da praça onde brincam, bem como a causa de tanta poluição. A investigação os leva até o esgoto onde descobrem que é habitado por um monstro, que, na verdade, vive em busca de animais em perigo para salvá-los. Assim, entre tantas mensagens, os alunos destacaram que não devemos julgar os outros pela aparência, uma vez que o monstro não era mau, embora fosse muito feio. Como atividade final, além das atividades de escrita, construímos um monstro com jornais velhos, tinta guache, água e cola. A escultura compôs o cantinho da leitura e passou a ser o guardião das plantas que foram trazidas pelos alunos no final do trabalho do livro seguinte.

*O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, encantou os alunos que viram a importância dos bons sentimentos e do quanto as crianças podem ensinar aos adultos, já que Tistu, a personagem principal, com o talento descoberto pelo jardineiro, passa a resolver todos os problemas do mundo através do convívio com as plantas e com a natureza, contrariando a percepção de seu pai, dono da fábrica de canhões, que vivia bem, porque fornecia armas e munição para os países que estavam em guerra. Ao longo da história, Tistu transforma a vida das pessoas e se torna dono da empresa que cultivava flores.

Já havíamos trabalhado sete livros e ainda tínhamos alguns meses de aula pela frente, então, outra aluna da turma sugeriu o livro, que também fazia parte da coleção *Bat Pat: O Pirata dente de ouro*, de Roberto Pavanello. A história conta a aventura de um grupo de crianças em férias, que aproveitam a oportunidade para descobrir o mistério do barco naufragado nas proximidades e que fazia com que a ilha fosse mal-assombrada. A história, entre outras mensagens, mostra que o trabalho em equipe funciona muito bem, mas que é preciso ter cuidado com o grau de curiosidade que temos, pois, às vezes, isto pode nos levar a situações de perigo.

Atendendo aos pedidos dos alunos, foi trabalhado o livro *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo. Este livro, por ser curto, foi utilizado em uma única aula e rendeu muito trabalho, pois os alunos gostaram tanto da história que sugeriram que nós fizéssemos uma aula como a da Professora maluquinha: “O dia do silêncio”. Neste dia, cada aluno deveria passar a aula inteira lendo um livro escolhido na biblioteca da escola, por cada aluno. A atividade foi um sucesso, pois, ao final da leitura, os alunos preencheram fichas de leitura, as quais foram utilizadas para confeccionar cartazes, que foram os recursos utilizados para que

os alunos pudessem apresentar os livros que leram para os colegas. Todos os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a oralidade, a dicção e a expressão diante do grupo. No entanto, o trabalho não encerrou aí, pois cada aluno produziu uma resenha do livro que leu, a partir das anotações feitas nas fichas de leitura e das perguntas e intervenções dos colegas e da professora durante a apresentação dos livros.

Como eu já havia trabalhado todos os livros que pretendia, levei para a sala da aula a “biblioteca móvel”, um armário com livros diversos, adquirido com recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Os alunos, então, escolheram o livro *Soprinho: o segredo do bosque encantado*, de Fernanda Lopes de Almeida. A história conta a aventura de crianças que conhecem Soprinho, um ventinho, que apresenta todos os segredos da natureza de maneira mágica. Além disso, tem como propósito mostrar que na natureza os elementos se completam e que dependemos do equilíbrio dos elementos da natureza para viver bem. A magia das fadas despertou a criatividade dos alunos que construíram textos e ilustrações com a técnica do mosaico para ilustrar os trabalhos, os quais compuseram o mural da sala de aula.

Como a história do Soprinho trazia muitas características de um mundo de fantasia, propus o livro *Ataque de crocodilo*, de Justin D’ath. A história conta a aventura vivida por duas crianças sequestradas em um assalto que ocorreu no estabelecimento comercial da mãe de uma delas. As crianças sequestradas sofrem com o medo e a insegurança, mas protegem uma à outra. O carro em fuga cai no rio do crocodilo durante uma tempestade e ali passam por muitas situações de risco até serem finalmente resgatadas. Ao trabalhar essa história, os alunos puderam trazer várias experiências de vida e, assim, interagiram com a história.

No final do trabalho, cada aluno foi desafiado a se colocar no lugar das crianças sequestradas e criar suas próprias aventuras.

O último livro trabalhado foi *Bem-vindo à casa dos mortos*, de L. R. Stine. A história conta os conflitos vividos por dois irmãos que precisam se adaptar a uma nova vida na cidade de Dark Falls, pois os pais ganham uma casa de herança, para a qual se mudam para fugir do aluguel, mas a cidade parece muito estranha: cercada de árvores e com ar sombrio, a cidade parece ter parado no tempo. As crianças começam a explorar o lugar e descobrem que, naquela cidade, só existem mortos e que eles são as próximas vítimas da casa. Uma história marcada por suspense e tensão prendeu a atenção dos alunos que criaram histórias de terror fantásticas após o trabalho com o livro, além de construir, também, a cidade em forma de maquete.

Todos os textos produzidos pelos alunos ao longo do projeto foram corrigidos um a um com o aluno, a fim de que o mesmo pudesse acompanhar seu processo de aprendizagem e qualificá-lo. Entenda-se aqui que:

um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores (ANTUNES, 2004 p.116 apud PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 41).

Posteriormente, cada aluno foi incentivado a digitar seu próprio texto no laboratório de informática. Ao final do projeto, os textos reunidos foram encadernados, formando o livro da turma *Texto & textos*, os quais foram entregues a cada aluno, no evento de encerramento.

O final do Projeto foi marcado por um evento significativo: Mostra de Trabalhos. Nesse dia, as famílias dos alunos foram convidadas a assistir às apresentações de teatro de fantoches, dramatizações e recital de poesias. Este evento ocorreu no dia 5 de dezembro de 2012, na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat, na cidade do Rio Grande.

Conforme o previsto, os alunos realizaram as atividades propostas com muito entusiasmo, pois todos queriam muito ver o resultado. O livro composto por 138 páginas, incluindo a autobiografia de cada um, esta foi a grande motivação da turma.

## **Considerações finais**

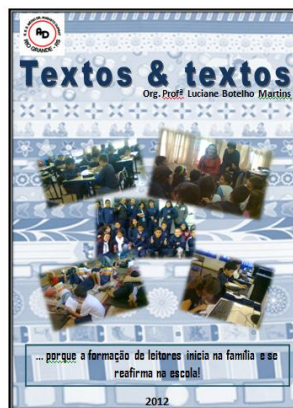
Penso que o trabalho a ser realizado nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental deve possibilitar o desenvolvimento do hábito da leitura e a produção textual de gêneros variados, a fim de que os estudantes exercitem a prática da escrita.

É preciso aproveitar a curiosidade que os alunos têm durante os anos iniciais para que percamos o medo de se arriscar na escrita, pois é frequente encontrarmos alunos dos anos finais e do Ensino Médio que não conseguem se expressar com clareza e se justificam pelo fato de não gostarem de Língua Portuguesa. Isso tudo porque nosso ensino, infelizmente, é “conteudista” e não possibilita muitas vezes a reflexão sobre a língua.

O conhecimento da língua e sua função social são imprescindíveis para o bom desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento, pois é através da língua que os conhecimentos são construídos e assim temos acesso aos saberes de qualquer área.

Desse modo, esse projeto apresentou uma proposta diferente de trabalho, o qual, posso garantir, foi bem sucedido, pois alunos que escreviam três ou quatro “sofridas” linhas, no início do ano, puderam ver seus textos (poesias, histórias de aventura, resenhas, entre outros gêneros) no livro da turma.

Vale ainda ressaltar que o trabalho realizado ao longo do projeto, oportunizou situações nas quais os alunos puderam se expressar oralmente. Aproveito a oportunidade para destacar a importância de atividades orais, pois os alunos precisam aprender como se comunicar diante de um grupo (colegas ou familiares). Nossa Mostra de trabalhos contou com a presença de pais, direção da escola, supervisoras e colaboradores, em um ambiente cuidadosamente preparado pra receber os visitantes.



Os alunos apresentaram fábulas em forma de teatro de fantoches, dramatização e animação com a “TV de caixa”. Além disso, expuseram os livros que foram lidos no período de desenvolvimento do projeto, através da utilização de cartazes confeccionados por eles. Foi realmente um momento muito especial, rico em aprendizagens e que, com certeza, ficará na memória de cada um que, de alguma forma, participou da construção desses saberes.



## Referências

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Soprinho, o segredo do bosque encantado**. São Paulo: Ática, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BANDEIRA, Pedro. **O Fantástico Mistério de Feurinha**. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília; MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

D'ATH, Justin. **Aventuras Radicais**. Ataque de crocodilo. São Paulo: Fundamento, 2010.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Rio de Janeiro: José Olimpo Editora, 2012.

GARCIA, Edson Gabriel. **Treze Contos**. São Paulo: Atual, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Histórias Diversas**. São Paulo: Globo, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAVANELO, Roberto. **Bat Pat**: O monstro do esgoto. São Paulo: Fundamento, 2009.

\_\_\_\_\_. **Bat Pat**: O pirata do dente de ouro. São Paulo: Fundamento, 2009.

SANT-EXUPERY, Antonie. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat**. Rio Grande do sul, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2004, nº 25, p. 5-17. Poços de Caldas, MG: Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita – 26ª Reunião Anal da ANPEd, 2003.

STINE, R. L. **Goosebumps**. Bem-vindo à casa dos mortos. São Paulo: Fundamento, 2006.

ZIRALDO. **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.



# ESTRATÉGIA DE LEITURA – REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

*Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues*  
*Renata Junqueira de Souza*  
*Sandra Regina Franciscatto Bertoldo*

Que é poesia?  
uma ilha  
cercada  
e palavras  
por todos  
os lados.  
(Cassiano Ricardo)

## Resumo

O objetivo do texto é, tomando como referência um livro didático de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, apresentar sugestões para o trabalho em sala de aula com o gênero poema a partir do uso da estratégia de sumarização. O material selecionado consta no *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: Ensino Fundamental Anos Iniciais* e é utilizado em muitas escolas públicas brasileiras. O referencial teórico para a análise do livro e a proposição da estratégia de leitura se pautam, principalmente, em Giroto e Souza (2011, 2012), Harvey e Goudvis (2008), Kleiman (2002) e Solé (2012). Assim, o presente artigo tanto se volta para discussões teóricas quanto a proposições de cunho prático para o fazer docente em sala de aula. Sua estruturação contempla a abordagem das estratégias de leitura, especificamente sumarização, e, a partir da análise de uma unidade do livro didático que versa sobre poema, explicar sobre

o gênero, suas características e seus elementos, sem, contudo, aprofundar-se ou ter a pretensão de esgotar o assunto. Também se discute sobre conotação e denotação, tendo o livro citado como referência e, por fim, apresenta-se uma proposição com a estratégia de sumarização, objetivando a compreensão do gênero poema.

**Palavras-chaves:** Estratégia de leitura; Sumarização; Poema; Livro didático; Gênero textual

## **Abstract**

The aim of this paper, based on a Portuguese language textbook designed for the 5th year of elementary school, is to present some suggestions to enhance classroom learning, through a textual genre – the poem – making use of summarization strategy. The selected material consists of a "Textbook Guide: PNLD 2016: Literacy and Literature and Portuguese Language: initial years of elementary school", which is adopted in many Brazilian public schools. The theoretical references for the analysis of the chosen book are mainly based on the reading strategies proposed by Giroto and Souza (2011, 2012), Harvey and Goudvis (2008), Kleiman (2002) and Solé (2012). Therefore, the present academic paper focuses on both theoretical discussions as well as on some proposals for teaching practices. The present work is framed according to a reading strategies approach – summarization more precisely – which were used to analyse a unit of a textbook that introduces learners to poems, detailing the genre characteristics and elements without, however, overly deepening the understanding or having the intention to exhaust the subject. This

paper also discusses some aspects of connotation and denotation, having the mentioned course book as a reference. Finally, a didactic proposal is presented regarding the summarization strategy in order to better comprehend the poem as a genre.

**Key words:** Reading strategy; summarization; poem, textbook; text genre.

## Introdução

O que se propõe neste texto é, tomando como referência um livro didático de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, apresentar sugestões para o trabalho em sala de aula com o gênero poema a partir do uso da estratégia de sumarização.

O livro tomado como base para a análise e proposição é *ÁPIS – Língua Portuguesa*, de autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, especificamente o destinado ao 5º ano (2.ed. 4.imp., 2016), publicado pela Editora Ática. A opção por essa obra se deve ao fato de que ela está entre as selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, portanto, consta no *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais* (BRASIL, 2015) e é utilizada em muitas escolas brasileiras.

Outro fator que implicou na escolha é que o livro didático (LD) em pauta apresenta alguns esquemas para auxiliar no

processo de sistematização do conhecimento, o que pode colaborar para o desenvolvimento da estratégia de sumarização.

Desse modo, o trabalho com esse LD pode ser ampliado para outros, servindo aqui como exemplo para ilustrar a relevância do uso de estratégias de leitura para a formação de leitores autônomos e a necessidade de que o professor desenvolva dinâmicas para enriquecer suas aulas não se apoiando em um único material de ensino e aprendizagem.

### **Estratégias de leitura: compreender para ensinar**

As discussões aqui propostas em torno da relevância do trabalho com estratégia de leitura tomam como referências centrais os estudos de Kleiman (2002), Solé (2012), Harvey e Goudvis (2008) e Giroto e Souza (2011, 2012). Neste sentido,

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49, grifos do original)

Nas palavras de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza, estratégias de leitura são:

[...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto. (GIROTTO; SOUZA, 2012, p. 18).

As estratégias são ensinadas e não são um fim em si mesmas, mas sim caminhos, estruturas para a formação do leitor autônomo. Isabel Solé (2012) assim entende estratégias de leitura:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (p. 77, grifo do original).

Entretanto, por que é necessário ensinar estratégias de compreensão?



porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução (SOLÉ, 2012, p. 72).

Giroto e Souza, tomando como referência Pressley (2002), enumeram sete habilidades ou estratégias metacognitivas que podem ser empregadas no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. As autoras explicam que, ao ler,

todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas ao ensinar ao aluno tais mecanismos o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto. (SOUZA; GIROTTO, 2011, p. 08).

Elegemos a **sumarização** para abordar neste artigo e em torno dela elaboramos uma proposta de trabalho completar ao LD citado, que está em uso em muitas escolas brasileiras. Essa estratégia metacognitiva, assim como as demais, precisa ser ensinada pelos professores e não há motivos para supor que apenas estudantes universitários sejam capazes de identificar e separar o que é essencial e o que é detalhe em um texto. Pelo contrário, oportunizar aos alunos a compreensão e o uso de estratégias como sumarização e sintetização, com textos pertinentes aos seus níveis de ensino, criará condições para que eles ampliem as suas compreensões e interações com textos

verbais. Aprender a cotejar o texto, captar o que é essencial, elencar o que é importante (em textos ficcionais e não ficcionais) não são habilidades natas no leitor, como explicam Stephanie Harvey e Anne Goudvis,

Ensinamos a sumarizar – obtendo os fatos, ordenando eventos, parafraseando e escolhendo o que é importante – como um aspecto da síntese de informações. Quando as crianças são capazes de entender informações na página e podem organizar seus pensamentos em torno disso, elas estão mais preparadas para sintetizar a informação. Assim como ensinamos às crianças um repertório de estratégias de leitura e pensamento, não há motivo para esperar até o final do ano para resumir e sintetizar. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 18, tradução nossa).

Apreender o que é essencial em um texto requer aprender a lê-lo com atenção e estrategicamente. Ademais, os objetivos que nortearão a leitura precisam estar claros para o leitor.

A sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o do que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro

estiver esse objetivo, melhor as chances de elencar o que é essencial, para que dessa maneira possamos atingir o objetivo da nossa leitura. (SILVA; SOUZA, 2012, p. 853).

Como detalha Susana Gonçalves (2008),

A sumarização implica o recurso a operações cognitivas como: selecionar umas informações e anular outras; condensar algumas informações e substituí-las por conceitos mais gerais e inclusivos; integrar as informações selecionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original. (p. 143).

Para a sumarização do conteúdo de um texto, faz-se necessário:

1. Selecionar as informações relevantes:
  1. anotar (é possível usar adesivos autocolantes (*post-its*); fazer anotações na margem do texto, inclusive usando { ou []);
  2. sublinhar (pode utilizar marcador de texto e outros recursos para destacar suas marcações);
  3. marcar as ideias principais de cada parágrafo.
2. Apagar as informações secundárias, como a repetição de sinônimos ou termos redundantes, advérbios, adjetivos, exemplos e outros.
3. Utilizar os procedimentos de generalização e de substituição.
4. Reescrever (reconstruir o texto com informações sintéticas).

Ana Maria Martins da Costa Santos e Renata Junqueira de Souza (2011) advertem que sumarizar não é uma estratégia fácil de ser explorada, “[...] pois, muitas vezes, ao sublinhar um texto, a criança não consegue separar o que é fato e o que é detalhe. Cabe ao professor ensinar esse procedimento.” (p. 34).

Assim, após ensinar e empregar essa estratégia, o professor poderá verificar se o aluno já é capaz de identificar o que é central em um texto, separando-o do que é acessório.

Para sumarizar com precisão ao ler, os leitores precisam obter a essência do texto. Quando os leitores respondem em suas próprias palavras, os professores podem rapidamente saber se estão captando as ideias chave. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 183, tradução nossa).

Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida uma unidade que se volta para o gênero poema e que apresenta esquemas de compreensão no próprio LD, propomos sugestões para o trabalho em sala de aula a partir do uso da estratégia de sumarização. Passemos agora para a descrição da Unidade 1, no que se refere à abordagem do gênero em pauta.

## **A estrutura da Unidade 1**

O *LD ÁPIS – Língua Portuguesa* do 5º ano está organizado em oito unidades e cada uma tematiza um gênero textual específico, na seguinte ordem: poema, crônica, texto de informação científica, notícia, reportagem, propaganda, história de ficção científica e peça teatral. Tendo em vista que a estrutura

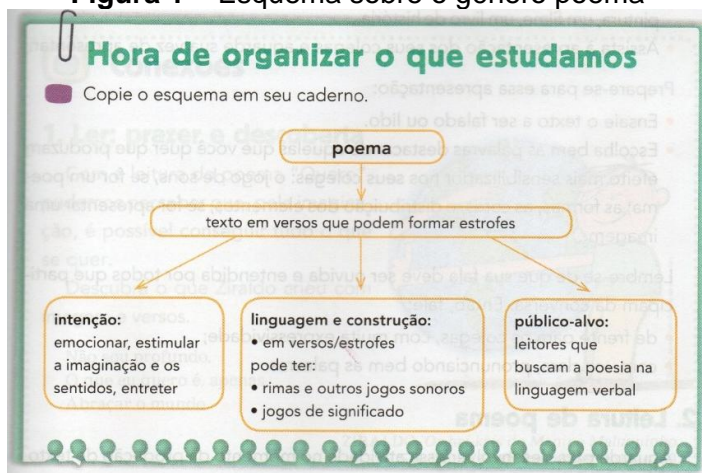
e o modo de abordagem do conteúdo são basicamente as mesmas, neste texto tomamos como objeto de estudo a primeira unidade e o gênero poema.

A Unidade 1 é composta por vinte e seis páginas (p. 14-39) com textos e ilustrações. Embora todas as páginas, de forma direta e/ou indireta, voltem-se para o gênero poema, as explicações e definições, em sua maioria, estão diluídas no texto, como: “Poema: um jeito diferente de falar sobre as coisas...” (p. 15) e

Há textos que também têm a intenção de sensibilizar, de emocionar. Combinam palavras, sons, diferentes significados em forma de versos e estrofes. São textos de muita poesia: os **poemas**. (p. 17 – grifo do original).

Embora o LD proponha atividades envolvendo rimas, versos e estrofes, não há a definição desses elementos. De modo geral, as atividades se voltam para a leitura, interpretação, sensibilização e apreciação dos diversos textos poéticos apresentados na unidade. O esquema que consta na página 23 do LD se propõe a sistematizar o conteúdo abordado.

**Figura 1** – Esquema sobre o gênero poema



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2016, p. 23).

Apesar de ser significativo para o processo de sumarização, pois o esquema apresenta os elementos centrais abordados na unidade sobre poema, verifica-se que ele é insuficiente para a compreensão do gênero. Isso porque, como se trata da Unidade 1 e o conteúdo poema não é retomado nas seguintes, observa-se que informações importantes não foram abordadas, mesmo se tratando de um LD destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Considerando que o interlocutor principal deste artigo é o professor em formação e/ou futuro professor, torna-se pertinente fundamentar a discussão sobre o gênero poema a partir de alguns pressupostos da teoria literária, ainda que tal propósito apresente desafios, tendo em vista a diversidade de posicionamentos e profundidade da teoria, em contraste com os limites estruturais deste artigo e de seu objetivo.

## Breve discussão sobre o gênero poema

Massaud Moisés (2015) explica que “A palavra ‘poesia’ vem do grego *poiesis*, pelo latim *poesis*, de *poien*, criar, no sentido de imaginar.” (2015, p. 66 – grifos do original).

Ao sistema harmônico de palavras (metáforas e termos de ligação) por intermédio das quais o “eu” do poeta expressa o seu conteúdo e o seu intrínseco ritmo, dá-se o nome de poema. Este seria, pois, a tentativa que o poeta efetua de representar o seu mundo interior: um painel de sinais, de metáforas. (MOISÉS, 2015, p. 72).

Na explicação dada por Moisés (2015), constata-se que ele está se referindo à experiência estética que se expressa por meio da escrita poética.

Mas não é só palavra [...] Poesia é também *imagem* e *som*. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáforas, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...). É esse jogo de palavras, o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em *canto* (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lengalengas...). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante (COELHO, 2006, p. 222, grifos do original).

Para ilustrar a explicação dada por Nelly Novaes Coelho, trazemos o poema *Pescaria*, de Cecília Meireles, publicado na obra *Ou isto, ou aquilo*.

Cesto de peixes no chão.  
Cheio de peixes, o mar.  
Cheiro de peixes pelo ar.  
E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia.

As mãos do mar vêm e vão,  
as mãos do mar pela areia  
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,  
em vão.  
Não chegarão  
aos peixes no chão.

Por isso chora, na areia,  
a espuma da maré cheia.  
(MEIRELES, 1990, p. 10).

Moisés enfatiza que “o poema não é a sua representação formal, gráfica, é, sim, a soma de significantes e significados mediante os quais o poeta procura comunicar-se.” (2015, p. 72). E, portanto, não pode ser concebido como um amontoado desconexo de palavras cunhado a partir de uma ideia desprovida de intencionalidade. Esse gênero literário se apresenta como um texto organizado dentro de um conjunto de estruturas linguístico-textuais criadas com associações harmoniosas de palavras, combinadas a ritmos e/ou imagens. Trata-se de uma escrita livre e/ou rimada, mas que visa, essencialmente, transmitir



sentimentos, emoções, sensações, pensamentos, ideologias, assentadas em um contexto único que pode, ainda, denotar atemporalidade.

A linguagem do poema combina palavras não só pelo significado que produzem, mas também pelo seu significante,

com o intuito de sugerir formas, cores, odores, sons, criar imagens, etc. [...] das palavras emana uma espécie de melodia, um ritmo decorrente da forma como o poema é composto. (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 22).

Portanto, o poema, apesar de seguir certa ordem estrutural estética, permite-se jogar com as escolhas lexicais e fazer uso da sonoridade, cadência e ritmo para explorar, pela função poética da linguagem, recursos musicais possíveis.

Em geral, é a estrutura externa de um poema, seus aspectos formais, que mais facilmente possibilita distingui-lo da prosa. Numa análise formal, os poemas são analisados quanto ao número de estrofes, número de versos por estrofe, esquema rimático em cada estrofe, métrica dominante e tipo de rima existente. Contudo, mais do que se prender ao formalismo da análise, para a formação leitora de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, importa despertar o gosto pela leitura de poemas, sua apreciação estética, sem ignorar, obviamente, que conhecimentos básicos acerca do gênero podem possibilitar a melhor compreensão e fruição. Desse modo, considerando o provável leitor deste artigo, abordaremos a estrutura formal do

poema, no sentido de instrumentalizar o (futuro) professor para o trabalho com o gênero e a estratégia de sumarização.

Embora o LD mencione, na página 17, que os poemas “Combinam palavras, sons, diferentes significados em forma de versos e estrofes”, não há a definição clara do que sejam. Assim, pautadas em Tavares (1989) e Moisés (2015), mas de forma sintética, apresentaremos algumas definições.

Os poemas podem possuir desde um a vários versos, bem como uma a diversas estrofes. Embora haja poemas de estruturas fixas, a maioria dos poetas atuais voltados para a literatura infantil opta pela liberdade na sua criação. Não se propõe, neste artigo, a classificação de estrofes quanto ao número de versos nem abordar o tema da escansão e sílaba métrica. Entretanto, caso interesse ao leitor, é possível consultar algumas obras, como a de Tavares (1989) e Moisés (2015).

Se o ponto de partida for a afirmação de que poema é “texto em versos que podem formar estrofes” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 23), faz-se necessário definir o que é verso.

**Verso** é uma linha de sentido completo ou não, que constitui a unidade rítmica de um poema. Na definição do verso estão incluídos dois de seus aspectos fundamentais: o gráfico (uma linha) e o sensório (o ritmo). (TAVARES, 1989, p.167, grifo nosso).

Ou seja, não é possível pressupor que todo leitor saiba que cada linha que constitui um poema é um verso. Diga-se de

passagem, é recorrente professores solicitarem aos alunos que recitem “versinhos”, quando, na verdade, estão se referindo a quadras ou outras formas poéticas, mas não a linhas isoladas.

Ainda em Tavares, podemos encontrar uma definição de **estrofe** entendida como “uma linha ou agrupamento de linhas (versos) que formam uma unidade rítmica e psicológica, indicada por uma pausa de duração máxima.” (TAVARES, 1989, p.202). Para ilustrar as definições aqui apresentadas sobre verso e estrofe, trazemos o poema intitulado “Misturada”, de autoria de Elias José, publicado na obra *No balancê do abecê*:

Maria das Mercês Marcelino  
ama Mário Marcos Meneses  
e marcou no muro do museu:

M.M.M. AMA DOIDAMENTE M.M.M.

E Mário Marcos Meneses,  
que ama Nadir Nogueira Neves,  
mas não ama Maria das Mercês Marcelino,  
marcou no mesmo muro abaixo:

PENA, PORQUE M.M.M.,  
AMADO POR M.M.M.,  
AMA N.N.N.

E alguém veio e completou:

QUE AMA UM TAL DE R.R.R.  
(JOSÉ, 2005, p. 20)

Como é possível verificar, “Misturada” é composto por seis estrofes e treze versos. A 1ª e a 4ª estrofes contêm três versos; a 2ª, 5ª e 6ª estrofes são compostas por um único verso cada; a 3ª, por sua vez, é constituída de quatro versos. O poema “Pescaria”,

de Cecília Meireles, anteriormente apresentado, organiza-se de outra forma, com estrofes de dois, três e quatro versos. Assim, o poeta pode seguir estruturas fixas, como no soneto, por exemplo, que é sempre composto por duas primeiras estrofes com quatro versos cada (quartetos) e duas estrofes com três versos (tercetos), ou escrever livremente, sem se ater a padrões formais. Na poesia moderna, a qualidade do texto não se pauta nos rigores dos formalismos acadêmicos.

Outro elemento presente no poema é o **ritmo**.

Em linguagem, o ritmo é a sucessão alternada de sons tônicos e átonos, repetidos com intervalos regulares. A reiteração dessas vozes fortes e fracas, produzindo o ritmo, é que impressionam os nossos sentidos. (TAVARES, 1989, p.167).

Se o leitor retomar os poemas “Pescaria” e “Misturada” e lê-los em voz alta, perceberá o ritmo, a musicalidade, neles presentes. Fanny Abramovich (2006) assim discorre sobre o ritmo no texto poético:

O ritmo é outra marca essencial da poesia. É o que possibilita o acompanhamento musical ao que é lido ou ouvido. Dado pelos olhos que vão seguindo linhas e linhas, dado pela voz que fala, pelo corpo que se move junto, seguindo o compasso dos versos, a cadência do poema, o envolvimento acontecendo por inteiro.

Pode ser lindamente bailável, leve, rodopiante [...] (p. 76).

Na poesia, as **rimas** se caracterizam pela repetição de sons iguais ou semelhantes, em uma ou mais sílabas, em dois ou mais versos, conferindo musicalidade ao poema. A classificação de rimas poderá ser feita quanto à fonética, ao valor, à acentuação e à posição no verso e na estrofe. O esquema rimático é obtido através da posição das rimas nos versos e nas estrofes, mas não nos dedicaremos à explicação e ao detalhamento dessas questões neste artigo, pois não é nosso propósito, conforme explicitamos na introdução.

Observemos o poema “O relógio”, de Vinicius de Moraes:

Passa, tempo, tic-tac  
Tic-tac, passa, hora  
Chega logo, tic-tac  
Tic-tac, e vai-te embora  
Passa, tempo  
Bem depressa  
Não atrasa  
Não demora  
Que já estou  
Muito cansado  
Já perdi  
Toda a alegria  
De fazer  
Meu tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia  
Tic-tac  
Tic-tac  
Tic-tac... (MORAES, 2004, p. 20)

No poema “O relógio”, a repetição fonética do final das palavras hora/embora/demora e alegria/dia, além de tic-tac, conferiu musicalidade e leveza ao texto. Observemos, também, que ele foi estruturado em dezenove versos e uma única estrofe.

Esses elementos poéticos: verso, estrofe, rima, musicalidade, ritmo devem ser experienciados pelos alunos, vivenciados a partir de vários poemas, através da leitura em voz alta e, posteriormente, da discussão em sala de aula.

## **Língua: usos e reflexão na Unidade 1**

Mesmo que estejamos discutindo o estudo do gênero textual poema neste LD, faz-se necessário olhar também para outros estudos que são propostos na Unidade 1, pois eles são indissociáveis quando pretendemos ensinar a língua vernácula, na modalidade oral e escrita.

Assim, dedicaremos-nos, a partir deste momento, a analisar a sessão “Língua: usos e reflexão”, com o subtítulo de “Os sentidos das palavras: falar uma coisa para dizer outra” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 26), cujo propósito principal é discutir conotação e denotação, tratando-os como sentido real e sentido figurado.

Partiremos da descrição sucinta dos itens que compõem essa sessão:

- “Sentido real e sentido figurado” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 26-27) – abre-se para dois exercícios, sendo que, no primeiro, é pedido ao aluno: “Releia os versos do

poema ‘Quero’ [de Roseana Murray], prestando atenção às palavras destacadas”.

Quero um **pedaço de arco-íris**  
**para plantar um vaso de barro.**

Nesse item, o aluno precisará copiar os dois versos anteriormente citados onde se encontram as palavras elencadas, desenhar representando a ideia produzida por elas e trazer a sua própria compreensão para esse uso.

O segundo exercício apresenta um conceito breve de sentido real, definido como “aquilo que é próprio das palavras”, e sentido figurado, “outro sentido que as palavras podem representar” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 26), solicitando ao aluno que identifique, em duas frases exemplificadas, esses conceitos.

- I. O rio São Francisco nasce na serra da Canastra, em Minas Gerais.
- II. Carlos ganhou rios de dinheiro em seus negócios.

- “Linguagem figurada: usos” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 27-29) – Após a atividade e explicação iniciais, o aluno é convidado a desenvolver novas atividades de leitura, agora em duplas, do poema “Ponta da Língua”, de João Anzanello Carrascoza, atentando-se para o enunciado da atividade que pontua que o texto “brinca com expressões em linguagem figurada”. Tal tarefa apresenta quatro frases com palavras em sentido figurado destacadas para que os alunos discutam e copiem em seus cadernos acrescentando os significados, que já constam em um conjunto de alternativas para

que eles selecionem a adequada a cada frase. Além disso, propõe a leitura de duas histórias em quadrinhos (“Garfield”, de Jim Davis, e “Escola de animais”, de Leandro Robles) para que os estudantes debatam sobre expressões que estão no sentido figurado e fecha a sessão com trechos de poemas de Ulisses Tavares para a discussão em torno dos sentidos das palavras, também com indicações prévias para que os alunos selecionem em um conjunto de respostas possíveis.

Ao olharmos para a proposta de atividades orais e escritas contidas nessa parte da unidade, podemos dizer que ela atende à questão linguística de reconhecimento/identificação do que seja a linguagem real *versus* linguagem figurada. Há que se destacar, porém, que a práxis docente é substancial nessa compreensão dos sentidos provocados pelas escolhas lexicais explicitadas nos textos trazidos à unidade, uma vez que o livro indica, diretamente, o trabalho com os textos e não abre a sessão com uma proposta de diálogo para que se reconheça, na modalidade oral, a presença dos elementos pontuados na modalidade escrita.

Luiz Antônio Marcuschi (2010) discute que é essencial que a escola reconheça a linguagem nos diversos contextos sociais básicos da vida cotidiana para que os alunos possam identificar, reconhecer e se apropriar de formas comunicativas. E, nesse sentido, possibilitar um diálogo inicial em que o item em estudo seja reconhecido nessas práticas diárias dos alunos se torna essencial para a compreensão teórica do tema, já que temos uma língua bastante produtiva e criativa na questão lexical.

No que se refere ao conceito e uso de linguagem técnica (em dados momentos necessária para se estabelecer relações e expandir a compreensão para as questões da língua), a sessão apresenta, de forma bastante sucinta, um parágrafo sobre o que



é sentido real e sentido figurado (p. 26-27), mas não o faz estabelecendo relação com os termos conotação e denotação, bem como não se propõe a refletir sobre o porquê de fazermos uso desse recurso para a comunicação.

Mesmo que esses termos (conotação e denotação) sejam posteriormente apresentados, é cabível que, ao falar de sentido real e sentido figurado, o aluno tome ciência dos nomes próprios designados a esses léxicos e passe a estabelecer relações linguístico-gramaticais.

Os textos que compõem essa sessão da unidade (presentes em dois gêneros: poema e história em quadrinhos) se dedicam, quase que exclusivamente, a apresentar exemplos de linguagem em sentido figurado e sugerem que seu uso se deve à necessidade de expressividade do discurso: “brincar com expressões em linguagem figurada”; “linguagem figurada que usamos no dia a dia para expressar sentimentos”.

Reconhecemos que esses também são elementos válidos quando se trata de denotação, mas cabe discutir a possibilidade de ampliação de significados de acordo com o vocabulário que escolhermos para compor nosso discurso, uma vez que serão a situação de uso, o contexto e a modalidade os responsáveis pelas escolhas lexicais e seus significados. O destaque da sessão é a proposta de trabalhar a estrutura linguística de forma contextualizada, ou seja, tendo o texto como base para a identificação e para o reconhecimento da função estrutural da língua.

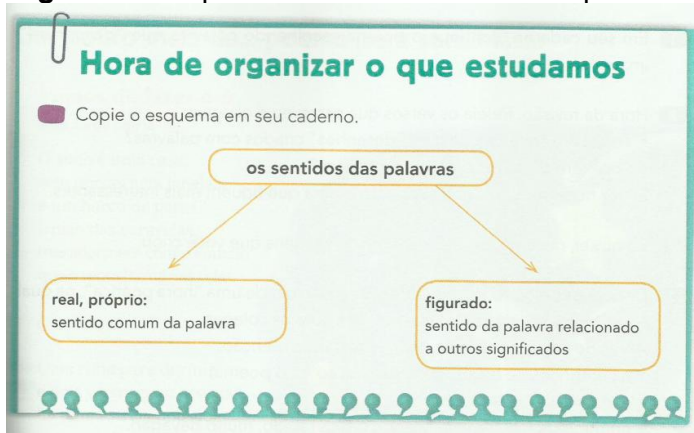
A sessão traz quatro poemas e duas histórias em quadrinhos para que o aluno identifique o sentido figurado presente no léxico desses textos. Como já pontuamos em outro momento, o sentido real não ganha tanto destaque e acaba

absorvido pela presença contínua da função conotativa nos enunciados e nas atividades propostas.

O LD não menciona a mudança do gênero poema para história em quadrinhos e, por isso, supomos que essa modalidade é acrescentada apenas como mais uma atividade para fixação da estrutura em estudo. As histórias em quadrinhos exploram, exclusivamente, o vocabulário presente na fala do personagem Garfield – na primeira tirinha – e a expressão “o bicho está pegando”, presente no último quadrinho da segunda tirinha (“Escola de animais”).

Um esquema intitulado “Hora de organizar o que estudamos” retoma e encerra a sessão.

**Figura 2** – Esquema sobre os sentidos das palavras



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2016, p. 31).

Ao analisarmos esse esquema, questionamo-nos se o alunado do 5º ano do Ensino Fundamental chegará, ao término da sessão e da primeira unidade, com a devida apropriação do

conceito e da aplicação do sentido real e sentido figurado nas produções textuais a serem desenvolvidas. Isso porque é pedido ao aluno que apenas copie o esquema em seu caderno, mas não há evidências ou referências a uma discussão de fixação das estruturas estudadas ou verificação, mesmo que oral, se houve apropriação desse conhecimento.

Ainda, ao reduzir tão excessivamente a informação (“real próprio: sentido comum da palavra” – “figurado: sentido da palavra relacionado a outros significados”), presume-se que o aluno já compreendeu, conceitualmente, a função desses elementos linguísticos. Contudo, se analisarmos a sequência de atividades, não teremos subsídios para comprovar essa tese.

Devido à extensão e aos limites deste artigo, não discutiremos aqui o conteúdo sobre tonicidade das palavras e o esquema correspondente. Passaremos à discussão sobre a estratégia de sumarização.

### **Sumarização: buscando a essência do texto para melhor compreendê-lo**

Como já discutimos anteriormente, a sumarização consiste em identificar o essencial do que é acessório, daquilo que é detalhe em um texto. É claro que, para tanto, faz-se necessário definir os objetivos da leitura. Assim, propõe-se aqui a retomada da leitura da Unidade 1, com a finalidade de marcar tudo o que se referir ao gênero poema e, posteriormente, detectar os pontos essenciais para a compreensão, sua estrutura, dentre outros aspectos que o caracteriza.

Tendo em vista que o LD em pauta é um livro não-consumível, ou seja, deverá ser usado durante três anos letivos, indica-se que os pontos considerados relevantes para a compreensão do tema a ser sumarizado sejam destacados a lápis e/ou utilizados marcadores adesivos de páginas, conhecidos como *post-it*. Contudo, quando o material impresso for unicamente do aluno (como cópias de textos, livros pessoais, cadernos etc.), ele pode ser orientado a utilizar recursos, como marcador de texto, lápis ou caneta colorida, além dos já mencionados.

Assim, após a retomada do texto, o professor pode discutir com a turma quais foram os pontos por eles destacados e registrá-los na lousa, em *flip chart*, cartazes ou em computador e projetar simultaneamente com o uso de *data show*, dentre outras possibilidades que os recursos disponíveis e a criatividade tornarem viáveis.

A partir dos pontos destacados pela turma, o docente deverá auxiliá-los a identificar o que foi central para o entendimento do gênero poema e o que é secundário ou sequer é pertinente. A utilização de um gráfico organizador é um recurso interessante para ajudar os alunos no processo de sumarização, identificando e sistematizando o conteúdo abordado, verificando o que aprenderam e quais foram as lacunas que irão requerer consultas e pesquisas em outros materiais para a complementação e o aprofundamento dos conhecimentos e das aprendizagens.

Nesse sentido, apresentamos a seguir dois exemplos de gráficos organizadores que auxiliarão no processo de sumarização. Ao preenchê-los, o aluno (ou grupos de alunos)

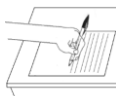
constatará o que o LD abordou, o que o estudante aprendeu e o que ficou impreciso e/ou não foi abordado.

**Figura 3** – Proposta de gráfico organizador

**Tema:**



**Verso**



**Estrofe**



**Rima**



**Ritmo**



**Sentido da  
palavra**



**Intenção do  
gênero**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Figura 4** – Proposta de gráfico organizador circular



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os gráficos poderão ser discutidos, comparados e expostos. Para complementar os estudos, os espaços que não foram preenchidos por falta de informação oriunda do LD, outros materiais podem ser consultados em bibliotecas e/ou laboratórios de informática. O docente também pode, a partir das respostas dos alunos, elaborar um grande gráfico que reúna as respostas e fique visível a todos na sala de aula.

Os exemplos que aqui colocamos se propuseram a guiar o olhar dos alunos acerca do estudo do gênero poema. No entanto, também é possível apresentar esquemas que não estejam

preenchidos ou mesmo os próprios alunos criarem seus gráficos, com a mediação do professor. O importante é que, ao olharmos tais gráficos e esquemas, deparemo-nos com uma definição ampla do gênero, que não restringe àquela do livro didático: “poema – um texto em versos que podem formar estrofes” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 23). Portanto, a sumarização feita a partir do gráfico amplia as possibilidades de compreensão do texto poético.

### **Considerações finais**

As discussões aqui desenvolvidas em torno do gênero poema e do uso da estratégia de sumarização a partir do livro *ÁPIS – Língua Portuguesa, 5º ano* não tiveram como propósito a crítica e/ou o desmerecimento do material, que serve de apoio ao ensino e à aprendizagem em muitas escolas brasileiras. Ressalte-se que, uma vez que ele foi avaliado e aprovado para constar no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no período de 2016 a 2018, faz-se necessário considerar sua adequação às exigências de qualidade e aos demais requisitos que regulamentam o PNLD.

Apesar disso, como foi explicitado ao longo deste artigo, o material utilizado pelo docente, tanto esse livro didático como outros, pode ser acrescido de diferentes recursos para aprofundar, complementar e ampliar os estudos, com vistas à formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Consideramos que atividades voltadas para a compreensão e formação leitora não se restringem ao livro didático, por mais qualificado que ele seja. Também o que apresentamos não teve a pretensão de esgotar as discussões em

torno do trabalho com o gênero poema. Ao contrário, buscamos destacar a possibilidade do uso de uma estratégia de leitura – a sumarização –, expondo sua relevância para a formação de leitores críticos e autônomos, que possam sistematizar e ampliar suas aprendizagens a partir de um material de referência (o livro didático). Tal propósito igualmente se volta para o (futuro) professor, objetivando que ele reflita sobre possibilidades de ampliação do uso de materiais disponíveis no interior das próprias escolas.

Portanto, as reflexões e análises sobre a Unidade 1 desse livro didático podem ser expandidas para outros. As exemplificações aqui constantes buscaram destacar a relevância do uso de estratégia de leitura e a necessidade de que o docente desenvolva instrumentos para aprimorar suas aulas, não tomando nenhum material como único recurso de ensino e aprendizagem.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5.ed. 12.imp. São Paulo/SP: Scipione, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em < <https://bit.ly/2zgzNln>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura Brasileira**. São Paulo/SP: Atual, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7.ed. São Paulo/SP: Moderna, 2006.



GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, v.30, n.58, jun., 2012, p.16-24.

\_\_\_\_\_. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe 4**, dez. 2011. Disponível em < <https://bit.ly/2KAcxKB>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, 2008, p. 135-151.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2.ed. Portland/EUA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

JOSÉ, Elias. Misturada. In: JOSÉ, Elias. **No balancê do abecê**. Ilustrações de Helena Alexandrino. 5.ed. São Paulo/SP: Paulus, 2005. p. 20.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9.ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – Atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

MEIRELES, Cecília. Pescaria. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Beatriz Berman. Rio de Janeiro/RJ: Nova Fronteira, 1990. p. 10.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 1. imp. ed. rev. e atual. São Paulo/SP: Cultrix, 2015.

MORAES, Vinicius de. O Relógio. In: MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo/SP: Companhia das Letrinhas, 2004. p. 20.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da; SOUZA, Renata Junqueira de. Proposta norte-americana de estratégias de leitura e sua apropriação em contexto brasileiro. **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, UNICAMP, 2012, p. 846-857.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6.ed. reimp. Porto Alegre/RS: Penso, 2012.

TAVARES, Hênio U. C. **Teoria literária**. 12.ed. rev. e atual. Belo Horizonte/ MG: Itatiaia, 2002.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **ÁPIS** – LÍNGUA PORTUGUESA, 5º ano. 2.ed. 4.imp. São Paulo/SP: Ática, 2016.



# PRÁTICAS DE LEITURAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NO SÉCULO XIX

*Eduardo Arriada*

## **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo investigar o que os jovens liam no século XIX. Para tanto, buscou-se identificar os textos escolares indicados nos programas de diversas instituições escolares (públicas e/ou particulares) e também quais outras leituras eram realizadas pelos estudantes brasileiros no século XIX. A análise das diversas lembranças perpetuadas pelos escritos relativas ao tempo de colégios indica que, muito além dos textos recomendados para uso de sala de aula, os estudantes do século XIX liam outros textos, alguns complementares a sua formação, outros, no intuito de fruição, deleite e prazer.

**Palavras-chave:** Leitura. Práticas de leitura. Programas escolares. Estudantes. Colégios.

## **Abstract**

This study aims at investigating what young people used to read in Brazil in the 19th century. Therefore, school texts recommended by programs of several educational institutions (public and private ones) were identified and other materials read by Brazilian students in the 19th century were analyzed. The analysis of their memories reported in writings about their school years shows that, besides texts recommended in class, these students read others, not only to complement their educational process, but also to find fulfilment, joy and pleasure.

**Key words:** reading, reading practices, school programs, students, schools

## **Introdução**

Durante muitas décadas, o estudo e a valorização dos textos escolares foram negligenciados pelos pesquisadores em História da Educação. Porém, nos últimos anos, frente aos novos objetos e com uma nova postura – marca da nova história cultural –, os manuais escolares, assim como outros textos escolares, enquanto fonte e objeto de pesquisa, ganharam novas abordagens. Sabe-se, conforme estudos desenvolvidos por Choppin (2002), que os manuais escolares, bem como certos tipos de livros, constituíram-se em componentes fundamentais de determinadas ideologias. Diversos países colocaram em prática procedimentos específicos mais ou menos coercitivos, para assegurarem o controle dos textos escolares, no intuito de “formar” os jovens.

O objetivo deste trabalho é ir além da leitura dos textos escolares indicados nos programas de diversas instituições escolares (públicas e/ou particulares), ou seja, investigar também que outras leituras eram realizadas pelos estudantes brasileiros no século XIX. Além disso, a nossa preocupação se restringe ao universo escolar secundarista, sem, contudo, esquecer que nem sempre é fácil diagnosticar a separação (em termos de leitura) do nível primário para o secundário. Para isso, o uso de memórias, diários, cartas, catálogos de editoras, anúncios na imprensa, etc. possibilitam reconstituir (ainda que parcialmente) as práticas de leituras dessa época, permitindo uma maior compreensão do que liam efetivamente os estudantes.

Para o estudo dos textos escolares indicados pelos colégios, adotou-se a análise de duas instituições: o Imperial Colégio Pedro II, modelo e paradigma para as demais. Em relação a esse estabelecimento, utilizou-se os dados fornecidos pelos programas de 1856, 1862 e 1878. A outra instituição foi o Liceu D. Afonso, depois denominada Ateneu Rio-Grandense, da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, os programas analisados foram: 1851, 1859 e 1872.

Embora durante muito tempo os estudos tenham se debruçado mais nos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares, aos poucos, sob o influxo de novas correntes teóricas, os pesquisadores descortinam ricas investigações sobre a cultura escolar vivida e produzida no interior da escola. A história da educação, assim como a sociologia do currículo, como esclarece Hébrard (2002), têm demonstrado o papel relevante dos sistemas educativos “como dispositivos complexos de seleção e transformação de saberes” (p.35).

De acordo com Chervel (1990), desde o fim do século XIX, em relação ao Ensino Médio, discutiam-se quais disciplinas eram necessárias na formação dos jovens. Durante muito tempo, o conjunto dessas disciplinas esteve ancorado em um currículo humanístico, alicerçado principalmente no estudo do latim, do grego, das línguas e da retórica. Esses saberes eram considerados como fundamentais para a formação das elites. Essa apreensão ocorria por intermédio dos clássicos. O século XIX, entre outros aspectos, constitui-se em um período histórico balizado pelo desenvolvimento do parque editorial gráfico e a consolidação de um sistema de produção e circulação de livros, no qual os textos didáticos alcançam certa relevância, fruto de um processo de escolarização no mundo ocidental. Verifica-se, no

contexto brasileiro, o surgimento de editoras nacionais, ocasionando uma política gradual de nacionalização do livro.

## **O comércio livreiro no Brasil**

No século XIX, a forte influência francesa se fazia presente nas elites brasileiras. Grande parte da edição, distribuição e circulação de livros e revistas no país cabia aos franceses. Nesse período, as livrarias se multiplicavam constantemente na Corte, demonstrando a existência de um público ávido de novidades. Em 1851, o Rio de Janeiro já possuía treze livrarias, quase todas situadas na Rua do Ouvidor e da Quitanda. Em 1859, de acordo com o Almanaque Laemmert, estavam estabelecidas dezesseis (HALLEWELL, 1985).

Era emblemático o domínio cultural francês, mormente em relação às livrarias. A Rua do Ouvidor, centro nevrálgico do Rio de Janeiro, congregava diversas delas, todas imbuídas de certo aspecto parisiense. Lembravam a Rua Vivienne de Paris. Nas “Memórias da Rua do Ouvidor”, o romancista e historiador Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), descreve que, entre as diversas livrarias, pontuavam: a de Villeneuve, a Garnier, a Cremière e a Firmin Didot. O autor ainda faz referência a algumas livrarias nacionais, salientando também o papel desempenhado pelos alfarrabistas, entre esses, Albino Jordão que: “vendia em geral obras já usadas, livros de segunda mão, e, portanto baratíssimos”. Um público consumidor desses “livros de segunda mão”, eram os estudantes do Imperial Colégio de Pedro II. (MACEDO, 1878, p. 238).

Outra importante livraria, na opinião de Macedo (1878), era a Livraria Louis Mongie:

[...] a sua livraria muito rica de obras vendidas a preço que não o prejudicava [...] foi preciosa fonte de civilização, e era frequentada pelos homens de letras e pelos cultivadores das ciências, que achavam nela os melhores livros de publicação recente. (p.301).

A loja de livros de Mongie, segundo Macedo (1878): “foi a mais considerável do seu tempo” (p. 301).

Das livrarias estabelecidas no Brasil no século XIX, a Garnier e a Laemmert tiveram uma relevância na publicação, venda e circulação de livros. Salienta-se que, nessa época, livraria significava um local que, além dos livros, vendia diversos outros produtos, tais como: artigos de papelaria, tintas, porcelanas, chás, tecidos, cadernos, sementes, etc.

Localizada na Rua do Ouvidor, a livraria Garnier teve um papel fundamental na edição de livros, em particular quando Baptiste Louis Garnier resolveu se transferir para o Brasil em 1844. Além de competência, organização e conhecimento do ramo, B. L. Garnier, como ficou conhecido, editava e vendia de tudo.

Quanto à Laemmert, estabelecida no Brasil antes da Garnier, teve a sua origem na agência conjunta aberta por Bossange e Aillaud em 1827. Funcionário dessa casa na França, Eduard Laemmert é enviado ao Brasil para, em conjunto com Souza, representante da J. P. Aillaud, abrirem uma filial no Rio de Janeiro. Terminando o contrato dessas firmas em 1833, Eduard Laemmert por conta e risco permanece no país. Vindo mais tarde a casar com uma distinta moça de família rica e usando suas modestas economias, funda a sua própria livraria, a Livraria



Universal Laemmert. Em 1838, em sociedade com o seu irmão Heinrich, rebatiza a firma com o nome de E. & H. Laemmert<sup>1</sup>. De acordo com Kidder e Fletcher (1º vol. 1941, p.291), a tipografia mais adiantada é a dos irmãos Laemmert, na Rua dos Inválidos.

Quais obras? Quais autores estariam sendo editados para as escolas brasileiras? Quais textos literários estariam sendo publicados para serem lidos pelos jovens? Em petição encaminhada ao gabinete do Ministério do Império, Baptiste Garnier declarava que:

tem sido o editor da maior parte das obras científicas, literárias e elementares da instrução pública que existem no país, além de muitos autores de diversas obras e compêndios para a instrução pública. (HALLEWELL, 1985, p. 125).

Que livros didáticos seriam esses? Sabe-se que os primeiros livros escolares brasileiros foram impressos pela Impressão Régia: *Elementos de Álgebra*, de Euler (1809); *Elementos de Geometria*, de Adrien Marie Legendre (1809), ambos traduzidos do francês por Manoel Ferreiro de Araújo Guimarães; *Tratado de Aritmética*, de Lacroix (1810), traduzido por Silva Torres; *Elementos de Álgebra*, de Lacroix (1812), traduzido por Francisco Correia da Silva Torres; *Elementos de Geometria descritiva extraídos da obra de Monge (1812)*, por José Vitorino dos Santos e Souza; *Compêndio de matéria*

---

<sup>1</sup> Fundada em 1838, com o nome de E & H Laemmert, essa razão social existiu até 1891, quando, pela nova organização dos sucessores (Eduard tinha falecido em 1880 e seu irmão Heinrich em 1884), passa a se chamar Laemmert & Companhia.

*médica*, por José Maria Bomtempo (1814). Houve, com certeza, outros, mesmo assim em número modestíssimo (HALLEWELL, 1985; SCHUBRING, 2003).

A quase exclusividade dos livros didáticos editados estava voltada para o Ensino Superior. Quanto à instrução secundária, ainda constituída mais por “aulas avulsas” e alguns poucos seminários, quase nada era publicado. Em 1850, Kidder e Fletcher, perceberam, em sua visita ao Brasil, a “grande falta de livros didáticos”, e os poucos que existiam não estavam adaptados à realidade local. Um dos desejos deles era: “contemplar bons compêndios nas mãos das crianças brasileiras” (1º vol., 1941, p. 278).

Com as publicações dessas duas editoras, essa realidade aos poucos começa a mudar. Diversos foram os livros didáticos editados por essas duas firmas, incluindo: manuais, seletas, gramáticas, dicionários, textos infanto-juvenil, etc. Além disso, conforme leitura de seus catálogos, essas duas casas distribuíam, por todo o Brasil, uma variada gama de livros além dos já referendados livros didáticos, tais como: romances, poesias, livros técnicos, religiosos, revistas, tanto em português, como em outras línguas. Entre os diversos livros didáticos editados, salientamos os seguintes da Garnier:

Quadro 1 – Livros didáticos editados pela Garnier

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Observações</b>
João Batista Calógeras	Compêndio da História da Idade Média	1859	Dois tomos. Adotado pela Comissão da Instrução Pública.

Antonio de Castro Lopes	Novo systema para estudar a língua latina	1859	2º edição. Obra adotada nos estabelecimentos públicos de Instrução Secundária.
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Episódios da História Pátria contados à Infância	1859	
Antônio Maria Barker	Parnaso Juvenil ou poesias morais colecionadas, adaptadas e oferecidas à mocidade	1860	5º edição
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Curso Elementar de Literatura Nacional	1862	
Joaquim Manoel de Macedo	Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária	1864	
Felipe da Motta d'Azevedo Correa	Chave dos exercícios da Gramática Prática da Língua Inglesa	1870	
Joaquim Maria de Lacerda	Primeiros Elementos de Geografia destinados para uso	1870	

	das escolas brasileiras		
Monsenhor Daniel	Curso de História Universal (Contemporânea)	1871	Traduzido e continuado até os nossos dias por Joaquim Maria de Lacerda
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Episódios da história pátria contados à infância	1872	7º edição. Obra adotada pelo Conselho Diretor da Instrução Pública
Antonio Pereira de Figueiredo	Novo methodo de Grammatica Latina	1872	Para uso das escolas da Congregação do Oratório. Novíssima Edição melhorada e consideravelmente aumentada pelo Presbítero Francisco Rodriguez dos Santos Saraiva.
Victor Duruy	Compêndio da História Universal	1873	3º edição, tradução do Cônego Francisco Bernardino de Souza
Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Postilas de Retórica e Poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II	1877	
Joaquim Manoel de	Lições de Corografia do Brasil	1877	

Macedo	para uso dos alunos do Imperial Colégio D. Pedro II		
P. Sadler	Gramática Teórica e Prática da Língua Inglesa ou Método Fácil para aprender a língua inglesa	1878	2º edição, acomodada ao uso dos que falam a língua portuguesa por Jacinto Cardoso da Silva.
Corinne Coaracy (Organised by)	A Selection of Chose Passagens from Longfellow's: poetical works	1879	
L. A. Burgain e seu filho J. A. Burgain	Novíssimo Guia de Conversação em Francês e Português	1884	4º edição

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de seu acervo pessoal

Por sua vez, a Livraria e Editora Laemmert não ficava atrás em edições e qualidade gráfica de sua concorrente, diversas utilizadas pelos colégios brasileiros. Entre outras obras, salienta-se:

Quadro 2 – Livros didáticos editados pela Livraria e Editora Laemmert

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Observações</b>
	Selecta Latini Sermonis exemplaria <sup>2</sup>	1845	Tradução portuguesa
Luiz Antônio de Burgain	Novo Método Prático e Teórico da Língua Francesa	1849	
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Aritmética	1852	
Cristiano Benedito Ottoni	Elementos de Geometria	1862	2º edição
Emilio Sevene	Nova Gramática Francesa	1859	Dois tomos. Gramática (I); Exercícios (II)
José Feliciano de Castilhos Barreto e Noronha	Iris Clássico coordenado e oferecido aos mestres e aos alunos das escolas brasileiras	1864	5º edição
Pedro Parley (Pseudônimo de Samuel Goodrich)	História universal Resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte	1869	Traduzida para uso das escolas do Brasil pelo por Lourenço José Ribeiro e adotada para ensino das escolas públicas da corte e do município do Rio de Janeiro, e muitos

<sup>2</sup> Não se identificou o autor da obra.

			colégios do Império.
Luiz Antônio de Burgain	Novas Lições de Geografia Elementar sem decorar, por meio de exercícios	1870	3º edição
José Pedro Xavier Pinheiro	Epítome da História do Brasil desde o seu descobrimento até a conclusão da Guerra do Paraguay	1873	5º edição
Adão Hoefer	Gramática da Língua Francesa	1882	Arranjada segundo o Método Ollendorff
Eduardo Frederico Alexander	Novíssima Gramática da Língua Alemã	1886	Traduzida e adaptada a Língua Portuguesa do método teórico e prático de Emilio Otto
Raul Villa-Lobos	História do Brasil (Resumo Didático)	1896	4º edição. Ornada com 21 gravuras
Raul Villa-Lobos	Noções de Cosmografia (Resumo Didático)	1897	2º edição. Ornada de 27 gravuras

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de seu acervo pessoal

Os exemplos seriam muitos, mas o intuito aqui é demonstrar o quanto essas duas editoras dominaram o mercado editorial de livros didáticos entre as editoras brasileiras do século XIX. Uma leitura atenta do Catálogo da Editora Garraux, de 1883, demonstra como essas duas casas editoriais dominavam o

mercado livreiro. Uma parte do catálogo denominada “Seção portuguesa” conta aproximadamente com 7.500 itens, dos quais 50% trazem sinetes editoriais do Rio de Janeiro. Destes, as publicações da Garnier constituem quase a metade e as da Laemmert pouco mais de um terço. Temos depois Serafim José Alves, com 6%, e Nicolau Alves, com 4%. Outras firmas que aparecem são: Guimarães, Leuzinger, Cruz Coutinho e J. P. Pereira Dias, as quais contam com cerca de 2% cada uma (HALLEWELL, 1985, p. 165).

## **Os programas escolares e o uso dos manuais**

O papel atribuído aos estudos secundários, no século XIX, vistos quase que exclusivamente como cursos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, levavam a organização dos programas a se voltar a preparar adequadamente os jovens para as Faculdades. No Brasil, com exceção do Colégio Pedro II, em que o ingresso era automático, os demais estabelecimentos, tanto públicos como particulares, procuravam se adequar ao que era requerido pelas bancas examinadoras. Os conhecimentos cobrados, isto é, as “disciplinas-saber” exigidas dos estudantes, tanto para os Cursos Jurídicos, como Cursos Médicos, em 1832, eram: “saber latim, qualquer das duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936, p. 402).

Posteriormente, por influência das reformas decretadas por Couto Ferraz (1854), ampliaram-se as “disciplinas-saber” requeridas para matrícula nos cursos superiores. Para medicina, por exemplo, exigiam: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra



(HAIDAR, 1972, p. 51). Desse modo, limitavam-se as Províncias, tanto nos poucos Liceus em funcionamento, como nos diversos Colégios particulares, a oferecer as disciplinas fixadas nos estatutos dos cursos superiores. Afinal, seriam essas disciplinas as cobradas nos exames preparatórios. Uma leitura atenta dos diversos programas<sup>3</sup>, seja do Imperial Colégio Pedro II, como nos diversos colégios e liceus provinciais, demonstra claramente a supremacia das humanidades no currículo escolar no século XIX. Ao longo dos diversos anos, o latim pontuava com a maior carga horária, os estudantes eram constantemente obrigados a estudarem, lerem e traduzirem textos de autores como: Cornélio Nepos, César, Cícero, Tácito, Tito Lívio, Virgílio, Suetônio, Ovídio, Horácio, etc.

As indicações dos diversos programas escolares permitem visualizar um amplo panorama de autores lidos (total ou parcialmente) pelos estudantes. A preocupação neste trabalho é arrolar os autores de obras literárias. Apenas serão indicados aqueles manuais que contemplam trechos de autores literários (caso de algumas Crestomatias, Seletas, Parnasos, etc.). A opção em selecionar os programas de ensino do Colégio Pedro II relativos aos anos de 1856, 1862 e 1878 se deve ao fato de serem os anos mais próximos dos diversos programas do Liceu D. Afonso da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, pertinentes aos anos de 1851, 1859 e 1872 (ano de fechamento dessa instituição). Esse fato permite cruzar e analisar as leituras realizadas na Corte, bem como em uma Província do Brasil Império.

---

<sup>3</sup> Para este estudo foram utilizados os diversos programas do Colégio Pedro II, retirados da seguinte obra: VECHIA; LORENZ (1998). Para os Liceus, foram utilizados os programas do Liceu D. Afonso, anexo ao trabalho de ARRIADA (2007).

Pelo levantamento, pode-se perceber que os principais autores estudados pelos alunos do Colégio de Pedro II eram<sup>4</sup>: Programa de 1856: Fenelón: Telemaque (trechos escolhidos à vontade do professor); Fables Choises; La Fontaine; Goldsmith (History of Rome); Cornelius Nepos; Bossuet; Theatre Classique; Cesar; Ovídio; Milton (trechos escolhidos); Salustio; Virgílio; Cícero; Xenofonte; Tito Lívio; Luciano; Schiller; Tácito; Horácio (Odes e Arte Poética); Heródoto; Goethe. Programa de 1862: Filon (Nouvelles narrations françaises); Murray (English spelling book); Ovídio (Metamorfose, Tristes); Charles André (Cours de Literature française); Caetano Lopes de Moura (Harmonias da criação). Programa de 1878: Fénelon (Les Aventures de Télémaque); Chateaubriand (Génie du Christianismo); Magalhães (Suspiros poéticos); Rebelo da Silva (Fastos da Igreja); Garret (Da educação); Goldsmith (The Vicar of Wakefield); Defoe (Robinson Crusoé); Schiller (Guilherme Tell; Maria Stuart); Goethe (Iphigenia).

Por sua vez, o Liceu D. Afonso (posteriormente denominado Ateneu Rio-Grandense), indicava para o Programa de 1851: Tito Lívio; Virgílio; Horácio; Les Aventures de Telemaque; Racine; The Adventures of Telemakus. Programa de 1859: Fábulas de Phedro; Cornelius Nepos; Tácito; Tito Lívio; Cícero; Cesar; Salústio; Virgílio; Horácio; Ovídio; Milton; Fénelon; La Fontaine; Racine; Chateaubriand; Schiller (Maria Stuart). Programa de 1872: Morceaux Choises de Chateaubriand; Lusíadas de Camões; Eutrópio; Cornélio Nepos, Cesar; Charles André; Salústio; Tito Lívio; Ovídio (Tristes); Virgílio (Eneida); Tácito (Anais); Cícero; Horácio; Juvenal; Virgílio.

---

<sup>4</sup> Optamos por manter a grafia da época.

Embora acachapante o domínio do latim, o estudo das línguas vivas compunha, junto com a história e geografia, assim como da filosofia, retórica e literatura, a base “humanista” que os estudantes da época não podiam prescindir. As diversas memórias de estudantes reforçam esse domínio.

## Lendo além do currículo escolar

As lembranças perpetuadas pelos escritores são ricas de relatos sobre o que liam os jovens estudantes brasileiros no século XIX. As marcas e pertinências dos livros de leituras, das antologias, das seletas, reverberavam certamente em seus gostos, interesses e desejos. Obras como a de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho<sup>5</sup> despertavam curiosidade e aguçavam a busca de novos textos, como recordava Campos (1954):

[...] quero me referir, aqui, à influência que exerce sobre o gosto do aluno, e sobre o desenvolvimento da sua inteligência, o aspecto material de um livro de instrução. Eu tenho, por exemplo, a mais risonha recordação dos livros de Felisberto. Eram amplos e claros. As

---

<sup>5</sup> Natural do Rio de Janeiro, professor público, habilitado pela Escola Normal, foi professor interino da cadeira de Pedagogia, deixou vasta obra na área pedagógica. Salientamos as seguintes obras: *Seleta dos autores modernos*, destinada aos exames de leitura das classes adiantadas das escolas primárias. Rio de Janeiro: Alves & Cia, 1881; *Primeiro Livro de Leitura*; *Segundo Livro de Leitura*; *Terceiro Livro de Leitura*; *Quarto Livro de Leitura*; *Quinto Livro de Leitura*, editados pela casa editorial Francisco Alves nas primeiras décadas do século XIX. Suas diversas séries didáticas disputavam a preferência dos professores com os textos de Abílio Borges (Barão de Macaúbas) e Hilário Ribeiro. (BLAKE, 2º volume, 1893, p. 330; COELHO, 1995, p. 35).

letras, as sílabas, as palavras, não se aglomeram neles, como nos outros autores (CAMPOS, 1954, p. 202).

Por sua vez, Visconde de Taunay, estudante do Colégio Pedro II nos anos 50 do século XIX, lembrava que, além de estudarem o *Epítome de História Sagrada*, do Lhommond, estudavam diversos autores latinos, precisando verter seguidamente trechos para o português. Para tanto, utilizavam o *Magnum Lexicon*<sup>6</sup>. Embora árdua e muitas vezes cansativa, sobre essa formação inicial, o autor lembrava que, paralelamente, deliciava-se com outras leituras:

Para mim começara este furor de leitura desde fins de 1852, causando-me a primeira novela que me interessei verdadeiro deslumbramento – Ivanhoé, de Walter Scott. Aquilo se me afigurou estupendo, sublime e, como tinha a possibilidade, quando ia com meu pai ao Engenho Novo, de trazer de lá livros, não havia como faltar-me. Assim da biblioteca do tio Beaurepaire tirei o Judeu Errante, oito grossos volumezinhos, edição de Bruxelas, que devorei sem parar. Também em extremo apreciei uma contrafação de Walter Scott – Aymé Verd – e estes três romances foram os primeiros de que tomei conhecimento naqueles anos de 1852 e 1853. (TAUNAY, 1948, p. 39).

---

<sup>6</sup> CABRALII, Emmanuelis Pinii. **Magnum Lexicon novissimum Latinum et Lusitanum**. Paris: J. P. Aillaud, 1849. [Existiam diversas edições].

Relembra que, sendo meio pensionista, permanecia

no colégio todo o dia, tendo aulas das nove horas ao meio-dia, recreio e jantar, além de sala de estudo do meio-dia as quatro. Dessa hora até as seis novas aulas (TAUNAY, 1948, p. 44).

Mesmo assim, encontrava tempo para ler: “com que impaciência devorei os seis volumes das Mil e Uma Noites. E o Robinson Crusóé”. E acrescentava: “também sobremaneira me deleitava a bela edição de D. Quixote” (TAUNAY, 1948, p. 51). Junto de seu pai, deliciava-se de ouvi-lo discorrer sobre os grandes clássicos do século de Luis XIV, Boileau, Molière, Racine e Corneille. “Fábulas de La Fontaine, então, as sabia às dezenas” (TAUNAY, 1948, p. 67).

Em suas memórias, Bello recordava seu velho professor que era apaixonado por Chateaubriand, declamando seguidamente trechos dos Mártires e de Atala.

Citava-nos também como perfeito modelo da prosa a doce cadência dos primeiros períodos de Telêmaco, de Fénelon: ‘Calipso ne pouvait pas se consoler du départ d’Ulisses’ [...]. (TAUNAY, 1958, p. 24).

Enquanto jovem, a única possibilidade de fuga dos “chatos”, “pesados” e “indigestos” manuais, era não apenas se refugiar nas obras literárias, mas, conjuntamente com elas, valer-

se da imaginação era uma das estratégias, conforme afirmação do memorialista.

As primeiras leituras de Júlio Verne me alargavam por mundos exóticos ou ignotos a curiosidade ecumênica. Como seria a China, o fundo dos mares, o centro da Terra, a Lua? Creio que, por aquela época, li também *As Viagens de Gulliver* e Robinson Crusoé, em edições populares: novos convites ao insaciável viajante... Não mais contente com as terras desconhecidas, descobria, pequeno discípulo do herói de Defoe, novas águas desertas do Pacífico. Batizava-as, povoava-as, civilizava-as [...] (BELLO, 1958, p. 25).

Na Província do Rio Grande do Sul, Aquiles Porto Alegre lembra, em diversas crônicas publicadas ao longo dos anos, aspectos da vida estudantil:

Mme. Marcus. Conheci-a estabelecida com livraria no pavimento térreo da Rua de Bragança, à esquina da Alegria. Eu era seu vizinho, e, amante dos livros, muitas vezes visitei a sua livraria, que, valha a verdade, não passava de um modesto “sebo”. A Livraria de Madame Marcus era muito freqüentada por estudantes, que iam lá mais para vender que para comprar livros. O velho Dumas e Ponson du Terrail eram os seus autores do peito, sem deixar de ler todos os demais romancistas que tocavam pelo mesmo pito (PORTO ALEGRE, 1921, p. 91-92).

Certas práticas culturais do século XIX ainda permaneciam na lembrança: “tempos de criança” na expressão do memorialista. Tempo em que a cidade onde nasceu “não passava de uma povoação da roça, sem hidráulica, sem iluminação, sem bondes e sem esgotos” (PORTO ALEGRE, 1922, p. 69). Tempo em que a cidade de Porto Alegre não tinha telégrafo e a estrada de ferro era apenas conhecida pelas gravuras das “revistas e dos livros ou por meio dos vidros de aumento da lanterna mágicas” (PORTO ALEGRE, 1922, p. 69). Certas práticas de leitura ainda estavam arraigadas nos hábitos e costumes:

Por esse tempo, ao cair da noite, quando o sino anunciava o toque das Trindades, cada um se recolhia- à sua casa para deitar com as galinhas. Antes, porém, de se enfiarem debaixo dos lençóis, o marido lia, sentado à cabeceira da mesa, uns capítulos de Dumas, Eugene Sue e Ponson du Terrail, então em voga, enquanto a mulher a seu lado, fazia *crochet* e os filhos quietos estudavam as lições para o dia seguinte. Estudava-se, de verdade, com um ou outro livro. Não se ia para a escola levando debaixo do braço uma prateleira de livraria que custou os olhos da cara dos pais (PORTO ALEGRE, 1922, p. 70).

Quando aluno do Colégio Marinho, que funcionava na Corte, Salvador de Mendonça (1841-1913), registrava em suas reminiscências escritas em 1907, as recordações do distante ano de 1853:

No meu tempo de colegial, terminadas as primeiras letras, o menino, dos oito aos quatorze anos, entregava-se ao estudo da primeira parte de Humanidades a que se dava a denominação de Disciplinas. Começava-se

pelo Latim, a artinha, a arte maior, a sintaxe do Dantas; os prosadores de Eutrópio a Tácito; os poetas, de Fedro a Horácio, tudo pelas obras grandes. Em seguida, durante mais quatro anos, o estudo das Matemáticas Elementares, principalmente o da Geometria de Euclides e o da Lógica do Genuense, era tudo feito em latim. Depois de avigorado o espírito da criança com o estudo da literatura dessa raça forte e conquistadora, da Geometria e da Lógica, estava ela de posse, por assim dizer, do esquadro e do compasso, com que levantasse os sólidos alicerces da sua educação. Em três anos mais, completava-se esse edifício com o estudo das línguas vivas, da Geografia e da História, da Filosofia e da Retórica. (MENDONÇA, 1960, p. 273).

Em 1871, o estudante Alberto Coelho da Cunha, recebe a carta<sup>7</sup> de um amigo do Recife, que comenta:

Eu vivo num completo marasmo, nada faço, nada escrevo; só me ocupo em ler. Tomei gosto pela literatura antiga. Já cansado dos adultérios, dos crimes, dos enjoativos enredos da nossa literatura contemporânea, procurei um lenitivo do ceticismo, em que me lançavam aquelas leituras, na literatura dos tempos

---

<sup>7</sup> Essa correspondência foi enviada para Alberto Coelho da Cunha, quando este se encontrava na estância Paraíso, hoje pertencente ao Município de Arroio Grande (Arquivo Arriada).



áureos de Roma e Grécia. Até agora só tenho lido historiadores. Li Tácito e estou lendo Plutarco. Achei que Tácito merece o epíteto de 'ferro em brasa' do despotismo, que lhe dá Victor Hugo; mas parece-me que aquele grande gênio circunscreveu a sua força na descrição demasiadamente detalhada dos acontecimentos dos reinados de Tibério e Nero os únicos completos.

Plutarco não tem a mesma força nem como historiador nem como filósofo; é menos verídico e mais condescendente. Porém, a todos os respeitos transparece o homem de bem e a sua admiração ingênua e mesurada dos grandes caracteres, que contorna, é a mais convincente prova da sua grandeza. Sente-se a gente transportada aos tempos heróicos de Scipiões, dos Catões e Aristides. Escreve-me sempre e conta-me os teus pensamentos. Adeus. Teu amigo, Bertino. Recife, 14.07.1871.

A análise das diversas lembranças perpetuadas pelos escritos relativas ao tempo de colégio permite salientar que, muito além dos textos indicados para o uso de sala de aula, os estudantes do século XIX liam outros textos, alguns complementares a sua formação, outros no intuito de fruição, deleite e prazer. Certas práticas de leitura eram coletivas, como relembra Aquiles Porto Alegre.

Arrolamos abaixo diversas obras infanto-juvenis, e/ou adaptadas a esse universo, assim como textos clássicos indicados para a leitura que circulavam no Brasil durante o século

XIX. A amostragem não tem por objetivo esgotar o que circulava, mas, sim, mapear e identificar as principais casas editoriais, o país de origem e, quando possível, as obras traduzidas e o nome do tradutor. A localização dessas obras foi realizada consultando catálogos, almanaques, acervos públicos e particulares.

Quadro 3 – obras infanto-juvenis que circulavam no Brasil no século XIX

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Local</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>Observações</b>
	Caravançar á ou Coleção de Contos Orientais	Lisboa	Typografia Rollandiana	1823	Traduzidos de um manuscrito persa.
Walter Scott	Ivanhoe ou o regresso do cruzado	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1837	Tradução de E. P. Câmara. 4 tomos.
Walter Scott	O Talisman ou Ricardo na Palestina	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1837	Tradução de Caetano Lopes de Moura. 3 tomos.
Fenelon	Aventuras de Telemaco	Paris	Livraria Europea de Baudry	1837	Edição bilíngüe. Tradução de Manuel de Sousa e Francisco

					Manuel do Nascimento. Retocada por José da Fonseca. 2 tomos.
Chateaubriand	Os Natchez: história americana	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1837	Tradução de Caetano Lopes de Moura. 4 tomos.
	Aventuras maravilhosas de Lazarillo de Tormes	Paris	J-P. Aillaud	1838	Extraídas das antigas crônicas de Toledo por G. F. Grandmaison y Bruno. Traduzidas da língua francesa.
Fenimore Cooper	O piloto: novela marítima	Paris	Livraria Portuguesa de J. P. Aillaud	1838	Tradução de Caetano Lopes de Moura. 4 tomos.
Victor Hugo	Bug-Jargal: novela histórica	Lisboa	Na Impressão de Galhardo e Irmãos	1843	Traduzida do francês por M. E. C.

Fénelon	Aventures de Télémaque	Paris	Belin-Leprieur, Libraire-Editeur	1844	Notícia biográfica e literária de M. Villemain.
La Fontaine	Fables	Leipzig	Bern. Tauchnitz Jeune, Libraire-Éditeur	1845	La France Classique.
Luis de Camões	Os Lusíadas	Paris	Livraria Europea de Baudry	1846	Poema épico restituído a sua primitiva linguagem. Organizado por José da Fonseca.
Walter Scott	Ivanhoe	Paris	Baudry's European Library	1849	Coleção de antigos e modernos British Authors.
Alexandre Dumas	O Cavaleiro d'Harmental	Lisboa	Tipografia Rollandiana	1849	Tradução portuguesa de M. A. da Silva.. 4 tomos.
Fenimore Cooper	The Headsman or The	London	Richard Bentley	1850	

	Abbaye dês Vigneron				
Alexandre Dumas	A princesa de Monaco	Lisboa	Typ. Lisbonense de Aguiar Vianna	1855	Biblioteca universal publicada por Eduardo de Faria. 6 volumes.
Alexandre Dumas	Les Trois Mousquetaires	Paris	Michel Lévy Freres	1856	2 volumes.
Olivier Goldsmith	Le Vicaire de Wakefield	Paris	Charpentier, Libraire-Éditeur	1857	Tradução de Madame Louise Belloc. Precedido por uma notícia de Walter Scott.
La Fontaine	Fables	Tours	Mame et C., Imprimeurs-libraires	1857	Ilustrações de K. Girardet.
Alexandre Dumas	Os três mosqueteiros	Lisboa	Typografia de Luiz Correa da Cunha	1859	Tradução livre. 2 tomos.
Alexandre	Mysterios de Napolis	Rio	Typografia do	1865	

Dumas	ou Uma pesca de redes	Grande	Echo do Sul		
Henrique Rivière	O assassino de Albertina Renouf	Rio Grande	Typografia do Diário	1865	
Paulo de Kock	Um homem atribulado	Lisboa	Typografia de Salles	1868	Editor e tradutor J. A. Xavier de Magalhães.
Paulo de Kock	O Burro do Senhor Martinho	Lisboa	Typografia de Salles	1868	Editor e tradutor J. A. Xavier de Magalhães.
Bernardin de Saint-Pierre	Paul et Virginie	Tours	Alfred Mame et Fils, Éditeurs	1870	17 <sup>o</sup> edição.
Ponson Du Terrail	A Corda do Enforcado	Porto/Braga	Livraria Internacional de Chardon	1873	Rocombole (Novo e Ultimo Episodio). 2 tomos. Tradução de Gualdino de Campos.
Luis de Camões	Os Lusíadas	Paris	V <sup>a</sup> J-P. Aillaud, Guillard	1873	Correta e dada a luz por Paulino

			e C <sup>o</sup> .		de Souza.
Julio Verne	Miguel Strogoff ou O Correio do Czar	Rio de Janeiro	B. L. Garnier	1876	Traduzido por Fortunio.
Ponson du Terrail	Dragonne e Mignonne	Lisboa	Empreza Editora, Carvalho & C <sup>a</sup> .	1876	Tradução de L. C. M.
Julio Verne	Da terra à lua	Rio de Janeiro	B. L. Garnier	1879?	Tradução de Salvador de Mendonça.
Luis de Camões	Os Lusíadas	Bruxelas	Typografia e lithografia E. Guyot	1879	Edição publicada por Abílio Borges para uso das escolas brasileiras.
	As Mil e Uma Noites: contos árabes.	Rio Grande	Livraria de Daniel de Barros e Silva	1882	Traduzidos em francês por Galland e vertidos em português. Adornada com gravuras. 2 tomos.
Andersen	Les Souliers Rouges et autres	Paris	Garnier Frères, Libraires	1882?	Traduits par MM. Ernest Grégoire & Louis Moland.

	contes		-Éditeurs		Illustration de Yan Dargent.
Carlos Jansen	Contos Seletos das Mil e Uma Noites	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1882	Edição ilustrada e colorida.
Octave Feré	A abadia de Santo André	Pelotas	Typ. do Onze de Junho	1883	Tradução de Alfredo Ferreira Rodrigues.
Henrique Perez Escrich	O amigo íntimo	Pelotas	Typ. do Onze de Junho	1883	Tradução de J. Cruzeiro Seixas.
Henrique Perez Escrich	Noites amenas: quem tudo quer tudo perde	Pelotas	Typ. do Onze de Junho	1883	Tradução de Julio Gama.
Julio Verne	A Escola dos Robinsons	Rio de Janeiro	B. L. Garnier	1883	Tradução de J. M. Vaz Pinto Coelho.
Fenelon	Les Aventures de Télémaque	Tours	Alfred Mame et Fils, Éditeurs	1884	
Carlos Jansen	Robinson Crusoe	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1885	Edição ilustrada e colorida.



Carlos Jansen	Dom Quixote	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1887	Edição ilustrada e colorida. Redigido para mocidade brasileira segundo plano de Hofmann.
Carlos Jansen	As Viagens de Gulliver a terras desconhecidas	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1888	Edição ilustrada e colorida.
Carlos Jansen	Aventuras Maravilhosas do Celeberrimo Barão de Munchhausen	Rio de Janeiro	Laemmert & Cia.	1891	Edição ilustrada e colorida.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de seu acervo pessoal

Por meio deste levantamento, é possível constatar que, grande parte das obras publicadas nas primeiras décadas do século XIX, eram basicamente editadas na França. A partir da década de 40, paulatinamente aumenta a participação portuguesa. Textos editados no Brasil ocorreram somente nas últimas décadas do século XIX, caso de Júlio Verne, traduzido e publicado pela Editora Garnier. Anteriormente, pode-se assinalar o papel desempenhado pelas tipografias de jornal, que, em

folhetins, publicavam autores populares. Foi possível localizar esse tipo de publicação em duas cidades (Rio Grande e Pelotas) no estado do Rio Grande do Sul. Como esta pesquisa foi centrada nessas cidades, por uma questão lógica, a localização dessas obras foi facilitada. Com certeza esse tipo de constatação indica que outras cidades provavelmente estivessem publicando folhetins, mormente os grandes centros. Fora do nosso centro de pesquisa, verifica-se o domínio das duas grandes editoras nacionais, ou seja, Garnier e Laemmert.

Ao longo do século XIX, intensificou-se um processo pedagógico, em termos de ensino e leitura. A prática da leitura fica submetida a novos métodos e princípios científicos. A produção e circulação de livros voltados ao público infanto-juvenil tende a aumentar, assim como aos poucos as editoras nacionais vão monopolizando o mercado editorial. Do mesmo modo, cada vez mais as edições são publicadas na língua vernácula, caso de autores como Dumas, Verne, Terrail, embora a maioria deles por casas editoriais de Portugal. Também ocorre um processo de tradução e adaptação de textos clássicos para os jovens leitores. Exemplar foi o papel desempenhado pelo professor do Colégio Pedro II, Carlos Jansen, talvez o grande nome na divulgação da literatura infanto-juvenil no Brasil.

## **Considerações finais**

Este trabalho teve por objeto problematizar a leitura dos jovens no século XIX. Considerou-se como fonte de pesquisa programas escolares e materiais memorialísticos e buscou-se identificar o que liam esse jovens.

Por meio da análise das diversas lembranças perpetuadas pelos escritos, especialmente as que tratam do tempo de colégio, foi possível perceber que, para além dos textos indicados para uso na sala de aula, os estudantes do século XIX liam outros textos, alguns complementares a sua formação, outros no intuito de fruição, deleite e prazer.

Leituras que formavam o leitor, impondo padrões culturais e unificando uma elite: o minucioso levantamento dos livros indicados para essas práticas demonstram a forte influência europeia nos jovens estudantes brasileiros. Na aparente autonomia dos mesmos, estava na verdade o papel determinante das instituições em moldar um perfil do futuro homem público.

## Referências

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. 370 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC-RS Porto Alegre, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Práticas, impressos, letramentos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BELLO, José Maria. **Memórias**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro**. 2.vol.. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893.

CAMPOS, Humberto. **Memórias**. Rio de Janeiro: Jackson Editores, 1954.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Dir.). **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Santillana: Taurus, 1998.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inscrever & Apagar**: Cultura escrita e literatura (Séc. XI-XVIII). São Paulo: UNESP, 2007.

CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino “secundário”? **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.18, n.1, jan./jun. 1992. p. 99-112.

\_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990. p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. v.6, n. 11. Pelotas: ASPHE; FAE/UFPEL, abr. 2002. p. 05-24.

\_\_\_\_\_. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. In: < <https://bit.ly/2MRoPuQ> > Acesso em: 20 mar. 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4.ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. n.5. Porto Alegre, 1992. p. 28-49.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** n.1. Campinas: SBHE; Autores Associados, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KIDDER, D. P.; FLETCHER, J. C. **O Brasil e os Brasileiros: esboço histórico e descritivo**. 2.v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Memórias da Rua do Ouvidor**. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1878.

MACHADO, Ubiratan. **A Etiqueta de Livros no Brasil: subsídios para uma história das livrarias brasileiras**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2003.

MENDONÇA, Carlos Süssekind de. **Salvador de Mendonça**: democrata do império e da República (Biografia). Rio de Janeiro: INL/MEC, 1960.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. 1.vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTO ALEGRE, Aquiles. **Jardim de Saudades**. Porto Alegre: Oficinas Graphics Wiedemann & Cia, 1921.

\_\_\_\_\_. **Paisagens Mortas**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1922.

SCHUBRING, Gert. **Análise histórica de livros de matemática**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAUNAY, Visconde de. **Memórias**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Edição do autor, 1998.



## **Sobre os(as) autores(as)**

### **Arlete Ingram Willis**

Doutora em Educação pela Ohio State University, Columbus, Ohio. É professora na University of Illinois at Urbana-Champaign, College of Education, Department of Curriculum & Instruction desde 1991. Participa como membro das seguintes associações: American Educational Research Association, Literacy Research Association, National Council of Teachers of English, International Reading Association. Investiga sobre linguagem e letramento multicultural. *E-mail:* aiwillis@illinois.edu

### **Caroline Braga Michel**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pós-Doutoranda em Educação na mesma Universidade. Integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE – UFPel) e do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). *E-mail:* caroli\_brga@yahoo.com.br

### **Cassiana Magalhães**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (2014). Mestre em Educação (2007) e Especialista em Educação Infantil (2005) pela Universidade Estadual de Londrina. Pedagoga pela Universidade Tuiuti do Paraná (2001). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de



Londrina. Membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). *E-mail:* magalhaes.cassiana@gmail.com

### **Danielle Monteiro Behrend**

Doutoranda e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (PPGEA/FURG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Instituto de Educação da FURG. *E-mail:* daniellefurg@yahoo.com.br

### **Edgar Roberto Kirchof**

Possui graduação em Letras (Português/Alemão) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995), graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1998), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), tendo realizado um Pós-Doutorado na área da Biossemiótica na Universidade de Kassel, Alemanha. Atualmente é professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil, atuando, como docente e pesquisador, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) e no Curso de Letras. *E-mail:* ekirchof@hotmail.com

### **Eduardo Arriada**

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), realizou pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-

Champaign, em 2016. Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade. Coordenador do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). *E-mail:* earriada@hotmail.com

### **Eliane Peres**

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1989), Especialização em Educação pela UFPel (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG (2000) e realizou pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign (2012). *E-mail:* etperes@gmail.com

### **Gabriela Medeiros Nogueira**

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2001). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2011), realizou pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG) e do Grupo de Pesquisa em História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares (HISALES/UFPel) e líder do Grupo de estudo e pesquisa em Alfabetização e letramento (GEALI). *E-mail:* gabynogueira@me.com

## **Greice Ferreira da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho *campus* de Marília/SP (2013). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho *campus* de Marília/SP (2009). Graduada em Pedagogia (1993) com habilitação em Magistério de 2º grau e Educação Especial na área de Deficiência intelectual pela mesma instituição. Possui especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia e Magistério Superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica nessa universidade. *E-mail:* grebalet@terra.com.br

## **Iara Tatiana Bonin**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2007), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (1999) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1989). Atualmente, é coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, desenvolvendo estudos e orientando teses e dissertações que tratam das pedagogias e políticas da diferença, com foco na temática indígena, na literatura infantil e nos estudos surdos. *E-mail:* itbonin@gmail.com

## **Lucas Gonçalves Soares**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel (2006). Especialista em Pedagogia Gestora pela

Faculdade Integradas FACVEST (2007) e Orientação Educacional pela Faculdade de Ciências de Florianópolis (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2016). Atualmente, é doutorando em Educação pela UFPel. Professor da Educação Básica e Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Capão do Leão. *E-mail:* luks\_gs21@hotmail.com

### **Luciane Botelho Martins**

Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel, é Pedagoga e graduada em Letras Português/Inglês (ambas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG), possui Especialização em Pedagogia Gestora (UNIVEST) e em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (FURG). Atualmente, é professora na educação básica (município de Rio Grande) e professora substituta na Universidade Federal de Pelotas, atuando na área de Linguística e Língua Portuguesa. Em 2013, participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) pela Loyola University of Chicago. É doutoranda do curso de Letras pela UCPel e membro do Laboratório de Estudos em Análise do Discurso – LEAD, onde realiza pesquisas voltadas ao estudo dos sentidos produzidos em materialidades, compostas por diferentes linguagens. *E-mail:* lucianebrmk@hotmail.com

### **María Luisa de Francesco**

Experta en Literatura Infantil y Juvenil. Experta en Animación de lectura y escritura. Escritora con publicaciones en Uruguay y Colombia. Actualmente Referente Plan Nacional de Lectura en

Salto, Uruguay y Tallerista en Contextos de Encierro. MEC. *E-mail*: maludf2014@gmail.com

### **Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior**

Graduado em Licenciatura em Letras/Português e Literatura pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – *Campus Bagé*), Especialista em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL - *Campus Pelotas*) e, atualmente, aluno do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, integrando o Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). *E-mail*: juniorferreira@yahoo.com.br

### **Renata Junqueira de Souza**

Formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP de São José do Rio Preto, obteve o título de mestre em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o doutorado pela UNESP. Como professora do Departamento de Educação da UNESP/Presidente Prudente, atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ). Livre docente em Metodologia de Língua Portuguesa. Seus estudos e suas pesquisas estão focados nas estratégias de leitura, com ênfase no papel da literatura infantil na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. *E-mail*: recellij@gmail.com

## **Rosa Maria Hessel Silveira**

Possui graduação e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1972 e 1980), doutorado em Educação também pela UFRGS (1995) e pós-doutorado pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (2007-2008) e pelo GRETEL, da Universidad Autónoma de Barcelona (2015). É professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS e atua como professora permanente convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma unidade. Além disso, também coordena o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), grupo de pesquisa sediado no PPGE da UFRGS, fundado em 1996. *E-mail:* rosamhs@gmail.com

## **Sandra Regina Franciscatto Bertoldo**

Graduada em Letras pela Universidade Regional Integrada (URI – *campus* de Frederico Westphalen/RS), com mestrado e doutorado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). É professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação daquela instituição. É membro do grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE – UFMT). *E-mail:* maestrasandra@gmail.com

## **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**

Graduada em Letras e em Pedagogia, com mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP),

ambos na área da Educação. Sílvia é professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação daquela instituição. Realizou seus estudos de pós-doutoramento na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP – *campus* de Presidente Prudente). É membro dos grupos de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE – UFMT) e Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (UNESP). *E-mail*: silviapilegi@gmail.com

### **Vania Grim Thies**

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Coordenadora Adjunta do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). *E-mail*: vaniagrim@gmail.com

# CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

A coleção Cadernos Pedagógicos da EAD é uma coletânea de artigos científicos elaborados a partir de pesquisas e estudos de professores e pesquisadores de universidades brasileiras.

A iniciativa de produção da coleção surgiu a partir da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o campo educacional e buscam contribuir para a formação crítica para seus leitores.

*Profa. Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves*  
Coordenadora da Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD

