



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
DIONE MACHADO SILVA COELHO

CRIANÇAS LEITORAS E SUAS ESCOLHAS LITERÁRIAS:
um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II

RIO DE JANEIRO
2015

Dione Machado Silva Coelho

CRIANÇAS LEITORAS E SUAS ESCOLHAS LITERÁRIAS:
um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2015



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese “Crianças Leitoras e Suas Escolhas Literárias: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II”

Doutorado(a): **Dione Machado Silva Coelho**

Orientado(a) pelo(a): **Profa.Dra. Patricia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa.Dra. Patricia Corsino (UFRJ)

Profa.Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Prof.Dr. Pedro Benjamin Carvalho Silva Garcia (UCP)

Profa. Dra. Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Profa. Dra. Claudia Pimentel (UFAL)

C672c Coelho, Dione Machado Silva
CRIANÇAS LEITORAS E SUAS ESCOLHAS LITERÁRIAS:
um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro
II / Dione Machado Silva Coelho. -- Rio de
Janeiro, 2015.
298 f.

Orientadora: Patrícia Corsino.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em EducaçãoFaculdade de Educação, Bacharel
em Pedagogia, 2015.

1. Escolhas literárias entre crianças. 2.
Literatura infantil. 3. Ensino Fundamental . 4.
Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão. I.
Corsino, Patrícia, orient. II. Título.

Às quatro gerações de mulheres que mantiveram a tradição de contadoras de histórias: minhas duas avós (in memoriam), cada qual com seu estilo; minha mãe, pelo exemplo de dignidade e pelo espelho de professora que foi, também sempre envolvida no contar e ler histórias; minhas irmãs, e minha filha, minha neta e a criança que está por vir, Valentina, cujo nome já anuncia a guerreira que será. A todas, dedico este trabalho.

Dedico esta tese às crianças que aqui falam e a todas as que não têm chance de serem ouvidas...

AGRADECIMENTOS

Nesta parte, tento agradecer, como se isso fosse possível, a todos os que me influenciaram na vida e me apoiaram em meus projetos, planos e sonhos.

Pelo carinho e pelo amor, sou grata as minhas irmãs, e, principalmente, a minha mãe, que sempre me incentivou e que, em todos os momentos de minha vida, ajudou-me a seguir meus projetos e sonhos, mostrando-me que sempre havia um lugar para voltar, a nossa casa.

A minha querida filha, Giulia, companheira de sempre, de viagens e projetos de vida, que me acompanhou durante muito tempo e de quem roubei momentos preciosos da infância, quando me dediquei ao curso de mestrado, tanto no daqui do Brasil quanto no de Boston, agradeço pela existência e pela compreensão. Agradeço, também, a minha mais jovem companheira de conversas, histórias, desenhos, filmes, viagens e cantorias, minha neta, Ana Flor, com quem o tempo de brincadeiras ficou reduzido durante o tempo da escrita desta tese, pela espera. E à Valentina, pela já existência em minha vida.

Agradeço aos meus grandes amigos, “da América de lá”, que, à distância, torceram por mim e entenderam a minha ausência no *Skype*. E “aos da de cá”, especialmente às queridas amigas Anna Rosa, Rosita e Lucy, que, desde a faculdade de Pedagogia, na URFJ, “nos acompanhamos” pelas andanças da vida, por partilhar os momentos felizes e as angústias de que a vida se faz.

À professora Doutora Patrícia Corsino, agradeço pelo acolhimento no grupo de pesquisa e pelo crédito dado a meu projeto, sempre indicando novos caminhos e alternativas, pelo incentivo e pela escuta.

À professora Doutora Cecília Goulart e ao professor Doutor Pedro Garcia, pelas significativas contribuições feitas no exame de qualificação, pela sabedoria e carinho de todo grande mestre e pelo conhecimento que sabem construir em sala de aula. Com vocês, muito aprendi. Meu muito obrigada.

À professora Doutora Ludmila Thomé de Andrade e à professora Doutora Claudia Pimentel, agradeço pela disponibilidade em participar da Banca Examinadora.

Aos queridos colegas, companheiros do grupo de pesquisa, interlocutores dessa construção coletiva de conhecimento, pela troca e pelo estímulo, também lhes sou grata.

À UFRJ, por ter sido o lugar onde concluí o curso de graduação, o de mestrado e, agora, o de

doutorado. E especialmente ao PPGE, agradeço pela oportunidade, de mais uma vez, estar de volta a este *cantinho do mundo histórico*.

À Direção de Ensino do Colégio Pedro II, por ter aprovado o projeto e oportunizado o desenvolvimento da pesquisa no Campus de São Cristóvão.

A todos os colegas do Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II, pela acolhida na minha volta, após quase dez anos de afastamento, e por ter me feito sentir mais uma vez em casa. Em especial às professoras de turma, Flávia Menezes, Fabiana Lima e Judith Lok, que, carinhosamente, me aceitaram e me acolheram em suas salas de aula, durante o processo de pesquisa. Obrigada.

À amiga Nazareth Salutto e à Jéssica Rodrigues, pela leitura atenta de minha tese, pelas sugestões e inestimáveis opiniões, sou muito agradecida.

Agradeço à Doutora Eliane Colepicolo, Chefe de Acesso a Bases de Dados BCo/UFSCar e amiga, pela valiosa ajuda todas as vezes que precisei consultar livros e documentos. E a minha sobrinha Renata Yunes pela valiosíssima ajuda na organização das gravações das falas das crianças.

Ao Professor Doutor Donaldo Macedo, pela grande amizade, pela orientação durante o mestrado em Boston e pela revisão do projeto deste estudo.

Às crianças das turmas de 5º ano, que se dispuseram a participar da pesquisa.

Ao Richard, pelo carinho, pela paciência em me esperar e pelos incentivos sempre.

Ao meu pai, *in memoriam*.

A todos os amigos, que fazem parte da minha vida.

Muito obrigada!

Viver significa tomar parte no diálogo: interrogar, ouvir, responder, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, simpósio universal. (BAKHTIN, 2010b, p. 329).

RESUMO

COELHO, Dione Machado Silva. **Crianças leitoras e suas escolhas literárias**: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta tese tem como objetivo conhecer o que leem as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de duas turmas do Colégio II, campus São Cristóvão I, e analisar como fazem suas escolhas literárias durante as atividades do Clube de Leitura. Nesse projeto, as crianças participam das escolhas da composição do acervo literário da turma e têm possibilidade de fazer uma leitura sem caráter obrigatório, em sala ou em casa. Parte do pressuposto de que as crianças do 5º ano leem livros, mas que livros estariam lendo, na escola, sem a determinação do adulto? O que gostam de ler? Que leituras lhes interessam? De que critérios lançam mão na hora de escolher seus livros? Que concepção de leitura possuem? Como os adultos, na escola, se posicionam diante das escolhas infantis? Essas questões encaminham a pesquisa etnográfica, de caráter interpretativo, que se fundamentou, sobretudo, na Teoria da Enunciação de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 1988, 2010a, 2010b, 2010c), em diálogo com o campo da Sociologia da Infância, a partir dos trabalhos do sociólogo William Corsaro (1985, 2011), e com o campo da História Cultural, cujo autor principal é Roger Chartier (1990, 1994, 2002). Além da revisão bibliográfica e de um estudo exploratório, a metodologia de pesquisa abrangeu: observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas individuais e em pequenos grupos realizadas com as crianças e com os professores das turmas investigadas - registradas em áudio, vídeo e fotografia-, um questionário cujo propósito foi traçar o perfil socioeconômico das crianças, e a exposição de um vídeo para uma das turmas investigadas. O trabalho de campo foi realizado no período de setembro de 2011 a dezembro de 2013. A tese foi assim organizada: o primeiro capítulo apresenta o contexto e a trajetória da pesquisa, os pressupostos, as questões e objetivos do estudo; o segundo aborda o caminho que levou à escolha do tema, assim como o situa no campo de pesquisas sobre leitura e escolhas; o terceiro capítulo discute o referencial teórico que embasou as discussões metodológicas do estudo; o quarto apresenta e situa o *lôcus* da pesquisa e seus sujeitos; o quinto capítulo analisa o ponto de vista das crianças sobre suas escolhas; o sexto capítulo analisa as categorias das escolhas infantis; e, por fim, as considerações finais destacam algumas considerações para se pensar a formação de leitores e a continuidade ao estudo sobre escolhas literárias entre crianças. A pesquisa evidenciou que o

processo de escolhas das crianças é atravessado por tensões, contradições e descontinuidades. As crianças das turmas pesquisadas tendem a buscar livros direcionados aos maiores, visto que tal escolha lhes garantiria o sentido de pertencimento ao grupo de adolescentes. A imagem de leitor e de leitura na qual tentavam se encaixar guiava suas escolhas, o que nem sempre condizia com os leitores que eram. Os resultados apontaram, também, que, quando têm a chance de escolher o acervo, como o Clube da Leitura, as crianças ficam mais motivadas a ler. Embora sejam escolhas feitas na instituição escolar, portanto, atravessadas pelas tensões entre o que os professores esperam e o desejo das crianças, revelam formas próprias de os grupos de crianças fazerem escolhas literárias.

Palavras-chave: escolhas literárias – infância e literatura – literatura e Ensino Fundamental

ABSTRACT

COELHO, Dione Machado Silva. **Children's readers and their Literary Reading Choices: A Study Conducted with 5th Grade Students from Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro: 2015. Tese (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The objective of this thesis is to inquire what children from two fifth grade classrooms in Basic Education from Colégio II, São Cristóvão I campus, read and to analyze their literary choice process during the Reading Club activities. In this project, the children participate in choosing the books will compose the its literary collection and, as part of their Reading Club responsibilities, the teacher presents them with the opportunity to complete/carry out a (non-obligatory/optional) reading of a non-obligatory character—in class or at home. It is presupposed that the fifth grade children read different sort of books but an important research question to ask is What books would the students select to read, in the school environment, without the intervention of an adult? What types of materials do they like to read? (Books, comic books, magazines, internet). In what genres of reading are they interested? What book selection criteria do they employ when they choose books to read? What is their conceptualization of reading? How do the adults in schools position themselves regarding the children's choice? These questions led to this ethnographic research study marked by an interpretative character that is based, fundamentally, on three bodies of literature:(1) Bakhtin's Theory of Enunciation) BAKHTIN, (1998, 2010a, 2010b, 2010c), (2) the field of Child Sociology chartered by the sociologist William Corsaro (1985, 2011), and (3) with the Cultural History field whose main theorist is Roger Chartier (1990, 1994, 2002). Beyond a review of literature and an exploratory pilot study, the research methodology included participant observation with daily field notes, semi-structured individual and group interviews which took place with the target children and their teachers, and documentation collection which included audio, video and picture records. A questionnaire was administered to trace the socioeconomic profile of the children, and video recording of one of the classrooms within which the research was conducted. The field work took place for a period between September 2011 a and December 2013. The thesis is organized as follows: the first chapter presents the context and the research trajectory, the hypotheses, the questions and objectives of the study; the second chapter deals with the path that lead to the selection of the theme; the third chapter discusses the theoretical framework upon which the methodological discussions of the study were based; the fourth chapter situates the locus of the study and their subjects;

the fifth chapter analyzes the children's point of view regarding their reading choice; the sixth chapter analyzes the categories of children choices; and, in the concluding chapter, the final considerations highlight some considerations to think about the formation of readers and the continuity to the study regarding literary choices among children. The research findings suggest that the processes that mediate the target children's choices are cut across by tensions, contradictions and discontinuities. The children in the study tend to look for books that are geared for adults because they believe that such choices guarantee them a sense of belonging among the older, adolescent literary groups. The image of the reader and the reading within which they want to fit guide their book selections/choices, which did not always reflect with the readers that they were. The results also suggest that, when the target children have the chance to choose a reading group such as the Reading Club, the children in the study are more motivated to read. Even though the target children's choices were made within an educational institution, thus, cut across by tensions between teachers' expectations and the children's desire, they reveal unique ways with which groups of children engage literary choice making.

Key words: literary choices – childhood and literature – literature and elementary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 - Etapas da pesquisa de campo, p.88
- Quadro 2 - Perfil de formação das professoras das turmas, p.128
- Quadro 3 - Categorias classificatórias dos livros escolhidos e expressas pelas crianças ao longo da pesquisa, p.133
- Quadro 4 - Títulos escolhidos pelas turmas 5C e 5D, p. 133
- Figura 1 - Estante de Aventura e Mistério – Sala de Leitura, p.137
- Figura 2 - Quadro de classificação da organização da sala de leitura, p. 137
- Figura 3 - A; B - Ajudantes do dia arrumando os livros para o CL, Ano1 p. 201
- Figura 4 - A; B - Ajudantes do dia arrumando os livros para o CL, p. 205
- Figura 5 - Arrumação dos livros para o CL da turma, p.206
- Figura 6 - Tiago lê escondido depois de ter “sequestrado” o livro *Percy Jackson, o ladrão de raios*, p. 229
- Tabela 1 - Produções de teses relacionadas à leitura (2007-2011), p. 34
- Tabela 2 - Produções de dissertações e teses publicadas (2003-2013), p. 36

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA	Classe de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CL	Clube da Leitura
COC	Conselho de Classe
CPII	Colégio Pedro II
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fipe	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FLE	Fórum Literatura na Escola
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
INEA	Instituto Estadual do Ambiente
IPL	Instituto Pró-Livro
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro no Ensino Médio
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SL	Sala de Leitura
TPE	Todos pela Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA – DA AULA DE BIBLIOTECA AO CLUBE DE LEITURA	21
2.1 CAMINHOS E ESCOLHAS	21
2.2 UM DESVIO NO PERCURSO: DA CRIANÇA AO ADULTO	24
2.3 RETOMANDO O CAMINHO: DE VOLTA ÀS CRIANÇAS	29
2.4 DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	31
2.5 DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA	39
3 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA – UM PONTO DE VISTA	51
3.1 SOBRE PESQUISA QUALITATIVA	52
3.2 RIGOR E CREDIBILIDADE NA PESQUISA	57
3.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE SUJEITO	62
3.4 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS	66
3.5 CONTEMPORANEIDADE E AS CRIANÇAS NA PESQUISA	69
3.6 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA	82
3.6.1 As fases da pesquisa	82
3.6.2 Das entrevistas e análises	88
3.6.3 Sobre entrevista com crianças	98
4 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	101
4.1 O COLÉGIO PEDRO II	102
4.1.1 O Pedrinho – Um novo contexto?	106
4.2 AS TURMAS DE 5º Ano no CPII	113
4.2.1 Sobre a organização das turmas de 5º ano	113
4.2.2 O 5º ano	115
4.2.3 Sobre as crianças	118
4.2.3.1 Dos participantes	119
4.2.3.2 Profissão dos pais	120
4.2.3.3 Bens materiais	120
4.2.3.4 Lanche/Merenda escolar – Mesada	121
4.2.3.5 Local de moradia	121
4.2.3.6 Tempo para ler	122
4.2.3.7 Relação familiar com a leitura	123
4.2.3.8 Livros	126
4.2.3.9 Lazer	127
4.3 AS PROFESSORAS DAS TURMAS	127
4.4 O CLUBE DE LEITURA	129
4.5 O CLUBE DE LEITURA E AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS	132
4.6 PARTICIPANDO NO PROCESSO DE ESCOLHAS – SALA DE LEITURA	141
4.7 O CAMPO – POSSIBILIDADES E DESAFIOS	144
4.7.1 Professora ou pesquisadora? Construindo uma identidade	149
4.7.2 Tia, professora ou pesquisadora?	150
5 POSSIBILITANDO A VISIBILIDADE DAS VOZES INFANTIS - QUEM	152

LÊ?	
5.1 ESSES LEITORES DO QUINTO ANO – CRIANÇAS, JOVENS?	152
5.1.1 Em busca da identidade, à procura de livros	154
5.1.2 Livros para crianças - “Às vezes é bom ler livro de criança, é divertido”	157
5.1.3 Livros para adolescentes - “Sobre adolescente” ou “a gente menina”?	161
5.1.4 Livros para os mais velhos – “São mais aprofundados na história”	164
5.2 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DOS JOVENS LEITORES	167
5.2.1 A “linearidade” na construção das histórias de leitura	168
5.2.2 A não linearidade na construção das histórias de leitura	171
5.3 “EU NÃO SOU MUITO DESSA COISA DE LER”	181
5.4 HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS – “É SÓ A HISTÓRIA DE UM MENINO”	189
6 AS CRIANÇAS E SUAS ESCOLHAS	197
6.1 O CLUBE DE LEITURA	199
6.1.1 Ano 1 – 5B	199
6.1.2 Ano 2 – 5C	204
6.1.3 Ano 3 – 5D	205
6.2 O QUE ESCOLHEM AS CRIANÇAS DO QUINTO ANO	208
6.2.1 “Terror eu não gosto muito, senão eu tenho pesadelo”	210
6.2.2 “Leio mesmo é livros”	212
6.2.3 “Livro tipo Percy Jackson”	215
6.2.4 “Eu leio livro infantil”	217
6.3 AS ESCOLHAS E SEUS CRITÉRIOS	218
6.3.1 O livro bom – Aquele que tem sentido	220
6.3.2 O livro grosso – A leitura que pesa	223
6.3.3 O livro famoso – O livro roubado	226
6.3.4 Entre livros e filmes – Veja o filme, leia o livro	233
6.4 ESCOLHAS NEM SEMPRE MUITO CLARAS	237
6.4.1 As escolhas das crianças e o papel do adulto	240
6.5 O SALÃO DO LIVRO: ESPAÇO DE ESCOLHAS?	249
6.5.1 O livro como mercadoria	251
6.5.2 O Salão do Livro e seus objetivos	256
6.5.3 Incentivos à leitura	259
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS DOS LIVROS INFANTIS	282
APÊNDICE	286
APÊNDICE A – Modelo de Roteiro para as Entrevistas Semiestruturadas	287
APÊNDICE B – Modelo de Questionário	288
APÊNDICE C – Pesquisas Relacionadas ao Tema “Escolhas Literárias”	289
ANEXOS	292
ANEXO A – Cópia do Trabalho do aluno Filipe	293
ANEXO B – Autorização Concedida pelo PPGE do Colégio Pedro II	294
ANEXO C – Projeto Clube de Leitura	295

Vovó, o adulto que não gosta de criança não gosta dele mesmo, porque ele também foi criança. Ela só cresceu.

(Ana Flor, 7 anos, após ter assistido ao filme *Matilda*.

Setembro de 2014)

1 INTRODUÇÃO

O primeiro ano gosta muito de ler, mas vai diminuindo os empréstimos conforme os anos vão aumentando. Parece que, quando a gente cresce, perde a vontade de ler. (Filipe, 10 anos)

Esta tese, intitulada *Crianças leitoras e suas escolhas literárias: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II*, cuja pesquisa de campo foi realizada, durante o período de setembro de 2011 a dezembro de 2013, no campus de São Cristóvão desse colégio, uma escola pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro, tem como objetivo *conhecer o que leem as crianças do 5º ano, de duas turmas do Colégio Pedro II, campus São Cristóvão I, e analisar como fazem suas escolhas literárias durante as atividades do Clube de Leitura.*

O estudo se insere no campo empírico da pesquisa institucional *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças¹ das escolas fluminenses*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenada pela Professora Doutora Patrícia Corsino, e se articula à minha trajetória profissional, que, de um modo ou de outro, tem se relacionado com a leitura e a literatura infantil, desde que ingressei em 1984, por concurso público, no Colégio Pedro II (CPII).

Quando iniciei, nesse mesmo ano, minha prática docente no CPII e quando foram implantadas as séries iniciais do primeiro segmento, do então primeiro grau, no Campus São Cristóvão I, abracei a responsabilidade de montar ali o acervo e o trabalho do primeiro espaço de leitura, na época chamado de Biblioteca, hoje Sala de Leitura, onde desenvolvia atividades de leitura com as crianças pequenas. Desde então, o trabalho com a literatura infantil foi sendo desenvolvido, ampliado e consolidado no Colégio. Atualmente, a literatura infantil faz parte da grade curricular do Ensino Fundamental e o projeto de ensino é reconhecido por seu trabalho, já tendo sido tema de estudos e dissertações (VINCO, 2006; SILVA, 2011; VIDAL, 2012; TRAVASSOS, 2013; SOARES, 2014; entre outros). Mais de trinta anos depois, retomo ao tema que me iniciou no colégio: a leitura infantil.

A epígrafe desse trabalho antecipa e, ao mesmo tempo, anuncia a proposta desta tese e a história de sua origem: a voz de Filipe passou a ecoar na minha e eu a transformei em questão a ser pensada. Essa fala se refere à resposta dada pelo aluno diante da análise de um

¹ Este estudo está considerando como crianças os sujeitos na faixa etária entre 9 e 11 anos incompletos, idade em que encontravam-se a maioria dos alunos no início da pesquisa. Essa classificação contudo, não é de fácil definição. Na seção 5.2.1 o tema é trazido à discussão.

gráfico em um trabalho de matemática. Sua resposta e, posteriormente, as dos colegas dessa turma chamaram minha atenção, em junho de 2011, durante a correção de uma atividade de avaliação. Assim, dos desdobramentos dessa reflexão, surgiu o tema deste estudo: as escolhas literárias das crianças do 5º ano. Em suma, a declaração de Filipe aguçou minha curiosidade e direcionou meu desejo para desenvolver a pesquisa do doutorado com crianças da última série do Ensino Fundamental I. Por que Filipe foi levado a analisar o gráfico daquela forma afirmando em seu trabalho que “quando a gente cresce, perde a vontade de ler”?

O trabalho (Anexo A) a que me refiro consistia na análise de um gráfico que mostrava os empréstimos de livros realizados pelos alunos do Colégio, do 1º ao 5º ano, ao longo de três meses na Sala de Leitura. Após a leitura da resposta de Filipe, procurei o aluno para conversar e, ao analisar a conversa, pude perceber algumas questões que, aparentemente, eram contraditórias e que, por isso, deixavam pistas. Mesmo tendo afirmado que as crianças leem menos quando crescem, como fez em seu trabalho escrito, Filipe declarou, durante a conversa, estar lendo um livro e ter acabado de ler um outro. Além disso, ao ser perguntado se achava que as crianças gostam de ler, afirmou que “Toda criança gosta um pouquinho de ler, seja pouco ou muito”. Portanto, apesar da afirmação que o gráfico o levava a fazer, Filipe apresentava seu próprio ponto de vista e parecia querer questionar: afinal, quem não gosta de ler? Embora tenha deixado isso implícito, fez uma ressalva: “Por obrigação não dá”. Ainda declarou pegar livros no Clube de Leitura (CL), porque, nesse acervo, os livros eram escolhidos pelas próprias crianças, diferentemente do que ocorria na Sala de Leitura (SL), e, por isso, os livros “são legais” (Caderno de campo, turma 5 A, Ano 1).

Mas, em suas análises, em que ele estaria certo? Quando crescem, as crianças “perdem a vontade de ler”? Sua opinião me instigou a querer saber também o que pensavam seus colegas.

A partir da entrevista com Filipe, passei a conversar também com as outras crianças da turma sobre as questões levantadas pelo gráfico. Pedi a autorização delas para gravar nossas conversas com o compromisso de, posteriormente, deixá-las ouvir. Todas concordaram.² Aos poucos, a conversa foi conduzida para o tema das leituras e escolhas feitas pelas próprias crianças no espaço do CL. As crianças apresentaram comentários semelhantes aos de Filipe, declarando que não pegavam livros da Sala de leitura, mas liam os do acervo do CL. Ao conversar com Amália, outra aluna colega de Filipe, sobre o que escreveu em seu trabalho, ela

² Posteriormente, conforme será visto na sessão de metodologia, as autorizações para a utilização das gravações no âmbito da pesquisa foram solicitadas às crianças e a seus responsáveis, de acordo com as regras do comitê de ética em pesquisa do PPGE do Colégio Pedro II.

reforça afirmando:

Também leio livros do Clube de Leitura. [...] **A gente** sabe os livros que tem aqui. **A gente** é quem quis. (Amália, caderno de campo – 5 A – Ano 1, grifo nosso³).

“A gente sabe os livros que tem aqui. A gente é quem quis”. Seria esse o sinal, a pista? É o saber de quem escolhe, daquele que faz a seleção, que se revela na voz de Amália. Seria esse o ponto de partida para o interesse da leitura entre as crianças? “A gente é quem quis”. Seria esse outro sinal? A voz de Amália faz coro com a de Filipe, sujeitos que me levavam a avançar sobre minhas inquietações.

Comecei a perceber, nas falas das crianças, que o gráfico da SL poderia não estar sendo “justo” com elas, uma vez que não era nesse espaço que buscavam suas leituras. Ocorreu-me que o acervo do CL, portanto, seria esse espaço, pois atendia a seus interesses. No caso, o CL é um projeto desenvolvido pelas professoras, em sala de aula, nas turmas do CPII do Campus São Cristóvão I, e objetiva estimular e desenvolver o gosto pela leitura de modo a contribuir com a formação de leitores. O acervo é definido pelas crianças, juntamente com o professor da turma, no início do ano letivo para ser posteriormente comprado.

O que chamou minha atenção, durante as conversas, foi a contradição apresentada nas respostas das crianças, pois, embora elas tentassem fazer suas opiniões coincidirem com o que o gráfico apresentava e com o que eu e alguns professores de um modo geral pensávamos – que as crianças, à proporção que crescem, deixam de ler –, não era o que elas deixavam entender em suas declarações. Assim como em seus trabalhos escritos, em que podia perceber que as crianças tentavam encaixar suas respostas, dando uma lógica ao gráfico, como se este não pudesse ser questionado, uma vez que é um gráfico para ser analisado, acontecia durante as conversas. Porém, podia entrever em suas falas que queriam afirmar que, apesar de o gráfico não mostrar isto, elas liam.

Estaria na relativa autonomia⁴ de escolha, característica do Projeto do CL, a resposta para a frequência com que eu percebia alunos lendo em sala de aula? Assim, as falas das crianças, transformadas em indagações, me guiaram para a questão das escolhas literárias. O que estão lendo essas crianças e como fazem essas escolhas?

O acervo do CL era mencionado pelas crianças de maneira recorrente, como espaço privilegiado em que elas tinham o livro como referência. Logo, o caráter específico da

³ O grifo do texto foi feito para dar evidência à entonação dada pela criança em sua enunciação.

⁴ Neste estudo, considero a escolha autônoma da leitura exercida pela criança, aquela que é feita sem a exigência escolar, ou seja, a que não foi solicitada ou “obrigada” pelo professor ou qualquer outro adulto da instituição. Como o próprio Filipe declarou: “por obrigação não dá”.

proposta do CL, de envolvimento da turma e do direito à escolha por parte das crianças, despertou meu interesse e minha curiosidade de compreender o processo de seleção de títulos entre as crianças nesse espaço, não como professora de turma, mas sim a partir do lugar de pesquisadora.

Escutando as crianças e dando continuidade e desdobramento a essa questão, passei a orientar minha atenção ao direcionar meu olhar de forma mais sensível àquelas crianças do 5º ano, afinal a representação do gráfico tampouco coincidia com as minhas observações. Se estavam perdendo a vontade de ler, como continuavam lendo? Com frequência, ao entrar em sala para dar aula, surpreendia-me com alunos lendo. Também era frequente vê-los pegando, naturalmente, um livro guardado debaixo da carteira após terem terminado as atividades. Até mesmo na hora do recreio, passei a observar e ver crianças lendo. Cabe frisar aqui que, neste estudo, como o próprio título da tese indica, trata-se da leitura literária, que no caso específico do projeto do CL, se dá a partir do livro.

Assim, a afirmação de Filipe, transformada por mim em questão sobre a qual refletir, iniciou e, ao mesmo tempo, desencadeou novas perguntas, as quais passaram a constituir as questões de pesquisa: Quem são essas crianças de 5º ano com quem dialogo neste estudo? Que concepção de leitura possuem essas crianças que afirmavam não gostar de ler ou que declaravam não ler muito, como passei a escutar a partir das conversas sobre leitura com a turma? O que estariam lendo em seus momentos vagos no espaço escolar, sem a determinação do adulto? O que gostam de ler? Que livros lhes interessam? Como são feitas suas escolhas literárias no espaço do Clube de Leitura? Como as crianças têm exercido suas escolhas no que diz respeito à leitura no espaço escolar da sala de aula? Quais são os espaços disponíveis na escola para que as crianças possam exercer suas escolhas de leitura? Como o adulto, na escola, se posiciona diante das escolhas infantis?

Essas questões, encaminharam a pesquisa e me auxiliaram na construção do objetivo geral da investigação: conhecer o que leem as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de duas turmas do Colégio II, campus São Cristóvão I, e analisar como fazem suas escolhas literárias durante as atividades do Clube de Leitura. Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, são eles: 1) acompanhar o processo de escolha dos livros do CL, atividade desenvolvida em sala de aula, para entender como são feitas as escolhas das crianças; 2) conhecer, analisar e buscar compreender o processo das escolhas; e 3) conhecer os títulos escolhidos, os gêneros, os temas e os autores de interesse das crianças.

Essa proposta de leitura do CL – de as crianças poderem participar das escolhas do que vai ser lido, dentro de sala de aula, e da composição de um acervo, cuja lista de livros

deve ser elaborada e comprada pelo professor juntamente com o grupo de alunos – chamou minha atenção e me despertou para a questão que, de início, tornou-se uma hipótese a ser discutida, e não a ser confirmada. Estaria na autonomia da escolha, mesmo que relativa, o interesse da criança em buscar um livro? A participação da criança na escolha da leitura parecia aproximá-la da vontade de ler. Para esse pressuposto as crianças estavam me direcionando.

Uma outra ideia, que permeou todo o trabalho, tendo surgido também a partir do que diziam as crianças, foi a de que, em geral, o adulto e a escola, por intermédio de seus professores, é que elegem o livro a partir da concepção construída pelo adulto acerca daquilo que a criança gosta de ler ou que quer ler, e essa poderia ser uma das razões que distanciam a criança da leitura e do trabalho escolar que envolve a atividade com a leitura.

Quanto a esse fato, Paulino e Rosa (2010, p. 117) afirmam que “[A] escola, negando a própria natureza da literatura, continua programando ‘o que o outro pode dizer’ e ‘o que o outro pode ler’, sem levar em conta as especificidades desse outro, que é o aluno”. Se isso pode ser um fato em algumas escolas onde o trabalho com a leitura é feito quase sempre a partir da definição do que o professor quer que seja lido e do que ele quer que seja comentado a partir das leituras, já podemos vislumbrar, em outras escolas, um trabalho em que o aluno seja visto como sujeito de suas próprias escolhas.

Quando uma criança afirma “a gente que quis”, incluindo em seu discurso os companheiros de classe (*a gente* e não *eu* quis, como Amália afirma), identificando-se a um grupo, não estaria sinalizando a possibilidade de um caminho de autonomia para as escolhas dentro do espaço escolar? Um trabalho, portanto, na escola, em que as crianças sejam consideradas como sujeitos e, por conseguinte, suas vozes sejam escutadas, não poderia ser uma alternativa na aproximação desses leitores à leitura?

Desse modo, as indagações iniciais foram se consolidando e construindo um corpo de conhecimento que, juntamente com o trabalho de campo e o diálogo com a teoria, trouxeram algumas respostas e resultaram nesta tese, não obstante tenham trazido também novas perguntas.

O estudo se justifica pelo fato de que, ao conhecer o que as crianças dizem sobre suas leituras, ao possibilitar que elas falem sobre suas próprias escolhas, entendendo aqui que o próprio é sempre permeado pelo social constituinte, é possível entendê-las melhor para que, a partir desse ponto, seja possível mudar, como educadores comprometidos com o trabalho com a leitura das crianças, o que se tem feito em relação à leitura nas escolas.

Ao argumentar sobre a relevância do ensino de filosofia com crianças, Kohan (2005)

defende uma atitude de acolhida à criança, como *o novo*, aquele que traz a diferença em sua alteridade. E vai além, quando defende que a educação transformadora é a que nos leva a pensar diferente, mudando a nós mesmos na fronteira da relação com o outro, neste caso com a criança. Segundo o filósofo, a questão não passa tanto pela conservação ou transformação do mundo, mas pela acolhida ou não da novidade “dos novos; perceber, ou não, sua alteridade; propiciar, ou não à diversidade. Em última instância, uma educação transformadora é aquela que transforma o que pensamos, o que somos, o que fazemos numa relação aberta com a novidade dos novos” (KOHAN, 2005, p. 112). Nessa perspectiva, deve ser considerado o ensino de modo geral, e a escuta das falas das crianças, esses *novos outros*, precisa estar no centro da questão, seja no processo de ensino-aprendizagem, seja no processo de investigação com crianças.

Dessa forma, o foco da pesquisa passou a ser as escolhas literárias dos alunos, observadas por meio de suas falas, em duas turmas de 5º ano, realizadas durante as atividades do projeto denominado Clube de Leitura (CL) no período de abril de 2012 a dezembro de 2013. Contudo, a pesquisa, como um todo teve início em setembro de 2011, a partir de estudo exploratório⁵, quando teve início a minha observação participante nos encontros do CL em duas turmas, durante aproximadamente quatro meses. Os encontros planejados para o projeto se tornaram *locus* propício para empreender uma pesquisa que pretendeu investigar as escolhas de crianças no espaço escolar, uma vez que elas sugeririam e definiriam os livros.

A escolha do 5º ano se deveu ao fato de que os alunos, nessa etapa, encerram o 1º segmento do Ensino Fundamental, além de já terem passado por diferentes projetos e por experiências distintas de práticas que envolveram o livro e a leitura na escola. Portanto, supostamente, estão familiarizados com a cultura escolar, considerado o domínio da leitura e da escrita.

De caráter interpretativo, como já mencionado na introdução desta tese, a pesquisa se fundamenta, sobretudo, na Teoria da Enunciação de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 1988, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d). Além dos estudos do campo da Filosofia da Linguagem bakhtiniana, este trabalho mantém interlocução com os teóricos dos campos da Sociologia da Infância, a partir dos estudos do sociólogo William Corsaro (1985, 2011), e da História Cultural, cujas referências principais são os estudos de Roger Chartier (1990, 1994, 2002). Por conseguinte, as questões abordadas neste trabalho foram construídas no processo de

⁵ Quanto a explanação e aprofundamento acerca do estudo exploratório, sua concepção, e dos procedimentos da pesquisa, veja a seção 3.6.1 As fases da pesquisa.

observação e de participação no campo, assim como das análises e das reflexões travadas no grupo de pesquisa, no diálogo com as crianças e com a teoria. Vale enfatizar que todo o material aqui publicado teve autorização por escrito para publicação, tanto pelas crianças e seus responsáveis, quanto pelo órgão competente que trata da ética em pesquisa no CPII (Anexo B).

Assim, esta pesquisa, de cunho etnográfico, em que se leva em conta o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa partindo-se de suas relações sociais concretas e dos sentidos a elas atribuídos, teve o trabalho de campo e a observação participante como instrumentos necessários para a construção do conhecimento, a partir do exercício de deslocamento do pesquisador de se colocar no lugar do outro para que, posteriormente, ao retornar a seu lugar único, pudesse criar e construir um novo conhecimento.

Como será exposto com mais detalhes na parte concernente aos procedimentos da pesquisa, as turmas, ao longo dos três anos, tiveram composição e características diferentes pelo fato de que, a cada ano, novas turmas de 5º ano são formadas, assim como também há mudanças de professores de acordo com os critérios de alocação do CPII.

Para a elaboração dos registros durante as observações e as análises, foram utilizados, além do diário de campo, entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), fotografias, gravação em áudio de entrevistas e depoimentos, filmagens realizadas ao longo da observação dos encontros, além de um pequeno questionário (APÊNDICE B), que teve como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos alunos.

Esta tese vem, então, mostrar o percurso, nem sempre linear, do trabalho de campo e as escolhas feitas ao longo do processo de pesquisa, na busca de atingir os objetivos propostos. Este estudo, incluindo esta introdução, organiza-se em seis partes.

Esta tese está organizada nos capítulos resumidos a seguir.

No primeiro capítulo, nesta *Introdução*, apresento, a partir de um panorama geral, o contexto da pesquisa, o referencial teórico-metodológico que a sustenta, os pressupostos, as questões de estudo, o objetivo geral e a trajetória deste estudo.

No segundo capítulo, *A trajetória da pesquisa – Da aula de biblioteca ao Clube da Leitura*, por acreditar que o pesquisador deixa marcas em seu trabalho de pesquisa, enquanto se constitui, modifica e se modifica ao longo desse caminho, apresento um breve relato da minha experiência profissional como professora até a entrada no campo de pesquisa. Ao destacar alguns aspectos significativos dessa trajetória, juntamente com a revisão da literatura na área da leitura com crianças, objetivo situar o lugar de onde enuncio, mas também tenho o intuito de explicitar as motivações pessoais e profissionais que me direcionaram à

investigação do tema proposto, justificando o tema e apresentando sua relevância, aspectos que se ligam ao capítulo posterior. Ademais, apresento algumas reflexões acerca do conceito de leitura subjacente a este estudo.

No terceiro capítulo, *Os interlocutores da pesquisa – Um ponto de vista*, a partir de um entrecruzamento de olhares e campos, discuto o referencial teórico que embasou as discussões metodológicas de sustentação da trajetória da pesquisa e do campo investigado e que deu suporte às análises e à metodologia da pesquisa com crianças, assim como apresento algumas reflexões acerca da pesquisa qualitativa e dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

No quarto capítulo, *O locus e os sujeitos da pesquisa*, iniciando com a história do Colégio Pedro II, sob o viés do ensino da Língua Portuguesa, apresento um breve histórico da entrada do texto literário a partir do ensino secundário, notadamente, através do Imperial Colégio de Pedro II. Ainda, descrevo o campo empírico – o projeto Clube de Leitura (CL), – apontando seus objetivos e sua forma de organização e introduzo os sujeitos que participaram deste estudo, retomando, novamente, aspectos metodológicos sobre a pesquisa com crianças e sobre a entrada do pesquisador no campo. Ademais, apresento as categorias levantadas a partir do campo empírico, expondo o que leem as crianças e como escolhem seus livros

No quinto capítulo, *As vozes infantis – Quem lê?* trago alguns eventos envolvendo as crianças das turmas 5C e 5D, dos anos 1 e 2 da pesquisa, em específico no que diz respeito ao que declaravam acerca do que liam e da participação delas na seleção de suas próprias leituras nos encontros semanais do Clube de Leitura e nas entrevistas. A partir desses eventos, selecionados de alguns dos registros do diário de campo como de partes de entrevistas, levanto reflexões e análises.

No sexto capítulo, *As crianças e suas escolhas*, trago algumas reflexões e análises sobre o processo de escolhas realizadas pelas crianças, enfocando onde e o como escolhem. Apresento as categorias levantadas a partir do campo empírico, ancorada no referencial teórico-metodológico do estudo, e o mapeamento que leva à compreensão de como são feitas essas seleções – sob uma lógica própria do grupo de crianças com quem dialoguei na pesquisa de campo.

E, por fim, nas *Considerações finais*, retomo aspectos fundantes da tese, além de, com base nas análises, destacar algumas proposições que podem dar continuidade a este estudo.

2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA – DA AULA DE BIBLIOTECA AO CLUBE DE LEITURA

2.1 CAMINHOS E ESCOLHAS

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe uma significação. (KRAMER, 2007, p.60).

Vejo o passado se entrecruzar com o presente e, assim, o motivo que me impulsionou a buscar o curso de mestrado retoma com nova forma e força me instigando, mais uma vez, a olhar com as crianças e a procurar na pesquisa de doutorado outras respostas. O presente passa a ter sentido e passo a buscar no passado explicação e justificativa para o tema. Passei a querer saber o que as crianças estão lendo, hoje, no espaço escolar e como exercem suas escolhas.

Volto, então, ao passado, quando, em 1984, ingressei por concurso público no CPEI. No mesmo ano, foram implantadas as séries iniciais do primeiro segmento no Campus de São Cristóvão I e o primeiro grupo de professoras que ali iniciava os trabalhos assumiu a tarefa de planejar o programa curricular e as atividades a serem desenvolvidas. Assim, ao perceber a inexistência de um espaço destinado aos livros, propus o levantamento de um acervo e a criação de um trabalho com leitura, para o qual foi designada uma sala. O espaço passou a constituir a biblioteca da escola.

Passei a ser responsável pela compra de livros e pela elaboração do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no espaço denominado biblioteca. Os encontros aconteciam semanalmente nos dois turnos existentes e faziam parte da grade curricular de todas as turmas de 1ª e 2ª séries. O Campus foi, inicialmente, implantado com apenas essas dois anos de escolaridade e, gradativamente, ano a ano, novas séries iam sendo criadas, de maneira que, em 1987, o Campus passou a contar com toda a primeira etapa do Ensino Fundamental. Mais tarde, foram criadas as Classes de Alfabetização (CA).

O trabalho de leitura na sala da biblioteca durava aproximadamente 40 minutos. Após a leitura do livro previamente selecionado por mim, eram desenvolvidas atividades que tinham o objetivo de proporcionar a expressão e a opinião das crianças em relação à história ouvida, de forma criativa e espontânea, por meio de expressão plástica, corporal, musical e oral.

Para desenvolver a fundamentação do trabalho pedagógico e montar o acervo de literatura para o público a que se destinava – as crianças –, realizei entrevistas com a então diretora da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ), Laura Sandroni, visando conhecer melhor o que havia no campo da literatura infantil. As atividades foram também orientadas pela Professora Francisca Nóbrega⁶, com quem cursava uma disciplina de Literatura Infantil no Curso de Pedagogia na UFRJ.

Após esse primeiro momento, e de acordo com o trabalho a ser desenvolvido, procurei definir os livros a serem comprados. Ao refletir, hoje, sobre tal seleção, percebo que os critérios por mim adotados, para a composição do acervo, assim como para o objetivo com a leitura, tinham, como foco, a função formativa da Literatura Infantil. Lembro-me bem de alguns dos títulos adquiridos, como: *A revolta dos vagalumes*, de Maria Alice do Nascimento e Silva Leuzinger, ilustrado por Gian Calvi; *A fada que tinha ideias*, *O equilibrista* e *A curiosidade premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida. Os livros escolhidos veiculavam, visivelmente, uma ideia de mundo e de criança de acordo com a minha visão pessoal.

Embora não estivesse pedagogicamente explícito, o objetivo subjacente às minhas escolhas visava à formação do caráter e dos valores, a partir de uma abordagem marxista. As histórias acima citadas possuem uma perspectiva ideológica claramente materialista, em que os personagens são mostrados como sujeitos de suas próprias histórias, cuja vida, sempre por um fio, é construída a partir deles próprios, como é o caso de *O equilibrista*. Apesar da preocupação com a qualidade dos livros em sua literariedade, com a apresentação gráfica, com a ilustração e, acima de tudo, com o conteúdo dos textos, as escolhas tinham uma forte tendência ideológica. E este era o critério que, percebo claramente, prevalecia.

Escolhia livros, cujos personagens eram constituídos por crianças fazendo parte das narrativas e questionando a realidade circundante e com ideias fora do comum, como é o caso da *Curiosidade premiada* e da *Fada que tinha ideias*, e também com animais, que ao se unirem, mostravam a força da união para conseguir seus objetivos, como por exemplo, *A revolta dos vagalumes*. As histórias fugiam do padrão dos livros infantis que, na época, circulavam entre as crianças. Dessa forma, os livros eram escolhidos de acordo com critérios que eu considerava os melhores para a formação das crianças. Aqueles, para mim, eram os *bons livros*.

Em relação à definição do que seja um bom livro e à função da literatura infantil no espaço escolar, merece atenção a questão levantada por Hunt (2010, p. 75):

⁶A professora Doutora Francisca Maria do Nascimento Nóbrega era conhecida carinhosamente e gostava de ser chamada, por seus alunos, de Chica.

O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil.

Na medida em que a definição de um bom livro está em função de um para quê, a questão fundamental que se coloca, hoje, a partir da discussão levantada por Hunt (2010), é a função da literatura infantil no espaço escolar e a questão do acervo literário. Quem define e como é definido o “bom” livro.

Essas questões estavam subjacentes ao trabalho desenvolvido por mim na *aula de biblioteca*, como passou a ser chamado o trabalho, posteriormente, no colégio. E embora não sejam o foco deste estudo, essas questões atravessam o trabalho. As escolhas dos livros e o trabalho desenvolvido com as crianças estavam alinhados com uma proposta de formação de um sujeito crítico, questionador e participante. A proposta, contudo, durou pouco tempo, pois, no ano seguinte, o projeto apresentado por outra professora, cuja proposta possuía outros princípios, diferentes objetivos e novas diretrizes, foi aprovado pela direção da escola. Assim, o trabalho de literatura com crianças passou a existir com outro perfil e tomou caminho diferente, quando, por esse motivo, preferi desempenhar outras atividades.

Apesar de, nos anos posteriores, meu trabalho não estar diretamente ligado ao da biblioteca escolar, a leitura de livros infantis se tornou atividade sempre presente nas disciplinas com as quais trabalhava, como foi o caso de Artes e, depois, do trabalho integrando Artes e Literatura.

Por sempre defender a ideia de que ler histórias, em voz alta para as crianças, podia estimular e desenvolver o interesse das delas por novos livros e pela leitura, mesmo quando lecionava disciplinas como Matemática ou Ciências, lia histórias para as crianças. Constatava que, dentre tantas atividades escolares, em sala de aula, a hora da leitura de histórias era sempre a que mais atraía. Com isso, perguntava-me por que as crianças gostavam tanto de ouvir histórias, por que paravam para ouvi-las.

Além do visível gosto demonstrado pelas leituras, estas se tornavam referência para a busca de outras. Com frequência, as crianças retornavam para relatarem suas novas

descobertas feitas na biblioteca⁷ da escola. As declarações me fortaleciam a acreditar que a leitura em voz alta podia ser uma das formas de estimular e de incentivar a leitura. Partia do pressuposto que essa prática deveria ser incluída nas atividades diárias dos professores, como objetivo pedagógico. Apesar das evidências decorrentes de minha experiência em relação à importância da leitura de histórias para as crianças, queria entender melhor por que elas gostavam de ouvir histórias e por que devemos contar e ler histórias na escola.

Contudo, apesar de me manter na área da leitura e de privilegiar o campo da pesquisa com crianças, esse objetivo foi desviado para o trabalho com adultos no curso de mestrado e nos anos seguintes. Entretanto, em minhas leituras, aprendi com Queirós (2012, p. 93) que, com a leitura em voz alta, “a palavra escrita ganha sonoridade e enriquece com a música a história” e que, embora não possamos avaliar a alegria das crianças ao escutarem histórias, porque cada criança gosta de ouvir “por motivos secretos”, podemos percebê-la (QUEIRÓS, 2012, p. 93). Assim, ainda que de maneira enviesada, meu interesse em aprofundar os estudos sobre o tema leitura e literatura infantil nunca foi deixado de lado.

A seguir, passo a relatar, brevemente, minha experiência no curso de Mestrado.

2.2 UM DESVIO NO PERCURSO: DA CRIANÇA AO ADULTO

A quem não se deixe sensibilizar pela pessoa amável e refinada do autor, a quem ainda o livro nada diga em nenhuma de suas páginas, que a este baste então a simples consideração: descobrir esse campo de atividade para o colecionador – o livro infantil – só é possível a quem se tenha mantido fiel à alegria que ele desperta na criança. (BENJAMIN, 2009, p. 53-54).

As questões advindas da experiência profissional com a literatura infantil entre as crianças, que, ao mesmo tempo, remetem às questões suscitadas por Hunt (2010) em relação ao problema do que seja um bom livro, levaram-me a buscar, no curso de mestrado, embasamento teórico que pudesse fundamentar tais inquietações. Contudo, ao longo do curso, na Faculdade de Educação da UFRJ, em razão de minha participação na pesquisa *O papel da escola na formação do leitor – limites e possibilidades*, coordenada pelos professores Pedro Garcia e Tania Dauster, acabei por desviar o centro da investigação da criança para o adulto e a operar um recorte que resultou na dissertação *A leitura oral coletiva – uma comunidade de leitores*, defendida em 2001. A pesquisa participante teve como objetivo compreender o

⁷Nessa época, ainda podíamos nomear de biblioteca o espaço escolar destinado ao acervo livresco, mesmo sem a presença de um bibliotecário.

significado atribuído à leitura de histórias por um grupo de adultos pertencentes a um programa de alfabetização, a partir de suas práticas leitoras em rodas de leitura.

A leitura acontecia a partir de um leitor-guia que dinamizava as atividades duas vezes por semana. Inicialmente começando por um dos organizadores da pesquisa, o guia podia ser qualquer uma pessoa participante do grupo. Busquei observar as atitudes, os depoimentos, os gestos, as falas e as reações diante do texto lido em voz alta, o que revelou uma forma própria de usos e práticas daquele grupo que os definia como uma “comunidade de leitores” (CHARTIER, 1994), na medida em que o significado atribuído às leituras refletia uma forma própria de ver o mundo. Os adultos, ao ouvirem as histórias lidas, assim como acontecia na experiência em sala de aula com as crianças, também passavam a contar outras, a falar sobre si próprios e sobre os colegas do grupo, a interagir com o grupo, a expor ideias e histórias de vida e a comprar e trazer livros para ler na roda de leitura.

A manifestação de cada um fortaleceu os laços entre os participantes do grupo e a identidade de cada um enquanto o grupo se constituía. O reconhecimento mútuo levou não somente à sociabilidade, que repercutia positivamente no desempenho escolar, mas a um fortalecimento da identidade e da autoestima, levando-os a se expressarem mais e a afirmarem-se, inclusive defendendo suas opiniões a respeito das histórias que gostariam de ouvir nos encontros. O laço firmado entre eles também gerou o início da formação de alguns leitores que, conforme alguns declararam, passaram a gostar de ler.

Após o término desse mestrado, tive a oportunidade de cursar outro, dessa vez em Linguística Aplicada ao ensino de segunda língua, coordenado pelo Professor Dr. Donald Macedo, na Universidade de Massachusetts, em Boston, nos Estados Unidos. Além de aprofundar meu conhecimento teórico na área da linguagem, alterando minha visão sobre o aprendizado de línguas, o curso me fez compreender que aprender uma outra língua é apreender um sistema de códigos e valores, é aprender outra cultura e outra forma de pensar, organizar e de refletir sobre o mundo. O curso me proporcionou também a possibilidade de trabalhar em uma escola pública americana que atendia a crianças brasileiras.

O tema do trabalho de conclusão desse curso, intitulado *Parent's involvement – a cultural shock*, foi a relação entre família e escola. Em suma, o choque cultural diante das exigências e das demandas em relação à participação dos pais na vida escolar dos filhos, na escola americana, trazia questões que afetavam não somente a concepção dos professores americanos acerca dos responsáveis pelos alunos, seus valores e suas responsabilidades, como sobre a atitude destes em relação à escola. Esse conflito de expectativas e perspectivas, as quais são construções culturais, levava a distorções de opiniões e, conseqüentemente, os mais

afetados eram as crianças que, diante do confronto, muitas vezes, não tinham condições de sair do lugar de “abandonadas” pela família – visão estereotipada que muitos professores adotavam por atribuição à ausência e à falta de participação dos responsáveis na escola.

Ainda que o trabalho de conclusão do curso tivesse seu foco voltado para o adulto e para o seu ponto de vista, o objetivo maior, subjacente ao trabalho, era a criança. O desconhecimento por parte da comunidade escolar americana no tocante à cultura brasileira, principalmente no que diz respeito à forma como os responsáveis se relacionam com a escola no Brasil, gerava mal entendidos muitas vezes de difícil solução. A falta de participação e de engajamento por parte das famílias brasileiras na vida escolar das crianças levava os professores à falsa opinião de que eram desinteressados ou de que não valorizavam o trabalho escolar. Tal concepção se refletia não somente na relação da escola com a comunidade de pais e mães, como influía no processo de ensino-aprendizagem.

Se, de um lado, a comunidade docente construía sua própria imagem dos familiares dos alunos, de outro, os responsáveis tinham pouca ou nenhuma clareza a respeito da expectativa escolar americana e ficavam contrariados quando eram chamados ou solicitados a comparecer à escola. A falta de compreensão em relação às diferenças culturais e suas demandas eram alarmantes e as crianças eram a parte mais prejudicada. Era comum ver, em reuniões, professores comentando sobre as dificuldades de seus alunos e apontando a “ausência” dos pais, na vida escolar, como uma das principais causas do mau desempenho da criança. As dificuldades apresentadas, que na maior parte das vezes estavam relacionadas à falta de domínio da língua inglesa ou do comportamento próprio da cultura escolar por parte das crianças, eram mal avaliadas e atribuídas à pouca ou a nenhuma participação desses pais, cuja ausência era vista como sinal de despreocupação e de desatenção tanto em relação à criança quanto à educação formal.

Nesse sentido, o estudo contribuiu para as discussões no campo da educação bilíngue e para a interferência na visão da comunidade escolar pesquisada. Ao aproximar os diferentes olhares e ao desfazer concepções engessadas em pontos de vista parciais, que geravam dificuldades de comunicação e sobretudo interferiam na orientação pedagógica a ser adotada com os alunos daquela escola, o estudo ajudou aquela instituição a olhar as crianças estrangeiras sob um outro prisma. E, como mencionara anteriormente, ainda que voltada para o sujeito adulto, essa pesquisa, assim como as outras em que me engajei, tinha como preocupação principal a criança.

Com o término desse segundo curso de mestrado, veio a chance de lecionar em uma escola pública, quando a experiência como professora⁸ me possibilitou, mais uma vez, proporcionar às crianças, por meio de histórias, um momento de entretenimento que poucos haviam experimentado, através da leitura. A escola oferecia o curso bilíngue Português-Inglês e, por isso, atendia a um grande número de crianças brasileiras, cujas famílias, oriundas de uma camada economicamente desfavorecida, emigraram para os Estados Unidos na busca por melhores condições de vida. A pouca exposição à língua portuguesa e a falta de domínio da língua inglesa por parte dos responsáveis e das próprias crianças constituíam um sério problema para o aprendizado.

Pensando estarem estimulando suas crianças a falar o inglês, os responsáveis acabavam confundindo-as, quando passavam a usar os dois idiomas ao mesmo tempo, provocando o desconhecimento de parte do vocabulário da língua portuguesa. Embora a prática fosse muito comum entre a comunidade brasileira local, essa forma de apropriação não contribuía para o aprendizado da segunda língua e trazia alguns desajustes quando se tratava da comunicação entre adultos e crianças. Na escola em que realizei a pesquisa, algumas crianças brasileiras, que em sua maioria nasceram nos Estados Unidos, não tinham uma língua definida como língua materna, pois ora falavam inglês, ora português; tampouco eram totalmente bilíngues, pois usavam as duas línguas quase que de forma complementar. Assim, tinham dificuldade de serem entendidas pelos professores americanos, embora, de modo aparente, elas não tivessem dificuldade em se expressar. Ao falar, as crianças faziam uso das duas línguas ao mesmo tempo – o inglês e o português –, misturando as palavras em uma mesma sentença e usando-as como se pertencessem a uma só língua. Para os professores brasileiros bilíngues, isso não chegava a ser um problema para a compreensão.

Outro fato que contribuía para o pouco desenvolvimento verbal das crianças, tanto em inglês quanto em português, dava-se em decorrência do trabalho diário dos pais, árduo e prolongado, que os mantinha fora de casa por longos períodos. Quando voltavam, as crianças já estavam dormindo. Durante o dia, elas permaneciam sob os cuidados de outros brasileiros, que, sem nenhuma preparação profissional e, muitas vezes, sem habilidade no trato com elas, deixavam-nas por horas em frente à televisão, momento em que aprendiam a língua inglesa. Assim, eram pouco expostas ao diálogo e à interação com os adultos e o material escrito em português que circulava em casa era reduzido. Essa realidade não seria muito diferente da de

⁸ O estado de Massachusetts, mais especificamente a cidade de Framingham, possui o sistema de ensino bilíngue português-inglês. Na escola em que lecionei, a alfabetização das crianças se iniciava no Jardim de Infância. Vale a pena enfatizar também que esse nível de escolaridade é pago, uma vez que a obrigatoriedade na escola pública se dá a partir dos 6 anos.

milhões de brasileiros que vivem no Brasil se não estivesse localizada em um outro país, cuja cultura é extremamente diferente e onde a circulação nas ruas de material escrito em português era nenhuma.

Ao ingressar na escola, aos cinco anos, portanto, a maioria dessas crianças não havia escutado sequer uma história lida em português. A leitura de autores brasileiros, como Sylvia Orthof, Ziraldo, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, e de autores americanos, como Eric Carl, Audrey Wood, cuja tradução tornava possível a compreensão entre as crianças, proporcionava momentos de descontração, entrosamento e de novas experiências de realidades distintas. Nesse sentido, só os que se mantêm fiéis à alegria que o livro infantil desperta – como afirma Benjamin (2009), lembrado na epígrafe que inicia esta seção do trabalho – e os que vivem fora de seu país podem entender o prazer provocado pela leitura de histórias lidas em sua língua materna.

O filósofo em questão também exalta a importância dos detalhes da imagem e do colorido dos livros infantis, assim como a descrição nas xilogravuras em preto e branco, para o despertar da palavra na criança enquanto esta aprende “[...] ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita: os hieróglifos” (BENJAMIN, 2009, p. 66). Mas essas palavras possuem outro sentido, um sentido próprio, criativo, vindo do interior da imaginação infantil, espaço em que as palavras penetram e tomam forma própria, trazendo a possibilidade de deslocamento e fazendo a criança vivenciar a história.

Ao buscar compreender o valor da leitura literária e da escrita na formação de professores, Kramer (2010) afirma que o professor deve ensinar aquilo que sabe e a língua que fala. Também conclui que “[A] leitura literária contribui para o aprendizado da língua, uma língua viva que expressa conquistas, sonhos, afetos, projetos e, assim fazendo, ajuda a, repito, ser professora de língua e a viver” (KRAMER, 2010, p. 133). Dessa forma, o contato com a língua portuguesa a partir das histórias entre as crianças brasileiras, falantes do português, em um país em que esta não é a língua oficial, tornava-se essencial.

Aos poucos, as crianças passavam a dominar a língua portuguesa, de forma prazerosa, e a se expressarem melhor, usando a fantasia e a imaginação. Desse modo, a literatura infantil, além de ter desenvolvido o imaginário infantil ao trazer outras experiências, afetos e sonhos, contribuiu para o trabalho com a língua portuguesa entre as crianças brasileiras, trazendo outras vivências àqueles que, distantes de seu país, de sua cultura, sofriam, de alguma forma, o exílio. Mas também ajudou a professora no trabalho com as crianças, por meio das histórias, das brincadeiras, da fantasia e da imaginação, a sonhar.

Ao contar parte de minha trajetória, tive por objetivo mostrar como essa história influenciou e determinou a escolha e a relevância do tema. A explicitação dessa história ajuda a me situar perante o leitor e, ao mesmo tempo, dá-me a dimensão do meu lugar, desse lugar de onde enuncio e de onde venho me constituindo. Segundo Goldenber (2009, p. 45), “quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*”. A autora afirma que o pesquisador deve se empenhar pela busca de uma *objetivação*, para usar a expressão cunhada por Bourdieu (1989). E um dos caminhos para esse objetivo pode estar no reconhecimento e na explicitação dos caminhos e das escolhas feitas, a começar pela trajetória profissional, que perpassa as escolhas da vida. Apesar de, durante esses anos, as pesquisas em que me engajei tenham tido o adulto como foco, a criança sempre esteve no centro, como preocupação principal. Além disso, não me afastei do trabalho docente com elas.

2.3 RETOMANDO O CAMINHO: DE VOLTA ÀS CRIANÇAS

Embora, na maior parte da minha vida profissional, tenha trabalhado com crianças pequenas, especificamente com classes de alfabetização e com a 1ª série, após quase 10 anos afastada, de volta ao Brasil no final de 2010, passei a lecionar Matemática para o 5º ano, mesma série com que trabalharia no ano posterior. Foi então, em 2011, que durante a correção de uma atividade de avaliação de Matemática, deparei-me com a resposta do aluno Filipe, mencionada anteriormente. A questão consistia na observação e na análise de dados de um gráfico real que apresentava os empréstimos de livros da Sala de Leitura (SL) feitos pelos alunos das turmas do 1º ao 5º ano, nos meses de março, abril e maio. Diante da solicitação “Registre algo interessante que você tenha percebido nas informações apresentadas pelo gráfico acima”, Filipe, diferente de todos os outros alunos, respondeu não apenas analisando a informação visual do gráfico, mas também dando sua opinião pessoal. Como mencionei na introdução deste trabalho, a resposta do aluno chamou minha atenção, pois, apesar de analisar bem o que o gráfico mostrava e o que o senso comum afirma – que as crianças leem cada vez menos –, não era isso que eu observava, no dia a dia, nas turmas de 5º ano. Na realidade, ao entrar em sala, encontrava com frequência alunos lendo algum livro e acabava descobrindo que o livro pertencia ao acervo do Clube de Leitura (CL).

Depois desse acontecimento, passei a conversar com as outras crianças da turma sobre livro e leitura, de forma mais interessada. Com a autorização das crianças, passei a registrar suas falas com o intuito de poder usá-las posteriormente. Em uma das conversas, tornou-se

também evidente o depoimento de Amália, quando lhe perguntei sobre a resposta dada à questão do gráfico no teste de Matemática:

Dione: Amália, em seu trabalho de Matemática, você diz que o 4º e os 5º anos precisam pegar mais livros, por quê?

Amália: Porque eles não pegam muitos livros e não praticam a leitura. O 1º sim, lê mais, aí o gráfico mostra. Acho que é porque eles estão aprendendo a ler, então gostam de praticar a leitura. Mas, na minha opinião, não só o 1º ano lê. Porque eu, por exemplo, não pego livros na biblioteca, mas na minha casa tenho mais de 10 livros para ler. Também leio livros do Clube de Leitura.

Dione: Por que você não pega livros na Sala de Leitura, que você chama de Biblioteca?

Amália: Porque os livros são chatos. Não me interessam.

Dione: E os livros do Clube, você gosta?

Amália: Ah, claro! Porque a gente pesquisou, trocou ideia do que a gente queria. A gente sabe os livros que tem aqui. A gente é quem quis.

(Amália, 10 anos, Caderno de campo – 5 A – Ano 1)

Estaria na participação do processo de escolha dos livros do acervo do CL observada na fala de Amália o interesse pela leitura? Da mesma conversa em que Filipe e Amália participavam, ao ser perguntada se gostava de ler os livros do CL da sala de aula, Carol me respondeu: “Quando a gente escolhe, vale né?”

Dione: Vale? Como assim, vale?

Carol: Vale a pena ler, né?

(Carol, 11 anos, Caderno de campo - 5 A - Ano 1)

“A gente é quem quis”; então “vale a pena ler”. Na fala de Carol, a ideia era clara: uma vez que escolheram seus livros, valia a pena lê-los. A fala dela também dá continuidade, completa e reforça a opinião dos amigos em relação a algumas de suas práticas de leitura. Além de concordarem ao afirmar que, quando eram menores, apreciavam mais a leitura do que atualmente o fazem, as vozes de Filipe, Amália e Carol revelam o que outros alunos da turma também afirmaram: que, apesar de não pegarem livros da SL, gostavam de ler os do acervo do CL. Também era recorrente, em seus depoimentos e em suas conversas, a afirmação de que, nesse espaço, eram eles quem escolhiam os livros e, portanto, além de saberem o que tinham para ler, sabiam que havia uma identificação deles com os temas ali reunidos. Talvez, por esse motivo, “valesse a pena ler”. Essas eram as pistas que fui seguindo. As crianças liam, mas era preciso descobrir o que e onde pegavam esses livros, o que os direcionava às escolhas, para depois compreender como escolhiam.

Foi a partir do questionamento dessas crianças sobre os empréstimos de livros, no gráfico divulgado pela SL, mostrando que as crianças do 5º ano pegam menos livros do que os dos anos anteriores, que retornei à minha história de há trinta anos e passei a repensar a

forma como eu selecionava os livros para comprar e ler para as crianças, sem muitas vezes refletir sobre os objetivos ou sobre o trabalho de literatura e leitura que iria realizar com crianças na sala de aula. Passei também a pensar nessas crianças com quem eu interagia no dia a dia das aulas de Matemática e de quem eu nada sabia em relação a suas leituras.

A afirmação de Filipe, juntamente com as conversas travadas com o restante da turma, transformadas por mim em questões sobre as quais refletir, deram origem ao tema deste estudo. Ao mesmo tempo, desencadeou novas perguntas, que passaram a constituir um corpo de conhecimento empírico, direcionando assim meu interesse para conhecer o que leem as crianças a partir de suas próprias escolhas, no espaço escolar, quando a leitura não está sob a tutela direta do professor, ou seja, quando este não foi quem definiu ou solicitou a leitura por parte da criança e analisar como elas fazem suas escolhas.

Segue, então, uma revisão bibliográfica a partir da qual se intencionou conhecer as produções acadêmicas – em teses e dissertações – no campo da “leitura no ensino fundamental”, especificamente no que diz respeito às escolhas realizadas pelas crianças.

2.4 DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A partir da afirmação de Saussure de que o método determina o objeto, afirma Orlandi (1996, p. 15):

Podemos encontrar um desenvolvimento dessa afirmação em Paul Veyne (1971) diante de várias perspectivas metodológicas adotadas, diz ele, não se trata do mesmo objeto visto de várias perspectivas, mas de uma multiplicidade de objetos diferentes. Ou seja, as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades.

Ao dialogar com Veyne, a autora levanta a discussão sobre a definição do objeto em função da perspectiva teórica. Assim, cada objeto, olhado de um determinado ângulo, já se constrói como um novo. Sem o objetivo de aprofundar ou esgotar o tema, cabe então explicitar o papel da revisão bibliográfica em uma pesquisa na área das Ciências Humanas.

Uma vez que o enfoque a partir do qual se opera e se discute um determinado objeto o define como um outro, garantindo assim, de certa forma, sua singularidade, o levantamento de uma revisão bibliográfica com a finalidade de apresentar apenas a originalidade do trabalho exposto não se justificaria. Entendo, portanto, que tal movimento se faça proveitoso, menos pela necessidade de mostrar a novidade ou a singularidade da pesquisa a ser desenvolvida, já que tais qualidades estão garantidas pelo próprio papel único e singular que tem o pesquisador

ao se posicionar embasado teoricamente em relação ao seu objeto, ou para reafirmar a pertinência de seu trabalho, do que conhecer o que vem sendo produzido na área em que a pesquisa a ser desenvolvida se insere a fim de situá-la. A originalidade de uma tese se constitui a partir do ponto de vista único responsivo que se constrói num processo de escolhas que se realizam em determinadas condições reais específicas e envolve a seleção do tema, dos interlocutores teóricos e dos sujeitos da pesquisa, tendo como acabamento, mesmo que não definitivo, o texto escrito, com sua estrutura discursiva.

Como nenhuma pesquisa começa do zero, haverá sempre alguma obra, entrevista ou artigo levantando discussões sobre experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem favorecer a compreensão daquilo que é aparentemente novo. Portanto, o objetivo de trazer a revisão bibliográfica aqui nesta seção é o de situar e delimitar o problema de estudo a ser desenvolvido na pesquisa de campo.

Conforme a taxonomia proposta por Cooper⁹ (1985), para o campo da Educação e da Psicologia, a revisão de literatura (ou bibliográfica) pode ser categorizada de acordo com cinco diferentes características. São elas: foco, objetivo, perspectiva, cobertura, organização e público, caracterizando assim diferentes tipos de revisão. Considerando, dessa maneira, o objetivo de seu uso, a revisão da literatura pode evidenciar mais ou menos um determinado elemento. Por exemplo, se a revisão da literatura tiver por objetivo explicitar apenas os métodos de investigação utilizados em determinada pesquisa, com o intuito de verificar sua validade, ou a abrangência de utilização ou generalização de seu método, o autor da revisão, no caso o revisor, em sua leitura, deverá se concentrar sobretudo nas características desse aspecto, ou seja, do método.

Assim sendo, considero ser necessário explicitar o objetivo de tal revisão e os pontos que orientaram minha leitura para deixar claros os critérios que considerei em minhas análises e considerações finais. A partir da delimitação teórica e metodológica deste estudo, pautando-me nas primeiras questões e no objetivo geral – *conhecer o que leem as crianças do 5º ano, de duas turmas do Colégio Pedro II, campus São Cristóvão I, e analisar como fazem suas escolhas literárias durante as atividades do Clube de Leitura.* –, realizei a revisão da literatura, a fim de recuperar as pesquisas que abordassem essas questões – o que as crianças do 5º. ano do Ensino Fundamental leem e como escolhem suas leituras –, com a atenção dirigida para o papel das crianças no trabalho de investigação, a partir de seus discursos, com

⁹ O texto pode também ser encontrado no endereço: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED254541.pdf>

o intuito de dar visibilidade ao ponto de vista infantil no processo de escolha de suas próprias leituras.

Dessa maneira, a revisão bibliográfica teve como objetivo conhecer produções acadêmicas, com foco em teses, sobre o tema da “leitura no ensino fundamental” e as “escolhas literárias” realizadas pelas crianças, num recorte temporal de cinco anos (2007-2011). O enfoque para o desenvolvimento das estratégias de busca e para a análise dos resumos das produções recuperadas foi direcionado a dois aspectos estratégicos na construção da pesquisa:

- (1) A investigação deveria ser realizada com crianças e não sobre crianças; nessa perspectiva, suas vozes deveriam ser ouvidas e seus discursos constituírem-se a base das análises e das interpretações;
- (2) A investigação deveria privilegiar as escolhas de leituras feitas pelas crianças, no âmbito da escola, portanto este critério está intrinsecamente relacionado ao infantil; **ao contrário** de leituras dirigidas a elas.

No primeiro momento, ao realizar a busca, no Portal do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), portal oficial que reúne os resumos das teses e dissertações brasileiras defendidas desde 1987, a partir de informações fornecidas pelos próprios programas de pós-graduação, responsáveis pela veracidade dos dados, encontrei 1.365 registros referentes à leitura. Ao perceber que o resultado da busca foi muito abrangente, utilizei a seguinte estratégia na ferramenta de “Busca Avançada”:

TODOS OS CAMPOS CONTÊM
leitura AND (liter*) AND (criança OR infan*)
Período = 2007* a 2012*
Nível = doutorado

Apesar da considerável quantidade de produções na área da leitura, verifiquei, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, que o termo era empregado em diferentes sentidos e não apenas como o de leitura de texto, como no caso deste estudo. Era preciso rever os descritores e refinar a pesquisa. Com o intuito de ampliar o escopo da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, de aprimorar a busca, voltei a procurar no site da CAPES estudos relacionados à formação do leitor, com foco na criança e em suas escolhas.

Assim, passei a incluir outros termos, tais como “ensino”, “educação” e “pedagogia”, como similares à “escola” e também “livro” e “literatura” ou “literário”, como similares à “leitura”. Para melhorar o foco da abrangência temática, incluí a palavra “escolha” no campo “resumo”, o que resultou na seguinte estratégia:

TODOS OS CAMPOS CONTÊM escola* OR ensino OR educac* OR
 pedag* AND TODOS OS CAMPOS CONTÊM leitura OR livro OR litera*
 AND RESUMO CONTEM escolha*
 Período = 2007* a 2012*
 Nível = “doutorado”

O refinamento da busca resultou em 209 teses nas áreas de Educação, 474 em Letras e 47 em Linguística, totalizando 730 produções ligadas à leitura. Desta vez, apareceram dez trabalhos, sendo que três deles já constavam da pesquisa anterior: os trabalhos de Maria Cílvia Queiroz Farias (2009), de Paula Cristina de Almeida Rodrigues (2010) e de Claudia Pimentel (2011). Novamente, pude observar que o tema dos trabalhos publicados, a escolha, assim como a perspectiva de onde se analisam as escolhas dos livros de literatura partem de pontos diferentes, embora, em alguns casos, de perspectivas teóricas semelhantes do trabalho que aqui apresento.

Apesar de todos os trabalhos, de certa forma, estarem relacionados ao tema da leitura, as informações dos resumos das pesquisas mostraram que os estudos nem sempre dizem respeito à seleção e/ou à escolha de livros, no espaço escolar, exercidas pelas crianças e nem consideram seus pontos de vista como perspectiva, ou seja, os sujeitos das pesquisas não são as próprias crianças. Analisando os resumos dos trabalhos, cheguei a um número bastante reduzido, comparativamente ao total encontrado. Dos 730 trabalhos, apenas 11 estabeleciam a relação entre escolhas de leitura e crianças. Contudo, essas seleções nem sempre eram consideradas a partir do referencial infantil. Tal consulta pode ser visualizada na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Produções de teses relacionadas à leitura (2008-2012)

Palavras chaves: leitura; escolhas literárias; criança

Ano de Publicação	Autor	Título
2008	Ana Cláudia e Silva Fidelis	Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura
	Carla Carvalho	A relação das professoras e professores com a arte por meio do livro de arte para criança na rede municipal de ensino de Blumenau.
	Célia Abicalil Belmiro	Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil.
	Mariana Cortez	Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil.
2009	Wilma Maria Sampaio Lima	O homem é um animal que escreve cartas: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental
	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Pereira	Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida"
2010	Helen Denise Daneres Lemos	A dinâmica das interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005.
	Maria Cílvia Queiroz Farias	Família e escola: Uma Parceria em busca da

	Paula Cristina de Almeida Rodrigues	competência leitora de crianças da escola pública. O letramento em uma turma do quarto ano do ensino fundamental.
2011	Claudia Pimentel.	Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro
	Cristina Maria Vasquez	Fazendo arte na literatura: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira.

Fonte: CAPES (2012) <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> em 13/11/2012

A partir das leituras dos resumos, observei que os temas dos trabalhos publicados, assim como as abordagens teóricas, diferem do que aqui desenvolvo. Ao discutirem as escolhas dos livros, o ponto de partida é o adulto, e o foco gira em torno das seleções destinadas às crianças ou aos jovens e não exercida por eles. Portanto, mesmo que em alguns casos a concepção de criança e infância estivesse afinada com a desta pesquisa ou mesmo a fundamentação teórica estivesse em concordância com a teoria da enunciação bakhtiniana, o cerne não era a criança, mas sim o adulto. A partir dessa leitura, posso afirmar que a maior parte das pesquisas trata de escolhas feitas por jovens ou adultos e não por crianças.

É relevante ressaltar que a pesquisa de campo, que deu origem a este trabalho, também dialoga com o campo da Sociologia da Infância, que concebe as crianças como produtoras sociais de seus próprios mundos, enquanto produções culturais, cuja socialização ocorre em um processo coletivo, na interação com a cultura adulta. Essas culturas de pares são produções criativas e, por essa razão, vale a pena apreciá-las e documentá-las (CORSARO; RIZZO, 1988). Nessa perspectiva, a voz das crianças como coautoras do trabalho se torna fundamental no processo de investigação.

O levantamento bibliográfico, no primeiro momento, realizado em duas etapas, portanto, mostrou que, dentre os onze trabalhos encontrados, apenas os de FidElisa (2008), Carvalho (2008) Ferreira (2009), Farias (2010) e Rodrigues (2010) se referiam à escolha de livros. Com exceção da pesquisa de Farias (2010), que aborda as escolhas a partir do ponto de vista infantil, os outros estudos, embora tendo como objetivo final a criança ou o jovem leitor, têm como alvo a atividade de escolha realizada por professores, ora para a efetiva leitura das crianças, ora para a composição de listas de programas, de trabalhos de análise textual em sala de aula ou de atividades voltadas para seleções e concursos, como o do vestibular, por exemplo. Ou seja, as pesquisas tratam das escolhas de obras literárias, sempre feitas pelo adulto, como pré-escolhas a serem apresentadas às crianças. Portanto, as pesquisas não tinham como objetivo refletir sobre a questão da escolha a partir do ponto de vista da criança, em suas enunciações, como sujeito de pesquisa. Isso evidencia que o universo da pesquisa com crianças ainda é pouco percebido e que ainda há muito a conhecer.

Ao realizar a segunda busca, por sugestão da banca, quando da qualificação do projeto, entrei em contato com outros estudos com o intuito de ampliar a revisão bibliográfica. Nessa nova pesquisa, busquei no site da Capes, não somente as teses, mas também as dissertações de mestrado realizadas, estendendo o período para dez anos. A pesquisa portanto abrangeu o período de 2003 a 2013.

A consulta deu origem a 82 teses e dissertações, dentre as quais, analisando os resumos para seleção, eliminei as teses já incluídas na primeira pesquisa realizada, o que me levou a 17 produções relativas aos descritores “escolha literária” e “práticas de leitura”. Os descritores nem sempre constavam da lista de palavras-chave, mas foram encontrados ao longo dos textos, no sumário e ou nos títulos. Dentre as produções, nove consistiam em dissertações de mestrado. A tabela 2 abaixo apresenta esquematicamente a lista das publicações

Tabela 2 – Produções de dissertações e teses publicadas (2003-2013)

Palavras chaves: literatura infantil, escolhas		
Ano de Publicação	Autor	Título
2003	Maria Zélia Versiani Machado (Tese de Doutorado)	A literatura e suas apropriações por leitores jovens.
2006	Paula Cristina de Almeida Rodrigues (Dissertação de Mestrado)	A literatura no livro didático de Língua Portuguesa: a escolarização da leitura literária.
2007	Marta Passos Pinheiro (Tese de Doutorado)	Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”.
	Vera Lúcia Bastazin (Tese de Doutorado)	A literatura na escola: o texto literário no livro didático.
	Samuel Ronobo Soares (Dissertação de Mestrado)	Letramento literário: materiais didáticos e o ensino da literatura.
2008	Vitória Silva Coentro (Dissertação de Mestrado)	Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil A arte de contar histórias e letramento literário – possíveis caminhos
2009	Márcia Soares de Araújo Feitosa (Dissertação de Mestrado)	Prática docente e leitura de textos literários no Fundamental II: uma incursão pelo Programa Hora da Leitura.
	Cristiane Dias Martins da Costa (Dissertação de Mestrado)	Literatura premiada entra na escola? A presença dos livros premiados pela FNLIJ ¹⁰ , na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte.
	Bruna Lidiane Marques da Silva (Dissertação de Mestrado)	Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores.
2010	Suzana dos Santos Gomes (Dissertação de Mestrado)	Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e

¹⁰ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

	Vania Aparecida Costa. (Tese de Doutorado)	das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: educação do Campo em construção.
2011	Vera Teresa Sperotto Bemfica (Tese de Doutorado) Julianna Silva Gloria (Tese de Doutorado) Valeria Barbosa de Resende (Tese de Doutorado) Eliana Guimarães Almeida (Dissertação de Mestrado)	A sensibilidade estético-literária potencializando alternativas para a Educação Ambiental Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo. Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes. O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.
2012	Hélen A. Queiroz Sônia M. M. F. Travassos	O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância. Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade.
2013	Luisa Teixeira Andrade Pinho (Tese de Doutorado) Florence Barbosa Gomes Santos (Dissertação de Mestrado)	Práticas de leitura em aulas de história: um estudo de caso etnográfico. Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola.

Fonte: CAPES (2012)<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw> em 13/11/2012

Assim, considerando o total de 28 publicações analisadas entre o primeiro momento, com o levantamento de 11 trabalhos, e no segundo, com 19, verifiquei, a partir da leitura dos resumos, que a maioria das publicações está relacionada ao tema da escolha e da seleção de obras literárias a partir da perspectiva do professor: isso quer dizer 18 trabalhos dos 30¹¹ estudos, enquanto 12 produções, ainda que de forma tangencial, abordam a escolha de livros sob o ponto de vista da criança ou do adolescente, como os de Machado (2003), Coentro (2008), Feitosa (2009), Ferreira (2009), Silva (2009), Costa (2010), Farias (2010), Almeida (2011), Bemfica (2011), Resende (2011) e Queiroz (2012) e Travassos (2012). Vale ressaltar que, desse universo, apenas quatro publicações apresentam pesquisas relacionadas à faixa etária considerada por esta pesquisa, cujos sujeitos encontram-se entre 10 e 12 anos e ainda frequentam o Ensino Fundamental. São os trabalhos de Machado (2003), Costa (2010), Almeida (2011), Queiroz (2012) e Travassos.

Também percebi nas revisões bibliográficas que um grande número de estudos tem como referencial teórico os trabalhos de Mikhail Bakhtin (1992, 2003), enfatizando a importância desse filósofo no campo da pesquisa literária no Brasil. Uma pesquisa do índice

¹¹ Para mais detalhes veja quadro no Apêndice C, com os títulos de todas as publicações encontradas nas buscas, nomes do/a autor/a e do orientador/a.

de citações deste autor em 26 de outubro de 2014 no Google Acadêmico mostra claramente o grande interesse de pesquisadores brasileiros pela Teoria da Enunciação do Círculo bakhtiniano.

Como foi verificado, a partir da análise das produções aqui apresentadas, de uma forma ou de outra, todas tocam na questão da escolha. Em algumas delas, a criança era o objetivo, uma vez que as pesquisas discutiam literatura infantil. Entretanto, dos 30 trabalhos selecionados pela busca realizada, apenas os cinco mencionados acima apresentam em seus trabalhos, situações envolvendo crianças e escolhas realizadas por elas no espaço escolar. Contudo, com exceção da tese de Machado (2003), que discute as escolhas literárias de jovens leitores, na faixa etária entre 10 e 14 anos, as outras pesquisas não tratam exclusivamente das escolhas entre os sujeitos de pesquisa. Não caracterizando assim o estudo como uma pesquisa sobre escolhas entre criança, em que esta seja considerada sujeito coautor do processo de conhecimento.

Quando utilizo o termo *coautoria* para explicitar a forma de participação das crianças na pesquisa, não me refiro simplesmente ao fato de que as falas das crianças sejam retratadas. Refiro-me ao fato de que essas vozes se tornem dialógicas no processo de enunciação, fazendo com que sejam ouvidas e encaradas como as de sujeitos que têm suas próprias opiniões e que podem participar dos problemas em debate, como, por exemplo, o caso da leitura na escola e de suas escolhas. Essa polifonia, instaurada na diversidade de vozes expressas pelas diferentes crianças, constrói o conhecimento, que é sempre coletivo. Nesse sentido, o sociólogo americano, em seu livro *Sociologia da Infância*, destaca que:

[H]á pouca, ou nenhuma consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. (CORSARO, 2011, p. 29).

Como não encontrei, na literatura concernente às escolhas literárias, número considerável de estudos realizados com crianças no Brasil, reforço o que o sociólogo tem afirmado em seus estudos: “[R]aramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p. 18). Nessa perspectiva, a reflexão sobre a pesquisa com crianças exige, como ato ético, incluí-las na enunciação, percebendo-as como sujeito e respeitando suas escolhas.

Com a intenção de preencher essa lacuna no campo da leitura, a justificativa para a realização deste estudo é o foco na criança e em suas escolhas em interação no espaço escolar, sobretudo no que tange às escolhas de leitura literária. Nesse sentido, busco saber o que leem

as crianças para entender como fazem suas escolhas. Para isso, foi necessário participar dos encontros do Clube de Leitura, espaço em que as crianças têm a chance de exercer conhecer que espaços, que tempos e que possibilidades são oferecidos às crianças para o exercício da escolha da leitura. Ao compreender tal processo, é possível que, nesta pesquisa, levantem-se questões para se pensar a formação do leitor e para refletir sobre a relevância da existência de espaços na escola que possibilitem o exercício efetivo de escolha pelas crianças.

2.5 DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA

Dione: Gabriela, você gosta de ler?

Gabriela: Gosto né?... ah... quer dizer... não é tudo, não é qualquer coisa... as coisas que me interessam. Só! É o que eu leio!
(*Gabriela, 10 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo*).

A fala de Gabriela, durante uma de nossas conversas no período exploratório deste estudo, remete ao texto *Ler, verbo transitivo*, de Soares (2008), em que a autora defende que o verbo ler sem complemento só deve ser empregado quando se refere às habilidades básicas de leitura, ou seja, quando o objetivo é designar se alguém é ou não alfabetizado. Nessa perspectiva da intransitividade, alguém lê ou não lê. Afora esse uso, o verbo exige um complemento; portanto, quem lê, lê alguma coisa. É o que Gabriela deixa claro. Ela gosta de ler, porém, logo após tê-lo afirmado, corrige-se e esclarece que “não é tudo”, “não é qualquer coisa”, mas sim aquilo que lhe interessa.

Ao exigir um complemento, o ato de ler se torna atividade complexa. Segundo a autora:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos. (SOARES, 2008, p. 30).

Assim, a ligação do complemento ao verbo implica pensar que ler significa muito mais do que codificar e decodificar sinais, habilidades ligadas à técnica da leitura e da escrita, embora tal processo seja imprescindível para a atividade da leitura literária, âmbito em que este estudo se insere. Para o domínio da leitura, é preciso, por parte do leitor, a compreensão das significações possíveis que os signos linguísticos apresentam, uma vez que a linguagem é fenômeno social e, como tal, é sónica. Nessa perspectiva, a leitura é construção de sentidos que ocorre no processo de interação comunicativa a partir de sistemas simbólicos produzidos socialmente – e é por isso que pressupõe um outro.

A leitura, na perspectiva dialógica, “[...] entendida como o espaço de produção de sentido do sujeito que, embora seja singular e única, traz as marcas do social constituinte da consciência individual” (CORSINO, 2010a, p.2) inclui o outro, mesmo que esse outro seja o próprio sujeito que lê, como Mariana revelou durante a entrevista, na pesquisa de campo, ao responder se, em casa, alguém lê para ela. Referindo-se à irmã, ela declara: “Ela gosta de ler, aí ela lê pra mim. Ela não gosta de ler só pra ela”(Mariana, 11 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Assim, ao não gostar de ler “só para si”, a irmã lê para Mariana. Desse modo, a transitividade do verbo ler revela os diferentes ângulos a partir dos quais podemos entender a leitura e, portanto, compreender de que maneira abordaremos o tema, assim como revela a condição da palavra, entendida aqui como enunciado. A palavra, segundo Bakhtin (1988), tanto é definida a partir de quem a enuncia, como a quem se dirige, porque quem lê, lê alguma coisa para alguém. Subentende-se, dessa forma, que a atividade da leitura pressupõe discursos, os quais são sempre endereçados. Eles se dirigem ao outro e se constituem na interação com a palavra alheia; portanto, é na tensão entre o que é enunciado e o que é ouvido ou lido que a interação comunicativa se estabelece.

Se, por um lado, o caráter dialógico da linguagem não pode ser dissociado do campo “do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral completo”, por outro, só possui existência “na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010b, p. 209). Assim, a leitura é atividade que envolve o leitor e o texto, esse outro com quem se estabelece o diálogo. Todavia, como sujeitos não dialogam com coisas, mas sim com outros sujeitos, pois o diálogo só existe entre pessoas, a voz humana sempre será encontrada por trás de todo texto (BAKHTIN, 2010c).

Para Cosson (2007, p. 27), “[L]er implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Vale ressaltar que a troca pressuposta no ato da leitura não é de um *toma lá, dá cá*, pois “o acontecimento da vida do texto”, para Bakhtin (2010a, p. 311), acontece na fronteira entre duas consciências. Nessa abordagem, o texto expressa vozes humanas e, por conseguinte, posições de sujeitos sociais. Assim, o compartilhamento de visão de mundo, na atividade da leitura, envolve embate de ideias e, como todo ato comunicativo, acontece em determinadas condições concretas. Em razão disso, tal relação de comunicação verbal vai além da relação do leitor com o texto, pois implica a troca com o contexto mais amplo em que essa atividade se insere.

No ato da leitura, o compartilhamento de visão de mundo a que Cosson (2007) se refere diz respeito ao “horizonte social” e ao “auditório social” do sujeito falante. Segundo Bakhtin (1988, p. 113, grifos do autor), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Dessa maneira, tanto o contexto imediato, em que os participantes estão envolvidos, quanto o contexto histórico social mais amplo, ao qual estão submetidos, determinam e influenciam a construção dos diferentes enunciados e de seus sentidos. A forma e o estilo da enunciação, em síntese, são constituídos não somente pelos participantes, mas também *na e pela* situação da enunciação.

Para o filósofo russo, as condições em que são produzidos os discursos constituem seus falantes, assim como estes os constituem. Por isso, conceber a leitura nessa abordagem é ir além da relação de troca entre aquele que produziu o texto e aquele que o transformou em texto, o leitor e, claro, a sociedade em que se insere. É uma relação de constituição. Então, as habilidades de leitura e de interpretação, indissociáveis das condições sociais dos leitores, tomam forma de acordo com o contexto social e, na escola, de acordo com as atividades e as práticas pedagógicas envolvidas no ensino da leitura.

Dessa forma, os processos de produção de sentidos, a partir do texto, apresentam variações de acordo com os diferentes grupos e contextos, criando-se, assim, a “comunidade de leitores como sendo *interpretive communities* (para retomar a expressão de Stanley Fish)” (CHARTIER, 1994, p. 27, grifos do autor). A leitura, assim, deixa de ser um ato isolado de relação entre o leitor e o texto, para abarcar todo *um mundo* de relações dialógicas em que sentidos são construídos na tensão entre significados já existentes e significados novos, a serem criados. Na perspectiva da História Cultural, não existe uma única forma de contato com a leitura. As pesquisas históricas mostram, através das diferentes maneiras de ler ao longo dos tempos, que novas formas de leitura definem novos gestos, novas relações com o escrito e novas formas de pensar, de acordo com suas diferentes *comunidades de leitores*. Outro ponto relevante apontado por Chartier (1994) é que a história do leitor sempre esteve ligada à do livro e por isso durante a história da humanidade houve tanta perseguição a livros e a leitores. Mas ao contrário, segundo a perspectiva da História Cultural, a leitura é o que os leitores fazem dela e que pensar a leitura como um efeito do livro é desconsiderar os processos “através dos quais um texto faz sentido para aqueles que o leem” (CHARTIER, 1994, p.16).

Entendendo, dessa forma, a leitura como esfera discursiva constituidora das relações entre sujeitos sociais e levando em conta que cada grupo social se expressa e se comunica a

partir do ponto de vista que os identifica (BAKHTIN, 2010c), podemos concluir que os sentidos atribuídos no processo de leitura, pelas comunidades de leitores, são construídos em um determinado espaço-tempo, a partir de negociações, na compreensão de mundos orientada pelos horizontes culturais de referência dos participantes desse ato enunciativo. Por se tratar de construções que envolvem posições sociais e visões de mundo, nem sempre tal processo se faz sem tensões. E é nesse lugar de tensão que o papel do leitor se anuncia como coparticipante de um novo texto.

Como expressão ideológica da palavra do outro, o texto, que só existe no ato da leitura, aponta para possibilidades diversas na formação do pensamento próprio, visto que propicia, com o confronto de ideias, o desenvolvimento da visão crítica e da atitude questionadora, assim como oportuniza a construção e a ampliação do conhecimento, criando, desse modo, condições para a mudança de opinião e de ideias, pois estas se constroem na interação e na luta com o pensamento do outro (BAKHTIN, 2010a). Ainda segundo Bakhtin (2010c, p. 146),

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.

Pelo fato de a estrutura semântica da palavra internamente persuasiva não ser fixa e inabalável, o sujeito, ao entrar em contato com diferentes pontos de vista, cria condições de construção de novos significados, abrindo possibilidades para outras construções de sentido. Assim, esses sentidos possíveis atravessam os horizontes culturais de referência daquele que lê e do outro, no caso do ato da leitura, o texto escrito, e constituem, com isso, uma relação de alteridade em que “[C]ada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância” (BAKHTIN, 2010c, p.146). Essa distância é dada pelo outro, pelo lugar que este ocupa e de onde se engendra determinada visão, cujo ponto de vista nem sempre coincide com o daquele com quem se depara.

Dessa forma, podemos entender que a leitura, enquanto prática social, é uma construção histórico-social e, por esse motivo, nem sempre se apresentou como a vemos e a entendemos nos dias de hoje. Ela muda conforme muda o tempo e, com ele, seus leitores com suas práticas. Portanto, embora nem sempre tenha se constituído da forma como hoje

acontece, é aprendida nas relações estabelecidas em sociedade e é construída nas trocas e aprendizagens promovidas *na e pela* escola. Nessa perspectiva, por conseguinte, a leitura não consiste em atividade natural, tampouco em atividade decorrente de hábito apreendido. A leitura é constituída na interação entre sujeitos, materializada em práticas culturais, históricas e sociais e, por isso mesmo, torna-se vulnerável às formas e às condições de suas produções e realização.

Dessa forma, apesar de considerar a formação do leitor envolvida numa rede de relações que abarca não somente a escola, mas também a família e os diferentes grupos com os quais o sujeito interage, creio que é no espaço escolar que a maior parte da população brasileira no início da escolarização passa efetivamente a ter acesso à leitura e ao livro. Como sustenta Chartier (2010), ao lembrar o relatório *Literacy for life* (Letramento para a vida), da Unesco, publicado em abril de 2006, “a escola tem sido e continua sendo o lugar onde a maior parte das pessoas adquire suas principais habilidades relativas a letramento, leitura, escrita e aritmética” (CHARTIER, 2010 apud DAUSTER, 2010, p. 19).

Contra uma visão reducionista que tende à universalização da leitura – a partir de uma única forma de ler, baseada em um único suporte, o livro, mediante leitura silenciosa –, a perspectiva histórica introduz o ato da leitura, como atividade humana, que se apresenta de diferentes formas, assim como seus leitores, que engendram não só as práticas sociais como também práticas próprias.

Retorno ao texto de Soares (2008), mencionado no início desta seção, para reafirmar o que a autora defende: “não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago” (SOARES, 2008, p. 31). Ou seja, diferentes textos são lidos de diferentes maneiras pelas pessoas, individualmente, assim como por influência de grupos a que elas pertencem, cujas maneiras de ler e cujos valores atribuídos às práticas sociais da leitura se constroem diante dos diferentes textos. As leituras variam de acordo com as inclinações dos leitores, seus objetivos, seus desejos, seus engajamentos, suas referências próprias de visão de mundo, ou seja, suas histórias, mas também de acordo com os suportes em que os textos se materializam, as condições reais em que os leitores se encontram e as formas como os textos se estruturam e se apresentam. Essas diferenciações textuais engendram práticas diferenciadas e maneiras de ler particulares. Assim, diante da multiplicidade de textos encontrados, constroem-se diferentes leituras, porém, para elas, é preciso aprendizagens. A leitura literária é um exemplo, porque, como prática histórica, não ocorre naturalmente, requer aprendizado. Segundo Versiani (2014, s/p):

Tal como sucede com outros aprendizados, é sempre bom ressaltar que se aprende a gostar de histórias inicialmente pela voz do adulto, leitor já conhecedor de repertórios de textos ficcionais e poéticos, que apresenta à criança e ao jovem não só as narrativas e os poemas, mas também os suportes onde eles são registrados, onde são dados à leitura. Daí o acesso a livros, telas, suplementos de jornais, folhetos, enfim, a todo e qualquer portador de texto da literatura, também fazer parte desse processo, o que amplia significativamente o que se concebe como aprendizado da leitura literária.

Nessa perspectiva, refletir sobre o ensino da leitura literária nos dias de hoje é pensá-lo a partir de uma amplitude de textos e suportes. Também implica pensar, de maneira situada, a formação do leitor, levando-se em conta não somente as condições sociais em que ele se encontra, mas também sua própria história, que diz respeito às relações que manteve e mantém não só com o livro e a leitura da maneira como as concebemos, mas a partir de uma pluralidade de maneiras de ler, com os valores e os códigos que atravessam esse novo universo da leitura.

Assim, podemos pensar que não há uma única maneira de ler, uma leitura única, universal e possível de ser empreendida diante de qualquer tipo de texto e nem uma única leitura para o mesmo texto, uma vez que os significados possíveis não se encontram nos textos, mas nas formas como são apropriados pelos diferentes leitores. Essa multiplicidade de maneiras ler precisa estar clara para as crianças e, principalmente, para o professor e para a escola, que precisam repensar suas práticas. Somente dessa maneira, a escola poderá desenvolver novas pedagogias de ensino de leitura.

Mais uma vez, recorro a Soares (2009), quando em seu texto *O jogo das escolhas*, volta a insistir que o verbo ler precisa de complemento. A autora questiona o tipo de complemento que tal verbo deveria adquirir ao se tratar da formação do leitor: “Que complemento damos ao verbo ler quando participamos do jogo da leitura para crianças e jovens? Que leitura queremos inserir na vida de crianças e jovens” (SOARES, 2009, p. 21). Numa tentativa de mapear os tipos de leitura, a autora apresenta, de forma simplificada, a atividade da leitura de acordo com três diferentes propósitos: a *leitura funcional*, a partir da qual buscamos informação ou conhecimento e de que necessitamos para participar das práticas sociais de leitura e escrita do dia a dia; a *leitura de entretenimento*, a que representa uma forma de lazer, que é feita pelo mero prazer da leitura e leva à satisfação pessoal, às identificações e à “ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos” (SOARES, 2009, p.22); e a *leitura literária*, “aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo

estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana” (SOARES, 2009, p. 22). Segundo a autora, esses três tipos de leitura são modos de ler distintos, embora não excludentes. Assim, podemos nos entreter ao ler um texto cujo objetivo era obter alguma informação, assim como podemos adquirir conhecimento em uma leitura cuja intenção era o entretenimento. Soares (2009) esclarece que o que faz a diferença não é o texto em si, mas as condições em que é lido: quem lê, para que lê e de que modo lê.

Cosson (2009) entende que o ato de ler marca a relação do leitor com o texto, em suas diferentes práticas, no que diz respeito às funções e aos procedimentos da leitura. Segundo o autor, quanto às funções¹², a leitura poderia ser apresentada como *leitura para entretenimento*, *leitura para benefícios práticos* e *leitura para entendimento*. Em relação aos procedimentos, poderiam ser consideradas duas formas de ler: a *leitura panorâmica* e a *leitura analítica*. Embora presente, para efeito de esclarecimento, a dicotomia em relação à função e ao procedimento, Cosson (2009) tanto defende que o modo de leitura abarca a função e o procedimento, quanto que a leitura literária abrange todos os modos de leitura.

Com o mesmo objetivo de apresentar relações estabelecidas entre leitores e textos, Geraldi (2011) enfatiza que, mais importante do que refletir sobre as leituras que o texto possibilita, é refletir sobre as possíveis maneiras de o leitor se relacionar com os diferentes textos. Para tanto, mapeia quatro diferentes modos: a *leitura de busca de informações*, a *leitura de estudo de texto*, a *leitura de pretexto* e a *leitura de fruição*. Segundo o autor, a característica básica da leitura de busca de informações é o objetivo que o leitor possui de buscar alguma informação. Se o objetivo da leitura está claro, ou seja, se a função de buscar informação está clara, atende ao leitor e define a interlocução, outros objetivos terão o sentido garantido.

Implícita às classificações apresentadas por Soares (2009), Cosson (2009) e Geraldi (2011) está a finalidade da leitura. Assim, fica compreendida a asserção de Sobral (2009, p. 12), para quem “[T]oda escolha é uma avaliação (ou ‘uma defesa prévia do percurso seguido’)”. Então, uma vez definida a escolha do propósito da leitura, todo o caminho a seguir estará defendido e será justificado. Terá um sentido. E caso, no meio, esse sentido se perca, o leitor pode fazer novas escolhas, tomar novas decisões, porque o pacto pode ser desfeito. Todavia, para isso, a finalidade da escolha, no ato da leitura, precisa estar clara para a criação

¹² Em nota de rodapé, Cosson (2009, p. 37) ressalta que tal classificação tem base em Booth, Colomb e William (1995).

e para o professor. Por que escolho determinado texto? Para que estou lendo? O que quero com minha leitura? Essas questões vão direcionar a atividade de leitura. Porém, não pode-se ignorar que a literatura, fazendo uso de linguagem própria, com suas temáticas variadas, com sua estrutura composicional e com seu estilo próprio, instaure provocações que também direcionam modos de ler.

Quanto ao ensino da leitura literária na escola, Soares (2008, p. 31) afirma:

[...] não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar: é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc.

Ampliar, portanto, o conceito de leitura e de literatura significa que as escolas precisam alargar o tipo e o escopo de atividades propostas sob o título de alfabetização. Atividades com a leitura nas escolas, diante das exigências do mundo contemporâneo, precisam refletir e preparar os alunos de forma muito mais abrangente, considerando-se, primeiro, que texto não é somente o impresso e, segundo, que leitura não é só a solitária e silenciosa.

Nessa perspectiva, considero que o ensino e a aprendizagem da leitura se encontram comprometidos com o debate da leitura e do trabalho com a leitura literária como forma de expandir o conhecimento de si e do mundo no processo de atribuir sentido ao que se lê, porque penso a literatura com Candido (2006, p.84) como:

[...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Pelo fato de a obra não ser um produto fixo, como bem aponta o autor, as inúmeras possibilidades de construção de sentido que são postas à vivência, possibilita um estranhamento ou deslocamento por parte de quem lê. Esse movimento, que a leitura pode suscitar, faz com que a pessoa, ao sair do seu ritmo “normal” do real, passe a pensar ou observar o que antes não tinha como possibilidade, por uma quebra ou ruptura do fluir normal de sua vida. Contudo, a possibilidade de construir diferentes sentidos e vivências a partir do caráter polissêmico do texto e desenvolver uma atitude reflexiva diante da leitura literária não

é um processo natural, pois é aprendido e, portanto, cabe à escola promovê-lo. Ainda, é preciso atentar para o fato de que, uma vez que a literatura é um fenômeno histórico-social, os textos, por conseguinte, são produzidos historicamente:

A história da leitura constrói a história da escrita, e como nenhum texto pôde até hoje ser lido por todos os leitores, ou nenhum leitor até hoje conseguiu ler todos os textos, a história da leitura tem de ser posta em jogo com a história da falta da leitura. Lê-se um texto em vez de outro, e esta escolha não radica a liberdade do indivíduo de ler. Há práticas institucionalizadas de seleção de leitura, que determinam quais textos serão lidos, e quais indivíduos os lerão. (PAULINO, 2010, p. 46).

Portanto, é necessário considerar que, ao falar em escolhas de leituras realizadas pelas crianças, tema deste estudo, a autonomia e a liberdade de seleção sejam sempre relativas, pois, quando selecionamos um livro, estamos limitados e delimitados ao que nos é oferecido para ser escolhido. Se, por um lado, deixamos de ler aquilo que não escolhemos, por outro, deixamos de ter como escolha o que não nos foi disponibilizado. Assim, uma escolha prévia já se incumbiu de selecionar aquilo que poderia ser escolhido como leitura para um determinado grupo. Essas práticas de seleção, como nos aponta Paulino (2010), apresentam-se de forma institucionalizada. O próprio conceito de literariedade, ligado ao belo e atribuído a certos textos, a partir do século XVIII, ao diferenciar o discurso literário do não literário, foi construído a partir de exclusões e de silenciamentos de vozes decorrentes de lutas de poder na busca pela sobrevivência.

Compreender o campo literário como uma construção histórica é fundamental para desconstruir e, ao mesmo tempo, alargar a concepção de literatura. Para esta, como apresenta Casanova (2002, p. 28), passou a se constituir “um espaço onde circularia e se permutaria o único valor reconhecido por todos os participantes: o valor literário”. Esse espaço, que se consolidou e que se manteve até os dias atuais como campo de discurso, universalizando textos e criando uma instituição que se autoriza a designar os textos que devem ou não ser lidos, institui a ideia de literatura, de cânone.

A partir daí, é preciso refletir sobre a importância da ampliação dos acervos do material de leitura, nas salas de leitura e bibliotecas, principalmente nas escolas públicas, incluindo diferentes textos em seus variados suportes, pois, como defendem Paulino e Cosson (2009), essa é uma das maneiras de se concretizar a leitura literária na escola. Ao apontar as diferentes práticas para tal finalidade, os autores declaram:

Outra prática consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a

literatura. Aqui é importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário. Nesta perspectiva, é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

A leitura literária destinada a todos – e não como um bem restrito aos alunos das escolas privadas ou das classes sociais privilegiadas, cujo acesso aos livros já está garantido pela família e pelas escolas¹³ – deveria ser obrigação da escola mediante atualização e conservação dos acervos das bibliotecas escolares, onde as crianças pudessem frequentar, tendo acesso garantido, e onde pudessem encontrar livros atualizados.

A leitura tem uma história e, por isso, “[N]ão foi sempre a mesma em todos os lugares”, como afirma Darnton (1995, p. 171). Ao discorrer sobre a questão da descontinuidade da leitura, em sua historicidade, o autor lembra como as leituras podem interferir nos rumos da história e, para tanto, cita as de Lutero, Marx e Mao, que desafiaram formas de leitura já consolidadas. Reflete sobre os efeitos da prática de ler, a partir das leituras exercidas por seus leitores ao longo da história, lembrando e afirmando que, para seu estudo,

Não existem vias diretas nem atalhos, porque a leitura não é uma coisa distinta, como uma constituição ou uma ordem social, que possa ser rastreada ao longo do tempo. É uma atividade que envolve uma relação específica – de um lado o leitor, de outro o texto. Ainda que os leitores e os textos tenham variado de acordo com as circunstâncias sociais e tecnológicas, a história da leitura não deve ser reduzida a uma cronologia dessas variações. Deve ultrapassá-las, para enfrentar o elemento de relação que se encontra no núcleo da questão: como leitores mutáveis interpretam textos variáveis? (DARNTON, 1995 p. 172).

Sua pergunta não se enquadra neste trabalho, já que não me proponho a discutir como as crianças interpretam os textos hoje em dia. Entretanto, instiga um desdobramento, uma reflexão sobre a diversidade de práticas de leitura que encontramos atualmente, frente a variedade de formas textuais e suportes nos quais o texto se materializa.

Portanto, o texto muda enquanto muda seu suporte e seu leitor, porque este também possui uma história. Se mudam os leitores, porque eles são constituídos em seus tempos e, por

¹³ Em sua tese, Machado (2003, p. 243) aponta para a diferença nos acervos das bibliotecas das duas escolas por ela pesquisadas. Segundo a autora, tornou-se evidente “o agudo caráter da atualidade das edições na escola particular, o que mostra uma circulação movimentada e estimulada pelas regras do campo, que incluem a eficácia do movimento editorial como estratégia de formação de leitores”.

consequente, interpretam um mesmo texto de maneira diferente, os textos, por sua vez, também mudam. Assim evidenciou Juliana, durante a pesquisa, ao ser questionada sobre a compra de novos livros para a composição do acervo da SL da escola:

Dione: Juliana, o que você achou da ideia de a equipe da Sala de Leitura consultar as crianças?

Juliana: Achei muito legal porque na biblioteca... eu não sei explicar, mas que tem livros ali bem antigos. Não é só velho, entende, é livro que... tem gente que já não se interessa mais por eles. É livro que não interessa mais, entende? Eles podiam ter feito isso até mais antes, né?
(Juliana, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).¹⁴

Mas é preciso considerar que o texto não é dado ao leitor em um vazio. A leitura do texto se constrói em uma materialidade. Chartier aponta para a importância do suporte na interpretação e no significado atribuídos aos textos, por seus leitores, e reafirma que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (1999, p.71). Assim, diante da criação de um novo suporte, novas leituras e práticas são construídas. Segundo o historiador, os leitores, diante do texto, na atividade de leitura,

não se defrontam jamais com textos abstratos, ideais e desprendidos de toda a materialidade: manejam ou percebem objetos e formas cujas estruturas e modalidades governam a leitura(ou a escuta) procedendo à possível compreensão do texto lido (ou ouvido) (CHARTIER, 1994, p.12-13).

Nessa perspectiva, a materialidade na qual o texto é conduzido define e constrói, tanto para aquele que lê quanto para o que ouve, as diferentes leituras e seus sentidos possíveis. Indicando com isso que as mudanças nas formas de ler ocorrem ao longo do tempo. Contudo tais mudanças ocorrem lentamente, não são gradativas nem excludentes. As novas práticas coexistem a formas, aparentemente ultrapassadas.

Tomando como princípio o fato de que o texto só se efetiva na interação com o leitor, que lhe atribui sentidos, podemos afirmar que, se os textos mudam, também mudam as escolhas e as preferências. É o que deixa claro Juliana ao dizer se desinteressar pelos livros da SL.

A escola precisa refletir sobre as escolhas que vêm sendo feitas para a composição de seus acervos, seja em sala de aula, seja nas salas de leitura, seja nas bibliotecas, pois, muitas vezes, não tem contemplado e atraído as crianças, principalmente as mais velhas do Ensino

¹⁴ Esse diálogo será analisado na seção 6.4.

Fundamental, conforme mostrou Juliana. Caso contrário, a escola não está cumprindo um importante lugar de promoção da leitura. A escola precisa estabelecer uma aproximação com seus alunos a partir também do que eles leem, gostam e querem ler. Desconhecer ou desconsiderar as leituras das crianças construídas fora do contexto escolar, trazidas para a escola, por parte das crianças é dificultar a possibilidade de um diálogo com elas e de propostas de outros caminhos. As crianças do 5º ano não têm frequentado a SL, como evidencia o gráfico de empréstimo dos livros. O diagnóstico mais fácil é dizer que as crianças não leem. Parto do princípio de que leem, mas é preciso saber o quê.

Saber quem são esses leitores é escutá-los, é saber o que leem, do que gostam e o que deixam de ler. É necessário construir um trabalho escolar que conceba a realidade de forma dialógica em que os contrastes e as diferenças possam coexistir, não no sentido da unidade, que dissimula as diferenças e as iguala, mas no da dialogia, que contempla os diferentes discursos, entendendo-os como construções culturais.

Após essa curta reflexão, retomo a discussão levantada por Darnton (1995, p.172). Seja lá qual for a trilha tomada pelo pesquisador, presumindo que nesse caminho encontraremos desvios, a relação com a leitura encerra um caráter próprio: “De um lado o leitor, de outro o texto”. Contudo, essa relação não ocorre em um *continuum*, ela é dialógica. Tanto a questão original levantada pelo autor, de como os leitores interpretam os textos, quanto seu desdobramento, realizado por mim, sobre como e o que escolhem hoje os leitores, levam a um fato:

[...] o esforço infundável do homem em encontrar sentido no mundo em torno e dentro dele mesmo. Se conseguíssemos compreender como ele lia, poderíamos vir a compreender como ele entendia a vida, e, por essa via – a via histórica – quem sabe chegaríamos a satisfazer uma parte de nosso próprio anseio por um sentido. (DARNTON, 1995, p. 172).

Se investigar as leituras ao longo da história não é tarefa fácil, estudá-las no tempo em que vivemos não é função menos complexa. Compreender, portanto, a leitura, dentro de uma mesma cultura, requer um exercício de distanciamento e aproximação em relação a esse outro (a leitura), a si próprio (o ser humano) e a mais um outro (a criança). Esse processo exotópico exige um questionamento sistemático e permanente das práticas aparentemente familiares de nossa sociedade, como é o caso da leitura. De certa forma, Darnton (1995) aponta um caminho para se pensar essa prática ao qualificá-la de estranha e, ao mesmo tempo, familiar.

Neste trabalho, em suma, desloco o questionamento introduzido por Soares (2009) para que o complemento do verbo ler possa ser respondido, sob diferentes ângulos, a partir da visão infantil.

3 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA – UM PONTO DE VISTA

A quem nos dirigimos ao escrever uma tese? Ao examinador? A todos os estudantes ou estudiosos que terão oportunidade de consultá-la depois? Ao vasto público dos não especializados? Devemos imaginá-la como um livro, e andar nas mãos de milhares de leitores, ou como uma comunicação erudita a uma academia científica? São problemas importantes na medida em que dizem respeito antes de tudo à forma expositiva a dar ao trabalho, mas também ao nível de clareza interna que se pretende obter. (ECO, 2010, p. 115).

Neste capítulo, apresento a abordagem teórico-metodológica que embasa e sustenta esta tese. Motivada pelo texto de Eco (2010), citado na epígrafe, penso que este texto, portanto, ao investir-se de uma forma acadêmica, tem como leitor a academia, pois se trata de uma tese de doutorado. Mas também tem a pretensão de atender aos professores do Ensino Fundamental que, assim como eu, gostam de ler, de aprender e conhecer o que se produz no campo da leitura com crianças, apesar de muitos não terem tido ou não terem as chances e as condições necessárias para que a leitura se torne prática significativa. Assim, espero também poder alcançar esses que, comigo, interagem no meu escrever.

Embora ciente de que, em pesquisa, é necessário que teoria e campo dialoguem no sentido de constituir coesão entre os caminhos trilhados, o objetivo em dar destaque aos interlocutores teóricos num capítulo inicial – ainda que também aqui haja diálogo com o campo – é o de situar o leitor diante do quadro teórico escolhido como parâmetro para a discussão empreendida.

Como apontado, este estudo tem como objetivo principal conhecer o que leem as crianças, a partir de suas próprias falas, no espaço do Clube de Leitura, em duas turmas de 5º ano e analisar como fazem suas escolhas literárias, que no caso do projeto do Clube de Leitura, se dão no suporte livro. Para tanto, o quadro teórico, assim como o campo, foi sendo construído em intenso diálogo com os discursos das crianças ao longo das observações, assim como durante as entrevistas no campo da pesquisa.

As perguntas a seguir, resultado do que revelaram as crianças na fase exploratória, orientaram a pesquisa e direcionaram as observações e entrevistas: Quem são as crianças do 5º ano com quem dialogo neste estudo, crianças, jovens, como se definem? Que concepção de leitura possuem essas crianças, dentre as quais algumas afirmavam não gostar de ler ou que declaravam não ler muito, como passei a escutar a partir das conversas sobre leitura com as turmas? O que estariam lendo em seus momentos vagos no espaço escolar, sem a determinação do adulto? O que gostam de ler? Que livros lhes interessam? Como são feitas

suas escolhas literárias no espaço do Clube de Leitura? Como as crianças têm exercido suas escolhas no que diz respeito à leitura no espaço escolar da sala de aula? Como o adulto, na escola, neste caso o professor, se posiciona diante das escolhas infantis?

Com a intenção de dar conta do objetivo primeiro da pesquisa e orientada pelas questões do estudo, considereei a abordagem qualitativa como metodologia de estudo mais adequada a ser adotada. A seguir, discuto algumas preocupações em relação à condução da pesquisa qualitativa no que se refere à questão da validade e do rigor, trazendo para o diálogo alguns pressupostos teóricos da filosofia da enunciação bakhtiniada.

3.1 SOBRE PESQUISA QUALITATIVA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140).

É com esse objetivo, de olhar como um *outro*, que passei a empreender o trabalho de pesquisa com um grupo de crianças na escola em que trabalho. Não falo de um olhar de professora, mas do olhar de pesquisadora, sem contudo abrir mão do olhar de professora que também me constitui.

Embora não muito inédita a comparação feita entre o trabalho de pesquisa e o relato de uma viagem, parto do pressuposto, assim como Duarte (2002) de que o trabalho de tese, em geral, e este, em específico, seja o relato de uma jornada, cuja originalidade se encontra na forma específica e única com que o pesquisador a compreende, interpreta e apresenta em sua escrita, assim como o olhar do viajante que, embora visitando lugares por outros já vistos, vê e enxerga detalhes de forma própria, dando-lhes novos sentidos. Portanto, trata-se de uma das maneiras de se apresentar a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos. Desse modo, a partir de minha experiência pessoal, de minha história e de minha trajetória profissional e acadêmica, passo a explicitar a perspectiva teórico-metodológica da proposta de pesquisa aqui apresentada. Vale reforçar que entendo que a compreensão está sempre ligada a uma forma de ver o mundo, a partir do lugar ocupado pelo sujeito na estrutura social.

Assim, o pesquisador expõe seu trabalho partindo desse lugar em que, aos poucos, define uma autoria e, ao mesmo tempo, constrói o objeto de estudo, imprimindo-lhe a forma peculiar que somente ele, do lugar de onde olha, pode ver, escutar e dizer. Essa autoria é a

originalidade da pesquisa, a assinatura daquele que a concebe, o reconhecimento de um trabalho efetivamente realizado pelo sujeito que a construiu ao lado das outras vozes do campo, no diálogo com os sujeitos e com a teoria. Esta é a responsabilidade do ato que define o lugar único:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do *meu não álibi* no existir [*moě ne-alibi v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*. (BAKHTIN, 2010b, p. 96, grifos do autor).

Se, por um lado, o *não álibi* do meu existir não é aprendido e nem dele tenho conhecimento, por outro, no processo da construção do conhecimento, é a exposição desse lugar do existir único que caracterizará o pesquisador, o seu olhar, e definirá a originalidade e a autoria da pesquisa. Para melhor entender essa autoria, é preciso, portanto, afirmar os caminhos escolhidos, os trajetos percorridos, os impasses desse caminhar e os acontecimentos que levaram o pesquisador a novas escolhas, as quais, porventura, desviaram-no do curso original, mas, não obstante e por causa disso, levaram-no ao lugar almejado. Somente dessa maneira, pode-se compreender o ponto de chegada. Tais são os caminhos possíveis a que se refere Goldenberg (2009, p. 14): “Assim, quando falo de metodologia, estou falando de um caminho possível para a pesquisa científica. O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Portanto, a metodologia não está somente ligada aos objetivos a serem atingidos; ela se relaciona também com as maneiras de o pesquisador pensar a realidade, a sua própria participação na pesquisa, e a forma com que os sujeitos envolvidos são retratados no trabalho escrito. Dessa forma, a metodologia e o referencial teórico são escolhidos com base naquilo que desejo investigar, ou seja, com base em meus objetivos e em minha visão de mundo. Essa tomada de decisão ao mesmo tempo em que expõe a pesquisa e a identifica, aponta para o lugar que ocupo e de onde falo, lugar esse que só a mim pertence. Assim, a alteridade se impõe como elemento constituidor da pesquisa.

O rigor, a objetividade e o controle na pesquisa qualitativa são questões a serem consideradas pelo pesquisador em sua postura diante do campo e na apresentação da tese escrita, uma vez que sabemos que a validade, a fidedignidade e a generalização, características da pesquisa quantitativa, não constituem parâmetros possíveis de aplicação nas

pesquisas de caráter qualitativo.

Com o intuito de discutir um método alternativo de pesquisa, que se baseie na ação, no texto “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, Freire (1984) chama a atenção para os problemas com que nós, educadores e pesquisadores das áreas de Ciências Humanas e Sociais, na prática, defrontamo-nos. Afirma que nossas questões não são apenas pedagógicas ou epistemológicas, mas “[P]roblemas fundamentalmente políticos e ideológicos” (FREIRE, 1984, p. 34). Vale acrescentar que o trabalho desse educador é conhecido e reconhecido por seu caráter libertador, sempre ligado às classes populares, oprimidas, desfavorecidas, que não se fazem ouvidas na estrutura social excludente, a qual, por sua vez, prioriza os interesses econômicos dos grupos dominantes.

O interesse de iniciar a discussão sobre a abordagem teórica e o método de pesquisa, a partir das ideias de Freire (1984), se justifica pelo fato de que, embora o autor não tenha desenvolvido estudos com crianças, estas pertencem a um grupo pouco ouvido, a um grupo cuja voz se dilui na do adulto. Apesar de, na estrutura de classes, ao se falar da luta dos oprimidos, entender-se a subordinação de uma classe sobre a outra dentro do ponto de vista econômico, o que não acontece na relação entre adultos e crianças em uma sociedade, o que pretendo com este texto, ao trazer Freire (1984) para a discussão, é compreender a pesquisa na perspectiva da visão do outro como alguém que tem voz e que, portanto, não pode ser reduzido ao estatuto de objeto.

A atitude adultocêntrica, que supõe o que a criança deseja, pensa, almeja ou pretende, desenvolve um discurso que a identifica com a situação de grupos minoritários, pois afinal o adulto é quem fala por ela. A criança precisa de proteção, cuidado, carinho, zelo e, em muitos casos, carece de decisões que somente os adultos podem tomar por elas.

Na perspectiva libertadora freireana, uma pesquisa que pretende conhecer uma determinada realidade, enquanto realidade do outro, “demanda de mim a compreensão que dela (a realidade do outro) estejam tendo os sujeitos que vivem aquela determinada realidade. E que, além do conhecimento, tenham a minha compreensão e o meu respeito” (FREIRE, 1984, p. 35). Esse respeito ao outro passa pelo político, pela ética. Para o autor, a participação dos sujeitos envolvidos no processo do conhecimento é imprescindível dentro de uma dimensão política:

Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. Desta forma, a minha ação na pesquisa e a dela decorrente se constituem no

que venho chamando de invasão cultural, a serviço da dominação. (FREIRE, 1984, p. 35).

Minha atuação como professora de turma e meu desejo em pesquisar e conhecer o que as crianças leem, o que gostam de ler e o que gostariam de ler no espaço da escola pública, a partir de suas próprias perspectivas, situam-me nesse lugar político e ético do ato responsável de lutar pela transformação e de fazer ouvir as vozes infantis. Compreender a realidade em que vivem as crianças de 5º ano, no que diz respeito às suas escolhas de leitura, requer ouvi-las, pois, como afirma Freire (1984, p. 35), “Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo”. O que quero afirmar com isso é que a escolha em estudar a leitura entre as crianças e desenvolver pesquisa *com crianças* de uma escola pública, onde sempre trabalhei, não se trata de simples casualidade. Houve uma intenção no objetivo de ouvi-las. Quero também deixar claro aqui que o fato de sempre ter trabalhado com crianças, mesmo após dois mestrados, e de ter buscado no doutorado aprofundamento teórico para expandir meu conhecimento sobre leitura infantil, tem a ver com o meu compromisso político com o trabalho de qualidade com a criança da escola pública.

As crianças não se constituem sujeitos na pesquisa por simples coincidência. Elas são, assim como o pesquisador, sujeitos do processo e, desse modo, juntamente com seus pares, participam ativamente da construção da cultura (CORSARO, 2010). Essa é a dimensão política do trabalho com crianças.

Charlot (2006) também contribui com a discussão sobre o conhecimento no campo da educação para o reforço da dimensão política. Ao discutir a educação ou as ciências da educação como campo disciplinar específico, na busca de uma identidade própria que a delimite, em seu artigo intitulado *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas*, o autor defende três diferentes posições. A primeira é a de que o campo poderia ser definido a partir do interesse comum de um grupo de pessoas que, embora venham de diferentes áreas do conhecimento, trabalham juntas, de forma colaborativa, em um mesmo ambiente. Contudo, esse fato não caracterizaria uma disciplina, pois assim “[A]s ciências da educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não têm existência epistemológica específica” (CHARLOT, 2006, p. 8). A segunda é a de que a formação de um campo em torno de uma cultura comum é construída pouco a pouco inter ou transdisciplinarmente. Tal cultura comum se caracterizaria pela relação estabelecida entre as

práticas e as políticas no campo da educação. Por último, a terceira é a proposta apresentada pelo autor, em que ele próprio se inclui:

[...] ir além de um simples espaço de circulação e mestiçagem, e construir uma disciplina que tivesse uma especificidade mais forte, com seus próprios conceitos e, eventualmente, métodos específicos de pesquisa. A questão fica aberta, eu não tenho resposta para ela. Mas pertenço ao grupo dos que tem vontade de reanimar nessa aposta, nesse desafio de uma especificidade das ciências da educação, e que inscreveram essa aposta em suas pesquisas. (CHARLOT, 2006, p. 10).

A questão fica em aberto, até porque, nesta pesquisa, não pretendo discutir a especificidade do campo da educação, ainda que esteja circunscrita nessa área. O que interessa abordar é que Charlot (2006) aponta duas questões para explicitar minha posição diante da pesquisa. De um lado, a afirmação de que “[O] que é específico da educação como área de saber é o fato dela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. [...] Ela não tem e jamais terá a aparente pureza da sociologia ou da psicologia” (CHARLOT, 2006, p. 9). De outro lado, ao mesmo tempo, a ideia de que se trata de um campo de conhecimento que possui a capacidade de enfrentar as adversidades e os contrastes impostos pelo mundo contemporâneo.

O que Charlot (2006) e Freire (1984) compartilham é a dimensão política do trabalho do educador e do pesquisador (a qual poderia ser resumida ao interesse pela educação) e o questionamento sobre o papel da pesquisa nessa área. O primeiro autor define o pesquisador da educação, independentemente de sua origem, por um lado, como aquele que se interessa pela educação no que ela possui de específico, ou seja, na circulação de conhecimentos, práticas e políticas, e, por outro, como aquele que procura identificar os *efeitos da pesquisa sobre a educação*. Indaga: “O que farão com esses resultados?” (CHARLOT, 2006, p. 9). O segundo autor, que tem a mesma preocupação, questiona: “A quem sirvo com a minha ciência?”. E reitera

[...] fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. (FREIRE, 1984, p. 36).

Este trabalho, portanto, comungando com as ideias desses autores, tem como objetivo delimitar a pesquisa ao campo da educação, não apenas pelo motivo da origem de minha formação/atuação e do meu interesse na área, mas pelos fins propostos: voltar a pesquisa para

o lugar em que foi desenvolvida com o intuito de avançar no trabalho de leitura desenvolvido com as crianças da escola pública.

E mais uma vez reitero que meu objetivo não foi o de comparar a categoria criança com a de classe social, ao trabalhar com o texto de Freire, que alude às classes trabalhadoras, mas o de estabelecer um paralelo entre as formas pelas quais as pesquisas abordam o problema da construção da alteridade. O que está em jogo é o problema da identificação do outro no Campo, trazido pelas Ciências Humanas e principalmente no texto, como indica Amorim (2004, p. 39): “as indicações de alteridade no texto – os outros integrados e os outros não aceitos, os outros citados no corpo principal do texto e os outros citados no rodapé, etc. – constituem também as fronteiras através das quais se tece as representações que faz o texto de sua própria identidade”.

E se, neste estudo, como a generalização não constitui um objetivo a ser desenvolvido, que as falas das crianças sejam escutadas e sirvam de ideia e inspiração para ampliar e dar continuidade a pesquisas e trabalhos com a leitura.

3.2 RIGOR E CREDIBILIDADE NA PESQUISA

Apesar de a circulação de saberes ser um dos fatores que poderiam delimitar e definir o campo da educação como disciplina, é essa multiplicidade de saberes de diferentes áreas que, de acordo com Charlot (2006, p. 9), ao mesmo tempo, a enfraquece. Segundo o autor, a Educação “[P]ortanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos”. De certa forma, o autor adverte para os critérios do rigor científico que envolvem a pesquisa nessa área em específico e, também, nas Ciências Humanas de um modo geral.

Sem querer entrar no debate de se a educação é ou não uma ciência, mas sim levantar alguns pontos importantes para situar este trabalho, retorno ao texto de Freire (1984) a fim de discutir o processo de construção do conhecimento e afirmar alguns aspectos relacionados à questão epistemológica enfrentada pela pesquisa qualitativa. O autor enumera alguns dos problemas com os quais nos defrontamos em dadas realidades:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1984, p. 35).

A epistemologia, ramo da filosofia que lida com as variedades, com os fundamentos e com a validade do conhecimento, é o estudo do que se pode considerar como conhecimento, onde ele se encontra e como se processa. É possível se chegar ao conhecimento? Onde ele se encontra: na experiência concreta ou na razão daquele que o procura? Essas são algumas das questões que a epistemologia tenta responder.

Ao falar da crítica ao modelo positivista de pesquisa, Canen (2002) expõe que, na oposição a tal perspectiva, as diferentes correntes filosóficas passaram a constituir um grupo que se apoiava em determinadas características em torno das quais se definiram como qualitativas:

Todos apontam que, nas Ciências Humanas e Sociais, que envolvem seres humanos e relações complexas, é importante pesquisar intenções, motivações, representações sociais, preconceitos, ideologias e outros fatores que não são “mensuráveis” de forma direta e precisa. (CANEN, 2002, p. 226).

Entretanto, tais aspectos, abordados pela pesquisa qualitativa, não são passíveis de controle, como o são nos parâmetros das Ciências Naturais. Dessa maneira, é preciso repensar o campo da pesquisa qualitativa e apresentar outras formas por meio das quais os critérios de rigor possam ser compreendidos e aceitos para a atribuição de confiabilidade ao trabalho. Uma vez que a pesquisa qualitativa não possui um único modelo a ser seguido, a objetividade, o rigor e a credibilidade precisam ser construídos dentro dos parâmetros teórico-metodológicos definidos e escolhidos pelo pesquisador. É a coerência interna um dos fatores que conferem validade ao trabalho de pesquisa.

A partir de um quadro de classificação paradigmática, Guba e Lincoln (2006, p. 174) agrupam os paradigmas do “positivismo”, do “pós-positivismo”, da “teoria crítica e outras”, do “construtivismo” e do “participativo”, com o objetivo de não somente apresentar as mudanças ocorridas ao longo do tempo no campo da pesquisa, as quais levaram a uma redefinição da forma como tais paradigmas se aproximam ou se diferenciam, mas também de mostrar a dificuldade em definir e em classificá-los de acordo com o modo como cada um leva em conta as questões práticas enfrentadas pelo pesquisador. Assim, em função da forma como tais paradigmas determinam a “natureza do conhecimento”, “o acúmulo de conhecimento”, “a bondade ou os critérios de qualidade”, “a ética”, “a postura do investigador”, “o treinamento” e “a voz, a reflexividade, as representações textuais pós-modernas”, os autores organizaram uma tabela em que as tendências investigativas podem, em alguns casos, ser alocadas ora em determinada categoria, ora em outra. Dessa forma, os

autores defendem que, ao mostrarem a dificuldade no agrupamento dessas correntes, pode-se esperar também a possibilidade de um diálogo entre elas.

Outra questão controversa levantada dessa vez por Denzin e Lincoln (2006), principalmente no quadro das pesquisas dos novos paradigmas, é a do controle do estudo. Segundo os autores, para alguns estudos, esse ponto está ligado às vozes do campo e a questões que envolvem “a representação textual pós-moderna”. Também afirmam que este não é um problema para os investigadores mais convencionais, para quem o controle “está efetivamente afastado da voz” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 179).

Essas questões, consideradas e selecionadas pelos autores como práticas, são, em realidade, critérios pautados nos parâmetros das Ciências Naturais que tentam se impor ao campo da Ciências Humanas e Sociais para tentar regular o rigor e a credibilidade da pesquisa qualitativa. Freitas, Souza e Kramer (2007) afirmam que o questionamento de tendências epistemológicas baseadas em parâmetros positivistas, por parte de pesquisadores, tem aumentado nas últimas décadas. O padrão e o método que definem a suposta neutralidade e que conferem o estatuto de ciência à pesquisa devem ser repensados quando se trata da pesquisa a partir de uma abordagem sócio-histórica, baseada na obra do filósofo Mikhail Bakhtin. Nessa perspectiva, segundo Amorim (2007), as dimensões éticas e estéticas se unem e dão origem, nas Ciências Humanas, a uma outra perspectiva epistemológica, em que a produção do conhecimento se constrói no texto. “Desse modo, a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos” (AMORIM, 2007, p. 12).

As ideias desenvolvidas por Bakhtin (2010b), a partir da literatura de Dostoievski, permitiram a possibilidade de empregar as noções de dialogia e polifonia à pesquisa, pois o conhecimento se constitui no confronto e no embate de uma multiplicidade de vozes que, no campo, entram em diálogo. No encontro com o outro, na abordagem dialógica, estabelece-se a troca. A alteridade se instaura nessa tensão, e o conhecimento também se instaura. Essa construção, por sua vez, realiza-se no ato da comunicação discursiva, quando a palavra é sempre dirigida a *um outro*, que também é sujeito, e, por isso, reage e se impõe no processo alteritário. Segundo Amorim (2007, p.12), “[O] trabalho identitário de todo discurso e de todo texto, seja na vida seja na arte, é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual”. Desse modo, no texto em que se constitui o conhecimento, os diferentes discursos, que nem sempre são simétricos, enfrentam-se, confrontando-se, tornando aquele um lugar de conflito e de tensão. Nesse entremeio, o controle na pesquisa qualitativa, se é que é possível, atravessa as vozes dos sujeitos que, ao serem retratadas, marcam a posição de onde falam.

Dentro do quadro teórico apresentado neste trabalho, a visão do investigador em relação ao outro é a de sujeito que tem voz. Os conceitos bakhtiniano de dialogismo e polifonia, que segundo Bezerra (2010, p. 192) estão associados ao universo do romance, cuja estrutura possibilita “recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultura e ideológica representada”, permitem compreender que a pesquisa é constituída por sujeitos que possuem diferentes vozes e que estas são, por sua vez, constituídas ao mesmo tempo que constituem os sujeitos em contextos históricos e culturais específicos. Dessa forma, os sujeitos envolvidos na pesquisa (investigador-investigado) têm o mesmo valor constitutivo e, portanto, devem ter suas vozes expressas no trabalho da pesquisa.

Dentro da proposta introduzida por Freire (1984), de buscar uma alternativa para a pesquisa no campo da educação, a partir da qual o sujeito possa falar, ser escutado e participar da construção do conhecimento – porque este se constrói de forma dialógica na interação entre sujeitos, sempre historicamente situados –, o caráter histórico-cultural dos estudos do Círculo de Bakhtin vai ao encontro desse ideal, uma vez que “abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual” (FREITAS, 2007, p. 26). Em concordância com Freitas (2007), também afirmo que a abordagem “sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas” (p.26).

Segundo Bakhtin (2010b, p. 400), “[A]s ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda”. Ao contrário da forma de compreender das Ciências Exatas, a inclusão das vozes dos participantes da pesquisa, nas Ciências Humanas, atribui um caráter polifônico ao discurso monológico científico e se impõe como um ato ético. Embora tenha desenvolvido o conceito de polifonia a partir de análises dos romances de Dostoievski, esse processo, para Bakhtin (2010b), pode ser verificado no diálogo entre sujeitos em uma dada comunicação. Segundo o filósofo:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes¹⁵ constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoievski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é

¹⁵ *Plenivalente* quer dizer pleno de valor ou que mantém com as outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade como participantes do grande diálogo.

precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes¹⁶ e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. (BAKHTIN, 2010b, p. 4, grifos do autor).

Assim considero que deva ser o trabalho de investigação. Os sujeitos da pesquisa, nessa perspectiva, são sujeitos de suas próprias vozes e são revelados como tal no texto da pesquisa. O discurso polifônico abre espaço para essa multiplicidade de vozes, não reconhecendo, dessa forma, privilégios ou hierarquias. Como menciona Bezerra (2010b, p. X), na introdução de *Problemas da poética de Dostoiévski*, “sendo dialógica a totalidade no romance dostoiévskiano, o autor também participa do diálogo, mas é ao mesmo tempo seu organizador. É o regente de um grande coro de vozes, que participam do grande diálogo do romance mas mantendo a própria individualidade”. Nessa perspectiva, o pesquisador toma o lugar do regente e orquestra os integrantes do grande coro em que se compõe a pesquisa.

Ao se referir à palavra do outro, aquela que não se identifica com a minha própria, Bakhtin observa que ela “deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância (*unienakhodimost*) e o respeito. No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu)” (2010a, p. 395) e, assim, o objeto de pesquisa se torna sujeito, porque, conforme afirma o filósofo, nas ciências humanas, o ser sempre se expressa e participa falando. Por isso, o conhecimento é sempre dialógico.

Contudo, no processo de conhecimento, “ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si”, argumenta Bakhtin (2010a p. 394), para quem o conhecedor “não faz pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscente”. Este é o espaço do limite entre o interior e o exterior, espaço em que se produz a expressão, mas também em que se constituem o saber e a compreensão. O conhecedor e o sujeito cognoscível possuem *meio e ambiente*, mas também possuem *horizontes próprios*. A fronteira desses horizontes é o espaço em que o conhecimento acontece. Desse modo, na medida em que é sempre pessoal (pois se constitui na linguagem e no horizonte de dois sujeitos independentes), o conhecimento possui também seu caráter histórico (porque acontece em um tempo e em um espaço determinados). A realidade é historicamente construída e é sígnica, já que, ao ser compreendida pelos sujeitos que dela participam, estes lhe atribuem sentidos próprios.

¹⁶ *Equipolente* se refere a consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade, não se objetificam, isto é, não perdem o seu *ser* como vozes e consciências autônomas.

Goldenberg (2009, p. 63) afirma que a “combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como triangulação, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo”. Para tanto, além das diferentes vozes envolvidas na pesquisa, as diferentes técnicas de registro na observação do campo, em entrevistas e questionários – como áudio, videogravação, fotografias e registros escritos, – contribuem para a melhor acuidade nas análises, trazendo maior visibilidade aos acontecimentos, assim como credibilidade, a partir de diferentes pontos de vista. Depoimentos, relatos das professoras e das crianças, são reproduzidos no trabalho, o que compõe seu caráter polifônico.

A busca pela objetividade do trabalho de pesquisa, a partir da coerência interna do trabalho escrito, exige entender que todos os aspectos do processo da construção do material do campo devem ser cuidadosamente explicitados. Uma vez que tais elementos estejam claros, a objetividade do trabalho toma uma outra perspectiva, cuja regra passa a ser definida e se estabelece no arcabouço teórico, na coerência interna e na utilização dos conceitos, e não na ideia e critério de verdade e transparência que pautam as pesquisas no campo das Ciências Exatas.

Parto do pressuposto também que seja a coerência estabelecida no diálogo entre o referencial teórico e o campo, entre a apresentação desta realidade e as análises construídas a partir das diferentes vozes reveladas no relato da pesquisa, o que implicará a validade e assegurará a legitimidade do trabalho.

3.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE SUJEITO

Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. A maioria delas não figura nos dicionários de há trinta anos, ou figura com outras acepções. A todo momento impõe-se tomar conhecimento de novas palavras e combinações. Você que me lê, preste atenção. Não deixe passar nenhuma palavra ou locução atual, pelo seu ouvido, sem registrá-la. Amanhã, pode precisar dela. E cuidado ao conversar com seu avô; talvez ele não entenda o que você diz. (ANDRADE, 2013, p.71).

Nesse texto, Carlos Drummond de Andrade chama a atenção do leitor para que este não deixe passar despercebidas as palavras e as expressões, para que não corra o risco de perdê-las quando delas necessitar. Em seguida, adverte para os cuidados a serem tomados ao conversar com o avô diante da possibilidade da falta de compreensão por parte daquele. Também afirma, com tom de alerta, ao iniciar o poema, que circulamos entre coisas e palavras, mas, sobretudo, entre palavras. Assim é a linguagem, um conjunto não fechado e

sempre inacabado, permanentemente em construção. A palavra é dinâmica e, por isso, muitas não constavam dos dicionários há trinta anos ou possuíam outro significado. As palavras se renovam, são criadas e se recriam. Este é o caráter ideológico e dinâmico da palavra, enquanto signo ideológico vivo, que “reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 1988, p. 41).

O inacabamento do signo linguístico, que lhe confere abertura e mobilidade e que possibilita o surgimento de novos sentidos atribuídos a ele, é o que outorga sua dinamicidade e instaura seu caráter ideológico. Assim, o signo linguístico já carrega em si o germe de um outro signo. Ao refratar e refletir a realidade, a historicidade do signo se instaura e lhe impõe a marca de seu tempo, de suas condições concretas de realização.

Para Bakhtin (1988), a transformação da palavra ao longo do tempo, inaugurando uma nova significação, deve-se ao valor apreciativo atribuído ao signo pelos sujeitos no ato da comunicação verbal. Considerar o valor apreciativo é fundamental para entender as diferentes significações que compõem um tema, que, para o autor, constitui o sentido da enunciação completa. Por sua vez, essas transformações de significação, que se dão ao longo do tempo, estão diretamente ligadas ao horizonte social, tanto no sentido concreto mais imediato quanto no sentido social mais amplo. Para o autor:

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem. [...] Esse alargamento do horizonte apreciativo efetua-se de maneira dialética. Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram a existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. (BAKHTIN, 1988, p. 135).

Assim, para o filósofo, a possibilidade de ampliação do horizonte apreciativo passa de forma constitutiva pela evolução da palavra, num processo complexo em que, dialeticamente, significações entram em confronto e um novo significado surge a partir de outro existente, que só aparentemente permanecia estável.

É na interação verbal que as relações se estabelecem e que a pesquisa se constitui. Todavia, vivemos entre palavras e também entre coisas. Nesse sentido, essas coisas também

fazem parte de nossa constituição. Ao nomeá-las, as palavras lhes dão sentidos que são levados ao longo dos tempos e carregam as marcas de uma historicidade. Para Bakhtin (1988, p. 41):

[...] a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Por ser capaz de carregar em si essa transitoriedade das transformações sociais é que a palavra, segundo Bakhtin sempre será o termômetro mais sensível das mudanças ocorridas na sociedade. Segundo o autor, o ser reflete-se e, ao mesmo tempo, refrata-se no signo linguístico, instaurando assim, uma arena “onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1988, p. 46) por isso, a palavra abriga uma multiplicidade de sentidos produzidos em cada ato enunciativo. Dessa forma, ao mesmo tempo que acumula e carrega todos os sentidos e os significados a ela atribuídos, toda palavra já traz em si a contradição, a negação de tudo aquilo que ela pode ser em um determinado momento histórico. Ela carrega o germe, o embrião de uma multiplicidade de possibilidades, pois “se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal” (BAKHTIN, 1988, p. 130). Esse é o caráter ideológico da palavra, enquanto signo. Ela é neutra em relação a qualquer função ideológica específica e pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

Assim, retorno ao poema de Andrade (2013), com o qual iniciei esta seção, agora com seu encerramento – “Entre palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos, finalmente, mas com que significado?” – a fim de reafirmar, em acordo com Bakhtin (2010a), que somos palavras e nelas nos constituímos, pois segundo este o sujeito se constitui *na e pela* linguagem em situações de interações verbais organizadas. É na relação com o outro que os discursos se constroem e o diálogo se instaura. Ao ouvir o outro, o ouvinte atua ativamente ao que foi dito, reagindo a esse discurso ao oferecer uma contrapalavra.

Para Bakhtin (2010a), o sujeito, assim como o conhecimento, sempre parcial e inacabado, constitui-se na linguagem. Esta, a partir da perspectiva do filósofo russo, é compreendida como produção discursiva dialógica e oferece as bases para compreender as interações verbais, sempre assimétricas, entre os sujeitos, assim como possibilita a própria construção da pesquisa. Como afirma Marques (2004, p. 4), “[O] sujeito bakhtiniano é dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz”. Nesse sentido, o

conhecimento do objeto de pesquisa, que é sempre sujeito, constrói-se enquanto se constituem os enunciados no ato da interação verbal, em situações concretas em que tais enunciações se efetuam.

Desse modo, para Bakhtin (2011a), no processo de conhecimento do outro, a tarefa do pesquisador é a de tentar captar, a partir de um deslocamento, algo do modo como o outro vê. Esse movimento possibilita que o sujeito (cognoscente) veja, do ponto de vista do outro, aquilo que ele mesmo não é capaz de ver do lugar em que se encontra. Assim, o trabalho de pesquisa se constitui lugar de tensão, pois, entre os sujeitos envolvidos, existe sempre uma diferença de posição que carrega em si diferenças de valores.

Bakhtin (2010a, p. 365), atentando para a importância do retorno ao lugar em que o sujeito pertence, afirma que “[E]xiste uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro”. O autor também afirma que, se o trabalho de compreensão se encerrasse nesse momento, seria um ato de dublagem e não acrescentaria nada de novo e enriquecedor.

A alegoria da dublagem de Bakhtin (2010a) não só remete a uma imagem dos filmes dublados, em que voz e corpo parecem não combinar nem coincidir, como faz referência a uma fala esvaziada, sem sentido, ininteligível. Assim, colocar-se no lugar do outro e falar pelo outro pode parecer tão burlesco como um filme dublado.

Nesse processo, de deslocamento sem volta, não há alteridade e, portanto, não se produz conhecimento. Para Amorim (2004), tal identificação, que leva à ilusão de simetria, é o que Segalen¹⁷ (1985) considera o *inferno do mesmo*. O outro não pode ser o ponto de chegada nem o de partida, ele é o que se quer conhecer e é na fronteira do horizonte desses olhares, no limiar do encontro entre a minha pessoa e a do outro, que se faz o conhecimento.

Logo, o retorno ao lugar de onde se vê e se fala é essencial para o processo de construção do conhecimento, uma vez que o sujeito não pode abdicar do lugar de onde enuncia. Como afirma Amorim (2003, p. 14), em relação ao outro a ser conhecido, “[E]nquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. Esse movimento exotópico pressupõe um lugar exterior ao que o sujeito do conhecimento ocupa, e é o que possibilita o conhecimento e a compreensão do outro. Segundo Bakhtin (2010a, p. 366, grifos do autor), “[A] grande causa para a compreensão é a *distância* do

¹⁷ Em seu texto, Amorim (2003) cita o autor, sem muitas referências. Em sua bibliografia consta: SEGALLEN, V., *Les Immériaux*, Paris, Seuil, 1985.

indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação aquilo que ele pretende conhecer de forma criativa”. Nessa perspectiva, portanto, é preciso o movimento constante de deslocamento, de se colocar no lugar do outro e retornar ao seu próprio.

Dentro desse quadro teórico, a visão do pesquisador é a de sujeito que também possui voz e imprime uma autoria ao trabalho realizado, deixando nele suas marcas, porque pesquisar é processo de criação. E é no trabalho de escrita que o pesquisador, ao voltar, além de mostrar o lugar de onde fala, tem a obrigação ética e estética de apresentar as enunciações dos sujeitos envolvidos (no caso desta pesquisa, as crianças). Sobre essa autoria, Pimentel (2009, p. 21) afirma que: “o pesquisador não é um outro qualquer – quando escreve sua pesquisa, ele assume uma autoria. Esse intervalo entre o diálogo do campo e a escrita da pesquisa permite a expressão da alteridade do pesquisador”.

Os enunciados produzidos pelas crianças são, assim, compreendidos e interpretados como respostas, são contrapalavras aos enunciados constituídos dentro da cadeia enunciativa do ambiente escolar, local em que a pesquisa se desenvolve. Dessa maneira, esse intervalo no diálogo, mencionado por Pimentel (2009), torna-se autoria, e essa autoria se transcreve. O pesquisador agora retorna ao seu lugar para construir um conhecimento.

3.4 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS

A preocupação sobre o papel do pesquisador frente à pesquisa com crianças implica não somente estabelecer um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para melhor compreender a natureza e a especificidade do trabalho com elas, mas também refletir sobre uma metodologia de investigação capaz de entender a criança como sujeito a conhecer (AMORIM, 2004). Nessa perspectiva, com o objetivo de ampliar a discussão no campo dos estudos da criança, e não com o de enfraquecer o campo da Educação, preocupação levantada por Charlot (2006), este trabalho, além de ter seus fundamentos nos estudos do campo da Sociologia e de dialogar com a Teoria da Enunciação bakhtiniana, tem como interlocutores outros pensadores e estudiosos ligados aos estudos da criança e da infância, como Corsino (2009, 2010), Goulart (2007, 2011), Soares (1999, 2008), Versiani (2014), e Paulino e Cosson (2009),

A partir dos trabalhos de Corsaro (2009, 2011), busco elementos para compreender e fundamentar o trabalho em relação à concepção e à definição de criança e infância, as quais se aliam à questão ética e estética de percebê-la como sujeito da enunciação, incluindo sua voz como uma das vozes do campo com o objetivo de trazer o ponto de vista desses sujeitos.

Ao examinar o ressurgimento do interesse em relação aos estudos da criança pela Sociologia e apresentar uma perspectiva sociológica da infância, que demarca o lugar da criança na estrutura social e evidencia as contribuições que estas conferem a seu próprio desenvolvimento e socialização, Corsaro (2011, p. 15) entende que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Nessa mesma linha de pensamento, Kramer, Silva e Barbosa (2005, p. 52) alertam para o fato de que “as crianças não têm tido muitas oportunidades de se colocarem como sujeitos, mesmo diante das conquistas atuais no que diz respeito aos direitos das crianças”. Para as autoras, é necessário construir uma metodologia de pesquisa com crianças que garanta uma visão de mundo a partir do ponto de vista delas, evitando, assim, um trabalho cujo resultado seja o reflexo do que o adulto, a partir de seu próprio ponto de vista, quer encontrar. Para tanto, “isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância” (QUINTEIRO, 2002, p. 29).

A criança, como sujeito único, diferenciado do adulto, percebe o mundo de maneira diferente, singular. Assim, sua trajetória possui identidade própria, marcada pela interação com seus pares, ao mesmo tempo em que é constituída na interlocução com o mundo adulto (CORSARO, 2011). A partir dessa abordagem, fica garantido o lugar da criança nesta pesquisa, não como objeto de estudo, mas como sujeito que, constituindo-se na enunciação, cria na interação verbal. Desse modo, a criança a conhecer não é um objeto coisificado, passivo, definido, acabado. Ela é um outro sujeito.

Essa alteridade, que acarreta diferenciação de apreciação, exige a compreensão dos lugares posicionados pelos sujeitos e, para tanto, requer não somente a definição do conceito de criança, mas também a do tempo em que esse sujeito criança se constitui: o tempo da infância. Para Corsaro (2011, p. 15, grifos do autor), “*a infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. [...] Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário”.

Se, por um lado, a infância, para as crianças, representa um momento da vida e por isso temporário; para a sociedade, por outro lado, é uma instância permanente, não obstante se encontre em constante renovação e, desse modo, construa-se historicamente. Todavia, uma vez que a criança se constitui *a priori* em outra categoria, diferenciada da do pesquisador, ou seja, a de criança em sua infância, em oposição ao adulto, é preciso assumir que o trabalho de

pesquisa com crianças impõe alguns desafios. Nesse sentido, a ideia de que o adulto pode viver a experiência infantil a partir de seu próprio interior, como discutem Ribes, Salgado e Jobim (2009), apenas pelo fato de o adulto um dia ter sido criança, pode colocar o pesquisador em uma armadilha contra a qual as próprias autoras alertam:

A questão fundamental que se coloca para o pesquisador é entender, a partir do ângulo da criança o que de fato ela está dizendo, sem colocar a sua interpretação como sendo a da criança. Isto requer um reconhecimento dos limites do discurso e de que a verdadeira compreensão deve abrir mão do seu ponto de vista, ou seja, do seu julgamento, para poder se aproximar da experiência singular que o outro nos proporciona através do seu discurso. (RIBES; SALGADO; JOBIM, 2009, p. 15).

As autoras afirmam que “a criança, para o adulto, representa sempre um outro”, contudo reforçam que esse outro “não é só estranho, uma vez que também o adulto, ele mesmo, já foi um dia criança” (RIBES; SALGADO; JOBIM, 2009, p. 15). Essa dualidade precisa ser revista com cautela. Embora haja um *familiar*, um *não estranho*, essa criança que se apresenta no outro é também uma outra em relação à criança que o adulto já foi ou da lembrança que esse adulto tem de sua infância. De qualquer forma, em um primeiro momento, o movimento há de ser duplo. O pesquisador precisa operar um duplo deslocamento: diferenciar-se como adulto do outro, que é uma criança, e, ao mesmo tempo, diferenciar sua própria criança (seja a criança que ele foi ou que pensa ter sido) da criança que é a outra nos dias de hoje.

Na pesquisa com crianças, o movimento exotópico (BAKHTIN, 2010a), deslocamento fundamental para o conhecimento do outro, exige um verdadeiro compromisso responsável. Isto porque, em primeira instância, o pesquisador deve se colocar no lugar do outro, porém se deslocando na direção de um outro cuja categoria de pertencimento, tanto no tempo como no espaço, por sua vez, é outra: a de criança em sua *própria* infância. Ademais, deve ter a cautela de perceber que tal lugar, embora reconhecível, como mencionam as autoras, não é o mesmo da criança que o adulto fora. O lugar da infância é também sempre um *outro*. Em seguida, o pesquisador deve se voltar ao seu lugar, de onde pode ver e completar sua pesquisa, mesmo que na incompletude.

E a criança, diferenciada do adulto, é considerada como sujeito único, que percebe o mundo de maneira diferente e singular. Sua trajetória possui identidade própria, marcada pela interação com seus pares, ao mesmo tempo em que constituída na interlocução com o mundo adulto (CORSARO, 2011). Dessa maneira, a alteridade situa e define a criança e o tempo de sua infância, assim como identifica o pesquisador, ao diferenciá-lo do outro, esse sujeito

criança. Este, então, vai se constituindo como sujeito, sempre num movimento de tensão na relação com o outro. Desse modo, o conceito de criança em Corsaro (2011) se alinha à de sujeito da enunciação de Bakhtin e vai ao encontro da concepção de objeto de pesquisa do filósofo da linguagem.

3.5 CONTEMPORANEIDADE E AS CRIANÇAS NA PESQUISA

A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. (AMORIM, 2010, p. 103).

A compreensão da inserção do tempo no espaço se torna fundamental para a abordagem histórica na perspectiva bakhtiniana da linguagem e traz algumas implicações para a pesquisa. Bakhtin (2010c) parte do tempo para encontrar o ponto em que tempo e espaço se identificam encontrando uma unidade. Na teoria da enunciação, o tempo é o campo das transformações, do movimento.

Analisar o tempo em que vivemos, chamado por muito de contemporaneidade, é tarefa difícil. Não apenas por sua complexidade, mas também porque nos exige um ponto de vista excedente que nos leve para fora do lugar em que estamos. Só então podemos ver aquilo que deste lugar não podemos ver. Deslocar-se desse lugar, temporal e espacialmente, exige desprendimento, empreendimento e exercício árduo de inteligência. Nesta seção, portanto, discutirei dois temas diretamente ligados à questão do tempo, a ideia de contemporaneidade e o conceito de cronotopo.

Ao mencionar o termo contemporaneidade, não querendo correr o risco da superficialidade e da generalização, explico que meu interesse neste espaço é apenas o de discutir as dificuldades que enfrentamos ao tentar entender e compreender este momento em que vivemos, para refletir sobre o lugar da criança a partir de um outro ponto de vista, menos adultocêntrico, e poder concluir que ela, a criança, tangencia o tempo atual, para compreender em que tempo e espaço ela se situa. Além disso, enfatizo a importância que esse sujeito possui como produtor de cultura neste tempo e espaço da contemporaneidade.

Compreender as escolhas de leitura feitas pelas crianças impõe a reflexão sobre as diferentes formas de ler, gostos, opções, valores, histórias de vida em que as crianças são criadas. Com isso, quero me referir às situações concretas em que se constroem tais práticas, que as crianças trazem para a escola e que também as constituem. Essas questões nos fazem pensar, portanto, sobre a criança como sujeito, fato que a escola, muitas vezes, parece ignorar.

Desse modo, cabe pensar em que espaço e tempo essas crianças têm se constituído e como se caracteriza este momento histórico em que se dá a relação entre criança e leitura, âmbito em que se insere esta pesquisa.

Ao discutir a importância da análise da contemporaneidade para o campo da pesquisa das Ciências Humanas e Sociais e explicitar as características deste tempo histórico, Henning (2007) afirma que, embora seja comum encontrar em textos acadêmicos o termo para definir o momento atual em que o estudo se desenrola, muitas das vezes, o termo é apenas mencionado sem considerar que esse tempo se caracteriza de forma específica e complexa, apresentando transformações e diferenças em relação a um outro tempo que já transcorreu. E segue afirmando que:

Analisar a contemporaneidade é difícil não só em função da sua complexidade e mutabilidade, mas porque é complicado nos distanciarmos de nosso próprio tempo. Em função disso, algumas vezes, o contraponto com o passado é buscado para, apontando diferenças, compreender-se as nossas formas de ser e estar no mundo. Focalizar a Modernidade e mostrar os deslocamentos e rompimentos que se processaram e/ou estão em curso é um recurso para empreender tal análise. (HENNING, 2007, p. 192).

A autora questiona se seria possível definir contemporaneidade e afirma que o debate acaba em uma definição superficial, além de pouco produtivo quando o questionamento a partir da pergunta “que é isso” é tomado como ponto de partida para chegar a uma definição daquele termo. Baseando-se na visão deleuziana, Henning (2007) defende que, em vez de uma definição para um “isso”, busque-se, nas formas, o como “isso” se manifesta, produz efeitos e se relaciona com outras coisas conhecidas. Ou seja, para a compreensão do conceito de contemporaneidade, é “mais pertinente descrevê-la como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos – sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, etc.” (HENNING, 2007, p. 192).

Apoiando-se na ideia de Veiga-Neto (1999), que atribui a importância e o sentido do cenário de uma peça aos acontecimentos da trama ali transcorridos para explicar a contemporaneidade, Henning (2007, p. 192) defende que “com esse significado a contemporaneidade pode ser vista como um cenário. Tal como no teatro, os acontecimentos em cena ganham certas significações em função do cenário e, ao mesmo tempo, o cenário vai adquirindo significados à medida que a trama desenrola-se”.

Embora não seja o objetivo deste trabalho aprofundar o conceito do que seja a contemporaneidade, e correndo o risco da superficialidade mencionada pela autora, não posso me eximir de fazer uma alusão sobre o momento em que vivemos, no qual as crianças se constituem, e, por consequência, deixar de explicitar a ideia trazida nesse conceito ao

mencioná-lo. Para tanto, dialogo com Agamben (2010) que, juntamente com a visão arquitetônica bakhtiniana, ajuda-me a perceber a pesquisa como um todo, compreendida em um tempo e em um espaço definidos, em que tudo se relaciona.

Em seu livro *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*, Agamben (2010, p. 42) afirma que poderíamos definir a “fase extrema do desenvolvimento do capitalismo em que nos encontramos como a fase de gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos” e discute que não há um só instante em que não somos definidos ou controlados por algum deles. Como não é o objetivo deste trabalho discutir o conceito de dispositivo, segue, então, apenas para efeito de esclarecimento, a definição do autor, para quem o termo significa “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2010, p. 40).

Agamben (2010, p. 40-41) menciona “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares” – e inclui, entre eles, a linguagem – como alguns dos objetos que nos capturam, controlam-nos e, de certa forma, dominam-nos. Assim, para o autor, não são apenas as instituições de poder, tão obviamente comprometidas com a disciplina, que nos aprisionam e nos impõem determinados movimentos. Ao mesmo tempo, Agamben (2010, p. 43) afirma que tais dispositivos não são obra do acaso, e sim parte do processo de “hominização”, que transformou o homem em ser humano, e, portanto, são *sígnicos*. Já segundo Bakhtin (1988, p. 33), “ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, *o universo de signos*” (grifos do autor), que é ideológico. Assim, qualquer objeto ou produto de consumo pode adquirir um sentido, que vai além do seu uso imediato, e transformar-se em signo ideológico, uma vez que os signos não só refletem uma dada realidade, mas são eles mesmos “fragmentos material dessa realidade” (1988, p. 33). Dessa maneira, o que Agamben denomina de dispositivo, que segundo ele é *sígnico*, pode ser considerado na perspectiva bakhtiniana como ideológico, pois “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (1988, p. 32).

Em seu discurso com Genariello, o filósofo, escritor e diretor de cinema Pasolini (1990) ajuda a avançar nesta reflexão sobre a contemporaneidade e deixa mais clara essa relação com as coisas que deixam impressões no corpo:

Não vou jamais me cansar de repetir: eu, quando falo com você, posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas. Portanto, no âmbito da linguagem das coisas é um verdadeiro abismo que nos separa: ou seja,

um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar. Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou, porém, a linguagem das coisas, caro Genariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical. (PASOLINI, 1990, p. 131-132).

As coisas, assim como as palavras, que podem ser esquecidas, moldam, formam, deformam e informam o corpo, nos identificando, enquanto nos diferenciam, porque entre *palavras e coisas* vivemos. Desde que o homem construiu sua primeira ferramenta e interferiu na natureza transformando-a, ele também se transformou e até hoje se transforma. Na relação com o outro, na interação com as coisas, mudamos também nosso corpo, porque na relação com o outro, imprimimos e desenvolvemos movimentos que vão nos transformando, nos conformando e nos informando.

Segundo Smolka, (2010, p. 42) a maneira como utilizamos os instrumentos mudam as estruturas da atividade humana e as do próprio trabalho, “modificando o próprio homem e transformando também as relações entre os homens”. E dá o exemplo entre o uso da enxada e o do trator no trato da terra, no trabalho rural. As coisas, que imprimem uma forma de estar no mundo a uma geração, nunca são as mesmas. E as do agora são outras. O tempo é vivenciado também em suas marcas deixadas nas coisas.

Ao discorrer sobre a problemática da alteridade, à luz da teoria da linguagem bakhtiniana, Amorim (2010) traz um outro cineasta, o iraniano Kiarostami, para analisar o enfoque que ele dá ao tempo através das imagens, o que se diferencia drasticamente do tipo de ação representada nos filmes atuais e acaba definindo o tempo em que vivemos. Afirma a autora:

Na verdade, é o próprio tempo da nossa sociedade pós-moderna que é posto em questão: tempo do “pronto pra consumo”, da aceleração máxima que visa poder abolir o próprio tempo, abolir o diferir e reduzir-nos à dimensão única do instante. Os filmes de Kiarostami são lentíssimos. (AMORIM, 2010, p.25 grifo da autora).

É essa a minha leitura da realidade em que vivemos: a do tempo acelerado, a realidade da prontidão para o consumo, dos produtos descartáveis e repleta de coisas, tecnologias, instrumentos, bugigangas, parafernálias e brinquedos eletrônicos de todo tipo. E é nesse tempo, na contemporaneidade, em que se encontram as crianças, não obstante também coexistam outros tempos em diálogo. A contemporaneidade, para Agamben (2010, p. 59) é apresentada como “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e anacronismo” .

O filósofo também propõe outra definição para contemporaneidade, quando explica que “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2010, p. 62). Esse escuro não consiste na falta ou na negação de algo que existe; ao contrário, consiste em algo que, por ter sido ofuscado, não foi captado por nossa visão. Precisamos desenvolver a capacidade de neutralizar a luz que ofusca a visão daquilo que não pode fisicamente nos alcançar, ser visto. Explicar o contemporâneo é tentar enxergar, portanto, o escuro, mas é também ter consciência das luzes que nos impedem de enxergar e, por isso, só de modo aparente, nos cegam.

Assim, caracterizo a contemporaneidade como o momento-espço vivido do agora com suas especificidades, complexidades, marcado por transformações nas diferentes esferas sociais e culturais, como acrescentou Amorim (2010), quando diferentes tempos coexistem em um mesmo espaço. A contemporaneidade é, simultaneamente, constituinte e constituidora do sujeito.

É necessário pensar este momento em que vivemos e refletir sobre as condições em que a vida toma forma, neste tempo e espaço atuais. Para além de apenas analisar e definir, também é possível pensar este tempo de uma outra forma, a partir da visão de uma infância. O tempo em que as crianças existem e têm sua existência: esse momento que nos esvai, que não somos capazes de apreender plenamente. Falo do momento do presente momentâneo, do agora.

A pesquisa com crianças pode nos ajudar a ver esse tempo, que também é espaço – este contemporâneo obscurecido – e que, por meio delas, muitas vezes pode ser revelado, pois, como nos lembram Pinto e Sarmiento (1997, p. 25), “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. Este é o papel ético e estético da pesquisa: tentar enxergar o que vê o olhar da criança e compreender melhor o contemporâneo. A dificuldade de nos afastarmos do nosso próprio tempo, que nos impede de melhor entender a complexidade desse contemporâneo, como nos alertou Henning (2007), talvez possa ser aplacada através do olhar da criança.

Na impossibilidade de olhar nos olhos da Medusa e virar pedra, Perseu utilizou seu escudo, cujo reflexo lhe deu a chance de alcançá-la. Como no jogo de espelho realizado por Perseu, talvez possamos ver o reflexo desse contemporâneo, cuja proximidade nos petrifica impedindo-nos de olhar em seus olhos, através do olhar da criança. Assim, também seria possível explicar “o que é isso” – o contemporâneo - a partir de como “isso” se manifesta ao olhar para a criança. O que elas nos revelam desse tempo? O tempo em que vivemos, com

suas ideias, suas coisas se manifestam na forma com que a criança vive. Nos deslocar para seu lugar, pode ser uma possibilidade de enxergar o tempo em que vivemos.

O movimento de adesão e distanciamento, que nos coloca no lugar do contemporâneo, também nos posiciona no lugar da criança – no lugar do outro. Também pode levar-nos a pensar nossa prática, fazendo-nos questionar até que ponto repetimos e cristalizamos formas antigas de trabalho que não avançam, que não mudam e que, de certa forma, não ajudam nossos alunos. Somente a partir de um inventário do que se tem, poderemos buscar alternativas, inovar, inventar maneiras de ver e agir para que possamos estreitar as relações das gerações, compreendidas, aqui, no campo das relações entre professor/aluno, escola/aluno.

Para Machado (2010), a perspectiva da visão arquitetônica bakhtiniana, o espaço do inacabamento, apresenta a possibilidade do novo, da transformação, da criação, da arte, pois está sempre em movimento:

[...] o domínio das interações arquitetônicas mostra-se um espaço de construção, de movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns sobre os outros. No lugar de totalidades das coisas acabadas, surge o todo inacabado, em construção. Com isso, arquitetônica passa a ser uma alternativa teórica para se pensar o mundo dos sentidos e não o mundo das coisas mecânicas. Este é o mundo do homem, de sua fala, dos comportamentos éticos, acontecimentos estéticos inter-relacionados sem nenhuma possibilidade de separação. (MACHADO, 2010, p. 204).

Nessa perspectiva, em que tudo se intercambia, entrelaça-se, toma parte e dialoga, como falar da criança, da leitura e do contemporâneo sem falar das coisas que constituem esse tudo e que nele são constituídas? Contudo, afirma Bakhtin (2010b, p. 329):

Viver significa tomar parte no diálogo, é interrogar, ouvir, responder, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, a essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, simpósio universal.

A atitude responsiva também faz parte da “hominização”, para usar o termo de Agamben (2010), e abre a possibilidade para a mudança, para a transformação, para a libertação.

Compreender o espaço-tempo do contemporâneo é dialogar com os signos e estabelecer o diálogo com eles. Assim, ao se referir sobre o processo criativo de Dostoievski, que ao contrário dos filósofos e cientistas, criava imagens vivas de *ideias auscultadas*, adivinhadas da *própria realidade*, Bakhtin (2010b, p. 100-101, grifos do autor) aponta para o dom do escritor russo de auscultar o diálogo de sua época “ou, em termos mais precisos, auscultar a sua época como um grande diálogo, de captar nela não só vozes isoladas mas antes

de tudo as *relações dialógicas* entre as vozes a *interação* dialógica entre elas”.

Segundo Bakhtin (2010c), Dostoievski, em sua obra, era capaz de dialogar com o seu tempo, compreendendo-o, e tanto estabelecia o diálogo com o passado como com o futuro, com as vozes ideias, aquelas ainda não escutadas de um futuro imaginado, ainda latente nas réplicas das enunciações ainda a serem pronunciadas. Assim tempos-espacos diferentes circulavam, coexistiam. Era esse o horizonte social de seu tempo, o contemporâneo revelado em seus romances.

Podemos afirmar que as crianças possuem a sensibilidade de dialogar com o seu tempo, com as diferentes formas de discursos que circulam em um determinado espaço, com as referências, com as coisas e os ritmos próprios de uma época. Dialogam com o tempo em que vivem, interpretando-o e atribuindo significados em interação com seus pares na inter-relação com a sociedade como um todo. Elas mantêm com o seu tempo um grande diálogo temporal. As crianças, mesmo que em condições sociais diferentes, estão no compasso desse tempo e espaço do agora e, por isso, circulam com certa facilidade, compreendendo o tempo em que vivemos, entendendo e interpretando seus signos, as coisas que nos circundam, entre as quais vivemos.

Para avançar na compreensão do tempo de agora, a contemporaneidade, ajudar nessa reflexão, assim como adquirir fundamentação para as análises e tratamento do material da pesquisa e para a escrita desta tese, trago o conceito de cronotopo, usado por Bakhtin (2020c) em seus estudos da relação indissolúvel entre tempo e espaço no âmbito da literatura.

Contrariamente à tradição mecânica, em que “causa e efeito” são a base para a compreensão dos fenômenos históricos, a perspectiva arquitetônica bakhtiniana, ao incorporar à ideia de tempo uma quarta dimensão no espaço tridimensional, influenciada pela Teoria da Relatividade de Einstein, redimensiona a realidade e contribui para uma outra visão das Ciências Humanas. É justamente a introdução dessa quarta dimensão, a partir do conceito de cronotopo, que ajuda e possibilita entender os acontecimentos e analisar as enunciações das crianças no trabalho de pesquisa, porque nessa perspectiva, o acontecimento não é visto de forma estática, definida objetivamente como as ciências exatas propõem.

Etimologicamente, o termo é composto pelas palavras gregas *chronos* (tempo) e *topo* (lugar). Assim, essa quarta dimensão, que é o tempo, passa a abalar a posição objetiva, absoluta, localizável no espaço tridimensional, que define o objeto constante e fixo no espaço, pois o movimento, a constante mudança, penetra no tempo e introduz a relatividade. Ao discutir o papel do espaço na construção do discurso verbal, oferecendo desse modo as bases para compreender que o discurso, assim como o sujeito, é sempre situado, Bakhtin,

influenciado pela Teoria da Relatividade, inclui a noção de tempo apresentando a inseparabilidade de sua relação com o espaço na construção do discurso. Segundo Amorim (2010, p. 102), “cronotopos em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a *fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto*” (grifo do autor). Nesse contexto, do romance, o cronotopo é construído como espaço/tempo em que alguns acontecimentos se desenrolam e transformam as vidas dos personagens e o rumo de suas trajetórias.

O tempo da história dos acontecimentos vividos não é linear, em que um fato, decorrente de um outro que o precedeu, o explica e justifica. Se fosse assim seria fácil prever o futuro. É nessa tensão que Machado (2010) discute as noções de tempo individual, tempo coletivo e espaço atemporal, como o espaço das possibilidades, do imponderável. É como se existisse um “momento” atemporal que permitisse o inesperado, o espaço da criação do novo, daquilo que ainda não foi planejado e, portanto, não é esperado. A autora se refere à projeção dialógica do tempo que vai engendrando uma história temporal, que vai construindo o grande tempo a partir dos tempos individuais, que são simultâneos, mas que existem em diferentes temporalidades, quando vão sendo criados os diferentes gêneros do discurso. Que implicações tem este conceito para a pesquisa no campo das Ciências Sociais? Como relatar um acontecimento?

Segundo Machado (2010), a relação entre linguagem e acontecimento se faz da seguinte forma:

O papel da linguagem na representação da experiência recebe, pois, um tratamento estético em ambos os campos do conhecimento, aqui especificados pela física e pela literatura. Cabe à experiência posicionar o acontecimento sem o qual nem a física nem a narrativa teria como configurar seu objeto de estudo, o acontecimento é, pois, o ambiente das relações que transformam o tempo e o espaço em entidades físicas contíguas. É o acontecimento que é “determinado pelos quatro números x_1 , x_2 , x_3 , t ”, logo “não é nem o ponto de espaço, nem o instante de tempo em que qualquer coisa acontece que tem realidade física, mas sim o próprio acontecimento” (Einstein, p. 43). Sem dúvida, é o acontecimento concebido como totalidade arquitetônica do inacabamento que a percepção apreende para organizar sob forma de conhecimento – como o cronotopo do qual nos ocupamos neste momento. (MACHADO, 2010, p. 213)

Portanto, como pensar a pesquisa e o texto de pesquisa a partir desse conceito? Como pensar a seleção e a organização dos acontecimentos a serem analisados e interpretados no trabalho escrito? É preciso pensar sobre as escolhas dos eventos a serem analisados pela pesquisa, pois, na seleção, pinçamos um determinado fato, um acontecimento vivido, que foi único, e o deslocamos de um curso de acontecimentos para escrever sobre ele.

Nessa perspectiva, é preciso ter a clareza de que a seleção de certos eventos pode levar o outro a ver uma história que, organizada de outro modo, poderia ser diferente. Isso nos leva a pensar, não somente, sobre a originalidade, originalidade da pesquisa, decorrente de um olhar próprio, ou seja, “o modo diferente de olhar e pensar determinada realidade” como argumenta DUARTE, (2002), citada na epígrafe da seção 3.1, mas, também, sobre o papel ético e político da pesquisa e a importância que ganham os eventos selecionados. De que maneira e para que selecionamos alguns textos e imagens? As escolhas dos eventos, as falas selecionadas, os títulos e subtítulos dos capítulos nos levam a um acabamento que direciona o olhar e constrói um todo. É a diferença entre aquilo que foi vivido e o que é narrado, entre a experiência vivida e o conhecimento construído sobre essa realidade.

A forma como se conta vai construir um sentido próprio, do que é narrado: quando selecionamos acontecimentos para produzir e compartilhar determinado conhecimento, compomos uma estética, uma narrativa que vai falar de um tempo que já passou. O conceito de cronotopo leva a pensar que, quando Bakhtin (2010c) apresenta o cronotopo como categoria da forma e do conteúdo, discutimos gênero, porque é a forma de dizer e o conteúdo do que se está dizendo relacionado ao quando e ao onde em que se fala. O cronotopo nos remete, então, ao gênero do discurso.

A enunciação é o espaço da expressão, onde as subjetividades se constituem, mas é preciso enfatizar que essa alteridade só se instaura na oposição ao outro. E essa construção do sujeito, que se dá na perspectiva do outro, é semelhante à ideia da relatividade do tempo. A medição do tempo a partir do tempo de um outro, o tempo relativo, rompe com o postulado do tempo absoluto. Segundo Amorim (2002, p. 8), em Bakhtin, “o caráter de alteridade do enunciado se radicaliza: desdobrando os lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar”. Para a autora, seriam essas as vozes que se deixam ouvir no texto, entretanto também alerta para o lugar em que podem ser ouvidas e para a ausência de algumas delas.

Assim, os sujeitos interagem, em seus diferentes cronotopos, numa rede infundável de combinações e diálogos. E é isso que vai se mostrar na pesquisa, como que essa discursividade vai se arranjando e se organizando para que se forme um todo coerente a partir de um determinado ponto de vista. Contudo, é importante que se delimite, no texto escrito, esse tempo em que a pesquisa se constrói, mesmo que a impossibilidade de se ver, de falar sobre o tempo e demonstrá-lo fisicamente implique enunciar suas marcas deixadas nas

pessoas e nas coisas. Essas coisas que circulam entre nós e que, com suas linguagens, nos ensinam (PASOLINI, 1990), e entre as quais circulamos, vivemos e morremos (Drummond).

Ao falar sobre o tempo nos trabalhos de Goethe, Bakhtin (2010a) nos traz esta questão que Machado (2010, p. 224) nos apresenta: “A visibilidade do tempo é aquela que acompanha as transformações e as mudanças: ver o tempo no espaço; as idades dos seres e das coisas; as épocas dos acontecimentos. As relações arquitetônicas aqui mostram uma interação orgânica do tempo no espaço criador de ambiências”. Por isso, as coisas mudam, mesmo permanecendo as mesmas, pois mudam seus sentidos e usos.

O trabalho da pesquisa interpretativa constitui-se no trabalho do olhar minucioso, “Aqui, o *olho que vê* procura e encontra em toda a parte o *tempo* – o desenvolvimento, a formação, a história” (BAKHTIN, 2010a, p.229. Grifos do auto). Mas esse olhar também integra todos os sentidos, porque requer a sensibilidade não só no ver através dos olhos, mas no escutar, no sentir o outro, quando da procura das marcas deixadas pelo tempo, no espaço, nas crianças, nas palavras, enfim, nas coisas, cujos significados simbólicos são provas da nossa humanidade. Porque só o homem é capaz de simbolizar. O trabalho de conhecimento, a partir do olhar, se torna conhecimento no texto da pesquisa. E os eventos vividos, tornam-se narrados. A partir de Corsino (2014b, p. 13) defino o conceito de evento utilizado neste trabalho:

Entendemos com Bakhtin (2001) os eventos como momentos constituídos pela ação de dois ou mais sujeitos que, em permanente processo de constituição de si, respondem ao outro do lugar que ocupam. Um evento é um acontecimento irrepetível e único, mas, ao ser organizado como discurso escrito e passar a compor o corpus da pesquisa, se torna uma peça de uma coleção. Assim, o evento, ao ser inserido no texto da pesquisa, é recontextualizado e reordenado, sendo possível apreender e atribuir novos significados e sentidos.

Nessa perspectiva, portanto, o evento irrepetível, que é o evento vivido, passa a ser representado e a constituir um todo no texto da pesquisa. Segundo Amorim (2002, p.8), “o texto é lugar de produção e de circulação de conhecimentos”, uma vez que não se resume unicamente à transcrição dos eventos do campo de pesquisa. Assim, o texto de pesquisa instaura a construção do conhecimento a partir de uma abordagem polifônica, porque se propõe à visibilidade desses diferentes tempos, dessa simultaneidade de vozes que se deixam ouvir, e que se calam, e que se deixam apreender em um tempo sobre o qual só se pode falar pelas transformações observadas nas coisas e pessoas nas quais ele deixa suas marcas.

O tempo só pode ser pensado em relação a um outro. Assim como o sujeito, ele é a dimensão do movimento, da transformação, como o campo da pesquisa: o pesquisador se transforma enquanto transforma o campo e essa construção de alteridade se revela no texto escrito. Mas como empreender as análises e as interpretações uma vez que o que foi dito tem um espaço e um tempo próprios? De acordo com Amorim (2002), é impossível resgatar, no texto, o sentido original do que foi dito no momento da enunciação no campo, já que o texto escrito instaura um novo contexto. Para a autora e baseando-se em Bakhtin, “o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente” (AMORIM, 2002, p. 9). Dessa forma, o trabalho escrito possui uma estética que fala de nosso posicionamento a partir dos conhecimentos que se possui, o que se é capaz de dizer com o que se tem a dizer a alguém que imaginamos ser nosso leitor a partir de um referencial teórico. A pesquisa é isso: o que selecionamos. Bakhtin (2010a, p. 385) afirma que “[A] procura da própria palavra pelo autor é, basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição do autor”. O texto encarna a autoria.

A partir desse posicionamento, no momento da organização do material empírico, o pesquisador, para empreender as análises e interpretações, precisa imergir com todo o material produzido no campo, para ser capaz de burilar, brincar, trabalhar com ele, arrumando-o e rearrumando-o para descobrir a melhor maneira de organizá-lo e dar-lhe uma lógica para compreender, explicar e tentar responder às questões da pesquisa. Trata-se de mergulhar no material, cotejar com a teoria, entrecruzar as informações e os depoimentos para a construção de categorias, sempre na busca por uma lógica que dê conta de formas de organizar o material, identificando regularidades, contrastes, mapeando formas de organização que deem sentido e possam explicar e compreender aquilo que se buscou. Nessa busca, pela escuta do pesquisador, vão sendo postas as vozes do outro, dos vários outros que participam da pesquisa.

Para discutir o que representa a análise antropológica na prática etnográfica e encontrar a forma mais adequada de problematizar e analisar os dados investigados, buscando uma interpretação, um significado, para a construção do conhecimento, Geertz (1989, p. 15) afirma que:

Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-texto, praticar etnografia é estabelecer

relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestado uma noção de Gilbert Ryle.

Da mesma forma, entendo que um trabalho de pesquisa fundado na teoria da enunciação não obedece a métodos, mas a um empreendimento intelectual, mas não dissociado da sensibilidade do ouvir e do olhar o outro.

O empreendimento de análise das vozes do campo, para Amorim (2002, p. 8), “não se trata de um trabalho de análise linguística ou literária, mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto”. Além da responsabilidade epistemológica, passa obrigatoriamente pelo compromisso ético e político, como já mencionei anteriormente, “na medida em que alguns textos de pesquisa nos dão a perceber a relação entre o pesquisador e o seu outro num contexto cuja dimensão política se impõe a qualquer reflexão” (AMORIM, 2002, p. 8). Vale a pena lembrar o que, em seu livro *Questões de literatura e estética*, Bakhtin (2010c, p. 361, grifos do autor) afirma: “Ademais, qualquer fenômeno, nós, de alguma forma, o *interpretamos*, ou seja, o incluimos não só na esfera da existência espaço-temporal, mas também na esfera semântica. Essa interpretação compreende também um elemento de apreciação”. Portanto, a tentativa de dar sentido (que é sempre carregado de apreciações, valores) a uma enunciação pode nos levar a encaixá-la em um lugar ou em outro de acordo com determinados interesses, e isso leva a questões éticas e políticas que devem ser observadas, preocupação já abordada neste trabalho.

Como defende Amorim (2002), para concluir, mais uma vez, retomo as palavras de Machado (2010) para afirmar o papel do texto como forma de acabamento estético da construção do conhecimento, lugar de compartilhamento e construção:

Por conseguinte, inacabamento é a chave conceitual deste projeto especulativo em cujo centro estão as relações éticas entre os seres vivos (o eu e o outro): as dimensões do acabamento sob forma de um texto; a formatação estética do próprio inacabamento. O diferencial deste projeto se torna evidente quando se compreende que tomar a resposta como a chave conceitual de uma linha de pensamento significa valorizar, não um produto acabado, mas um acesso construído pela interação de pontos de vista. (MACHADO, 2010, p. 206).

Para responder às questões de pesquisa e com o intuito de alcançar o objetivo traçado, selecionei alguns eventos que, no texto escrito, passou a ter um acabamento. Esta foi minha criação estética. Se o evento é situado, não só no espaço, mas no tempo de sua realização, e

esse fato não pode ser repetido, por seu caráter único, a questão que se apresenta ao pesquisador é a de que, ao selecioná-lo e reagrupá-lo em categorias, o pesquisador o situa no contexto de sua construção de conhecimento, como afirma Amorim (2002). Como o tempo narrado não coincide com o tempo do acontecimento vivido, o autor do texto, o pesquisador no caso da pesquisa, passa a empreender um deslocamento cuja perspectiva exotópica lhe oferecerá diferentes pontos de vista. Vale ressaltar que a posição exotópica do pesquisador, segundo Amorim (2010) não constitui uma contradição ao conceito de cronotopo, pois, segundo ela:

Quando Bakhtin retoma, nesse mesmo texto dedicado ao conceito de cronotopo, a questão da criação e do lugar do autor, as ideias apresentadas no texto dedicado ao conceito de exotopia permanecem as mesmas. Ele distingue o tempo que representa do tempo representado para responder à seguinte questão: a partir de que ponto espaço-temporal o autor considera os acontecimentos que narra? (AMORIM, 2010, p. 104).

A relação entre o tempo que representa e o tempo representado nos remete à escrita, ao registro do trabalho de campo. Como narrar? A partir de que ponto de vista? Nesse momento, entram em questão o espaço e o tempo, que vão gerar o gênero e o estilo e, conseqüentemente, dar “sustentação” à validade da pesquisa nas Ciências Humanas. A delimitação dessa narrativa, apontando o ponto de vista do sujeito que vê, com seu excedente de visão, a partir do movimento exotópico, e incluindo as diferentes vozes, é o que daria a coerência interna à pesquisa em uma abordagem bakhtiniana. O evento relatado no trabalho escrito da pesquisa já não constitui mais o evento em si, o acontecimento no sentido bakhtiniano, único, que não se repete.

Quando se alude ao tempo, a questão da transformação se impõe. Nesse tempo em que se está no campo, transformamo-nos enquanto pesquisadores e enquanto sujeitos que passamos a olhar o outro de maneira diferente. A alteração se instala pela dialogia, pela possibilidade desse encontro com o outro, de se sentir afetado pelo que o outro está dizendo, pelas leituras da teoria, pelas trocas.

O conceito de cronotopo também auxilia a enxergar o trabalho da pesquisa como um lugar de tempo e espaço inserido e situado no *grande tempo*, a contemporaneidade, em que coexistem diferentes tempos e são esses tempos que possibilitam a construção da história em uma perspectiva dialógica. Também é esse conceito que instala a possibilidade do novo, do inexistente e da transformação do sujeito que pesquisa e do outro com quem aquele dialoga, dos espaços em que são constituídos e dos conhecimentos em processo.

Nessa perspectiva, insere-se esta pesquisa, desenvolvida com crianças. Esta seção, portanto, teve como objetivo situar os autores em que este estudo se apoia e com quem dialoga. Vale ressaltar que este trabalho seria outro, claro, se desenvolvido a partir de outros teóricos e se realizado em outro momento:

Talvez se eu tivesse lido o Abade Vallet um ano antes, não aproveitaria sua sugestão. E quem sabe quantos, mais hábeis que eu, já o tinham lido sem nada encontrar de interessante, mas com este episódio aprendi que, quando queremos fazer uma pesquisa, não podemos desprezar nenhuma fonte, e isto por princípio. Aí está o que chamo humildade científica. Talvez seja uma definição hipócrita, na medida em que acoberta muito orgulho, mas não é hora de colocarmos problemas morais: orgulho ou humildade, pratiquem-na. (ECO, 1977, p. 112).

Dessa forma, como sugere Eco (1977), com humildade científica, fiz minhas escolhas. Poderiam ser outras. Contudo, uma vez que fazer pesquisa é fazer escolhas, essas foram as minhas. Essa perspectiva delimitou e circunscreveu meu objeto e, a partir dela, passo a apresentar a forma como organizei o material empírico.

3.6 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevo os procedimentos adotados na pesquisa, explicitando os três períodos da pesquisa de campo, a forma de organização espacial de cada um, o número de participantes, de encontros e de professoras por turma, assim como as atividades e os instrumentos para levantamento e organização do material de campo, a entrada no campo e os percalços do caminho trilhado pelo pesquisador.

A pesquisa ocorreu ao longo de três anos consecutivos. Contudo, por se tratar de turmas do 5º ano, última série do 1º segmento do Ensino Fundamental, as turmas e os turnos se alteraram, não tendo acontecido qualquer caso de crianças repetentes. Portanto, não houve o caso de criança ter participado duas vezes da pesquisa.

3.6.1 As fases da pesquisa

Como mencionei na introdução desta tese, a pesquisa passou por três fases distintas. O primeiro momento foi exploratório. Segundo Goldenberg (2009, p. 72), essa fase se caracteriza pela conquista do *objeto de desejo*, assim como uma *paquera*, compara a autora. A analogia se encaixa no momento, uma vez que, nele, os dois lados em jogo estão se conhecendo mutuamente. É a fase da aproximação e da descoberta de si mesmo, porque este

se modifica e se revela na interação com o outro e do outro. No princípio, as identidades parecem pouco definidas e tendem mais para a fusão do que para a diferenciação. Entretanto, com o amadurecimento da relação, a alteridade se impõe e o conhecimento pode ser construído. Assim é o processo da pesquisa, o primeiro contato, o reconhecimento de si e do outro, o amadurecimento.

Em junho de 2011, foi iniciado este primeiro momento, o despertar da curiosidade por um objeto de estudo ainda não concretizado, quando, diante da correção das avaliações de Matemática do 5^o. ano, deparei-me com o trabalho de Filipe e de outras crianças. A partir desse acontecimento, comecei a refletir, a conversar e a ler sobre pesquisas que versavam sobre leituras entre crianças e suas escolhas. Aos poucos, amadureci a ideia de desenvolver a pesquisa relacionada ao que leem as crianças do 5^o ano e como selecionam essas leituras. Redigi o projeto, apresentei à orientadora, negocieei o campo com a professora de turma e com a instituição, solicitei autorização e iniciei todo o processo legal. Nesse período, exercitei o meu olhar, a minha escuta e todos os meus sentidos, tentando me deslocar do lugar de professora de Matemática para o de pesquisadora. Precisava ver aquelas crianças de outra forma.

Então, logo após as férias de julho, ao retornarem as aulas, em agosto, a professora me pediu um tempo para reorganizar seu horário e, somente em setembro, pude entrar em sala. Assim, passei a participar das conversas e das escolhas das leituras que as crianças realizavam durante os encontros.

O clima sempre acolhedor e descontraído do espaço, promovido pela professora Bárbara¹⁸ e pelas crianças, fazia-me sentir à vontade sem colocar-me numa posição invasiva ou impositiva, fosse em relação às crianças, fosse em relação à própria professora de Língua Portuguesa, responsável por desenvolver as atividades do CL da turma. O conhecimento prévio das crianças também facilitou o processo, pois a familiaridade com a minha presença, pelo fato de eu também ser professora delas, parecia não interferir nas ações e nas reações e, assim, podia fotografar, filmar e participar das interações. Sempre que tinha chance, registrava algumas observações no caderno de campo.

A cena, a seguir, revela bem a curiosidade que, em vários momentos, as crianças demonstraram quando da escrita das observações. Havia acabado de entrar na sala 5A, Ano 1. Não havia ainda se iniciado a dinâmica do CL. Para não incomodar e interromper o diálogo da turma, cumprimentei a todos com um aceno e dirigi-me a uma cadeira no fim da sala.

¹⁸ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar suas identidades.

Peguei o caderno de campo e comecei a anotar, quando Beatriz olhou para minhas anotações, depois olhou para mim, deu um sorriso meio tímido e interpelou:

Beatriz: Isso é sua monografia?

Dione: Mais ou menos, Beatriz. É como se fosse um rascunho, depois chego em casa, passo para o computador, leio e penso sobre o que escrevi para analisar. São minhas anotações sobre o que estou observando aqui com vocês.

Beatriz: Ah, minha mãe também está fazendo uma. Em Direito. Ela faz faculdade.

Dione: Muito legal.

(Beatriz, 10 anos - Caderno de campo, 5A - Ano 1)

As crianças iam tomando conhecimento, familiarizando-se aos poucos com a pesquisa, perguntando, à medida que as dúvidas iam surgindo, e interagindo com os instrumentos de pesquisa e comigo. Entendo que o fato de eu ser professora da escola, muitas vezes, possa ter facilitado os registros e assegurado, de certa forma, a naturalidade das crianças pela confiança depositada. A presença nos encontros, de forma quinzenal, também foi outro ingrediente de aproximação.

Esse primeiro ano, primeiro momento da pesquisa, foi fundamental tanto para inaugurar um movimento como pesquisadora nessa instituição em que atuo como professora há trinta anos, quanto para estabelecer um primeiro contato com as crianças e afinar meu olhar para o objeto de estudo que passei a investigar. Era o exercício de iniciação do pesquisador, quase um ritual de passagem.

Minha participação, por conseguinte, nesse primeiro momento, teve início em setembro nas duas turmas em que eu lecionava Matemática. Essas turmas serão aqui denominadas de 5A e 5B e o período da pesquisa denominado Ano 1, ao qual também me refiro como momento exploratório. Ao longo dos sete encontros realizados na turma 5A e dos oito na 5B, estabeleci conversas, que foram gravadas, e realizei pequenas entrevistas semiestruturadas, ora em dupla ora em pequenos grupos, além da entrevista, que encerrou a pesquisa, a partir de um roteiro pré-definido, mas também flexível, e da qual participaram 40 crianças de um total de 49. Contudo na turma 5A houve alguns contratemplos. Um dos encontros, embora não tenha sido cancelado, a professora apenas recolheu os livros, pedindo-me desculpas, e deu aula normal. Em um outro, ela faltou e tive um pequeno contato com a turma apenas.

Desses diálogos e dessa participação, elaborei o roteiro a ser desenvolvido nos anos posteriores e construí as primeiras hipóteses de categorias para a base de análise e para a interpretação do campo. Algumas foram utilizadas, expandidas e refinadas. Além do registro

de observações e de depoimentos no Caderno de campo, a partir dos encontros do CL, foram feitas videograções e fotografias das crianças na relação com a leitura, além de um questionário para a avaliação do perfil socioeconômico. Vale ressaltar que, embora tenha sido elaborado a partir das demandas desse período, o questionário para a avaliação do perfil socioeconômico das turmas não foi aplicado no Ano 1, por ter sido elaborado apenas no ano seguinte. Vale enfatizar que esses mesmos procedimentos metodológicos foram realizados com as crianças ao longo da pesquisa dos Ano 1 e Ano 2. Para discutir as definições de livro infantil/livro trazidas pelas crianças ao longo desse primeiro momento, planejei, para os anos seguintes, a apresentação de um vídeo que reproduzia as imagens do livro de José Saramago (2010), *A maior flor do mundo*, enquanto ele mesmo contava a história na versão portuguesa de Portugal¹⁹.

Embora os depoimentos dessas crianças, no momento exploratório, muito tenham auxiliado e contribuído para a pesquisa como um todo, não só com as categorias, mas com o conteúdo das declarações, devido à quantidade significativa de material coletado e o fato de eu não ter participado desde o início da implantação do Clube de Leitura e do processo de escolha de seu acervo destas turmas, para efeito de análise, nos capítulos 5 e 6 foram utilizadas somente eventos envolvendo crianças do Ano 2 e do Ano 3.

No segundo momento de pesquisa, no ano de 2012, definido por Ano 2, o trabalho ficou planejado para ter início com duas turmas do segundo turno. Conforme diálogo mantido com a professora, cheguei ao primeiro encontro para expor às crianças a pesquisa e seus objetivos, além de esmiuçar suas formas de participação e pedir a autorização delas e a de seus responsáveis. Embora os alunos das duas turmas tivessem demonstrado interesse em participar da pesquisa, escolheram dias incompatíveis com os meus para os encontros do CL. Por isso, foi necessária uma nova negociação com outra professora e turma.

A pesquisa é sempre um processo de rupturas, discontinuidades e episódios inesperados. Por esse motivo, é preciso saber lidar com as adversidades. Agora é fácil relatar o fato, mas no dia fiquei muito frustrada. Durante as férias, antes do início do ano letivo, entrara em contato com a professora da turma para me certificar de que ela continuaria fazendo os encontros do CL com o novo grupo de crianças, pois queria me assegurar da minha participação desde o início e planejar o horário com o qual poderia cumprir. Entendi que os encontros ocorreriam no mesmo dia do ano anterior. Para isso, solicitei à escola que

¹⁹ A discussão decorrente desse evento encontra-se na seção 5.4 Histórias para crianças, histórias infantis – “É só a história de um menino”.

mantivesse minha folga no mesmo dia. Porém, para isso, teria que mudar de série e, então, solicitei a transferência do 5º para o 3º. ano. Com o início do ano letivo e a mudança no horário de atividades da turma, a professora ficou com dificuldades de encaixar o CL no mesmo horário do grupo passado e, depois de explicar as dificuldades com o pouco tempo que teriam, decidiu colocar em votação. As crianças decidiram por um outro dia incompatível com o meu.

Foi difícil mudar todo o horário da pesquisa e do trabalho para, no final, ter que abrir negociação com outra professora. Precisei de um tempo para me refazer, repensar, quando tive a ideia, de contatar a professora do turno da manhã. A ideia de desenvolver a pesquisa em turno alternado ao que eu trabalhava se deu com o propósito de ampliar as chances de as crianças escolherem um dia em que eu pudesse participar. No ano anterior, não havia pensado em tal possibilidade, porque ainda fazia três disciplinas no doutorado. Todavia, desenvolver a pesquisa em turno diferente do que eu trabalhava poderia trazer um pouco mais de dificuldade para a negociação e para a inserção no campo.

Embora mantivesse bom relacionamento com todos os professores do CPII, a incompatibilidade de horário dos turnos gerava pouco contato e dificultava o acesso aos colegas da manhã. Além disso, as crianças não me conheciam e isso era outro elemento desestabilizador pra mim, que me preocupava ainda mais. Foi o que ocorreu nos anos posteriores: a pesquisa se desenvolveu em horário contrário ao horário em que eu trabalhava.

Assim, quase um mês mais tarde, após conversa e aceitação pela professora Vitória, passei a participar dos encontros do Clube de Leitura (CL) da turma da manhã, denominada neste texto de 5C, no início de abril. A participação transcorreu bem até a iminência da greve no referido ano. Tendo sido deflagrada para começar dia 15 de agosto, com um período para que as crianças se adaptassem à decisão e à reorganização da escola, visto que nem todos os professores aderiram ao movimento, foi preciso contar com a ajuda de uma bolsista de iniciação científica, Amanda Elias dos Santos, também integrante do grupo de pesquisa no qual esta pesquisa se integra, para ajudar nas entrevistas planejadas para encerrar a pesquisa. Desse modo, alternamo-nos e entrevistamos, ao todo, 19 alunos da turma, sendo que Amanda entrevistou 7 e, eu, as outras 12, de um total de 24 alunos que a turma continha.

Esse momento da pesquisa precisou ser interrompido no final de agosto, devido à greve dos professores federais, que obteve a adesão gradativa dos professores do Campus onde a pesquisa ocorria. Com o término da greve, já no final do ano, e diante da revisão do novo calendário de reposição das aulas, não foi possível retornar à pesquisa, que, por essa razão, terminou oficialmente em início de agosto desse ano. A interrupção frequente por

assembleias e paralisações prévias encorajava a ausência das crianças, que, confusas, não sabiam se haveria aula. Com isso, os encontros do CL nem sempre ocorriam. Durante um período, as crianças nem tiveram muitos livros para escolher, pois com a participação da professora no movimento, nem todos os livros foram comprados. Por causa disso também, a contribuição por parte das crianças foi pouco significativa. E no total, foi possível a compra de 40 livros, contra 52 livros, no ano seguinte.

Talvez essa interrupção possa esclarecer o número reduzido de respondentes ao questionário para a análise do perfil socioeconômico dos grupos. Enquanto no Ano 2 apenas 13 crianças, de um total de 19, responderam ao questionário, no ano subsequente, Ano 3, os questionários foram respondidos por 19 das 23 crianças participantes declarados.

Por essa razão, também os encontros foram poucos e as entrevistas um pouco corridas, Se por um lado a greve trouxe alguns inconvenientes para o trabalho de pesquisa, nesse momento, por outro propiciou a exibição do vídeo do livro *A maior flor do mundo*, sem muita burocracia. Foi fácil agendar a sala de vídeo e solicitar a turma em um dos tempos em que ficou sem aula, antes da greve ter iniciado. A mesma atividade não pôde ser repetida no Ano 3 da pesquisa por impossibilidade de conciliação de horário e de liberação da turma. Além disso, tive a chance de acompanhar essa turma ao Salão do Livro e presenciar situações interessantes, ricas para análises deste estudo.

No terceiro momento da pesquisa, denominado de Ano 3, voltei ao campo, para acompanhar uma nova turma, em que pudesse participar do trabalho com CL desde o início das negociações da formação do projeto CL até o seu desfecho no final do ano letivo. O que foi, realmente, possível. No total, foram 18 encontros e, de uma turma de 25 crianças, 23 foram entrevistadas no final do ano. Contudo, ao longo dos encontros, todos os que estavam presentes, participavam espontaneamente. Deixei claro que não era obrigatória a participação e que não seria pedida nenhuma justificativa; dessa forma, todos se sentiram à vontade para escolher. Mas nos encontros, gostavam de dar suas opiniões e falar. Essa turma foi chamada de 5D.

O Quadro 1 apresenta, de forma esquemática, a estrutura da pesquisa, com o período, as turmas, a quantidade de crianças por turma e o número de encontros e de crianças entrevistadas.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa de campo

<i>Ano do Trabalho de Campo</i>	<i>Turmas</i>	<i>Professora</i>	<i>Quantidade de Crianças por turma</i>			<i>Número de encontros</i>	<i>Número de crianças entrevistadas por turma</i>	
			<i>Total</i>	<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>			
Ano 1 ²⁰ 2011 Fase Exploratória	5A	Bárbara	24	12	12	7	19	
							<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>
	7		12					
	5B		25	13	12	8	21	
<i>Meninos</i>		<i>Meninas</i>						
9	12							
Ano 2 2012		Bárbara ²¹					-	
	5C	Vitória	24	13	12	8	19	
							<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>
							9	10
Ano 3 2013	5D	Vitória ²²	25	14	11	18	23	
		<i>Meninos</i>					<i>Meninas</i>	
	Juliana	12	11					

Nessa turma, a 5D, além das entrevistas realizadas no final do ano, pude participar do desfecho do CL, quando os livros foram sorteados e foi dado por encerrado o espaço. Contudo, não foi possível explorar as reações e impressões das crianças em relação ao sorteio. Logo em seguida ao encerramento, as crianças entraram no período de provas finais. Neste momento, entendi que podia concluir a pesquisa de campo.

3.6.2 Das entrevistas e análises

O trabalho de análise, na pesquisa qualitativa, exige um esforço intelectual que, segundo Geertz (1989), mencionado na seção 3.5, é definido pelo “tipo de esforço intelectual”

²⁰ Vale lembrar que, embora essas turmas tenham participado do estudo exploratório da pesquisa, assim como respondido à entrevista de fim de ano, as listas de livros e o processo de escolhas do CL não foram analisadas neste estudo, dado o momento do início da participação da pesquisadora.

²¹ Conforme relatado, nesta mesma seção, não foi possível o prosseguimento da pesquisa nesse grupo, uma vez que o horário definido pela turma não coincidiu com o horário disponível da pesquisadora.

²² Em 2013, a professora de turma foi eleita para o trabalho de supervisão e uma nova professora foi chamada para trabalhar em seu lugar. A turma, em sua composição, não foi alterada. A pesquisa teve uma curta interrupção e continuou após conversa/negociação com a nova professora.

que ele desempenha. Embora tal processo cognitivo seja fundamental para as análises e percepção da realidade, para Bakhtin, eles não estão dissociados do trabalho que o olhar exerce, pois segundo o filósofo “o trabalho do olho que vê se combina aqui com os mais complexos processos de pensamento” (2010a, p.225). Este trabalho parte da premissa de que, para construir um estudo cujos sujeitos do processo de pesquisa sejam as crianças, é necessário elaborar um tipo de interpresa que inclua estratégias de escuta e de olhar que, para além de só ouvi-las, gravá-las e escrever o que dizem, possam compreendê-las e olhá-las como parte integrante e ativa desse movimento. Em outras palavras, é preciso reconhecer que as crianças participam da vida social, que ocupam funções e papéis que interferem, qualificam, desviam os percursos e propõem, por meio de suas distintas dinâmicas de atuação, novas rotas e/ou possibilidades de abordagem teórico-metodológica. Esse foi o tipo de esforço e cuidado que esta pesquisa também tomou. Assim, a investigação foi tomando rumo e, ao mesmo tempo, exigindo adaptações e ajustes. Essa perspectiva se ampara nos estudos da linguagem, que apresenta a língua não como uma dimensão fechada, mas dinâmica, como espaço da criação, da imprevisibilidade.

A perspectiva sócio-histórica, a partir de Bakhtin (1998, 2010a, 2010b, 2010c), de Corsaro (1985, 2011) e dos estudos do campo da história da leitura, na perspectiva da História Cultural, (CHARTIER, 1990, 1994, 2002), como já mencionada anteriormente, no diálogo com a teoria construída a partir do campo da pesquisa com crianças de Corsino (2009, 2010), Goulart (2007, 2011), Soares (1999, 2008), Versiani (2014), e Paulino e Cosson (2009), entre outros, orientaram a proposta metodológica de produção do material empírico da pesquisa, assim como a metodologia adotada para as análises e para as interpretações das enunciações infantis. Nesse contexto, a Teoria da Enunciação ocupa posição de destaque por sustentar que, na linguagem, o sujeito se constrói, e essa construção é sempre historicamente determinada. Assim, além da centralidade da linguagem para os estudos do sujeito, Bakhtin (2010a) ressalta a importância da enunciação como unidade plena de sentido para a compreensão do discurso do outro, seja escrito, falado ou ouvido. Na perspectiva da enunciação, é sob a forma de texto que as pessoas se comunicam, enquanto o diálogo se constitui como a forma mais comum da comunicação verbal.

Para a compreensão da criança numa abordagem sociológica, Corsaro (2011) é uma das principais referências teóricas para dialogar com o campo, uma vez que entende a criança como produtora de cultura em interação com seus pares na troca com a cultura dos adultos. O sociólogo defende que as crianças produzem e criam seus próprios objetos culturais,

incluindo, entre eles, o livro, também a partir da linguagem, por meio dos eventos de interação. Segundo Kramer, Corsino e Nunes (2009) no campo da sociologia da infância,

Corsaro (1985) define eventos de interação na educação infantil como sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum. Para o autor, a identificação da abertura, a negociação de sentidos e a partilha marcam o que é compreendido como evento. Nesta pesquisa, a partir da concepção de linguagem de Bakhtin, trabalhamos também com o evento no sentido de acontecimento discursivo” (2009, p.21).

Assim, a partir do conceito de linguagem de Bakhtin (1988) busca-se uma aproximação ao conceito de evento de interação de Corsaro (2011), uma vez que este autor considera o evento como um processo de relação de troca verbal e negociação de sentidos entre as crianças.

Entender a interação entre os participantes de uma pesquisa – seja em situação de observação participante na sala de aula, seja nas entrevistas semiestruturadas ao longo dos encontros, seja nos momentos das entrevistas individuais –, a partir da abordagem da perspectiva da enunciação, é compreender que o outro que responde não possui um posição passiva de mero respondente, ao contrário, ele participa ativamente, refutando, contestando, discordando, assentindo, verbal ou corporalmente, desde o primeiro instante em que o entrevistador se coloca diante dele para iniciar sua pergunta.

Essa atitude de responder ao outro, foi observado em vários eventos, ao longo da pesquisa. Podemos observar tal movimento, por exemplo, no momento da entrevista com Elisa, quando mal concluiu uma pergunta que veio em desdobramento a uma anterior:

Dione: Que tipos de livro você procura mais?

Elisa: Livro de adolescente...

Dione: O que é livro de adolescente?

Elisa: Livro que não é de ... de... de... contos de fada... livro que conta do dia a dia... ah, sei lá.

Dione: *Cinderela* é contos de fada?

Elisa: É...

Dione: Mas você...

Elisa percebeu imediatamente o que eu ia dizer. E nem me deixou completar a pergunta. Continuou a falar. Anteriormente havia declarado que ela e as amigas haviam escolhido e comprado no Salão do Livro o livro *Cinderela*.

Elisa: Só que o *Cinderela* que a gente comprou não é de contos de fada²³.

Dione: Ah, não? É de quê?

Elisa: *Cinderela* é uma garota comum, não é uma princesa.

Dione: Ah, eu não sabia. E é legal esse livro? (Sorriso para ela e ela continua a falar)

²³ Trata-se do livro *Cinderela – uma biografia autorizada*, de Paula Mastroberti (2012).

(Elisa, 10 anos 5D - Ano 3)

Esse evento, entre outros, deixou evidente como as crianças, em diferentes situações, enquanto ouvem, se prepararam para oferecer sua contrapalavra.

As entrevistas com cada criança tiveram a duração de aproximadamente 15 minutos. Algumas foram realizadas durante os encontros do CL, feitas individualmente, em dupla ou em pequenos grupos. Muitas vezes durante as conversas e mesmo nas entrevistas individuais com as crianças em sala, outras crianças, por estarem perto, puderam interferir com comentários. Vale lembrar que as perguntas elaboradas para as entrevistas serviram apenas como roteiro. Em alguns momentos, pelo intenso barulho da turma, foi preciso sair da sala.

Durante os encontros dos empréstimos, as crianças conversavam, falavam alto, riam, comentavam as histórias e circulavam pela sala. As janelas ficavam abertas e, muitas vezes, o movimento e o ruído do lado de fora intensificavam ainda mais o barulho da sala. Por isso, era preciso procurar outro lugar onde a entrevista pudesse ser realizada de maneira mais tranquila. Perguntava às crianças se concordavam e a professora também não se opunha. A proposta era sempre bem-vinda. Nesses casos, a criança sempre pedia para trazer um ou uma colega. Depois de um tempo, passei a achar a ideia boa e mais produtiva pela troca de ideias entre as crianças. Ao longo das entrevistas, elas às vezes discordavam uma da outra, falando ou manifestando com o corpo, por meio de expressões faciais ou gestuais. Contudo, podia perceber, na maioria das vezes, que a criança que não estava respondendo à entrevista também se manifestava em relação ao que estava sendo dito pela colega. Por exemplo, ao longo da entrevista com Natasha, que é acompanhada por Tomás, ocorre o seguinte diálogo:

Dione: Você gostou de todos os livros que foram comprados pra o CL?

Natasha: Não [...] porque tem alguns que são de meninos. Aqueles bem violentos. (Natasha dá ênfase às palavras “menino” e “bem” e fala em tom mais grave).

Tomás, que se encontrava de cabeça baixa, acompanhando Natasha na entrevista, levanta a cabeça imediatamente e vira-se na direção da colega, faz um gesto como se concordasse, arregala o olho, franze o cenho. Ao mesmo tempo, entreabre um pouco a boca. Parece um pouco indeciso. Viro-me para ele e pergunto:

Dione: O que você acha que é um livro pra meninos?

Tomás: Que tem bastante violência.

Dione: É? Você acha que os meninos gostam de histórias com violência?

Tomás: Não sei. (Tomás parece não sentir-se à vontade nas entrevistas, perde a paciência e irrita-se facilmente. Suas respostas são um pouco ríspidas)

(Tomás, 10 anos, Natasha 10 anos, Caderno de campo, 5D - Ano 3)

As entrevistas individuais, quando acompanhadas por um colega, passavam a gerar situações mais dinâmicas, como eu já havia percebido anteriormente e, assim, podia observar

com mais atenção os detalhes das expressões dos colegas em relação àquele que estava no foco das perguntas.

Em matéria de pesquisa de campo, de um modo geral, e em específico na escola, nem sempre podemos contar com o ideal. Em alguns momentos, éramos quase impelidos a sair da sala. Procurava uma sala vazia ou ficávamos no corredor da escola, ambiente nem sempre propício para uma entrevista. O Campus São Cristóvão é barulhento; em algumas salas, não há vidros nas janelas para isolar o som que vem de fora, tampouco seria possível fechá-las, por causa do calor, que, mesmo nos dias de inverno, envolve o bairro, considerado um dos mais quentes do Rio de Janeiro²⁴. As salas ainda não possuíam ar condicionado e os ventiladores eram barulhentos. O vento, forte demais, em algumas ocasiões, fazia voar folhas de exercícios das crianças, o que trazia muitos transtornos para a professora e para a turma. Ademais, quando crianças de outras salas passavam pelos corredores falando, as gravações apareciam com ruído. Em razão disso, a transcrição, muitas vezes, ficou prejudicada e as anotações não deram conta disso. Algumas nem puderam ser usadas.

O fato de se trabalhar com o 5º ano, série terminal de um segmento, traz alguns inconvenientes. Muitas vezes, não foi possível retornar as gravações, os vídeos e os comentários para as crianças, sobretudo em relação às entrevistas que foram feitas no final de cada ano de pesquisa. A discussão sobre as conclusões e as interpretações poderiam ser mais enriquecedoras se retornadas às crianças. Por exemplo, após o último dia do encontro do CL, quando aconteceu o sorteio dos livros e cada criança pôde levá-los para casa, não tive a chance de saber, a partir delas, suas opiniões. Depois disso, como começaram as provas finais, não tive mais a oportunidade de encontrar o grupo.

Em síntese, o tempo do trabalho de pesquisa não é previsível e, por isso, essas foram as condições de possibilidade do estudo que me empenhei em desenvolver.

Embora o roteiro de entrevista tenha sido elaborado em forma de perguntas, fui percebendo que, na prática, servia apenas como um guia básico de tópicos para uma conversa informal com as crianças. Como sabia o que deveria ser perguntado, muitas vezes as perguntas saíam em sequência diferente, mas isso dava mais naturalidade à conversa e garantia seu fluxo, embora a pergunta fosse mantida. Também de acordo com o que a criança respondia, eu pulava para outra questão, a fim de evitar tanto as repetições desnecessárias

²⁴ Segundo o Instituto Estadual do Ambiente (INEA), as áreas com ar mais poluído, no Rio de Janeiro, são: São João de Meriti, Belford Roxo, São Gonçalo e Barra Mansa, além dos bairros cariocas de São Cristóvão, Centro e Realengo.

quanto a interrupção do fluxo da conversa. Percebia que, dessa forma, as crianças falavam mais, tornavam-se mais espontâneas.

Dessa maneira, apesar de o roteiro da entrevista ter sido elaborado em forma de perguntas, como fora anexado no projeto inicial (Apêndice A), na prática, serviu mais como roteiro temático. Os objetivos das perguntas se mantiveram, mas mudaram de acordo com o fluxo das conversas com as crianças, porque a pesquisa não se faz no monólogo e o trabalho de tese não “pretende ser a última palavra” (BAKHTIN, 2010b, p. 329), nem a única. O monólogo, ao contrário do enfoque dialógico desta pesquisa, “[F]echa o mundo representado e os homens representados” (BAKHTIN, 2010b, p. 329).

O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir de termos e expressões surgidos entre as crianças ao longo da participação em campo na fase exploratória (Ano 1), como já mencionei. A pergunta 1 se refere a questões pontuais, como nome e idade, apenas para efeito de registro na gravação a fim de facilitar a transcrição. As questões de 2 a 4 surgiram com o objetivo de perceber, nas enunciações, as concepções de leitura das crianças. A quarta questão, por exemplo, surgiu a partir do que as crianças falavam umas das outras na sala – e inclusive apareceu no trabalho do aluno Filipe, discurso tão comentado nesta pesquisa. A ideia de muito/pouco é relativa, mas são essas categorias geradoras de tensão que interessam a uma pesquisa que intenta discutir e construir categorias a partir das enunciações infantis para efeito de análises e interpretações.

Já na primeira fase da pesquisa, contra um próprio pressuposto duvidoso de que as crianças não leem, percebia que os alunos estavam sempre lendo alguma coisa quando chegava à sala para a aula de Matemática. Meu objetivo, portanto, passou a ser o que leem, Apesar de o gráfico analisado por eles confirmar tal fato, muitos não abandonaram esse discurso, que também consagra o do senso comum, deixando-o passar impune, como aconteceu com Filipe, que, ao analisar o gráfico, afirmou:

Eu acho que os pequenininhos gostam mais de ler, não sei explicar, de repente os maiores não têm muita paciência e querem mais brincar no computador, vídeo game bola etc. Comigo, isso também acontece, mas eu estou lendo um livro muito legal que eu aluguei no Clube.

(Filipe, 10 anos, caderno de campo, 5A - Ano 1)

Dessa forma, a criança pode afirmar que não gosta muito de ler ou, como declarou Filipe, pode não ter muita paciência, mas estar lendo, por uma razão ou outra. Precisava saber então, o que liam, o que gostavam de ler, e onde conseguiam esses livros, uma vez que não parecia ser na Sala de Leitura da escola e o que pensam de suas leituras. Leem muito ou pouco? Gostam de ler? E por que? São essas falas, essas razões que importam. As questões

de 5 a 8 foram voltadas para alcançar esse objetivo. O roteiro foi sendo construído desta forma: a partir do que eu imaginava que poderiam ser as respostas das crianças, pelo que eu vinha observando do que elas diziam. Segundo Bakhtin (2010a), todo enunciado antevê o outro a quem a fala se dirige. Dessa maneira, nas perguntas, já incluía aquelas crianças com quem vinha dialogando desde o primeiro momento, que chamei de exploratório. Assim, para elaborar o questionário, utilizei alguns termos que as crianças tinham usado nos encontros do CL na primeira fase da pesquisa.

Presumia que algumas crianças poderiam afirmar não gostar de ler, como também considerava que a leitura nunca era uma atividade totalmente aleatória, pois quem lê, lê alguma coisa para alguém (mesmo que esse alguém seja o próprio sujeito da leitura) com um objetivo. Acreditava que, talvez por não saberem ou não terem consciência desse fato, as crianças pudessem vir a dizer que não gostam de ler, considerando em sua resposta um determinado tipo de leitura. E por isso, a seguir, poderia dizer que leu alguma coisa ou que gosta de ler um determinado livro, como foi o caso de Beatriz durante uma conversa informal:

Dione: Beatriz, então, você disse que não gosta muito de ler, por quê?
 Beatriz: Ah, eu gosto... mas... de ler livros engraçados, de comédia, gibi, mas tem uns que não dá!
 Enquanto fala *não dá* revira os olhos e a boca.
 Dione: Por que não dá?
 Beatriz: Livro muito grosso. Não dá!
 Dione: E não importa a história?
 Beatriz: Não! Não dá.
 Dione: Então você gosta...
 Beatriz: Ah, sei lá. Às vezes.
 (Beatriz, 10 anos, 5A - Ano 1)

Dessa forma, o roteiro foi sendo elaborado, levando-me a considerar não só os termos usados pelas crianças no Ano 1, ao tentar interpretar o que seria o *às vezes*, mas também as respostas que elas poderiam vir a dar a partir do que eu pensava que podiam dizer, como aconteceu no caso do Alan, no Ano 2:

Dione: Alan, no encontro passado, você me falou que não gosta muito de ler, não é?
 Ele me olha, sorri e consente, enquanto admira o livro que acabara de pegar.
 Alan: É.
 Dione: E que livro você pegou hoje?
 Alan: *A batalha do labirinto*²⁵
 Vira o livro e faz um movimento de mostrar a capa.
 Dione: Por que você pegou esse livro?
 Alan: Porque eu queria saber das outras histórias, porque eu já vi o filme dessa coleção.

²⁵ Livro da série favorita e muito procurada pela turma, escrita por Rick Riordan, escritor americano, famoso pelo livro *Percy Jackson*.

Dione: E você acha que o livro deve ser interessante?

Alan: Acho.

Dione: E você não acha que esse livro é muito grosso para ler em uma semana?

Ele olha para o livro, folheia, ri e diz:

Alan: Não.

Dione: Mas como você vai ler esse livro tão grande em apenas uma semana?

Alan: Ah, lendo...

Dione: E quando você pega um livro grosso assim, você lê até o final?

Alan: Leio.

(Alan, 11 anos, 5C - Ano 2)

A respeito do termo mencionado por mim no diálogo com Alan, vale reportar à conversa mantida com vários alunos, durante a fase exploratória no final de 2011, de onde busco e aqui passo a relatar a seguinte conversa com Beatriz:

Dione: Todos os livros do Clube da Leitura que você pega você lê até o final?

Beatriz: Nem sempre. Às vezes são muito grandes e aí não dá tempo de ler porque eu não leio muito, então não dá.

Dione: O que você quer dizer com você não lê muito?

Beatriz: É ler todo dia, um livro grande, grosso demais.

(Beatriz, 10 anos, 5A - Ano 1)

Assim, os termos surgiram do campo, quando criei as primeiras categorias e hipóteses de agrupamento para futuras análises.

As questões 9 e 10 surgiram em função da possibilidade de ser revelado o contexto das escolhas de leitura, ou seja, os diferentes discursos escritos que as crianças veem circulando no ambiente familiar. A discussão em relação ao tipo de leitura ou ao gosto (sem querer aqui fazer uma associação entre gosto e *refinamento*) e ao tipo de literatura lido pela criança foi descartada desde o início da pesquisa, em função da larga extensão que esse estudo mereceria e de seu tema, que envolveria outro objetivo e, portanto, outra pesquisa. Cabe frisar que considero o *gosto*, como elemento de distinção cultural cujas características são engendradas em determinadas condições de socialização e por isso expressam formas específicas com que determinados grupos se relacionam com as produções culturais da sociedade mais ampla, com as quais interagem.

Entretanto, era preciso compreender de que lugar social essas crianças falavam, por onde circulavam e as condições de vida que *informavam* uma certa concepção e uma ideia de leitura, o que também lhes dava uma base para suas escolhas. “[V]ale ressaltar que a linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a

determinado grupo social” (GOULART, 2007, p. 100), que em última instância define um gosto.

Para se pensar as questões que envolviam as escolhas de leituras feitas pelas crianças, além dos discursos que circulavam em suas casas, não poderiam ser deixadas de lado as situações em que tais relações se estabeleciam, no interior da escola, entre as crianças e seus pares, entre elas e seus professores e/ou entre elas e os adultos envolvidos com as atividades de leitura e com o livro. Dessa maneira, esses enunciados construídos (aqui entendidos em seu sentido bakhtiniano, como constituidores dos elementos extralinguísticos e, portanto, das práticas e das condições de circulação do livro) influem no processo de seleção de livros pelas crianças, assim como participam da construção do circuito percorrido pelo livro até que este chegue às mãos delas. Por essa razão, além das questões de 11 a 20, que estão mais diretamente ligadas às escolhas, as observações e as conversas informais realizadas ao longo de minha participação no CL, no espaço da sala de aula, foram fundamentais.

Vale enfatizar que nenhuma das respostas das entrevistas foram consideradas isoladamente ou foram determinantes para as análises e interpretações. Elas foram consideradas no conjunto das enunciações de cada criança, nas diferentes situações em que foram criadas e no diálogo com suas próprias falas anteriores.

Uma vez que as escolhas, enquanto construções sociais, são apreciações e, por isso, atravessam a compreensão de mundo dos sujeitos que escolhem, para compreendê-las e a fim de interpretá-las, é preciso considerar que essas escolhas se dão a partir de um ponto de vista do sujeito e que, como linguagem, refletem e refratam a realidade do lugar/da estrutura social a que pertence o sujeito, com seus sistemas de referência específicos.

Com o intuito de traçar o perfil socioeconômico das turmas 5C e 5D, referentes aos anos 2 e 3 da pesquisa, para não correr o risco de uma generalização do poder socioeconômico e cultural, tentei levantar e organizar, mesmo que de forma rudimentar, a partir dos questionários preenchidos pelas próprias crianças, alguns dados, que serão apresentados na caracterização do campo empírico da pesquisa, no capítulo a seguir.

Para tanto, elaborei um questionário (Apêndice B) para ser preenchido com dados da família. Meu objetivo era caracterizar as turmas e tentar compreender as escolhas literárias das crianças. A quantidade de celulares, televisores e computadores, assim como o acesso à rede de *internet*, pode oferecer uma ideia sobre o poder aquisitivo da família, mas também sobre a forma como, em casa, a criança tem a possibilidade de distribuir seu tempo, quando não está fazendo tarefas escolares ou brincando com outras crianças, como deixaram entender no período exploratório. O lugar de moradia, tendo em vista o Estado do Rio de Janeiro,

também oferece uma dimensão sociocultural, ainda que não muito precisa. As relações familiares (quero dizer, as pessoas com quem moram e o trabalho exercido por elas) também poderiam ser um indicador da influência de alguns livros ou leituras que circulam na casa. Ao elaborar o questionário, a ideia era estabelecer algumas dessas relações.

A questão que permeou o questionário e que é intrínseca a este estudo é que o que leem os sujeitos, ou, a aproximação a uma determinada composição de gosto do que é lido, é uma construção social e está relacionada aos grupos pelos quais circulam os diferentes indivíduos. Assim, as trajetórias de leitura das crianças devem estar marcadas não só pelo grupo familiar, como pelo da escola.

Para efeito de análise, as respostas das crianças foram agrupadas em tópicos a partir de cada pergunta. Posteriormente, suas enunciações foram selecionadas e categorizadas com o objetivo de compreender alguns dos conceitos subjacentes às perguntas feitas. Essas categorias, por sua vez, foram apresentadas aqui neste trabalho sob títulos que, de alguma forma, e interpretados por mim, revelam os sentidos atribuídos pelas crianças. Gostaria de ressaltar que, considerando o enunciado como um discurso situado em um tempo-espaço historicamente definido, portanto um evento único, o que foi interpretado e analisado foi um acontecimento representado e não o enunciado em si. Conforme explicita Bakhtin (2010,c, p. 360, grifos do autor):

Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro, como *narrador* (ou escritor) fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu “eu” como o “eu” de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem.

Nessa perspectiva, o que é relatado no trabalho escrito não é o mundo real, mas algo construído, que contudo está relacionado a esse mundo. Assim, o lugar do autor, da criação requer o movimento exotópico que o faça se deslocar do próprio lugar para falar daquilo de que participou.

O enunciado, unidade real da comunicação discursiva, só pode ser plenamente compreendido no ato da interação verbal de diferentes sujeitos. Segundo Bakhtin (2010b, p. 209, grifos do autor):

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, *que por si* mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas.

Dessa forma, os enunciados se constituem nas expressões dos sujeitos a partir das posições que eles ocupam nos espaços concretos em que se realizam. Para Bakhtin (2010a, p. 279), “o diálogo é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva”, porque é endereçado ao outro. Este, por sua vez, desde o início, prepara-se para uma ativa compreensão responsiva, em suas diferentes formas, em uma dada situação de produção. E como as relações dialógicas são extralinguísticas, não se restringindo aos elementos linguísticos do discurso, o diálogo pressupõe o sujeito falante, o outro que está incluído desde o começo, assim como as condições em que tal comunicação se realiza.

Nessa abordagem, os enunciados se encontram delimitados pela alternância dos sujeitos envolvidos na ação comunicativa. A compreensão do enunciado como um todo, em sua unidade, configura-se não somente por essa alternância, mas pela sua conclusibilidade e pela relação mantida com o próprio autor do enunciado, ou seja, o falante, ao mesmo tempo que com os outros participantes da comunicação discursiva. Além disso, assim como a palavra, que se dirige ao objeto e ao discurso do outro, o enunciado tem dupla face. Ele se orienta para a realidade concreta e para a vida. Ao mesmo tempo em que dialoga com o outro a quem é dirigido o enunciado, as condições concretas mais imediatas, também entra em contato com os diferentes tempos do curso da vida, dialogando com o horizonte social dos sujeitos. Essas situações mais imediatas em que os discursos se constroem, constituem, no romance, os pequenos cronotopos, que para Bakhtin (2010c) podem coexistir em quantidades ilimitadas e estão compreendidos nos grandes cronotopos que tudo abarcam.

3.6.3 Sobre entrevista com crianças

Em se tratando de entrevista com crianças, há que se ter sensibilidade para saber quando parar, quando continuar e quando passar para outra pergunta. O tempo do silêncio entre a pergunta e a resposta deve ser calculado individualmente, para não deixar a criança em uma situação de exposição. E essa ideia de quanto era preciso esperar, às vezes, levava um certo tempo para eu perceber quando parar ou seguir, pois cada criança tem características próprias e o que servia para uma não necessariamente era o ideal para uma outra. Algumas vezes, quando achava que já dera muito tempo para uma criança responder e pensava que ela estava constrangida e já ia mudar para outra pergunta, ela recomeçava a falar. Como aconteceu com Sophie:

Dione: Desculpa, Sophie, te cortei.

Sophie: Não, é que eu ainda estava pensando... mas, mas não estou lembrando muito o nome do livro mesmo, era... qualquer coisa encantado.
 Dione: Ah, tá, não tem problema, quando você lembrar, me fala.
 E passei para outra pergunta.
 (Sophie, 11 anos, Caderno de campo, 5C - Ano 1 - 2012)

As respostas das crianças eram imprevisíveis – e isso, muitas vezes, desviava a conversa ou levava a uma outra que não estava prevista no roteiro ou que não era a seguinte. Muitas vezes, suas respostas me levavam a fazer comentários, pois o diálogo pressupõe a contrapalavra. Assim, as entrevistas passavam a se constituir de relatos, porque as histórias de leitura e as leituras são permeadas pelas histórias das crianças. Foi o caso de Yago:

Yago: Eu leio lá no quarto mesmo, mas pra procurar livro eu vou lá no quarto do computador. Tem um computador no meu quarto e tem mais três no quarto do... lá do computador. Tem um notebook e dois computadores, aí o que que acontece? Tem uma estante com os livros do meu pai, de biologia e de enfermagem, que é da minha mãe. E tem mais uma estante, que é onde ficam os livros mais infantis, assim, essas coisas.
 Dione: Você tem irmãos?
 Yago: Não, mas está vindo mais dois aí.
 Dione: Sua mãe está grávida de gêmeos?
 Vitória: Que legal! (Natasha é a amiga que está ao lado dele durante a entrevista)
 (Yago, 11 anos, Vitória, 10 anos, 5D – Ano 3)

Sua colega, Vitória, dupla de entrevista, também fica surpresa com a notícia. Parece que ninguém da turma sabia. Como os colegas ainda não sabiam da novidade?

Pensei na minha pesquisa de mestrado, quando, a partir das histórias lidas e contadas pelos integrantes do grupo de pesquisa, suas histórias de vida iam surgindo, entremeando-se às lidas, às dos livros. É isso que acontece quando se conversa sobre histórias, quando se lê histórias, os sujeitos se apresentam, revelam-se, vão se conhecendo, relacionando-se, interagindo. Talvez a notícia tenha surgido recentemente na família e ainda não houvesse tido tempo de ser noticiada em sala, mas houve a chance de aparecer durante a entrevista.

Vale enfatizar que, se o roteiro de entrevista, como o próprio nome revela, em geral, na pesquisa, serve como orientação apenas, esse fato se intensifica no caso de entrevistas com crianças. Nem sempre foi possível seguir o roteiro à risca. De acordo com as respostas das crianças, as perguntas posteriores eram antecipadas, como novas perguntas também surgiam e nem sempre reapareciam no diálogo com todas as crianças. Foi o caso das escolhas de livros que envolviam tendências diferenciadas, expressando tensões entre aquelas feitas por meninos

e por meninas, que só surgiram em algumas entrevistas, e que não foram devidamente aprofundadas neste estudo²⁶.

Como forma metodológica de organização dos enunciados das crianças, para efeito das análises e dos comentários, e a fim de interpretar as enunciações para dar sentido ao que leem as crianças e a como fazem essas escolhas, passei a agrupar as respostas por categorias. Bakhtin (2010a, p. 381) chama de sentidos “às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”. Assim, fui trilhando um caminho que respondesse às perguntas dirigidas a cada criança, buscando os possíveis sentidos atribuídos por elas, já que o cerne da resposta é o objetivo deste trabalho: *que livro você escolheu? Como o escolheu?*

O objetivo não foi buscar uma regularidade nas respostas na intenção de uma conformidade, de uma padronização, muito menos de uma generalização nas escolhas de livros para a faixa etária, mas, ao contrário, o propósito foi tentar entender a diversidade de respostas que possa indicar um caminho para compreender a importância da participação das crianças nas escolhas do acervo dos livros que podem ser lidos posteriormente por elas, no espaço escolar, e refletir sobre até que ponto essa participação pode levá-las a um maior interesse pela leitura. Assim, mais importante do que o elemento central, que são as listas de escolhas e as maneiras de escolher, é todo o processo que envolve as escolhas das crianças no contexto em que são feitas. Para efeito de análises e interpretação, as enunciações foram tomadas para além de seus elementos linguísticos.

Em um primeiro momento, busquei organizar o material da pesquisa a partir de expressões mais utilizadas pelas crianças. A recorrência dos termos me apontou para a necessidade de criação de categorias que pudessem auxiliar a organização e dar sentido ao conteúdo das entrevistas. De acordo com essas categorias, em um segundo momento, procurei identificar e agrupar as diferentes maneiras como as crianças participantes da pesquisa selecionavam seus livros e leituras no CL, como veremos nos Capítulos V e VI.

²⁶ A questão de gênero na literatura, tanto sob o ponto de vista de quem lê, suas escolhas e preferências, quanto sob o ponto de vista de quem a produz, exige maior estudo. O tema será proposto como proposição a ser desenvolvido a partir desta pesquisa.

4 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A visão histórica de Goethe sempre se baseia em uma percepção profunda, minuciosa e concreta da região (localität). O passado criador deve revelar-se como necessário e eficaz nas condições de dada região, como humanização criadora dessa região, que transforma um pedaço do espaço terrestre em lugar de vida histórica dos homens, em um cantinho do mundo histórico. (BAKHTIN, 2010a, p. 236).

A ruptura da noção do tempo absoluto e do espaço físico imutável, como discutido na abordagem filosófica bakhtiniana (2010a), funda uma nova perspectiva cronotópica em que tempo e espaço se fundem e, com o passado e suas marcas, a partir das contradições e tensões existentes no momento de agora, enquanto aponta as possibilidades de construção de um futuro propiciador de mudanças, surge o presente.

Nos estudos de Mikhail Bakhtin, a noção de tempo histórico foi discutida e aprofundada a partir dos estudos da literatura de Goethe, com sua visão própria de região, *localität*. Para aquele, o escritor alemão demonstrava, em seus escritos, aversão a histórias do passado que nada acrescentavam ou diziam. Era o repúdio “ao passado *insulado*, ao passado em si e para si, àquele passado que tanto encantava precisamente os românticos” (BAKHTIN, 2010a, p. 235, grifos do autor). Os tempos desvinculados em suas relações nada dizem, pois se tornam lembranças ociosas. O importante para Goethe eram “os *laços necessários* desse passado com o presente vivo, compreender o *lugar necessário* desse passado na *série contínua do desenvolvimento histórico* (BAKHTIN, 2010a, p. 235, grifos do autor).

É a noção de passado criador, expressa na obra de Goethe, e analisada por Bakhtin, que sustenta a necessidade de contar, nesta seção, um pouco da história do Colégio Pedro II, esse *cantinho do mundo histórico* que, ao se situar na atualidade, levando-se em conta sua história desde sua criação até a inclusão das unidades escolares que atendem ao ensino fundamental, para chegar ao *locus* deste estudo, o Clube de leitura, “se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante” (BAKHTIN, 2010a, p. 229). Esses espaços cronotópicos, *cantinhos do mundo*, que se encaixam, entrecruzam-se e se incluem num diálogo permanente que constrói o grande tempo, entrelaçam passado, presente e futuro. Localizado no estado do Rio de Janeiro, desde sua fundação, e hoje chamado de Colégio Pedro II, é uma instituição de ensino público ligada à

rede federal de ensino que sempre esteve relacionada ao poder central. Inicialmente, chamava-se Imperial Colégio de Pedro II.²⁷

4.1 O COLÉGIO PEDRO II

Em texto intitulado *Colégio Pedro II: educação humanística x educação científica*, Andrade²⁸ (s/d) afirma que a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, fazia parte de um projeto educacional mais amplo, que tinha por objetivo a formação de uma elite nacional e, desse modo, comprometia-se com a formação de quadros políticos e intelectuais para os postos do alto escalão administrativo, sobretudo da administração pública.

Durante a sessão solene de inauguração do Colégio, diante da elite social e política ali presente, o então ministro Bernardo de Vasconcelos, em seu discurso, declarou que: “o intento do Regente Interino Araújo Lima criando este Colégio, é oferecer um exemplo ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada” (VASCONCELOS, 1953, p. 107 apud ANDRADE, 1999).

Assim, a fundação do Colégio abriu precedentes para a implantação do ensino público, embora destinado a um grupo reduzido, pois a “maioria dos alunos pertencia à elite econômica e política do país” (ANDRADE, 1999, p. 157), da mesma forma como instituiu a categoria *exemplar* para inaugurar o modo como, mais tarde, veio a ser reconhecido o Colégio, traduzindo-se em modelo de ensino de qualidade.

Na segunda metade do século XIX, quando da necessidade do fortalecimento do Estado e da construção da nação brasileira, no período regencial, a educação pública passou a ser preocupação do governo e a fazer parte de um “projeto civilizador do Império Brasileiro”, que visava aos padrões e aos valores culturais e morais europeus como necessários para a formação da nova sociedade que aqui surgia.

A instituição era a única a conferir o Grau de Bacharel em Letras, o que dava aos alunos prestígio e o direito de ingressar nas academias superiores sem passar por exames. Com isso, o Colégio passou a ter também o objetivo de preparar alunos para o ensino

²⁷ Segundo Razzini (2000), o Colégio, juntamente com as diferentes reformas por que passou, teve diferentes denominações. Foi inaugurado com a denominação de Imperial Colégio de Pedro II até que, em 1889, foi substituído por Instituto Nacional de Instrução Secundária. Em 1890, passou a se chamar Ginásio Nacional. Em 1909, seu nome mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Somente em 1911 recebeu o nome que até hoje mantém.

²⁸ Vera Lúcia Cabana de Queiroz Andrade é Professora Doutora em História Social pelo IFCS/UFRJ e ex-professora aposentada do Colégio Pedro II. Possui vários textos sobre a história do colégio, tendo defendido a tese intitulada *Colégio Pedro II: um lugar de memória* (1999).

superior. De inspiração humanista, o programa curricular do Colégio Imperial seguia o modelo francês de ensino dos educandários e liceus, dando ênfase, especialmente, ao “estudo do latim e de sua respectiva literatura” (RAZZINI, 2000, p. 33).

O Colégio passou por várias reformas educacionais, dentre as quais 14 ocorreram só no período entre 1838 a 1889. Todas eram propostas encaminhadas pelos Ministros do Império e tinham em suas mudanças, ainda dentro da proposta de construção do Estado/Nação, o objetivo de implantar um sistema de ensino em nível nacional. No bojo da discussão acerca do modelo educacional, havia também o debate entre os que defendiam uma educação voltada para a educação clássica de tendências humanísticas, que privilegiava o ensino das línguas estrangeiras, da literatura e da retórica, e os que defendiam uma educação de tendências mais científicas, ligada ao ensino das ciências matemáticas e das ciências naturais.

Zilberman e Lajolo (2009), em *A formação da leitura no Brasil*, a partir de depoimentos de Joaquim Manuel de Macedo, sublinham que, apesar das mudanças implantadas no Colégio a partir de 1857, foi mantido o estudo do latim “durante toda a trajetória escolar do aluno e dedicaram dois anos à retórica e à poética, à moda dos colégios de arte do século XVIII” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2009, p. 137). Dessa forma, a tradição humanista fincou suas raízes na história do Colégio Pedro II, principalmente na área dos estudos das Letras.

A partir da dissertação de Razzini (2000), que teve por objetivo analisar a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, por sua vez uma das compilações literárias mais lidas na escola secundária até 1960, passo a fazer uma síntese histórica para mostrar a relevância do papel do Colégio Pedro II na introdução dos estudos literários nas escolas secundárias do país.

Assim como em outras escolas secundárias da época, o ensino de Português era desprezado no currículo escolar. Somente a partir de 1869, quando a disciplina foi incluída nos exames preparatórios para o ensino superior de algumas escolas, houve “a ascensão dessa disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente” (RAZZINI, 2000, p. 239) e o ensino da língua portuguesa passou a integrar os programas curriculares do ensino secundário.

Em meio a discussões e desentendimentos referentes ao ensino das primeiras letras nas escolas secundárias brasileiras, influenciadas pelo movimento que se dava na Europa, define-se a adoção dos livros didáticos a serem usados pelas escolas brasileiras. Assim, o estabelecimento dos programas de ensino e das escolhas do material didático era praticamente

função dos professores do Colégio de Pedro II, como explica Razzini (2000, p. 45-46):

A definição do currículo e a indicação de compêndios em 1856 deram início à centralização pedagógica e consequente hegemonia do Colégio Pedro II, acenando para o mercado de livros didáticos que a partir desta medida deveria expandir-se. Porém, sujeito às vicissitudes do Império, o controle estatal sobre o ensino secundário malograria várias vezes, tornando-se efetivo só depois da República.

A partir disso, livro didático passou a ser adotado e entrou em cena na realidade educacional brasileira, entre outras vias, pelos portões do Colégio de Pedro II. Segundo a historiadora, o livro didático era “um dos espaços discursivos disponíveis, autorizado pelo ‘consenso dos eruditos’ para estabelecer os clássicos nacionais” (RAZZINI, 2000, p. 53). Assim, por intermédio dos livros didáticos, as obras literárias, inicialmente as europeias e mais tarde as nacionais, ingressaram no meio escolar brasileiro e iniciaram os ditames do que viriam a ser os clássicos da literatura no Brasil. Lajolo (2009) e Zilberman e Lajolo (2009) corroboram a participação do Colégio Pedro II, entre outras escolas, no final do século XIX, na difusão da leitura literária no Brasil a partir dos livros didáticos.

Nessa época, o ensino das Línguas Clássicas, principalmente o do Latim, era a base do ensino da língua e da literatura portuguesa, e a gramática nacional era baseada nas línguas clássicas e na retórica e na poética clássica. Segundo Razzini (2000), inicialmente o ensino do português, limitado aos primeiros anos do ensino secundário, era centrado no ensino da gramática, mas, por influência de práticas pedagógicas voltadas para a leitura literária do ensino da retórica e da recitação, por volta de 1855, esse ensino começou a se transformar. Base do ensino das línguas clássicas, a leitura literária passou a pautar também o ensino da língua e da literatura nacional, iniciando a compilação dos que viriam a fazer parte do “clássicos nacionais” e compondo as seletas de textos escolhidos, as seleções literárias.

Nas aulas de Português, no período entre 1855 e 1880, os textos literários eram selecionados sobretudo a partir dos autores considerados como clássicos da literatura portuguesa dos séculos XVI e XVII, embora a literatura nacional já estivesse sendo também introduzida. Aos poucos, a leitura de autores mais modernos ganhou espaço e foi incluída em currículos e antologias na década seguinte.

Até meados da década de 1880, os textos literários eram escolhidos por professores portugueses que os organizavam por gêneros e subgêneros. Depois de esforços no intuito de nacionalizar e simplificar as escolhas literárias para as aulas de Português, foi publicada, em 1887, a *Seleção literária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, professores do Colégio Pedro

II à época. Tal seleção serviria durante todo o curso secundário.

Assim, o Imperial Colégio passou a ser reconhecido como padrão do ensino secundário oficial e, até a década de 1950, serviu de exemplo para outras escolas das redes particular e pública de ensino:

Sob os cuidados do já então Imperador Pedro II, e depois, sob os auspícios da República, o Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, como quiseram os republicanos da primeira hora) tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo para as outras instituições públicas e privadas até meados do Século XX. (RAZZINI, 2000, p. 32).

Tanto no período do Segundo Império quanto no da República Velha, o Colégio Pedro II era reconhecido como a escola secundária mais importante do Brasil, tendo servido de “modelo para as outras instituições públicas e privadas até meados do século XX” (RAZZINI, 2000, p. 32).

O poder hegemônico do corpo docente do Colégio de Pedro II no meio educacional era decorrente não só do prestígio atribuído à autonomia de escolha e definição dos programas curriculares de suas cátedras e do material pedagógico a ser utilizado, que serviam de modelo para outras escolas, mas também da participação nos exames preparatórios.

A elaboração das provas e a organização de todo o processo que envolvia a preparação dos exames para o ingresso ao curso superior ficava a cargo dos professores dos colégios e liceus públicos. Fazer parte da banca examinadora dava prestígio e poder ao professor selecionado e assegurava, de certa maneira, bons empregos no futuro. E quanto mais próximo do poder central estivessem esses professores, maior influência tinham no meio educacional, já que o “ápice era fazer parte do seleto corpo docente do Colégio Pedro II” (RAZZINI, 2000, p. 27).

Esse recorte histórico, a partir dos estudos de Razzini (2000) e Andrade (1999), apresenta parte da história do Colégio Pedro II, com o enfoque na entrada do ensino de literatura por intermédio do CPII, enquanto *cantinho do mundo* que reflete e refrata a realidade (BAKHTIN, 2010a). É certo que o ingresso dessa disciplina no país não ocorreu exclusivamente pelos portões do Colégio Imperial, muito menos de forma linear, como um pequeno resumo pode dar a entender. Seria um reducionismo histórico pensar que a introdução da literatura no espaço escolar ocorreu unicamente por essa via. Meu objetivo – além de ser o de reforçar e justificar a relevância de uma pesquisa cuja proposta é estudar, nos tempos de hoje, alguns aspectos da atividade de leitura literária no espaço institucional do Colégio Pedro II, que foi porta de entrada não só para o livro didático e para os compêndios

de literatura no país, mas que serviu de difusor desses textos e de modelo para outras escolas – é o de, sobretudo, apontar para o que Lajolo (2000, p. 73) ressalta:

Para muito além das queixas e/ou bravatas que geralmente pontilham discussões sobre leitura e literatura infantil, é preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado.

Nessa perspectiva, de entender as relações de interdependência entre os diferentes segmentos em que uma dada produção cultural circula, é preciso considerar que a leitura literária, enquanto produção histórico-cultural, é simbólica e, portanto, não pode ser desvinculada dos significados produzidos pelos sujeitos, de sua realização no contexto em que é realizada, que neste estudo compreende o Colégio Pedro II. Nesse viés, a leitura, em suas diferentes formas, na diversidade dos discursos que circulam no espaço escolar, adquire sentidos próprios nas condições em que estes são engendrados, tanto em sua relação com as condições concretas mais imediatas, quanto com as condições sociais mais amplas. E por ser historicamente construída, a história da leitura é ininterrupta e dinâmica. Este trabalho faz parte dessa história, mas é apenas “um momento na evolução contínua” (BAKHTIN, 1988, p. 234) de um passado que deixou marcas e do futuro que nele já se anunciava.

4.1.1 O Pedrinho – Um novo contexto?

Ao longo de sua história, o Colégio de Pedro II passou por várias reformas educacionais, assim como em seu espaço físico, que se transformou e se expandiu. Com seu primeiro prédio instalado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, em 1837, onde atualmente está situado um de seus campi, o Colégio passou a funcionar em sistema de Externato e Internato, em 1857, na Tijuca, onde permaneceu até 1888. Mais tarde, foi transferido para o Campo de São Cristóvão dando início à Unidade São Cristóvão, onde, muito mais tarde, foi criado o Ensino Fundamental, carinhosamente chamado de Pedrinho, em contraste ao Pedrão, como passaram a ser chamadas as unidades que atendiam ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Ao refletir sobre a implantação da nova unidade em São Cristóvão, Vinco (2009, p. 58) assim discorre:

Fico pensando: de 1837 a 1984, quanta coisa mudou... Mais de cem anos depois do decreto de Araújo Lima, que dava os primeiros rumos curriculares ao colégio, agora estava nas mãos daquele grupo de professoras a

responsabilidade por definir o início da construção do trabalho do primeiro segmento no Colégio Pedro II. Tão distantes do imperador.

Com certeza, muito havia mudado. E diante de um novo momento histórico, uma nova escola destinada a atender às crianças do Ensino Fundamental era implantada, em 1984, com uma filosofia própria que questionava uma estrutura antiga, que sempre se dedicou a atender ao ensino secundário e a uma elite. A entrada do novo – de jovens professoras, cuja maioria era recém-formada, e de crianças – em um meio tradicional como o do Colégio Pedro II trazia novas rupturas. O Colégio não tinha um projeto próprio, definido, a partir do qual se começaria a trabalhar. Na falta de um plano pedagógico, surgiram então as possibilidades de construção de um planejamento produzido por um grupo de professoras, inicialmente composto por 50 mulheres, dando origem ao que hoje é o ensino fundamental do antigo Colégio Imperial.

A história constrói enquanto incorpora a tradição, consolidando-a. O Colégio se expandiu, mudou. Os professores e os alunos do Colégio Pedro II, ao longo de seus quase 200 anos, construíram um trabalho pedagógico que não deixa dúvidas quanto ao empenho, à competência, à dedicação e à contribuição para o campo da educação. Como exemplo, em 1998, o Colégio recebeu o *Prêmio Qualidade* do Governo Federal pelo projeto pedagógico de qualidade total de educação.

Mais recentemente, o Colégio passou ao status de *campi*²⁹ e sua Direção Geral, situada em São Cristóvão, à Reitoria. Reúne, atualmente, cerca de 13.000 alunos em 14 campi, dentre os quais 12 estão localizados no município do Rio de Janeiro, distribuídos em 6 bairros, e os outros dois estão um no município de Duque de Caxias e o outro em Niterói. Além disso, o Campus Realengo I e II é o único colégio da rede pública do país a oferecer ensino desde a Educação Infantil³⁰ e Básica (Grupamentos II e III) até o último ano do Ensino Médio, atendendo a crianças desde os quatro anos de idade.

Em 2006, implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, oferecendo em alguns campi duas modalidades: Ensino Médio Integrado e Educação

²⁹ Desde 25 de junho de 2012, o Colégio foi equiparado aos institutos federais de ensino e passou a ter a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando suas Unidades de ensino. Por essa razão, nesta tese, aparecem os dois termos: ora utilizo o termo Unidade, ora *Campi*, dependendo da época a que me refiro, se antes ou após a mudança.

³⁰ A Unidade de Educação Infantil, vinculada à Pró-reitora de Ensino, foi inaugurada em março de 2012, com um total de dez turmas formadas por crianças de 4 e 5 anos, divididas em dois turnos (manhã e tarde). Atualmente, há 168 crianças distribuídas em 12 turmas do Grupamento I (crianças com 3 anos), do Grupamento II (crianças com 4 anos) e do Grupamento III (crianças com 5 anos), divididas em dois turnos. Esses dados foram atualizados em 20 de outubro de 2014 no site <http://www.cp2.g12.br/campi/unidade_educacao_infantil.html>.

de Jovens e Adultos (PROEJA)³¹. Ademais, o Colégio, para a formação de professores, oferece o curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, cujo objetivo é “unir o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer do professor em formação” (COLÉGIO PEDRO II, 2013).

Na luta entre a manutenção da tradição e a incorporação do novo, um olhar mais atento pode perceber os cortes e as continuidades. A tensão entre o retrocesso e o avanço pela busca de uma educação de qualidade, na contramão de um ensino voltado para o mercado de trabalho, mas que esteja direcionado para uma qualidade que incorpore o aluno e o professor como sujeitos do próprio fazer histórico, é o que defendo como um projeto de educação pública de qualidade e excelência. No entanto, no caminho trilhado por todos que deixaram suas marcas na instituição, pode-se perceber contradições.

Embora tenha tido a iniciativa de comprar os primeiros livros e iniciar o primeiro espaço de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio, reconheço que o conhecimento é construído em um processo histórico sempre coletivo. Como bem lembra Vinco (2006, p. 19), o atual projeto de literatura existente na escola, garantido na grade curricular do Colégio, “é fruto de um processo coletivo de tessitura do currículo, iniciado em 1984”. Desde então, diferentes projetos de leitura foram desenvolvidos.

Nesses trinta anos de trabalho com crianças, muitas histórias contei, muitas outras foram construídas e contadas, das quais não participei. A escola cresceu, novos professores passaram a fazer parte do corpo docente. Hoje, além da aula de literatura, com proposta fundamentada teoricamente, o Colégio desenvolve várias atividades que promovem a leitura, como por exemplo: a Sala de Leitura (SL), com disponibilidade de horário para contação de histórias a ser agendado pela professora; as feiras de livro³²; os famosos *sebinhos*³³, com troca de livros usados; e o Clube de Leitura (CL), projeto existente nas salas de aula e *locus* de pesquisa desta tese.

Depois de um afastamento de quase dez anos, retornei com um outro olhar, um pouco estrangeiro. Nesse momento, já no final do ano letivo de 2010, passei a ensinar Matemática

³¹ Informação atualizada no site do CPEI em 19 de outubro de 2014: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1635-o-colégio-pedro-ii-hoje.html>>.

³² Até dezembro de 2014, houve três feiras de livros. A primeira aconteceu em 2010, a segunda em 2012 e a terceira em 2014.

³³ De iniciativa da comunidade escolar, os sebinhos são feitos nos dias em que há reunião de responsáveis ou festividades escolares. Livros usados e/ou material impresso, de toda ordem, são colocados à disposição para venda, a preços bastante acessíveis. A arrecadação é retornada para a ampliação do acervo da SL.

nas duas turmas de 5º ano, as quais constituem o campo exploratório deste estudo. Embora conhecendo bem o programa curricular, o conteúdo de Matemática e as atividades que poderiam ser desenvolvidas, pude perceber, durante o processo de pesquisa, que já não mais conhecia as crianças da faixa etária de 9 a 11 anos. Como professora, minha experiência durante muito tempo ficou restrita a turmas de CA e 1ª série³⁴. E mais recentemente, como mencionei, durante 8 anos, trabalhei com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, com turmas de Jardim de Infância, em uma outra realidade, a Norte Americana.

Estava, portanto, bastante distante dessa faixa etária com que voltava a trabalhar e também do contexto em que tais crianças viviam. Precisava (re)conhecer a realidade brasileira e carioca dos estudantes do CPII, compreender o Colégio renovado com novos professores e nova dinâmica. As crianças eram familiares, mas também eram *outras*. Já não as conhecia mais, inseridas em uma realidade que, para mim, também era diferente. O afastamento do país e da escola brasileira por quase dez anos me deslocava para o lugar de visitante, de estrangeira.

Embora necessitasse me familiarizar com a nova realidade, o dia a dia corrido do professor não esperou. Na escola, não há tempo para adaptações. Logo, entrei em contato com os colegas e comecei o trabalho com a Matemática, quando esse distanciamento/estranhamento foi se desfazendo. Mas, diante da decisão de desenvolver no curso de doutorado a pesquisa sobre o que leem as crianças do 5º ano, era preciso, novamente, como pesquisadora, tomar distância para melhor compreender o processo de escolhas de leituras feitas pelas crianças. Um ano antes de sair do país, trabalhara com uma turma de 4ª série, atual 5º. ano. Mas as crianças eram outras. Que livros liam, agora, as crianças do 5º ano, a antiga 4ª série? Nesses dez anos de afastamento, muita coisa mudou. Essas crianças com quem queria pesquisar haviam nascido justamente no espaço de tempo em que me afastara do país. Nasceram e cresceram em um momento histórico bastante diferente das crianças de uma década antes.

Durante esse período, o mundo digital tomou conta do cotidiano das pessoas, introduzindo novas formas de ler. Como destaca Chartier (2002), a nova ordem introduzida pelo texto eletrônico rompe com a linearidade da leitura do livro, tal qual a concebíamos, e introduz novas formas de leitura, novos gestos, novas formas de interação e de enunciação.

³⁴ Na época da implantação do Colégio Pedro II, as crianças ingressavam na 1ª série com sete anos. Mais tarde, foram criadas as chamadas classes de alfabetização (CA), que atendiam às crianças que iniciavam a escolaridade por volta dos seis anos a serem completados até março. Atualmente, essas séries correspondem ao 1º e ao 2º ano.

Sob a perspectiva histórica, o autor destaca também a necessidade de se observar, em nossos dias, formas de leitura que de certa maneira desapareceram:

Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos (Chartier, 1994, p. 16-17)

A leitura pública em voz alta pode ter perdido seu espaço político, ou o sentido que determinados grupos lhe atribuíram, contudo, tais gestos podem ser encontrados entre nós, mas é preciso buscar seus sentidos, seus significados. Talvez eles estejam menos esquecidos e perdidos do que possamos pensar ou ver. Cabe a nós encontrá-los, entendê-los, compreendendo-os em suas ressignificações, para descobrir seu novo valor.

A história da leitura, a partir das pesquisas de Chartier (1990, 1994) e de Darnton (1995) nos mostra como os textos impressos em suas diferentes formas – discursivas e materiais – foram recebidos e apropriados também de formas variadas, por grupos distintos, em um determinado tempo e também como se transformaram ao longo da história. Durante muito tempo a leitura predominante entre as pessoas, era a leitura em voz alta, realizada em público. Tal forma, compartilhada, possuía não somente a função de informar aqueles que não dominavam essa prática, mas também como para alegrar e passar o tempo. Era exercida em praça pública, mas também no âmbito familiar ou em grupos reduzidos.

Embora a leitura individual se restringisse aos que sabiam ler e que podiam adquirir livros, a leitura em voz alta transitava os diversos segmentos, das elites às pessoas do povo. Contudo “para o povo simples no início da Idade Moderna na Europa, a leitura constituía uma atividade social”(Darnton,1995, p. 157). Segundo o historiador, uma das formas mais populares de leitura praticada no Antigo Regime, na França e na Alemanha, conhecidas como *veillée*, era feita ao redor do fogo:

Enquanto as crianças brincavam, as mulheres costuravam e os homens consertavam suas ferramentas, alguém do grupo que soubesse decifrar um texto lido iria regalá-los com as aventuras de Les quatre fils Aymon, Till Eulenspiegel ou alguma outra história apreciada dentre os repertório corrente dos livretos populares baratos (Darnton,1995, p. 157).

Segundo o autor, no século XIX, a leitura em voz alta também era muito praticada, nas oficinas, entre os trabalhadores que se revezavam nesta prática. Muitas vezes chegavam até mesmo a contratar alguém que lesse com o único intuito de prazer e de divertimento.

Contudo, essas categorizações não eram tão simples assim. Chartier (1994) faz algumas ressalvas em relação à tendência de se diferenciar as formas de leitura segundo as classes sociais. Existem outras formas de diferenciação que não passam pelas determinações profissionais ou de classes, e que nem por isso deixariam de expressar diferenças culturais.

Segundo Anne-Marie Chartier (1995), mesmo com a difusão do livro depois do advento da imprensa a forma de leitura em voz alta e feita em público se manteve dominante. Começando a desaparecer apenas durante o século passado. Ler em silêncio e isoladamente era atitude indelicada e suspeita. Hoje a leitura oral pública, substituída pelos meios de comunicação de massa, perdeu sua função política, mas, segundo a autora, a leitura oralizada sobrevive, na França, em alguns espaços como “vestígio de uma prática em vias de extinção e como exercício bem ritualizado de aprendizagem(...) ela se torna um dos símbolos da leitura ‘primária’ hesitante ou enfática, que se julga com indulgência ou reprovação, conforme o caso, quer se trate de crianças noviças ou de adultos iletrados” (Chartier, 1995, p.34).

Entre as crianças, ao longo da pesquisa, foram observadas diferentes maneiras de ler. A leitura oralizada foi observada não somente durante práticas escolares orquestradas pela professora. Em muito momentos, no CL, as crianças compartilhavam suas leituras entre elas, riam e liam alto para o outro.

Que novas condições de produção de leitura estão sendo construídas e como elas se revelam na escola? Que leitores são essas crianças agora? Que demandas possuem? O que as novas práticas de leitura introduzidas pelos textos eletrônicos poderiam trazer como novas formas de ler?

Não é objetivo deste trabalho discutir a leitura digital ou as formas do hipertexto, mas refletir sobre a realidade em que a escola, como um todo, se insere. De acordo com Chartier (2002), as práticas de leitura revelam, em cada tempo e espaço, gestos e modos de ler que, por serem produções ideológicas, constroem novos sentidos que, por sua vez, constituem novos leitores. Se, por um lado, não podemos afirmar “muito bem como essa nova modalidade de leitura transforma a relação dos leitores com o escrito”, como bem destaca Chartier (2002, p. 30), por outro, a escola precisa reconhecer e compreender como essa relação se traduz em um novo saber e, quiçá, em uma nova forma de leitura que as crianças podem revelar – sem que percebamos –, a fim de repensarmos novas abordagens e métodos de ensino de leitura. Era preciso estar atenta a essa realidade que não acompanhei.

Desse modo, defrontava-me com outro desafio à pesquisa no próprio ambiente de trabalho. Embora estudar o exótico não garanta a objetividade, o estudo do familiar “pode constituir-se um impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática”

(VELHO, 1980 p. 41). Portanto, era necessário, no processo de distanciamento para melhor compreender o novo contexto institucional – esse “exótico” –, o empenho dessa reflexão teórica de considerar que o que está perto não obrigatoriamente nos é conhecido e que o distante também nos escapa. Todavia, embora diante disso, o maior desafio foi o de empreender um movimento de estranhamento de meu próprio papel, deslocando-me do lugar de professora para o de pesquisadora e tornando o “familiar” em “exótico” em mim, para mim.

O pesquisador, em seu próprio ambiente de trabalho, precisa também estranhar a si mesmo. Estranhar esse papel, portanto, me levaria a estabelecer outras relações e posturas em relação a *esse outro*, meu objeto de estudo: as crianças e suas escolhas literárias realizadas em um uma realidade, aparentemente, familiar. Essas novas posições, definidas por meu deslocamento, introduziam as condições para conhecer o outro a partir das novas relações estabelecidas, portanto, por um outro sistema de referências, e conhecê-las se tornava necessário.

Goulart (2007a) lembra que, em sala de aula, entramos em contato com diferentes sistemas de referência relativamente desiguais, uma vez que cada criança possui suas próprias histórias e vivências que refletem e expressam crenças, aspirações e sentimentos. Essas referências “são interpretações possíveis que grupos humanos organizam do mundo, e de aspectos do mundo, e podem/devem ir se tornando cada vez mais abrangentes” (GOULART, 2007a, p. 100). Portanto, constituem práticas, concepções e valores construídos cultural e simbolicamente. Assim, as maneiras como se expressam são características subjetivas que carregam formas de interpretar e compreender a realidade próprias de um grupo social. E cabe à escola, como lugar do “saber”, a participação nessa ampliação a que Goulart (2007a) se refere. Contudo, torna-se fundamental ressaltar que, no processo de formação do leitor, ampliar a abrangência faz parte do processo de conhecimento. No campo das artes em geral e da leitura literária, tema deste trabalho, a posição adotada pelos professores não pode ser o da postura compensatória de oferecer o que o outro não tem, distanciando-se, assim, da visão etnocêntrica que enxerga no outro aquilo que o outro não é ou não possui, a partir de um ponto de vista de “privação cultural” (VELHO, 1980), tampouco o de impor uma forma como sendo a legítima e a única, quando o gosto, sinônimo de refinamento, passa a ser o objetivo do ensino da literatura.

Ao introduzir novas práticas e diferentes saberes culturais, o objetivo é tornar mais amplo o repertório que a criança possui. Compreender o trabalho com a literatura nessa

perspectiva implica compreender o outro a partir de sua positividade, daquilo que ele é, e não do que não possui ou do que lhe falta.

Entender o processo de escolhas de livros entre as crianças é tentar decifrar essa rede de valores e referências sociais para interpretá-la a partir de sua lógica própria, de um outro referencial, sem contudo deixar de observar que toda interpretação de uma dada realidade “(familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada” (VELHO, 1980, p. 42), pois toda interpretação é uma avaliação (BAKHTIN, 2010a), um ponto de vista daquele que observa. Por isso, conhecer o outro é também compreender essas referências que engendram o ponto de vista do observador.

4.2 AS TURMAS DE 5º Ano no CPII

O Campus de São Cristóvão I é a maior unidade dentre todas, que atendem ao primeiro ciclo do ensino Fundamental, do Colégio Pedro II. A quantidade de crianças por turma varia entre 22 e 26 e, anualmente, o número de turmas muda de acordo com promoções, retenções e transferências de crianças. Em média, a unidade comporta 8 turmas por série, do 1º. ao 5º. ano, alocadas metade em cada turno. Nos dois primeiros anos da pesquisa, Ano 1 e Ano 2, havia 8 turmas ao todo, quatro na parte da manhã e quatro no turno da tarde, enquanto no Ano 3, houve 7 turmas, quatro no turno da manhã e apenas três na parte da manhã.

4.2.1 Sobre a organização das turmas de 5º ano

Anualmente, de acordo com os critérios de organização do Campus I de São Cristóvão, as turmas de 5º ano, de modo geral, são compostas por alunos que ingressaram na escola mediante sorteio³⁵ no 1º ou no 2º ano, o que assegura, de certa forma, a heterogeneidade socioeconômica do grupo. Embora alguns alunos tenham estudado juntos em anos anteriores, ao longo dos cinco anos, as turmas são reorganizadas e agrupadas de acordo com diferentes fatores, mas, na maioria das vezes, mantém-se a turma com um núcleo que continua.

Apesar disso, parte-se do princípio de que as turmas vão se manter juntas para o outro ano letivo, embora esse critério possa ser modificado anualmente, em função das necessidades

³⁵ O ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental no CPII é realizado por sorteio. Não há nenhum tipo de exigência, a não ser a idade da criança.

de reagrupamento como problemas de relacionamento/comportamento. Somente quando os professores indicam essa necessidade em Conselho de Classe (COC), as turmas são reorganizadas. Para tanto, cada turma passa a ser rearranjada pelos próprios professores, que consideram a formação de grupos heterogêneos, tanto em rendimento, quanto em comportamento.

Em turmas cuja reorganização não é necessária, a manutenção dos grupos é priorizada, apesar de ser feita a inserção dos alunos repetentes e, eventualmente, dos oriundos de outros campi. Quanto aos repetentes, existe o cuidado de observar questões de disciplina e evitar colocar muitos deles juntos na mesma turma. Já na montagem das turmas iniciais, o número de meninos e meninas é levado em consideração para tentar equilibrar a diversidade de gênero, cuidado que, ao longo dos anos, se mantém. O desempenho escolar não é considerado *a priori*, mas pode acontecer de algum aluno, com maior dificuldade, ser inserido numa turma menor ou mais tranquila para obter maior atenção. As turmas com alunos possuidores de necessidades especiais – os quais não necessariamente ficam juntos –, por exemplo, são, em geral, menores.

Nos casos de alunos que apresentam questões graves de disciplina e para os quais já foram direcionados variados recursos sem muito êxito, quando avaliado que a relação daquela criança com o grupo já não é mais possível de forma positiva, o próprio COC opta por trocá-lo de turma. Então, o responsável é chamado para uma conversa a fim de que esse aluno possa ser transferido para outra turma ou, mais raramente, para outro turno, o que só acontece com autorização da família e diante da existência de vaga.

Numa escola do porte como a do Campus de São Cristóvão, em sua complexidade, dificilmente não ocorrem casos como os mencionados acima, fatores que levam à reordenação das turmas de ano a ano. Contudo, a maioria das turmas observadas foi mantida desde o primeiro ano de escolaridade, levando em conta que algumas entraram no 2º ano escolar.

No final do 5º ano, as crianças aprovadas em COC passam para o 6º ano, segundo segmento do Ensino Fundamental, que é atendido no prédio ao lado, o *Pedrão*, cujas instalações são bem diferentes da estrutura do prédio dos anos iniciais. Além da diferença na estrutura física do prédio, os alunos passam a ter cerca de 10 disciplinas para estudar. Essa mudança acarreta certa ansiedade nas crianças do *Pedrinho*, ao mesmo tempo em que desperta curiosidade e desejo de lá chegarem. Essa mudança é quase um ritual de passagem para a vida adulta. É o marco para a entrada na adolescência para a maioria das crianças, a descoberta dos namoros, da independência, da entrada e da saída sem fila, sem o controle de

entrada e saída das salas, realidade que, desde cedo, é presenciada, ouvida e acompanhada pelas crianças que, do pátio do recreio do Pedrinho, tudo veem³⁶.

4.2.2 O 5º ano

Uma das razões que me levaram à escolha do grupo de crianças que estão no 5º ano, último ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental³⁷, como sujeitos da pesquisa, foi o fato de que elas tinham passado grande parte de suas vidas na instituição escolar, pois a maioria delas ingressara no CPII aos 6 anos de idade. Portanto, possuíam também um outro tipo de saber, o saber escolar, pois aprendido e apreendido no espaço institucional da escola, com suas referências de conhecimento e suas formas de organização próprias. A escola, em suas condições específicas, com seus próprios códigos, referências, valores e práticas, integrada a contextos histórico-culturais mais amplos, constitui uma forma própria de existir que, por sua vez, informa os processos pedagógicos que aí passam a circular, construindo um conhecimento específico, que é da escola e, por isso, escolar.

Portanto, ao longo da escolaridade na unidade do primeiro segmento, como mencionei na introdução desta tese, as crianças do 5º ano adquiriram também conhecimentos sobre livro e leitura em práticas de leitura cuja produção se deu nesse espaço escolar. Quanto a esse conhecimento específico, vale reportar à dissertação de Vinco (2009), que, ao discutir sua pesquisa sobre a formação de leitores, desenvolvida também na Unidade São Cristóvão I, afirma que:

No “Pedrinho”, as atividades com leitura de textos literários não se circunscrevem às aulas de Literatura, como já se disse anteriormente. As outras professoras também têm práticas em torno da literatura, também leem histórias para as crianças, porque, afinal, estamos num ambiente com finalidade alfabetizadora, e tudo leva a crer que a escola entende como necessária a presença do texto literário nesse processo. (VINCO, 2006, p. 144).

³⁶ A divisão especial entre as duas unidades, Pedrinho e Pedrão, se dá por uma pequena grade, baixa, na qual muitas crianças se debruçam para “admirar” os mais velhos, durante a hora do recreio.

³⁷ No CPII, com o término do primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos são promovidos para o 6º ano, passando a ter aulas em outro prédio, conhecido por todos como Pedrão, onde permanecem até o final do ensino médio. A denominação Pedrão, como já explicitada, foi criada para se diferenciar de Pedrinho, como é chamado carinhosamente o segmento destinado às crianças desde sua implantação em 1984.

Como se pode inferir a partir da citação acima, Vinco (2006)³⁸ enuncia desde o lugar de professora de Literatura. E deixa claro que, apesar de o trabalho com o texto literário não ser exclusivo das atividades das aulas de Literatura e sem ter como prever as atividades desenvolvidas com esses textos pelas professoras de turma, além do trabalho que é desenvolvido em Literatura, os textos literários também circulam entre as crianças em sala de aula. Ademais, outros gêneros textuais são trabalhados em classe.

Ao contrário do que acontece em sala de aula, portanto, nas aulas de Literatura, o programa curricular orienta a definição dos textos a serem trabalhados pelos professores com as turmas e, de certo modo, também determina as atividades a serem desenvolvidas pela equipe. Não cabe aqui apresentar a forma como esse trabalho é feito, mas mostrar que vários trabalhos são desenvolvidos na Unidade, hoje Campus, visando à formação do leitor³⁹.

No mesmo trabalho, Vinco (2006), com o intuito de melhor entender a formação desse leitor na referida Unidade (Campus I), passou a buscar, no segundo segmento (Campus II), informações que pudessem apontar para algumas consequências do trabalho que a equipe da Unidade desenvolvia nesse sentido desde sua implantação. Em conversa com a coordenadora do segundo segmento, esta fez a comparação entre os alunos que ingressam no 6º ano do Campus São Cristóvão II, por meio de concurso público, e aqueles que vêm do Pedrinho:

A coordenadora, mesmo com certa reserva, fala também: “Não sei se isso virou um mito, mas uma outra coisa que se diz muito é que os alunos que vêm do Pedrinho são alunos mais críticos”. São alunos capazes de discutir um texto lido e “mesmo que eles [...] tenham uma certa dificuldade de colocar isso no papel, o exercício da crítica eles trazem, e isso é um diferencial em relação aos alunos que vêm de fora”. (VINCO, 2006, p. 55).

A comparação é nossa velha conhecida, para o bem e para o mal. Muitas vezes, ela vem carregada de críticas a um trabalho que, ao contrário do esperado por aquele segmento, não enfatiza o trabalho com a gramática normativa. Se é mito ou não, sobre o que se diz das crianças que passam do Pedrinho para o Pedrão, o que é verdade é que o trabalho do Campus I, desde sua implantação, visa à formação desse aluno crítico, capaz de questionar o que lê, de se posicionar diante do texto, de elaborar questões.

Parece que colhemos os frutos desse conhecimento dentro da própria instituição. Ao prosseguir a conversa com a autora, dando sua opinião sobre o perfil do eleitor esperado, a coordenadora de Língua Portuguesa declara que o desejo do Pedrão agora é “alunos que

³⁸ Atualmente, Vinco (2009) é coordenadora de Literatura do Campus I. Ela desenvolveu sua pesquisa no mesmo campus em que esta pesquisa foi desenvolvida.

³⁹ Para conhecimento do trabalho desenvolvido na área de Literatura no Campus São Cristóvão, vale a pena ler a pesquisa de Silva (2011) e, para o trabalho desenvolvido no Campus da Tijuca, o de Travassos (2013).

também tenham, mesmo que não sejam críticos, [...] uma leitura produtiva, no sentido de ler e de saber o que estão lendo, até chegarem à crítica mesmo” (VINCO, 2006, p. 55).

Com essa ideia, corroborada por alguns depoimentos mencionados e pela minha experiência recente com o 5º ano, parti, então, do princípio de que essas crianças estavam familiarizadas com a cultura literária escolar e de que, considerado o domínio da leitura e da escrita que possuíam, podiam estabelecer análises e reflexões, expressar opiniões e comparar suas experiências em relação aos anos anteriores de maneira mais consistente.

Outro elemento a ser considerado a respeito dessa série é que, nessa faixa etária, o grupo de amigos passa a ganhar importância social. Na pré-adolescência, segundo Corsaro (2011, p. 216), as interações se caracterizam por “atividades verbais que envolvem planejamento e avaliação reflexiva”. Nessa fase, aparecem os questionamentos, as incertezas, as inseguranças mescladas com “muitas certezas”, muitas hipóteses e opiniões aparentemente incontestáveis. As interações com os colegas, no espaço escolar, passam a ser, muitas vezes, relevantes para tomadas de decisão entre as crianças.

Também é um momento de suas vidas em que muitas emoções afloram e os conflitos ocorrem com frequência. Se, por um lado, por estarem na transição para a adolescência⁴⁰, em geral se apresentam emocionalmente mais instáveis e emotivas, por outro, são questionadoras, explosivas, impulsivas e espontâneas. Embora a característica dessa fase seja a vida em grupo, e certos valores como aceitação, popularidade e solidariedade se tornam importantes para essas crianças; elas também produzem, a partir da construção coletiva, grupos estratificados (CORSARO, 2011). As famosas “panelinhas” são construídas a partir de construções diferenciadas de amizade que atravessam a etnia, o gênero e as concepções de amizade, dentre outras visões.

Entretanto, se, por um lado, possuíam a cultura escolar, que poderia orientar suas escolhas, esses alunos do 5º ano possuíam também peculiaridades e conhecimentos forjados em grupos sociais de origem. Portanto, também possuíam um outro tipo de saber. Era preciso um maior conhecimento dessa realidade, desse horizonte social familiar, que embasava e constituía outras referências.

⁴⁰ Voltarei a discutir este tema ao falar sobre a identidade do grupo a partir das enunciações das crianças no quinto capítulo.

4.2.3 Sobre as crianças

As informações a seguir foram reunidas a partir das entrevistas realizadas no final da observação das atividades do CL e a partir do questionário respondido pelas crianças. Vale lembrar que o questionário, que teve origem pautada nas necessidades advindas do primeiro momento da pesquisa, no estudo exploratório, só foi idealizado posteriormente e, por isso, aplicado somente nos anos seguintes, Ano 2 e Ano 3. As respostas não foram organizadas de forma quantitativa, uma vez que, nesta pesquisa, o objetivo dos dados descritivos é permitir a visualização das crianças, situando-as no grupo sociocultural a que pertencem. É importante ressaltar, também, que esse levantamento não teve por objetivo servir de material para análises comparativas, seja entre as turmas ou entre estudos paralelos e, muito menos, para servir de parâmetro para comparações reducionistas que tendem a associar gosto a refinamento, o que é uma construção de classe. Como lembram Kramer, Silva e Barbosa (2005, p.53):

[...] pesquisar com crianças significa poder trazer diferentes situações onde as crianças estão interagindo. Por outro lado, parece que, hoje, a questão de classe não condiz com a questão cultural. Portanto, não só a referência à classe social das crianças é importante na pesquisa, mas indicações de questões como valores, momentos.

Tendo em vista a fundamentação teórica desta pesquisa qualitativa e considerando que os dados são construídos e não falam por si nem revelam relações culturais das famílias envolvidas, o questionário teve por objetivo reunir outros elementos que pudessem enriquecer e contribuir para o conhecimento do grupo frente às análises. Porém, o que esse material pode revelar ou, de certa forma, omitir, por falta de aprofundamento e análise adequada, é o contexto sociocultural em que essas crianças interagem e em que, portanto, são constituídas, que as distingue de outros grupos.

Embora as situações familiares não sejam abordadas aqui diretamente, conhecer as formas como as crianças se relacionam com a leitura e seus familiares, em seus lares, poderia trazer elementos importantes. E apesar de trazerem aspectos que refletem um recorte social de classe, essas informações não têm por objetivo fixar os sujeitos da pesquisa em um determinado extrato social, estudo que exige aprofundamento teórico muito além do que esta pesquisa alcança.

Outra informação relevante é que as turmas apresentaram perfis bastante semelhantes⁴¹, o que me induziu a apresentá-las em um único grupo. Abaixo apresentarei, em linhas gerais, as informações das crianças. As eventuais discrepâncias serão evidenciadas, sempre que for necessário, sendo sinalizados por mim a turma, o ano e a criança envolvida, sem contudo revelar sua identidade. Além das informações levantadas a partir do questionário, considere importante apresentar algumas respostas organizadas em bloco, as quais, de alguma forma, pudessem dar sustentação à caracterização das turmas.

4.2.3.1 Dos participantes

Durante a pesquisa de campo, os grupos tiveram composição e características diferentes pelo fato de que, a cada ano, novas turmas de 5º ano são formadas. Também houve mudanças de professores de acordo com os critérios de alocação do Colégio.

Como mencionado, no Ano 2 da pesquisa, das 19 crianças participantes, 13 responderam ao questionário. Enquanto no Ano 3, de um total de 23 crianças, 19 responderam ao questionário. O questionário foi aplicado no início do processo de observação, enquanto as entrevistas, baseadas no roteiro do Apêndice A, eram realizadas no final da participação nos encontros do CL, quando também entrevistas eram feitas, contudo de forma mais informal. No Ano 2, o procedimento das entrevistas foi realizado ao final do primeiro semestre, antes de a professora da turma ter aderido à greve dos professores. Já no Ano 1 e Ano 3, as entrevistas foram feitas quase no final do ano letivo, ao longo do mês de novembro.

No momento da entrevista, ao final do ano, as crianças se encontravam na faixa etária entre 10 e 12 anos incompletos, com exceção de uma criança do Ano 3 que completaria 13, portanto ao longo da pesquisa, tinha 12. Trata-se de Gabriela que, embora não tenha se negado a participar da pesquisa, participou pouco das conversas, sempre dando alguma desculpa para falar “depois”. Além disso, não compareceu à aula, no dia da entrevista, tampouco preencheu o questionário. Por isso, tenho poucos registros de suas opiniões e preferências. Suas leituras, em alguns momentos, apontava para uma diferença nos temas, mais voltados para “*amizades e paquera*”, mas também gosta de livros de terror e aventuras.

Quanto ao ano de ingresso no CPII, apenas 6 crianças entraram no 2º ano de ensino. O que quer dizer que a grande maioria do grupo que ingressou por meio de sorteio teve o início

⁴¹ Os alunos do CPII, por ingressarem no 1º ano do ensino fundamental por meio de sorteio, são crianças oriundas de diferentes camadas sociais, culturais e religiosas, assim como são provenientes de bairros e comunidades diversas.

do processo de alfabetização no próprio Colégio e, até o momento da pesquisa, possuía uma trajetória de pelo menos 5 anos na instituição escolar, reforçando o fato de que essas crianças passaram por experiências efetivas de leitura literária, tanto em suas próprias classes, nas aulas de Literatura por exemplo, quanto nas rodas de leitura propiciadas pelas professoras da SL.

4.2.3.2 Profissão dos pais

Em relação ao trabalho dos responsáveis, encontrei certa variedade. No que diz respeito às atividades masculinas, as crianças relataram: mecânico, advogado, contador, gerente, marinha (não identificou o tipo de trabalho), conferente, funcionário público (não especificou), vendedor (sapataria), gráfico, escritório, hoteleiro, motoboy, bancário, policial, professor, promotor de festa, taxista, técnico de enfermagem, viajante. Duas crianças declararam não saber a profissão do pai.

Em relação à profissão das mães, as crianças relataram: técnica de enfermagem, professora (3, sendo duas da própria escola), trabalhadora de creche, figurinista, farmacêutica, costureira, corretora de imóveis, do lar (muitas), técnica em eletrônica, veterinária, médica. Uma criança declarou que a mãe estava desempregada e outra declarou desconhecer o trabalho da mãe.

4.2.3.3 Bens materiais

Das 32 crianças respondentes do questionário, 19 afirmaram possuir carro na família. Todas as crianças disseram possuir um ou mais de um aparelho de televisão e apenas 3 crianças do Ano 3 não possuíam celular na data da entrevista. Todas as famílias possuíam pelo menos um computador e apenas uma criança declarou não ter acesso à internet em sua residência.

As crianças afirmaram não ter livre acesso a televisões ou computadores, embora não tenham conseguido definir quanto tempo passam diante desses aparelhos. Porém, chamou a atenção o número de aparelhos televisivos por residência, já que a maioria afirmou possuir mais de 2 aparelhos em casa. Algumas declaram possuir 5, o que me levou a concluir que, em uma família de cinco pessoas, cada membro familiar poderia assistir à televisão ao mesmo tempo. Isso também me lembrou da declaração de várias crianças, em especial a de Daniela, que caindo na gargalhada, após ter feito a seguinte declaração: “Eu cresci e aprendi a ver

televisão”(Daniela, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Diante da declaração de Daniela, lembrei-me também do que Petrucci (1999, p. 199) afirma sobre o fato de que “hoje a leitura não é mais o principal instrumento de aculturação à disposição do homem contemporâneo; ela perdeu seu lugar na cultura de massa para a televisão, cuja difusão foi extremamente rápida e generalizada nos últimos anos”. Esta é uma realidade sobre a qual precisamos debater, aceitando-a, não com uma postura apocalíptica, mas como uma marca dos novos tempos.

Assim, as informações do questionário ajudaram e completaram algumas declarações das crianças, enquanto também propiciaram dimensionar o estilo de vida das famílias sem contudo ter o objetivo de fixar a forma de viver de um grupo social.

4.2.3.4 Lanche/Merenda escolar – Mesada

Em relação à merenda escolar, 21 crianças disseram que trazem-na de casa e 11 trazem dinheiro, o que demonstra que os pais podem arcar com uma despesa extra. Já a mesada varia de R\$2,00 a R\$20,00. De um total de 32 crianças, 20 afirmaram receber mesada: uma criança afirmou receber a quantia de R\$50,00 e uma outra, o valor de R\$180,00. Algumas, durante as entrevistas, afirmaram que às vezes juntam o dinheiro da mesada e utilizam-no para a compra de livros, quando os pais não compram.

4.2.3.5 Local de moradia

Em relação ao local de moradia, com exceção de uma criança residente no município de São Gonçalo, pode-se afirmar, de acordo com o levantamento, que todas são moradoras de bairros localizados na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Abolição, Bento Ribeiro, Brás de Pina, Caju, Cascadura, Engenho Novo, Gamboa, Irajá, Jacarepaguá, Madureira, Mangueira, Manguinhos, Méier, Praça Seca, Olaria, Quintino Bocaiúva, Ramos, Rocha, São Cristóvão, Tijuca e Vila da Penha. No que diz respeito à forma de moradia, 11 crianças declararam morar em casa e 21 afirmaram morar em apartamento.

A análise das respostas referentes à localização da moradia me levou a compreender a relação com o tempo gasto por elas na locomoção da casa ao Colégio e do Colégio a casa. O tempo disponível dessas crianças, após ou antes do horário escolar, fica bastante reduzido, o que justifica o motivo apontado por muitas das crianças de não conseguirem ler durante a semana. À parte as quatro crianças que, segundo as declarações feitas no questionário, moram

no bairro de São Cristóvão, a grande maioria levava em torno de uma hora a uma hora e vinte para percorrer o trajeto da casa ao Colégio e do Colégio a casa, o que leva a um total de quase três horas de locomoção diária, tendo em vista que fazem o percurso por meio de transporte público ou vans que levam em média dez crianças e, por isso, param em diversas regiões para deixar cada uma delas. Apenas algumas crianças vão de carro. No meio da entrevista com Beatriz, surge a seguinte conversa:

Meu galo sempre canta às 3h36 da manhã, aí eu tenho que acordar, vejo que horas são, se ele cantou certo, aí eu vou dormir, ele canta de novo umas 4h40, aí eu me visto, coloco a calça, a camisa e a meia e vou pra cama, quando dá 5h, eu acordo e coloco o sapato [...] Daí, eu acordo, tomo café e quando dá umas 6h, 6h05, entramos no carro, a gente mora lá em Jacarepaguá, bem longe, e chegamos aqui 6h40. (Beatriz, 11 anos, 5C, Ano 2).

A declaração de Beatriz deixa claro o tempo dispendido pelas crianças na locomoção entre a casa e o Colégio. Nas entrevistas, com frequência, elas alegavam não possuírem tempo para a leitura durante a semana, declarando que, além do tempo gasto no trajeto casa/Colégio, possuíam trabalhos escolares a serem feitos. Ademais, alguns possuem responsabilidade de cuidar de irmãos ou primos menores, enquanto as mães fazem as tarefas domésticas.

4.2.3.6 Tempo para ler

Em relação ao tempo e aos momentos destinados à leitura pelas crianças, as informações foram obtidas durante as entrevistas e não a partir dos questionários. De um modo geral, as crianças afirmaram que gostam de ler e que leem quando não têm nada para fazer, quer dizer, quando possuem tempo livre e não estão brincando. Também enfatizaram que leem quando os pais estão assistindo ao jornal ou a programas que não despertam o interesse delas. Quanto à afirmação feita sobre gostar de ler, vale ressaltar que o caráter dialógico instaurado no processo de entrevista, situação em que as posições dos interlocutores são claramente estabelecidas, muitas vezes se deixam dúvidas sobre a declaração do entrevistado. Diante da compreensão do valor simbólico atribuído à atividade da leitura na sociedade e sendo a pesquisa realizada por uma professora de turma, no espaço escolar, a criança pode ser levada a dizer que gosta de ler por pensar que eu gostaria de ouvir tal resposta ou pode querer criar uma imagem que ela gostaria que eu tivesse dela. Por essa razão, o dado quantitativo muitas vezes não é significativo. As declarações sobre gostar e não gostar de ler serão mais bem abordadas, de forma interpretativa, no quinto e sexto capítulos.

A reclamação da falta de tempo para a leitura e outros afazeres entre os alunos do Ano 1 foi mais evidente do que entre os dos Anos 2 e 3, que estudam no turno da manhã. As crianças do primeiro grupo, assim como as demais, estudam e passam 5 horas na escola; a maioria delas gasta quase 3 horas em condução no caminho de ida e volta ao Colégio. A rotina da maioria é a mesma, porém, por estudarem à tarde, acordam pela manhã, quando fazem os trabalhos de casa. Para estarem às 13h no Colégio, muitas precisam começar a se arrumar por volta das 11h. Ao retornarem a casa, depois de saírem às 18h da escola, pouco tempo resta. Muitas delas assistem a novelas, como declararam, e depois vão para a cama.

João Vitor, por exemplo, disse gostar de ler, mas afirmou não ter tempo para isso. Ao lhe perguntar sobre o momento em que costuma ler, ele declara:

À noite, antes de dormir, porque de manhã não dá tempo pra fazer nada. Chego em casa, aí janto, vejo a novela, porque lá em casa, né, todo o mundo vê. Depois minha mãe fala “é hora de dormir”. Aí vou pra cama.
(João Vitor, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

4.2.3.7 Relação familiar com a leitura

Em sua maioria, as crianças moram com o pai e a mãe, além de um outro familiar, como irmãos, avô ou avó, prima ou primo e alguns com a tia. Esse perfil familiar mostra a sociabilidade entre os integrantes de um determinado grupo social, que tem sempre lugar para agregar outros parentes, às vezes de forma temporária, pois não pertencentes ao núcleo familiar. Não é o caso desta pesquisa discutir o conceito de família ou de agregado. O interesse aqui é apenas o de pontuar a forma estrutural de organização das famílias em que essas crianças são criadas e por onde circulam formas específicas de escrita e, conseqüentemente, um tipo de discurso, o que pode favorecer ou não condições e possibilidades para determinados tipos de leitura, como a leitura silenciosa, por exemplo, que requer silêncio e concentração. A fala de Eduardo ilustra como essa sociabilidade familiar pode interferir nas condições de leitura entre as crianças, considerando-se os fatores tempo e espaço:

Dione: Que coisas você lê?

Eduardo: Eu estou lendo o Percy Jackson e o Ladrão de raios. Só que eu não tenho muito tempo às vezes, porque eu leio nas horas vagas. E às vezes me chamam para fazer algumas coisas.

Dione: Quem te chama?

Eduardo: Minha irmã, meu pai, alguém pra ajudar em alguma coisa. Quando eu não tenho nada pra fazer. E aí, eu tenho que marcar o livro. Às vezes eu me perco no livro... é muito ruim. Teve um dia que eu fui na casa da minha prima, na minha avó... é que meus primos agora estão morando lá. Aí, né, eu

levei o Percy Jackson. Mas aí minha prima pediu pra ver Balão Mágico lá e meu primo pediu pra colocar o joguinho do Balão Mágico no computador. Aí, eu coloquei no joguinho pra eles ficarem brincando e eu fiquei lendo, só que minha prima ficou pedindo pra ler, só que ela não sabia ler. Então acabei parando de ler, porque eles me perturbavam.

(Eduardo, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

A partir da leitura dos questionários, apenas uma criança, do Ano 3, afirmou morar somente com a mãe e um irmão, deixando implícita a ausência da figura paterna.

Durante as entrevistas, conforme declaração das crianças, a leitura masculina (do pai ou do avô) esteve ligada à leitura de jornal e/ou textos ligados ao trabalho, como documentos, por exemplo. Goulart (2011), de acordo com uma pesquisa desenvolvida com crianças de uma creche universitária, afirma que “as atividades de leitura de maior frequência nas famílias estão relacionadas à ocupação profissional e ao processo de escolarização dos pais: em oito famílias a leitura de livro e revista especializada ocorre diariamente e, em duas, algumas vezes na semana” (GOULART, 2011, p. 62). A declaração de Eduardo, a seguir, pode ilustrar esse fato, mencionado também por outras crianças.

Dione: Alguém na sua casa lê ou conta histórias para você?

Eduardo: Meu pai me conta história da mitologia grega.

Dione: Ah é? Ele também gosta de ler?

Eduardo: Gosta.

Dione: Você vê ele lendo em casa?

Eduardo: Ele lê no trabalho dele. Quando... na verdade, ele lê normalmente, lá mesmo, porque ele trabalha numa gráfica.

(Eduardo, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Em relação à leitura das mães, seis crianças citaram títulos de livros lidos por elas: *A Cabana*, *O Segredo* e *Cinquenta tons de cinza*, e uma declarou que a avó lê a Bíblia. Os dois primeiros livros foram citados duas vezes por crianças diferentes. Muitas delas também relacionaram a leitura materna à leitura de revistas de moda, de culinária ou de decoração. Uma criança afirmou que a mãe lê revista para aprender a cuidar de crianças. E duas crianças afirmaram que a mãe lê no trabalho, sendo que uma delas foi a mesma que afirmou anteriormente que o pai trabalha em uma gráfica:

Dione: E a sua mãe, o que ela lê?

Eduardo: A minha mãe, ela lê no trabalho, lê os processos, porque ela trabalha com processos. Às vezes, também lê em casa, porque ela leva os processos pra ler em casa. E a minha irmã, ela está lendo agora uma saga que se chama a *Guerra dos Tronos*.

Dione: Ah é? É sobre o quê?

Eduardo: Não sei. Eu só sei que minha irmã está lendo. Eu só sei que o livro que ela está lendo agora é a terceira ou quarta edição.
(Eduardo, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Beatriz é outro exemplo da presença da leitura feminina materna ligada ao trabalho:

Dione: Você vê seus pais ou alguém na sua casa lendo? O que eles leem?
Beatriz: Olha, a minha mãe é veterinária, então ela lê coisas do trabalho, aí lê esses livros. No escritório dela, tem uma prateleira enorme só dessas coisas, revistas de animais, livros.
(Beatriz, 11 anos, 5C, Ano 2, Entrevista).

No caso de Julia, como no de algumas outras crianças, aparece outra figura mais velha, a da irmã:

Dione: Quem você vê lendo na sua casa?
Julia: Minha irmã. Ela lê MUITO. A minha mãe... eu não vejo ela lendo muito porque ela não passa parte do dia em casa, ela vai para o trabalho.
(Julia, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Embora não tendo sido perguntada pela leitura da mãe, Julia deve ter se sentido na responsabilidade de explicar o porquê de não ver a mãe lendo. Afinal, o valor atribuído à leitura, sendo uma pesquisa sobre o tema, “exige” que se leia.

Mas nem todas as crianças interagem da mesma forma, participando das leituras dos familiares e reconhecendo o que eles leem, como demonstra Beatriz:

Dione: Você vê seus pais ou alguém na sua casa lendo?
Carolina: Vejo.
Dione: O que eles leem?
Carolina: Documentos. Meu pai lê documentos, minha mãe lê um negócio que eu não sei e minha vó lê um negócio que eu também não sei.
(Carolina, 10 anos, 5C, Ano 2, Entrevista).

Em relação à leitura na infância, lida ou contada por algum familiar, todas (menos uma criança da turma 5D, Ano 3) disseram que suas mães, na maioria das vezes, liam ou contavam histórias quando elas eram menores. Uma delas, por morar com o pai, afirmou que este era quem lia para ela.

Todas, sem exceção, falaram que, hoje em dia, ninguém lê para elas em casa. Poucas mencionaram a professora como leitora na escola, mas deixaram claro que muitas vezes elas mesmas se colocam no papel de leitoras, pois leem para irmãos, sobrinhos ou primos, crianças mais novas, como ilustram as falas de Álvaro e Beatriz:

Dione: E você, Álvaro, gosta de ler?

Álvaro: Gosto, eu até leio para o meu sobrinho...

Beatriz: Eu também. Leio pro meu irmão. Ele tem cinco anos. Ele adora ouvir histórias.

Álvaro: Meu sobrinho tem 3.

(Álvaro, 11 anos, e Beatriz, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Elas também se põem no lugar de quem ouve histórias lidas por irmãos mais velhos, que gostam de ler.

Dione: Alguém na sua casa lê ou conta histórias para você?

Carolina: Quando eu peço, a minha irmã lê.

(Carolina, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Embora, entre as crianças entrevistadas, tenham sido encontrados meninos que leem para parentes mais novos, não houve o relato de que irmãos mais velhos leem para eles. Sempre apareceu a figura feminina. Mas ambos os sexos apareceram como “informantes” de livros, dando sugestões – por estarem apenas os lendo e, por isso, despertarem a curiosidade dos mais novos – ou compartilhando leituras.

Uma criança mencionou uma vizinha como quem empresta os livros. Uma menina também relatou que é a professora de balé quem promove um círculo de empréstimo de livros. Muitos mencionam primas e primos:

Dione: Onde você pega livros?

Carolina: Quando eu não compro, eu pego emprestado na biblioteca, no clube de leitura e às vezes eu pego emprestado com a minha irmã.

Dione: Tem mais alguém com quem você pega livros?

Carolina: Com a minha prima.

(Carolina, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Essa circulação de livros, que foge ao conhecimento dos professores e que a escola desconhece e, portanto, que não é valorizada, precisa ser conhecida e observada.

4.2.3.8 Livros

Observado a partir das respostas ao questionário, outro dado relevante para a caracterização desse grupo é o fato de algumas crianças afirmarem que possuem livros infantis, ou melhor dizendo, livros que se destinam a elas exclusivamente, e que possuem espaços reservados para guardá-los. Das 32 crianças que responderam ao questionário, 17 mantêm os livros em estantes, 5 guardam em seus próprios armários, 4 em gavetas, 2 em sacolas ou bolsas e 1 em caixa. Uma criança afirmou guardar “em qualquer lugar”. Duas

declararam não possuir livros. Contudo, durante a entrevista, uma dessas, ao querer esclarecer porque não lê em casa, relatou que nunca encontra seus livros, pois a mãe guarda tudo misturado juntamente com os brinquedos.

4.2.3.9 Lazer

No que se refere às atividades de lazer, as crianças citaram: cinemas, passeios em *shopping centers*, brincadeiras em *playgrounds* (sobretudo as crianças que vivem em edifícios) e na rua (principalmente as crianças que moram em casas), casas de jogos eletrônicos e *lan houses*. Algumas citaram ida à livraria Saraiva, quando vão ao *shopping* com os pais. Também revelaram que, quando não possuem nada pra fazer, gostam de ler, brincar de *videogame* e em computadores, dançar, ouvir música ou conversar com os amigos.

O questionário apontou algumas referências culturais e auxiliou-me nas interpretações dos relatos das crianças, ao permitir a compreensão de uma visão de mundo a partir da qual podia levantar algumas hipóteses e estabelecer aproximações com seus sistemas referenciais, com os quais possuo alguma familiaridade. Afinal, em minha infância, circulei por ruas muito próximas das daquelas crianças, pois morei até os 11 anos de idade na Penha, onde estudei: na Escola Municipal Leonor Coelho Pereira, na entrada da Vila Cruzeiro, e na Escola Municipal Chile, em Olaria, onde minha mãe era professora. Posteriormente, estudei no Ginásio Estadual Aníbal Freire, em Olaria. Os lugares por onde as crianças circulavam, embora bem distantes cronotopicamente, ainda me são familiares.

4.3 AS PROFESSORAS DAS TURMAS

Como o projeto dizia respeito aos discursos infantis, não planejei *a priori* nenhuma entrevista com as professoras, mas, no decorrer da pesquisa, percebi que, para melhor compreender e interpretar os enunciados das crianças, seria necessária pelo menos uma conversa com as professoras da turma, mesmo que informalmente.

As leituras de pesquisas na área do ensino da leitura e da escrita apontaram para a necessidade de se observar a relação entre o ensino e a aprendizagem, pois, segundo pesquisas desenvolvidas por Pacheco (PACHECO, 1997 apud GOULART, 2007b, p. 36), constatou-se que “ao analisar um modo de aprender, sobressaiu um modo de ensinar, com bases teórico-metodológicas diferentes da alfabetização tradicional”. Uma vez que a pesquisa se desenvolveu no espaço escolar, em que o ensino-aprendizagem está presente, as práticas de

leitura observadas e os discursos proferidos pelas crianças necessariamente constituíam eles com outros discursos.

Já que todo enunciado é um elo na cadeia das interações verbais e sempre responde a outros enunciados, parto do princípio de que os discursos infantis, principalmente na escola, se constituem também na inter-relação com os discursos dos professores. Por isso, foi preciso ouvir alguns deles. Na impossibilidade de ouvir todos com quem os alunos interagiam, escolhi as professoras da disciplina de Língua Portuguesa, as quais centralizavam as atividades do CL.

Barbara, do Ano 1 (Turma 5A e B) preferiu responder às perguntas por meio de correio eletrônico. Com Vitoria, professora do Ano 2 (Turma C) e da parte do ano 3 (Turma D), a conversa aconteceu pessoalmente. As conversas nem sempre, coincidiram com o tempo de minha participação em suas classes. Foram realizadas em momento posterior ao do desenvolvimento da pesquisa, pela dificuldade de horário de ambas as partes. Com Juliana, por questão de incompatibilidade de horário, não foi possível um encontro, por isso a conversa também precisou ser feita por correio eletrônico. As falas de algumas professoras, foram incluídas pela necessidade de refletir sobre a fala das crianças. A entrevista com as três docentes envolveu questões relacionadas à dinâmica do CL, ao conceito de leitura e às escolhas dos livros do CL na hora da compra e alguns esclarecimentos em relação a dúvidas surgidas a partir das falas das crianças.

As três professoras envolvidas no trabalho do CL possuem curso Normal e curso superior na área de Educação, além de pós-graduação. À época da pesquisa, duas delas se preparavam para o mestrado. Diante da vacância do cargo de Coordenadora de série, Vitoria foi eleita para o cargo e Juliana tomou posse, assumindo sua turma, sob contrato temporário de dois anos. As três professoras têm mais de 10 anos de experiência com turma, têm acima de 35 anos, são casadas e têm filhos. Abaixo, o quadro sintetiza a formação e a experiência das três professoras no campo educacional.

Quadro 2 – Perfil de formação das professoras das turmas

Professoras/Turma	Barbara	Vitoria	Juliana
	5A e 5B	5C	5D
Idade	Acima de 35	Acima de 45	Acima de 35
Formação 2º. Grau	Escola Normal	Escola Normal	Escola Normal
Formação 3º. Grau	Faculdade de Educação – Curso Pedagogia	Faculdade de Educação Curso Pedagogia	Faculdade de Educação – Curso Normal Superior

Pós-graduação			Dificuldades de Aprendizagem - perspectiva institucional
Mestrado	Cursando	Cursando	
Experiência no magistério	13 anos	22 anos	10 anos
Tempo no CPII	6 anos	11 anos	5 meses

4.4 O CLUBE DE LEITURA

Após a definição do tema, a partir da curiosidade despertada pela resposta do trabalho de Filipe, foi escolhido o ano escolar com o qual faria a pesquisa. Assim, tema e sujeitos foram definidos quase que simultaneamente. As conversas posteriores à correção dos trabalhos me direcionaram para o *locus* da pesquisa, o Clube de Leitura. O caráter específico da proposta do CL, do envolvimento da comunidade e do respeito às escolhas das crianças despertou meu interesse e minha curiosidade de compreender o processo de seleção de títulos entre as crianças, não como professora de turma, mas sim a partir de um outro olhar, o de pesquisadora.

O CL, portanto, foi uma descoberta que surgiu quando as crianças me falaram de suas experiências com a leitura e apontaram-no como o espaço de preferência para a busca de livros. Vale enfatizar que esta pesquisa não tem por objetivo o estudo do CL, o qual, enquanto espaço cronotópico, apenas formou as condições que possibilitaram a observação das crianças durante o processo de escolhas de leituras.

Em sua dissertação de mestrado, ao mencionar o CL, Vinco (2006, p. 146) assim o avalia:

É uma atividade interessante porque promove o encontro da criança com o livro de maneira diferente da realizada nas aulas de Literatura. No “clube”, guardadas as diferenças existentes entre as práticas das diversas professoras, o aluno pode escolher o livro que quer ler e a leitura é feita individualmente, num lugar e num tempo que não são, necessariamente, os da sala de aula. Já na sala de Literatura, as histórias estão ligadas ao conteúdo programático do trimestre e são ouvidas em grupo.

Dessa maneira ficam diferenciados os espaços de leitura na escola? Seria o CL o espaço da “leitura feita individualmente” e o espaço da sala de Literatura o espaço da leitura coletiva, socializada?

As práticas de leitura, como construções culturais, são construídas pelos diferentes sujeitos que delas participam e por isso, assumem formas distintas. Na sala de aula, entram

em confronto diferentes visões de mundo, tanto das crianças quanto dos professores que, com suas diferenças e práticas pedagógicas próprias, assim como suas diferentes concepções de leitura, constroem no mesmo espaço escolar práticas de leitura variadas. Por isso, em uma mesma escola, há turmas diferentes com práticas de leitura e de escrita diversas que circulam e se mesclam.

Portanto, as maneiras de ler são múltiplas, pois variam de acordo com o tempo, com os espaços, com as pessoas que as realizam e com seus objetivos. Todavia, no espaço escolar, esses objetivos geralmente estão ligados ao pedagógico, como declara Vinco (2006). Assim, o CL tem como princípio atender aos interesses da criança. De iniciativa dos professores do Campus São Cristóvão I, desde meados dos anos 80, o CL tem o compromisso com a formação do leitor.

Inicialmente, o acervo servia para constituir a biblioteca da sala de aula, cuja composição era definida pelo professor, mas, pouco a pouco, o projeto passou a fazer parte das atividades de sala de aula de toda a escola e a ser adotado pela maioria dos professores. Com o tempo, os professores e os alunos se apropriaram do projeto de maneiras diferentes e, desse modo, cada turma desenvolveu suas próprias práticas e atividades de empréstimos e de leitura.

O projeto escrito organizado pelas professoras Adriane Farah, Marta Chamarelli e Valéria Silva, na primeira década de 2000, encaminhado em forma de circular aos professores no início do ano letivo de 2012 (ANEXO C), esclarece que, diferentemente da SL, a atividade com o livro não deve ter caráter de empréstimo:

É importante que dediquemos nossa atenção ao fato de que esse Clube não deve funcionar num esquema de empréstimo e devolução de livros. Isso já é feito na Sala de Leitura. É preciso que estejamos atentos às diversas possibilidades de ações que o Clube pode nos proporcionar. (Colégio Pedro II - PROJETO CLUBE DE LEITURA, 2012).

Na prática, os livros acabam sendo tomados por empréstimo e mantidos pela criança por uma semana, como em geral atuam as bibliotecas. O aluno pode deixar o livro na escola ou em casa, guardá-lo no armário ou carregá-lo na mochila para ler quando quiser. O importante é que seja devolvido após uma semana para que um outro colega tenha a chance de pegá-lo emprestado, mas nem sempre isso acontece, como será visto no sexto capítulo. Com esse caráter, o projeto se institucionalizou, buscando se diferenciar de outros espaços de leitura já instituídos, como o da SL e da aula de Literatura.

A professora de turma, desde o começo do ano, além de mobilizar as crianças – que no 5º ano já conhecem o projeto –, explica a dinâmica e o objetivo do CL aos responsáveis, quando inicia a arrecadação de um certo valor em dinheiro para a aquisição do acervo. A partir desse momento, toda a classe se mobiliza para a construção do projeto que inicia com o levantamento dos títulos desejados e culmina com a festa de inauguração, passando pela escolha do símbolo, cujo nome dá identidade ao CL.

Vale ressaltar que as regras e as atividades do CL, logo no início do ano letivo, são acordadas entre os alunos e a professora. Portanto, a forma de empréstimo, o tempo de permanência do livro com a criança, o dia do empréstimo ou da troca de livros, a escolha dos títulos a serem comprados, o dia da festa de inauguração e as atividades com o livro ao longo do ano, assim como a destinação que será dada aos livros quando do desfecho do projeto, são decisões que passam, de fato, pelo grupo.

Como os livros são escolhidos pela turma, juntamente com a professora, o processo de construção, que passa pelas escolhas, varia de turma para turma e de ano para ano. Dependendo da possibilidade, a turma pode ir a livrarias, consultar sites no laboratório de informática da escola, visitar feiras de livros ou consultar os catálogos trazidos pelas professoras. Se possível, as turmas conjugam todas essas maneiras, porém, na maioria das vezes, a consulta aos catálogos das editoras parece ser o meio mais rápido e eficaz levando-se em conta a dificuldade de agendar visitas fora da escola, com aluguel de ônibus, locomoção e conciliação com feiras de livro. O Clube deve iniciar logo, assim, não há muito tempo para as atividades iniciais.

Depois de elaboradas as listas de livros, feitas em grupo, dupla ou individualmente, as professoras passam a comprá-los e começam os preparativos para a festa de inauguração, o que também varia de acordo com cada turma⁴². As crianças elaboram os convites e planejam a divulgação da festa e a lista de convidados, que, além de alguns familiares (nem todos podem ser convidados, dado o espaço da sala), pode incluir pessoas da escola. No dia, de acordo com o planejamento prévio do grupo, a inauguração toma diferentes formas, e a festa passa a ser denominada pelas crianças de “Café Literário”, “Sarau de Poesia” ou simplesmente de inauguração, quando as crianças leem poesias e histórias e declamam, assim como a professora toma parte, lendo. Todos são incentivados a participar.

Somente após a inauguração, os livros podem ser tomados por empréstimo, dinâmica que também segue critérios próprios de acordo com cada grupo, como será visto com mais

⁴² A organização e definição do CL de cada turma observada serão apresentadas na seção 6.1

detalhes no sexto capítulo, quando será abordado o processo de escolha das crianças nas turmas observadas.

A seguir, passo a discorrer um pouco sobre minha entrada no campo, explicitando os percalços, os desafios, o meu lugar. Faço minhas as palavras de Kramer, Silva e Barbosa (2005, p. 54):

Na pesquisa, é fundamental descrever densamente qual o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explico esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. O lugar de onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor qual o lugar social e político de onde faço observação, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício da autoridade. A classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados.

4.5 O CLUBE DE LEITURA E AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Nesta seção apresento a lista dos livros escolhidos pelas crianças dos dois últimos anos da pesquisa, assim como as formas com que as crianças escolhiam. Contudo, nos capítulos 5 e 6 votarei a discutir mais profundamente o assunto, trazendo mais eventos em que as vozes das crianças podem melhor explicitar o que aqui trago.

As escolhas dos livros do CL tiveram um caráter bastante peculiar. Primeiramente, porque os livros são selecionados pelas crianças, em grupo, no início do ano por intermédio de catálogos. Segundo, porque cada criança, para isso, contribui com uma quantia: nos dois anos, a contribuição foi de R\$ 35,00, embora, pelo valor alto, nem todas as crianças puderam colaborar. Os livros desejados são relacionados e entregues à professora que, diante do valor total arrecadado e de acordo com os pedidos solicitados e com os preços dos livros, faz as escolhas, de modo que nem sempre os livros comprados atendem a todos. Terceiro, porque, as crianças, de um modo geral, ficam contentes com os livros, porque os mais desejados sempre são comprados. Além disso, são eles que decidem sobre a compra e, portanto, assumem a responsabilidade, caso o livro não agrade. Em suma, constata-se que o trabalho é visivelmente coletivo.

Assim, na pesquisa, procurei conhecer os que as crianças escolheram no início do ano e como, durante o projeto de leitura, passaram a escolher os livros a serem lidos semanalmente. Como durante os encontros do CL, as categorias para a classificação dos títulos, definidas pelas próprias crianças, eram também a forma com que explicitavam seus

gostos e preferências, organizei o Quadro 3 abaixo a fim de apresentar as 11 categorias definidas pelas crianças ao longo dos três anos, de acordo com as respectivas turmas.

Quadro 3: Categorias classificatórias dos livros escolhidos e expressas pelas crianças ao longo da pesquisa

ANO 1	ANO 2	ANO 3
	Crônica (Cr)	
	Histórias de arqueiro (HA)	
Ação (A)	Ação (A)	Ação (A)
Comédia (C)	Humor (H)	Humor (H)
Aventura (Av)	Aventura (Av)	Aventura (Av)
Romance/Histórias de amor (R)	Histórias românticas/de amor (R)	Histórias românticas (R)
	História de vampiro (V)	Romance de vampiro (V)
Terror (T)	Terror (T)	Terror (T)
Suspense (S)	Suspense (S)	Suspense (S)
Mistério (M)	Mistério (M)	Mistério (M)
	Saga (Sa)	Saga (Sa)

Os títulos dos livros escolhidos e comprados pelas turmas 5C e 5D foram listados e classificados de acordo com essas 11 categorias, que foram indicadas na coluna ao lado das editoras com as respectivas iniciais. Como esses critérios foram atribuídos de acordo com diferentes crianças, por essa razão, o mesmo livro pode se encaixar em mais de uma categoria, como é o caso de *Harry Potter*, considerado livro de aventura, de suspense e de terror. Mas de um modo geral, as categorias definidas por elas, apresentaram uma regularidade.

A seguir, no Quadro 4, são mostrados os títulos escolhidos pelas crianças das turmas 5C e 5D no início do ano para a composição do acervo do CL.

Quadro 4: Títulos escolhidos pelas turmas 5C e 5D

TÍTULO	AUTOR(A)	EDITORA	CATEGORIA/GÊNERO	LIVRO ESCOLHIDO POR TURMA	
				5C Ano 2	5D Ano 3

1.	<i>A bolsa amarela</i>	Lygia Bojunga	Casa Lygia Bojunga		√	
2.	<i>A droga da obediência</i>	Pedro Bandeira		M/S	√	
3.	<i>A viagem do pirata Richard Hawkins</i>	Eduardo San Martin	Artes e Ofícios	A/Av		√
4.	<i>A Volta ao mundo em 80 dias</i>	Júlio Verne	Melhoramentos	Av	√	√
5.	<i>Amazonas no coração encantado da floresta</i>	Thiago de Melo	Cosac & Naify		√	
6.	<i>Araminta Fantasmima - Minha casa mal-assombrada</i>	Angie Sage	ROCCO	M/S		√
7.	<i>Artemis Fowl – O menino prodígio do crime</i>	Eoin Colfer	Hyperion Book CH	M/S	√	
8.	<i>Assassin's Creed</i>	Oliver Bowden	Ed. Galera Record	M/S		√
9.	<i>As invenções da Bruxinha Tatá</i>	Marta Melo	Ática		√	√
10.	<i>As mais 3 - Andando nas nuvens</i>	Patricia Barboza	VERUS			√
11.	<i>Ataque do Comando P. Q.</i>	Moacyr Seliar	Ática			√
12.	<i>Blog da Ritoca amigas e paqueras</i>	Ana Paula Corradini	Ed. D.C.L		√	
13.	<i>Brincos de ouro e sentimentos Pingentes</i>	Luiz Antônio Aguiar	Editora Biruta	R		√
14.	<i>Calcinhas secretas</i>	Ignácio de Loyola Brandão	Ática		√	
15.	<i>Caminho de volta</i>	Luis Fernando Pereira	Ática		√	√
16.	<i>Cavalo de guerra</i>	Michael Morpurgo	Martins Fontes			√
17.	<i>Cinderela - uma biografia autorizada</i>	Paula Mastroberti	Artes e ofícios			√
18.	<i>Comédias para ler na escola</i>	Luis Fernando Verissimo	Objetiva	C/H	√	
19.	<i>Contos de Arrepiar</i>	Júlio Emilio Braz	Imperial Novo Milênio	C/H		√
20.	<i>Contos de espanto e alumbramento</i>	Ricardo Azevedo	Scipione	M/T/S		√
21.	<i>Contos de morte morrida</i>	Ernani Sso	Companhia das Letrinhas, 2007	M/T/S		√
22.	<i>Crânio do Esqueleto - Rua do Berro</i>	Tommy Donbavand	Salamandra	M/T		√
23.	<i>De repente se der certo</i>	Ruth Rocha	Salamandra			√
24.	<i>Dia de folga</i>	Jacques Prevert	Cosac & Naif			√
25.	<i>Diário de um banana 2: Rodrick é o cara</i>	Jeff Kinney	Verus	C/H	√	√
26.	<i>Diário de um banana 3: a gota d'água</i>	Jeff Kinney	Verus	C/H	√	√
27.	<i>Disney Clube Penguin - Uma dupla de heróis</i>	-	Melhoramentos		√	√
28.	<i>Ela</i>	H. Rider Haggard	Ed. Redeel	Av	√	
29.	<i>Fala sério, amor</i>	Thalita Rebouças	Rocco		√	

30.	<i>Fala sério, professora</i>	Thalita Rebouças	Rocco		√	
31.	<i>Fala sério, mãe</i>	Thalita Rebouças	Rocco		√	
32.	<i>Fantasmagorias</i>	Flavia Muniz	Moderna			√
33.	<i>Flavia de Luce e o Mistério Da Torta</i>	Alan Bradley	ARX	M/S	√	
34.	<i>Garoto Pobre</i>	Edgar J. Hyde	Ciranda Cultural			√
35.	<i>Guerra no rio</i>	Candimides José			√	
36.	<i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	J. K. Rowling	Rocco	M/Sa/T	√	
37.	<i>Histórias de quem conta histórias</i>	Lenice Gomes; Fabiano Moraes	Cortez			√
38.	<i>Histórias extraordinárias</i>	Edgar Allan Poe Trad. e Apr. de José Paulo Paes		M/T		√
39.	<i>Hora do espanto - o escritor fantasma</i>	Edgar J. Hyde (Série)	Ciranda Cultural	M/T/S	√	√
40.	<i>Hora do espanto - O soldado fantasma</i>	Edgar J. Hyde (Série)	Ciranda Cultural	M/S	√	√
41.	<i>Maria Rosa</i>	Vera Kelsey e Candido Portinari	Record		√	
42.	<i>Meu pai não mora mais aqui</i>	Cario Riter	Biruta			√
43.	<i>Minha Boca está pelada!</i>	Goimar Dantas	Escrita Fina			√
44.	<i>Mitos gregos - O voo de Ícaro e outras lendas</i>	Marcia Wilians	Ática		√	
45.	<i>O caso da borboleta Atíria</i>	Lucia Machado de Almeida	Ática			√
46.	<i>O cavaleiro ao amanhecer</i>	Mary Pope Osborne	Farol	A/Av		√
47.	<i>O cidadão invisível</i>	Gilberto Dimenstein	Ática			√
48.	<i>O escritor fantasma</i>	Zoran Zivkovic	Cavalo de Ferro	M/S		√
49.	<i>O espantalho</i>	Michael Connelly	Objetiva	T		√
50.	<i>O grande livro do medo – Contos de arrepiar</i>		Ciranda Cultural	M/S	√	
51.	<i>Percy Jackson e Labirinto dos Ossos</i>	Rick Riordan	Intrínseca	A/Av	√	√
52.	<i>Percy Jackson e O Ladrão de Raios</i>	Rick Riordan	Intrínseca	A/Av	√	√
53.	<i>Percy Jackson e A batalha do labirinto</i>	Rick Riordan	Intrínseca	Av	√	√
54.	<i>O livro das Feras</i>	Dionísio Jacob	Formato			√
55.	<i>O mistério mora ao lado</i>	Giselda Laporta Nicollelis	Saraiva	M/S	√	
56.	<i>Para gostar de ler -Volume 6-Poesias</i>	Cecilia Meireles e outros	Ática	Doação		√
57.	<i>Pedro Malasartes em quadrinhos</i>	Stela Barbieri e Fernando Vilela	Moderna			√
58.	<i>Pedro menino navegador</i>	Lucia Fidalgo	Manati		√	
59.	<i>Pelé, por amor ao futebol!</i>	Frank Morrison	Companhia das	Info	√	

		letrinhas			
60. <i>Peppa</i>	Silvanna Rando	Ed. Brinque Book	C/H		√
61. <i>Quem vai achar o tesouro de Van Gogh?</i>	Thomas Brezina	Ática	Av/S		√
62. <i>Querido diário Otário - Nunca faça nada, nunca</i>	Jim Benton	Ed Fundamento	H	√	√
63. <i>Querido diário otário 2 - tem um fantasma na minha calça</i>	Jim Benton	Fundamento	H	√	√
64. <i>Querido diário otário 3 - Eu sou a princesa ou o sapo?</i>	Jim Benton	Fundamento	H	√	√
65. <i>Quero vender a minha irmã!</i>	Nurit Zarchi	SM			√
66. <i>Rangers - Ordem dos arqueiros 5</i>	John Flanagan	Fundamento	HA/Av	√	
67. <i>Reflexo dos olhos d'água</i>	Cristina Porto	FTP			√
68. <i>Sagas selvagens</i>	Júlio Emilio Braz	Imperial Novo Milênio	Av/Sa		√
69. <i>Sai pra lá dedo-duro</i>	Fanny Abramovich	Moderna		√	√
70. <i>Sofia, a desastrada</i>	Herberto Sales	Edições de Ouro	Doação		√
71. <i>Todo mundo namora, menos eu</i>	Alex Cousseau	Edições SM	R	√	√
72. <i>Tremendo de coragem</i>	Sergio Klein	Fundamento		√	√
73. <i>Um sorriso chamado Luiz</i>	Ziraldo	Melhoramentos	H	√	
74. <i>Uma professora muito maluquinha</i>	Ziraldo	Melhoramentos	Doação	√	
75. <i>Viagem ao centro da Terra</i>	Júlio Verne	Martin Claret	A/Av		√
76. <i>Você fala Javanês?</i>	Tiago de Melo Andrade	Melhoramentos			√

Legenda: Ação (A), Aventura (Av), Crônica (Cr), Humor (H), Histórias de arqueiro (HA), Histórias românticas/de amor (R), História de vampiro (V), Mistério (M), Suspense (S), Terror (T), Saga (Sa)

A leitura atenta dos títulos dos 76 livros comprados, dos quais 40 foram adquiridos pela turma 5C e 32 pela turma 5D, apontou uma preferência de leitura por textos narrativos. Dentre os livros escolhidos, os gêneros literários que prevaleceram nessas turmas foram os de aventura e de mistério ou suspense, o que coincide com a preferência declarada pelas crianças ao longo da pesquisa. Mistério e suspense foram categorias usadas indistintamente pelas crianças. A foto tirada da estante que guarda esses livros na Sala de Leitura deixa evidente o destaque que é dado ao gênero. Talvez porque esses são os livros mais procurados.



Figura 1: Estante de Aventura e Mistério – Sala de Leitura.
Fonte: Arquivo da pesquisa (2013).

No intuito de analisar as categorias utilizadas pelas crianças, na classificação dos livros escolhidos, observou-se no quadro 3, que apresenta, por turma, as categorias atribuídas pelas crianças aos livros, e apresentado anteriormente, se contraposto à figura 2, que mostra, a forma de organização da biblioteca escolar (Sala de Leitura) e apresentada a seguir, que as duas palavras usadas em sua organização – *aventura* e *mistério* – são utilizadas pelas três turmas. Como não cabe aqui a análise do quadro da biblioteca escolar, mas compreender como, de certa forma, essa lógica pode ter influenciado as respostas das crianças sobre o que leem, não seguirei analisando o quadro e suas categorias, mas apenas as apresento a seguir.

	AUTORES BRASILEIROS
	POESIA
	CONTOS MARAVILHOSOS
	INFORMATIVOS
	MITOS E LENDAS, FÁBULAS E FOLCLORE
	HISTÓRIAS POR IMAGENS
PRATA	TEATRO
OURO	NÃO EMPRESTAMOS
	CLÁSSICOS
JL	JOVEM LEITOR
C	COTIDIANO
A/M	AVENTURA E MISTÉRIO
S	SENTIMENTO
LJ	LIVRO-JOGO
D	DOBRADURA
Q	QUADRINHOS (LIVROS)

Figura 2: Quadro de classificação da organização da sala de leitura
Fonte: Acervo da coordenadora da Sala de Leitura⁴³.

⁴³ O quadro foi elaborado pela coordenadora da SL, Professora Sonia Vinco. Além da classificação apresentada nele, segundo a coordenadora, a biblioteca possui estante com obras de autores brasileiros da literatura infanto-juvenil, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Bartolomeu Campos Queiroz, Ziraldo, Monteiro Lobato, Tatiana Belinky, Ângela Lago, Maria Mazetti, Fernanda Lopes de Almeida e Eva Furnari. Além disso,

Enquanto as outras classificações, talvez por serem mais amplas e mais abstratas para as crianças, como por exemplo *sentimento* e *contos maravilhosos*, podem ter sido apropriadas pelas crianças de maneiras próprias e ressignificadas a partir da classificação da biblioteca ou mesmo a partir dos catálogos que possuem essas categorias ou subcategorias mais detalhadas e que são por elas consultados.

Como podemos perceber, na arrumação do acervo, coexistem diferentes critérios que abordam a temática, como *mitos e lendas*, *folclore*, *cotidiano*; os gêneros, tais como *poesia*, *aventura*, *mistério*; e a destinação, como *jovem leitor*, dentre outras categorias. A categoria livro de arqueiro foi citada por uma única criança, na turma 5C do Ano 2, referindo-se ao livro *Ranger, a Ordem dos arqueiros* e tomando, assim, o título por seu gênero. Todas as outras crianças, ao declararem gostar de livros de aventura, citavam-no como exemplo.

Os livros cujas narrativas giravam em torno de histórias de ação e cujos personagens eram vampiros, assunto da moda entre as crianças, dada a influência de filmes e seriados estrangeiros sobre suas leituras, tornaram-se também gêneros. Assim, as crianças afirmavam gostar de romances de vampiro.

A categoria terror foi usada por uma criança para qualificar o livro de *Harry Potter*, enquanto, pela maioria, esse livro foi qualificado como saga ou livro de aventura. O gênero comédia ou humor também foi bastante citado como gênero favorito.

O livro *Amazonas: no coração encantado da floresta*, de Thiago de Mello, foi escolhido por uma criança, mas sob a orientação da professora da turma. A professora da turma (Ano 2) o sugeriu e o comprou no Salão do Livro. Estava ligado a um determinado assunto de interesse das crianças e que fora abordado em turma. Assim, seguindo a proposta do CL, o grupo, incluindo a professora, escolhe os livros. Isso não é garantia da leitura por parte das crianças, mas faz parte da proposta.

Embora a pesquisa tenha apontado uma ligeira diferença entre as escolhas de meninos e meninas, um trabalho mais minucioso sobre o assunto demandaria mais estudo e aprofundamento. Como os estudos de gênero na literatura têm avançado de modo considerável, seria leviano levantar tendências de preferência em um estudo superficial. Embora as meninas tenham explicitado mais o gênero humor como preferência, ao contrário dos meninos, estes declararam ter lido mais os livros da série *Diário de um banana* e os da

existe a prateleira com os livros de etiquetas douradas. Essa marcação é para mostrar às crianças as novidades que ficam expostas para apreciação dos leitores por uma semana, depois da qual os livros são encaminhados para as devidas estantes. Dependendo do projeto editorial, vão para a estante dos livros que não são emprestados (livro de dobraduras, por exemplo). Também existem nichos para algumas coleções destinadas aos alunos menores, tipo *Gato e Rato*, *Vagalume* e *Lagarta Pintada*, além dos livros de Sônia Junqueira. Há também revistas em quadrinhos e a revista *Ciência Hoje*, das crianças, recebida mensalmente.

série *Querido diário otário*, de Jim Benton, considerados textos de comédia ou de humor. Portanto, embora os meninos não tenham sido explícitos na declaração desse gênero, ficou claro, a partir dos títulos lidos por eles, que os meninos leem e gostam dos livros que se encaixam nessa categoria.

Alguns livros foram selecionados no início do ano pelas meninas e foram comprados pela professora. Como a compra era feita em dupla ou grupo e, normalmente, as crianças se sentam no início do ano com outras do mesmo sexo, ficou claro que algumas escolhas refletiram quem escolheu, se menino ou menina. Diante disso, ao longo dos encontros, somente as meninas escolhiam livros como, por exemplo: *Blog da Ritoca, amigas e paqueras*, de Ana Paula Corradini; *Brincos de ouro e sentimentos pingentes*, de Luiz Antônio Aguiar; *Cinderela: uma biografia autorizada*, de Paula Mastroberti; *Fala sério amor*, de Talita Rebouças; *As mais 3, andando nas nuvens*, de Patrícia Barboza, dentre outros livros. Já que esses livros são endereçados ao público feminino, os meninos não os liam. Entretanto, o livro da biografia de Pelé – *Pelé, por amor ao futebol*, de Frank Morrison – só foi pego duas vezes por duas meninas ao longo de todo o ano na turma 5D, Ano 3.

Os livros cujos temas, poderiam ser considerados clássicos foram escolhidos pelas duas turmas, como *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne. Nesse caso, não pode ser desconsiderado também o fato de que, além da característica de aventura e fantasia que atrai os jovens leitores, como pontuam Lajolo e Zilberman (2009), esse livro possui sua versão para o cinema. Na seção 6.3.4 a relação livro e filme será abordada.

Já o título mais popular, tanto entre meninas quanto meninos, no Ano 2 foi o *Percy Jackson, o caçador de raios*, de Rick Riordan. Somente entre as meninas, os livros da Talita Rebouças faziam sucesso, visto que nenhum menino leu os livros da coleção dessa autora.

Embora algumas crianças tenham mencionado, ao longo da pesquisa, gostar de alguns autores brasileiros, como Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ziraldo, autores trabalhados pela escola dentro do conteúdo da aula de literatura, apenas um livro do Ziraldo foi solicitado e adquirido no Ano 2, *Um sorriso chamado Luiz*, constando assim da lista dos livros selecionados para o CL. Além de um livro da Ruth Rocha, intitulado *De repente se der certo*, na turma 5D do Ano 3. Embora tenha constado da lista de livros do CL *Uma professora muito maluquinha*, também do Ziraldo, o livro foi integrado ao acervo por meio de doação feita por uma das crianças da turma. Vale ressaltar que na Sala de Leitura, existe uma estante específica, cujo título é Autores Brasileiros e que possui em destaque prateleiras com os nomes dos autores procurados pelas crianças e mencionados acima. Esse fato sugere que as escolhas de leitura dessas crianças, em seus momentos de livre escolha, podem estar também refletindo a

influência dos títulos e autores trabalhados na escola.

As preferências dessas turmas também revelaram uma associação à influência dos grupos a que pertencem como o familiar e social, assim como dos meios de comunicação revelando, sobretudo, a busca por leituras e livros mais associados a filmes e *best-sellers* de, como veremos mais adiante nos capítulos das análises do processo de escolhas, mas, também apresentaram uma variedade de títulos bem diversificada, passando por adaptações como a de *a Volta ao mundo em 80 dias* e *Pedro Malasartes em quadrinhos*.

Além disso, a pesquisa também evidenciou que as crianças desses dois grupos apontaram para uma ampliação de suas preferências ao mostrar que também escolhem autores como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Tiago de Melo Andrade, Fanny Abramovich, Ziraldo, Ruth Rocha, dentre outros, autores brasileiros consagrados no campo da literatura infanto-juvenil, notadamente por influência da escola.

Analisando a lista de livros escolhidos pelas duas turmas, a variedade no estilo e temas, me direcionou a pensá-los a partir da relação que as crianças estabeleciam com a leitura no espaço do CL, onde a seleção dos livros se voltava para as próprias crianças e, portanto, dizia respeito a suas preferências. Vale ressaltar que no CL, não há cobrança escolar de exercícios, de provas ou mesmo das leituras. Assim, o que as crianças escolhiam estava diretamente ligado a um “para quem” elas escolhiam, como bem expressou Guilherme:

Dione: Alguém lia pra você quando você era pequeno?
 Guilherme: Minha mãe... meu pai.
 Dione: E hoje em dia, alguém lê?
 Guilherme: Não, ninguém, só eu. Hoje eu conto pra mim mesmo.
 (Guilherme, 11 anos, 5D, Ano 3).

Versiani (2009) lembra que carregamos, na memória, não só as leituras feitas na infância, mas aquelas que nos foram contadas. As crianças da pesquisa, com exceção de uma, tiveram a experiência de ouvir histórias quando pequenas. Por isso, “os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler” (VERSIANI, 2009, p. 72). Nesse sentido, as histórias, em suas diferentes formas, ao serem narradas, constituem as crianças, que, desde pequenas, vão aprendendo sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesmas. A “narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecer e de nos reconhecer ou nos estranhar no outros. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e contadas” (CORSINO, 2010a, p. 187).

No diálogo com Guilherme, percebe-se a coincidência entre o ler e o contar. Embora essas duas atividades sejam bastante distintas, existe um forte vínculo entre oralidade e leitura

no trabalho com a literatura infantil, consoante afirma Corsino (2010a, p. 188). “Conta-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e lê-se histórias que estão nos livros”. Essas histórias, que podiam ser contadas na “infância remota” dessas crianças do 5º ano, por meio da oralidade, com ou sem o apoio do livro, agora são lidas por eles. Contudo, essas histórias não estão mais somente nos livros, pois podem ser encontradas em diferentes suportes e meios de comunicação.

Ademais, as formas de serem contadas também são diversas, uma vez que houve uma expansão nas possibilidades de se fazer a leitura. Além de livros, há, atualmente, a variedade de suportes para os textos que se multiplicam. Ao perguntar sobre o que leem, as crianças responderam desde a forma da narrativa até o título dado à história, passando pelo endereçamento da narrativa e seu suporte. Vale lembrar que, neste estudo, trata-se das escolhas de livros. Diante dessas considerações e a partir do que as crianças declararam, podemos afirmar que as crianças estão lendo. Se antes, Guilherme participava de histórias lidas/contadas para ele, hoje é ele quem lê para ele mesmo. O Clube de leitura tornou-se o espaço onde as crianças podem escolher suas próprias leituras.

4.6 PARTICIPANDO DO PROCESSO DE ESCOLHAS - SALA DE LEITURA

Por volta de setembro de 2013, a equipe da SL decidiu consultar as crianças do 5º ano para saber delas o que gostariam de ler com o intuito de adquirir novos livros para aquele espaço. Perguntei se tal iniciativa tinha relação com a minha pesquisa e a responsável pela SL disse que não. Segundo ela, a ideia já era antiga, mas somente agora pôde ser colocada em prática. Ao aproveitar, então, a oportunidade de saber das crianças o que acharam da consulta, entrevistei, ao todo, 38 delas e, sem exceção, todas afirmaram ter gostado muito. Na impossibilidade de transcrever as vozes de todas as crianças, selecionei alguns eventos que considero revelar mais claramente o lugar onde elas, como sujeitos, se colocam e de onde falam.

Retomo aqui, o diálogo com Juliana, que, como a maioria de seus colegas de sala, está na escola desde o 1º ano. Seu relato, satisfeita por ter sido consultada, questiona o acervo da SL:

Dione: Juliana, o que você achou da ideia de a equipe da Sala de Leitura consultar as crianças?

Juliana: Achei muito legal porque na biblioteca... eu não sei explicar, mas que tem livros ali bem antigos. Não é só velho, entende, é livro que... tem

gente que já não se interessa mais por eles. É livro que não interessa mais, entende? Eles podiam ter feito isso até mais antes, né?
(Juliana, 11 anos, 5D, Ano 3).

Juliana deixa implícita uma pergunta: Por que só agora? Sua fala revela, nesse sentido, o desejo e a capacidade de opinar, afinal as crianças sabem o que querem. Além disso, observa que os livros da SL não lhe interessam mais, visto que o acervo está velho, não pelo gasto ou pelo uso, mas por estar ultrapassado. Bourdieu, em entrevista com Chartier (1996), afirma:

É muito simples. Quando o livro permanece e o mundo em torno dele muda, o livro muda. Afinal, o espaço dos livros que serão lidos irá mudar. Um texto que parece estruturalista hoje, amanhã vai parecer durkheimiano, pelo simples fato de que o universo dos possíveis terá mudado (CHARTIER, 1996, p. 250).

Foi isto o que Juliana talvez tenha desejado expressar: o que há na SL são os mesmos livros de sempre. Mas os tempos são outros, as crianças mudaram e, com isso, os livros e as leituras também se transformaram. O que querem ler, hoje, essas crianças? Elas próprias podem dizer.

Dione: Luciana, você gostou de ter sido consultada pela Sala de Leitura?

Luciana: Gostei muito.

Dione: Por quê?

Luciana: Ah, porque é uma oportunidade da gente ler livros que a gente não pode... por exemplo, a gente... tem livros que a gente quer ler, procura, procura, e não acha. E às vezes não sabe como conseguir e nem pode comprar. A biblioteca tem formas de achar. Aí a gente não. E eles acham e compram e trazem pra gente e a gente pode ler e, se não for assim, a gente às vezes nunca vai conseguir ler. No Clube de Leitura tem livros legais, mas é só um de cada, aí a gente fica esperando. E às vezes não consegue ser sorteada, aí tem que esperar semanas. Aí, às vezes a gente só lê o livro que queria no fim do ano.

(Luciana, 11 anos, 5D, Ano 3).

Ao ser consultada pela equipe da SL sobre o livro que gostaria de ver comprado, Luciana sugeriu *O Rei Arthur*. Para a minha surpresa, fiquei sabendo que a escola só possuía um exemplar desse livro e, assim mesmo, fora adquirido por meio de doação. Além de ter sido doado, é usado e dificilmente se encontra disponível. Luciana também deixa entender que nem sempre pode comprar os livros que quer, assim como grande parte dos alunos das escolas públicas. Pelo baixo poder aquisitivo, ela não possui condições de adquirir livros e, se o acesso não se der na escola, talvez não aconteça por intermédio da família.

Aline é outra criança que deixa claro o que quer e entende as relações de poder que envolvem o livro e a leitura na escola.

Dione: Aline, o que você achou da ideia de a Sala de Leitura consultar vocês?

Aline: Eu achei muito bom porque se você sugeriu, você vai ter o prazer de ler o livro que você não podia ler e você vai conseguir ler e todos também vão ler com você. E se você sabe que seu amigo sugeriu os outros, você depois vai querer os outros livros também.

Dione: Que livro você sugeriu?

(Aline, 10 anos, 5D, Ano 3).

Aline cai na gargalhada e, parecendo estar encabulada, não consegue falar. A amiga Maria se precipita e fala por ela: “Do *Justin Bieber*, tia”. Aline volta a falar, mas continua rindo:

Aline: É, eu pedi a biografia dele.

Dione: E por que você está rindo tanto?

Aline: Não sei. (pausa)

(Aline, 10 anos, 5D, Ano 3).

Maria interrompe e volta a falar: “É que todo o mundo fala que ele é gay. Eu acho que não vão comprar o livro mesmo! Aí algumas pessoas não querem ler o livro e aí...” Aline toma a palavra novamente:

Aline: Deixa eu falar! Acho que é importante as pessoas conhecerem a história dele porque ele sofreu *bullying*. Ele era pobre, e ele também começou a ficar famoso, e eu não tive o prazer de ler a biografia dele, e eu queria ler pelo menos uma vez.

Dione: E você acha que vão comprar o livro?

Aline: Não sei. Eu pedi a minha mãe, ela falou que ia me dar. Eu pedi quando tinha acabado de lançar, mas custava cem reais, aí estava muito caro, aí ela pediu para esperar. Pedi depois. Aí, quando ela foi lá, já tinha acabado. Aí, quando eu perguntei para o meu pai, ele falou que era uma coisa boba. Aí eu também acho que a escola vai achar que é uma coisa boba. É só a história de um garoto.

(Aline, 10 anos, 5D, Ano 3).

Diferentemente de *O Rei Arthur*, *Justin Bieber* é apenas um garoto. E sua história é só a história de um garoto, assim como as histórias de Filipe, de Aline, de Juliana, de Mariana, de Luciana. Histórias de garotas e de garotos que querem um livro que talvez nunca leiam. E quem sabe, com o tempo, esses livros não mais façam parte do interesse deles, porque sendo lançamentos no auge da carreira de famosos, perdem seu valor rapidamente quando a fama

termina ou os interesses mudam. Mas esses são os livros sobre os quais todos falam e que querem ler, como afirma Yago, na seção 6.3.3: “Livro famoso é aquele que todo mundo fica lendo, que todo mundo fala dele e quer ler”. Livros situados no tempo-espaço em que saber sobre a vida do artista é motivo de troca entre os pares. Livros que talvez sejam “bobos” para os adultos e de questionável qualidade literária para a escola, mas que têm uma função social entre as crianças. Aline gostaria que a escola pudesse dar acesso a este tipo de livro, mas também sabe que dificilmente isso ocorrerá.

A literatura é um direito, entretanto, como afirma Candido (1995), é um direito que ainda não foi assegurado a todos. O quadro de desigualdades no Brasil é consequência de um problema estrutural, que encontra raízes em políticas sociais e econômicas que, durante séculos, investiram no enriquecimento privado e na concentração de renda, promovendo exclusões. Não podemos supor que, sem uma política que promova a igualdade social e econômica, a escola conseguirá oferecer igual acesso aos bens culturais. Todavia, há uma função social a ser cumprida pela escola, e o acesso à literatura faz parte disso. Refletir sobre as escolhas e sobre o acesso à leitura entre crianças é compreender que a literatura, apesar de inserida em uma realidade excludente, é um direito de todos e deve ser partilhada.

Muitas são as análises e as considerações que poderiam ser feitas a partir das falas das duas últimas crianças, Aline e Juliana, mas finalizo minhas reflexões destacando o que as duas, de certa forma, deixam revelar: o não acesso ao livro pelas diferentes classes sociais.

4.7 O CAMPO - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A escolha do *locus* definiu e orientou, junto com o referencial teórico, o tipo de participação e de envolvimento que eu desenvolveria nos encontros do projeto do CL ao longo da pesquisa. Os encontros do CL ocorriam uma vez por semana e tinham a duração de aproximadamente 40 minutos. Como por vários motivos, nem sempre, as professoras podiam manter esse horário, de forma rígida, achei melhor propor que minha participação no grupo fosse quinzenal. Dessa forma, fui aceita a participar dos encontros, tanto no Ano 1 quanto no Ano 2 e 3.

A entrada no campo, quando se trata de pesquisar *com* crianças e não *sobre* crianças, é um desafio a ser enfrentado pelo pesquisador. Segundo Corsaro (2005), a dificuldade encontrada está relacionada às diferenças inerentes ao papel e ao lugar ocupados pelo adulto e aos ocupados pelas crianças. Segundo ele, “[A] aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em

termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (CORSARO, 2005, p. 444).

Enquanto alguns etnógrafos, como Mandell (1988), afirmam ser possível, a total aceitação do pesquisador por parte das crianças, possibilitando a participação integral daquele no processo de investigação, não obstante haja desníveis de poder, outros, como Corsaro (1985) e Fine e Sandstrom (1988), duvidam se tal aceitação e a consequente participação plena do adulto podem ser superadas. Ainda há os que, por essas razões, como Adler e Adler (1998), acreditam que pesquisar os próprios filhos, como fazem pais ou mães, pode facilitar o processo. Contudo, essa relação filial corre o risco de gerar outros problemas cujos efeitos podem não ser tão eficazes para o trabalho de pesquisa. Atenta a tais considerações, passei a cogitar que me identificar como pesquisadora em um espaço em que normalmente tenho outra função, a de professora, traria algumas dificuldades para a pesquisa. Entretanto, a aceitação e confiança por parte das crianças em relação a mim, por saberem quem eu era na instituição, poderia não ser um desafio, como pude perceber na prática, já que efetivamente não foi um empecilho. Ao contrário, o reconhecimento que as crianças tinham de mim como professora da escola e a referência dada por seus colegas de outras turmas facilitavam a aproximação com as crianças e a conquista da confiança delas.

As crianças demonstravam gostar quando eu entrava em sala. Dirigiam-se a mim, não para pedir explicação ou para tirar dúvidas, como é de costume a relação entre alunos e professor, durante as aulas, mas para falar do que liam e do que pensavam sobre os livros e suas leituras. Muitas delas faziam tal movimento naturalmente durante as observações. Além disso, aproximavam-se para ver o que eu escrevia, perguntavam e participavam dessa escrita. No primeiro ano da pesquisa, o que a princípio me pareceu ser um desafio – pesquisar com as turmas de alunos para os quais ensinava Matemática – mostrou, na prática, ser um elemento facilitador em relação à maneira como participaria e atuaria nas observações, facilitador tanto para mim, quanto para as crianças. Segundo Corsaro (2005, p. 445), “as decisões quanto ao grau e à natureza da participação variarão em função do local particular de pesquisa etnográfica de campo”. Assim, minha participação variou de ano para ano.

Corsaro (2005) também afirma que os registros de entrada no campo, relatando cuidadosamente o processo de inserção do pesquisador, tornam-se essenciais na pesquisa com crianças, uma vez que, assim, é possível esboçar as reações dos sujeitos envolvidos e

possibilitar a avaliação das interrupções ocasionadas ao ritmo natural das rotinas⁴⁴ e das práticas culturais. Segundo ele:

A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. (CORSARO, 2005, p. 445).

Portanto, cabe aqui uma reflexão sobre o processo de adesão ou não à pesquisa por parte das crianças, processo que atravessa as relações de poder entre o pesquisador e o pesquisado, principalmente ao se tratar de pesquisa com crianças.

Em minha primeira entrada de campo, no Ano 1, na turma 5B, um acontecimento me fez refletir sobre a assimetria existente não só entre professor e aluno, mas entre *pesquisador* e *pesquisado*. Após breve apresentação da pesquisa à turma, e diante do fato de ter anunciado a importância de eles lerem antes de assinarem qualquer contrato de compromisso, percebi que as crianças começaram a mexer na mochila para pegar os estojos para assinar o contrato de adesão à pesquisa que acabara de explicar. Em seguida, aconteceu o seguinte diálogo:

Dione: Pra que vocês estão pegando o estojo?

Aluno: Para assinar o contrato, professora.

Dione: Mas eu ainda nem acabei de falar sobre a pesquisa e vocês ainda nem viram o contrato, nem leram ou pensaram sobre se querem ou não participar.

Aluna: Ah! Mesmo que a gente não quiser participar, a gente vai ter que...

Dione: Por que você pensa assim?

A mesma aluna: Porque se eu disser “não”, o professor vai perguntar por quê. E eu ia dizer “porque não”. E a professora ia dizer que isso não é resposta e a gente acaba aceitando.

Outra aluna toma a palavra e fala:

Aluna: Então, argumenta, você precisa argumentar.

Dione: Mas vocês não são obrigados a aceitar nem justificar o porquê de não querer participar. Inclusive, ao longo da pesquisa, vocês podem sair ou entrar. Só depende de vocês.

Muitos continuaram a pegar o estojo, outros começaram a expressar o desejo de não querer participar. Foi o caso de Gabriel: “Ah, então não quero participar”.

Gabriel, Beatriz e Renan, então, expressaram que não gostariam de participar. Pilar,

⁴⁴ Segundo Corsaro e Rizzo (1988), rotinas são atividades recorrentes e fundamentais para o dia a dia da vida social. O caráter consistente dessas atividades rotineiras oferece a seus atores a segurança e a compreensão compartilhada de pertencimento a um grupo social.

que havia chegado atrasada e não ouvira toda a apresentação da pesquisa, sem que eu percebesse, assinou o contrato e o devolveu. Depois, ela veio me procurar para pedi-lo de volta. Quando voltou, percebi que Pilar havia usado corretor branco de texto em sua resposta, trocando o *sim* pelo *não*. Assim, seguiu minha conversa com Pilar:

Pilar: Eu queria participar, mas disseram que eu tinha que escrever uma redação.

Dione: Não, Pilar, não será preciso escrever nada. Eu só vou ver como vocês escolhem os livros que leem, o que vocês conversam sobre as leituras e os livros.

Pilar: Só?

Dione: Só.

Pilar: Ah! Então me dá o contrato, assim eu assino!

(Pilar, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

Durante as análises e as interpretações do material de campo, pude perceber que, oficialmente, houve recusa de participação apenas no Ano 1. Na turma 5A, três crianças se recusaram a participar e, na turma 5B, apenas duas, além de uma outra que, no dia da entrevista, não quis participar. No entanto, nas turmas dos Anos 2 e 3 – embora as crianças não tenham sido meus alunos e, portanto, não me conhecessem bem – não houve objeção à participação na pesquisa. Nenhuma criança assinou o documento negando sua participação.

Contudo, na hora de preencher o questionário, algumas do Ano 2, apesar de não se negarem a responder, não o devolveram, mesmo que eu tenha solicitado. Disseram que terminariam em casa e trariam depois, o que não fizeram. Na hora da entrevista ou durante as conversas informais ao longo das atividades do CL, pude perceber a falta de vontade de participar de algumas crianças. Dessa maneira, foi preciso um outro momento para recolocar os pontos e garantir a não obrigatoriedade da participação delas. Mesmo assim, diante da reiteração, nenhuma criança se aproximou para falar explicitamente, como ocorrera antes com as crianças do Ano 1, minhas alunas. No espaço escolar, as relações são bem definidas e, muitas vezes, rígidas, não havendo espaço para questionamentos. Entretanto, o lugar da pesquisa instaura a dialogia, que é preciso estar claro, sobretudo para as crianças; do contrário, estabelece-se um espaço de opressão que, além de antiético, não avança no conhecimento.

Com atenção às orientações de Corsaro (2011) fiquei atenta aos detalhes. Passei a tentar captar tudo o que fosse possível: os olhares, os “cochichos”, os movimentos, as conversas paralelas. Anotava minhas próprias observações e análises no caderno de campo, sempre que podia, no momento em que me vinham à cabeça.

Sempre que entrava na sala, após apresentar o objetivo do trabalho, de me apresentar e justificar minha presença nas atividades do CL, detinha-me a mostrar ao grupo o material de registro e explicar como os usaria. Mostrava o caderno de campo e afirmava que, sempre que pudesse e fosse necessário, anotaria alguns acontecimentos que considerasse importantes para análise posterior. Em seguida, falava da máquina fotográfica e explicava que só tiraria fotos daqueles que permitissem por meio da autorização.

Ao contrário dos alunos do Ano 1, as crianças da turma 5C, do Ano 2, não me conheciam. Apresentei-me como professora do turno da tarde, mas enfatizei que, ali, estaria como pesquisadora. Assim, recomecei todo o processo de apresentação do projeto e da tecnologia, no caso dos instrumentos de pesquisa. Quando falei da fotografia e mostrei a câmera fotográfica e o *Ipad* (MP4), um aluno, Maurício, perguntou todo animado: “Você vai postar no Face?” Esclareci que a ética do trabalho científico de pesquisa me impedia de postar qualquer foto em lugares públicos e sem o consentimento deles. Afirmei também que as fotos, assim como as filmagens, os comentários e as entrevistas feitas ao longo da pesquisa, seriam apresentadas em trabalhos acadêmicos e, principalmente, em trabalho escrito decorrente da pesquisa iniciada com eles naquele dia.

Logo após, apresentei o *Ipad* e deixei que eles o manuseassem. Foi uma euforia. As crianças queriam ver, pegar, queriam segurá-lo e entender como funcionava. Foi quando Carlos gritou também: “Posta no *Youtube*, posta no *Youtube*!” Olhei pra ele, ri e insisti em deixar claro que as fotos e as filmagens não seriam postadas, mas disse que, possivelmente, lhes mostraria após a edição do material. O registro das imagens, filmadas por meio do *Ipad* (MP4), possibilita o pesquisador, além de rever os movimentos e as expressões das crianças a fim de analisá-los, encontrar a parte da sequência do filme que melhor expressa o que será analisado no trabalho escrito, além de facilitar a escolha de em que os rostos das crianças não estão em evidência para evitar uma exposição desnecessária, fazendo um recorte e reproduzindo-as em formato de fotografia para serem usadas no trabalho escrito, como serão vistas em alguns momentos deste texto.

O uso da filmagem em pesquisas permite ao pesquisador captar elementos cujos detalhes dificilmente seriam apreendidos apenas a partir de observações, o que, muitas vezes, não possibilita o registro imediato (CARVALHO, 2007; VILLANI, 2002; NASCIMENTO, 2004; CAPECCHI, 2002; CARVALHO, 2001, 2002), em especial quando a pesquisa é desenvolvida por apenas uma pesquisadora. As reações dos alunos, como seus gestos, seus movimentos, seus olhares, enfim, a linguagem corporal, podem ser mais bem percebidas no momento das análises a partir dos vídeos.

Em relação à exposição de imagens, de nomes e de depoimentos de crianças em pesquisas e em publicações acadêmicas, Kramer (2002) ressalta o cuidado que se deve ter com os procedimentos ao identificá-las:

Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho. (KRAMER, 2002, p. 47).

Pensando sobre os aspectos levantados pela autora supracitada, decidi criar os nomes das crianças no texto da pesquisa.

4.7.1 Professora ou pesquisadora? Construindo uma identidade

Durante o passeio ao Salão do Livro⁴⁵ com a turma 5C, ainda no começo do Ano 2, deparei-me com uma situação que me fez refletir sobre o distanciamento necessário entre o papel do pesquisador e o de professor. Diante da dificuldade de encontrar a vitrine dos livros para serem escolhidos pelas crianças, eu e a coordenadora, que também acompanhava a turma, estávamos posicionadas à frente das crianças, enquanto a professora da turma se posicionava atrás da fila, quando fomos abordadas por uma das organizadoras da feira. Ela se apresentou e se dirigiu a nós duas: “Vocês são professoras da escola...?”

Emudeci. Não conseguia falar. Quem eu era naquele espaço? Como me identificar? Como dizer que estava na condição de pesquisadora? Prontamente, Márcia Pugas, a coordenadora, respondeu o nome da escola e seu próprio nome, identificando-se como coordenadora pedagógica do Colégio Pedro II, e afirmando que estava acompanhando uma turma. Diante de meu silêncio, a organizadora, então, continuou, dessa vez olhando para mim: “Você é professora de que escola?” Diante de minha mudez, ela prosseguiu: “Você quem é?” Eu não conseguia responder. Márcia completou que estávamos juntas.

As frações de segundos de minha falta de iniciativa em me apresentar extrapolaram o normal de uma resposta desse tipo. O desconforto se instaurou, e ela continuou se dirigindo a mim: “Você é a professora da escola ...?” Márcia completou por mim novamente: “... do

⁴⁵ Em relação ao Salão do Livro, apresento mais detalhes no sexto capítulo.

Colégio Pedro II”. Parece que a organizadora percebeu que eu não respondia e continuou a olhar para mim, como quem diz “Você não se identifica?”. Então, completei, com a voz um pouco insegura: “Meu nome é Dione”. E segui usando a mesma frase que Marcia usara: “Estamos juntas”.

Dessa forma, eximi-me de explicar quem eu era naquele momento. Percebi a dificuldade de me definir como pesquisadora no ambiente escolar, sobretudo quando este é o espaço em que trabalho. Como ser pesquisadora perante uma colega que me considera professora? Como estar com um grupo de crianças da mesma escola em que trabalho em uma atividade escolar sem me posicionar como professora e sem interferir quando necessário?

4.7.2 Tia⁴⁶, professora ou pesquisadora?

Voz de criança: Tia!... Tia... Tia...

Viro-me e digo: Meu nome é Dione.

Criança: Ah, é... é porque você é a pesquisadora, né...

Dione: Não é isso, porque meu nome é Dione. Porque você não me chama pelo nome? Se todas são tias, como vou saber quem você está chamando? Por que vocês chamam a professora por tia?

Criança: Ah, tia, qu.. qu... Di.. ah! Estamos acostumados.

Outra criança quase ao mesmo tempo: Mas você respondeu... (com um ar meio de júbilo, como se tivesse me trapaceado).

Dione: É... respondi, porque percebi que você olhava na minha direção, pelo canto do olho. E sua professora está do outro lado. Como é o seu nome?

Criança: Emma⁴⁷.

Dione: Que interessante, seu nome é de um livro muito conhecido, você sabia?

Emma: Sabia.

Dione: Sua mãe leu esse livro?

Emma: Leu e eu também.

(Emma, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

⁴⁶ Na implantação dos primeiros anos do Ensino Fundamental, na Unidade de São Cristóvão, houve um movimento por parte de alguns professores no sentido de se desenvolver um trabalho junto às crianças, para que estas não os chamassem de tia. Apesar de algumas mudanças, as professoras, na prática, continuam sendo chamadas de tia. Os responsáveis dos alunos reforçam o tratamento. Pode-se observar nos diálogos entre pais e filhos: “Você entregou o bilhete para a tia?”, “O que foi que a tia disse?” Alguns professores não dão prosseguimento ao trabalho e as crianças, diante da quantidade de professores, acomodam-se. Não cabe aqui discutir essa questão já tão debatida por diferentes educadores. Na prática, é isso que ainda acontece não somente no CPEI, mas em muitas outras escolas. Em seu livro *Professora sim, tia não*, publicado em 1997, pela editora Olho D’água, Freire faz um comentário bastante elucidativo sobre o debate em torno do uso do termo tia: “Esta análise do mote ‘professora-tia’ é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço. Dentre as discussões levadas a efeito sobre esta questão destaco o sério trabalho *Professora Primária – mestra ou tia*, de Maria Eliana Novaes (Cortez Editora, 1984)” (FREIRE, 1997, p. 9).

⁴⁷ Na verdade, a criança tinha outro nome, mas também título de uma obra literária americana muito conhecida da literatura designada a meninas de uma determinada época. Emma foi o nome que me ocorreu, mas nada tem a ver com a obra originária que deu o nome à criança da pesquisa.

A partir da apresentação inicial, as meninas que sentavam perto de mim entabularam uma conversa sobre os nomes e perguntaram por que eu tinha esse nome tão diferente, segundo elas. Perguntei sobre os delas também. Embora esse diálogo seja retomado na seção sobre a forma como as crianças se veem, na seção 5.1.1, detenho-me, aqui nesta seção, a discutir esse conflito entre ser a tia, a professora e a pesquisadora. Durante a pesquisa, para não deixar as crianças constrangidas e pelo pouco tempo para levantar a questão sobre chamar a professora de tia, deixava passar e atendia quando me chamam assim na sala.

Contudo, é preciso fazer uma ressalva: o fato me incomodava. Não queria que isso acontecesse na pesquisa. Era importante, para mim, diferenciar-me da professora da turma em que eu pesquisava e da professora que eu também era/sou. Estava fazendo um esforço exotópico de deslocar-me deste lugar de professora e olhar as crianças como pesquisadora, e se referirem a mim pelo nome ajudaria o meu processo. Entretanto, com frequência, chamavam-me de tia. Ao ouvir as gravações enquanto fazia as transcrições, percebi que, aos poucos, na turma 5C, fui sendo chamada pelo nome. Assim, fui me identificando com um novo papel, o de pesquisadora. No ano seguinte, esse lugar já me era mais familiar.

5 POSSIBILITANDO A VISIBILIDADE DAS VOZES INFANTIS – QUEM LÊ?

Como te chamas, que idade tens? Onde estás? Não sei. Não sei quem és, mas eu te amo. Sem te conhecer, compus este livro que te ofereço. (MEIRELES, 1977, p. 9).

O poema de Cecília Meireles, que inicia como epígrafe, me inspira na abertura deste capítulo, que tem por objetivo dar passagem às vozes das crianças com quem dialoguei, a partir do recorte de algumas entrevistas e das conversas mantidas com elas nos encontros do CL realizados ao longo dos três anos da pesquisa, embora reconhecendo que essas vozes ecoam em todo o processo da escrita deste texto. Conhecer seus nomes, saber suas idades, seus desejos e anseios, conhecer o que leem e como leem, enfim, escutá-las, não significa apenas saber o que cada uma pensa, como se suas ideias se constituíssem isoladamente dos grupos por onde circulam. Cada criança carrega valores, padrões, princípios, crenças, práticas e objetivos que se colocam para as crianças de um determinado tempo e, para as pessoas, de um modo geral.

Assim, procuro compreender o grupo de crianças do quinto ano que está na busca de uma identidade: ser criança, ser adolescente, ser jovem. Identidade que não se fixa, mas que vai se ancorando em alguns pontos provisórios, limites que são dados pelo outro. Deste movimento alteritário, que se dá de modo contínuo, “que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos ou as identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente um e mesmo outro e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo” (GERALDI, 2010, p.290).

No começo da pesquisa, como o título da tese explicita, considerava-as crianças, mas como elas se definem? Com a intenção de melhor conhecê-las e compreendê-las em sua individualidade, individualidade que “não teria existência se o outro não a criasse”⁴⁸ (Bakhtin, 1997, p. 55), busco com suas falas e escolhas transitar com elas como crianças, como jovens, como pré-adolescentes.

5.1 ESSES LEITORES DO QUINTO ANO – CRIANÇAS, JOVENS?

Dione: Gabriela, você gostou de participar da entrevista?

⁴⁸ No texto do qual a citação foi retirada, traduzido Maria Ermantina Galvão G. Pereira a partir do francês, o trecho se apresentada da seguinte forma: “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 1997, p.55). Na edição de 2010, traduzida por Paulo Bezerra, o texto é o seguinte: “tal personalidade não existe se o outro não a cria” (BAKHTIN, 2010, p.33)

Gabriela: Gostei, A-DO-REI, tia, muito legal! Me senti uma pessoa importante, como se eu fosse famosa!

(Diz isso enquanto ri, meio envergonhada e ao mesmo tempo com um sentimento de orgulho.)

Dione: É mesmo, Daniela?

Gabriela: É!

Dione: Você quer ouvir sua gravação?

Gabriela: Não, agora não, outro dia, tá? Obrigada, a Fabiana está esperando para vir também!

Dione: Obrigada a você.

(Gabriela: 10 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo, 17 out. 2011 – Fabiana é a colega que esperava para ser entrevistada).

Ao ouvir Gabriela, no primeiro ano, e as outras crianças ao longo dos três anos da pesquisa, na tensão da identidade entre ser a professora, a tia e a pesquisadora Dione, no mesmo lugar em que trabalho, questionava-me com frequência, o que nós professores, no dia a dia da sala de aula, conseguimos ver, perceber e observar em nossos alunos e o que realmente escutamos do que falam. Até que ponto conhecemos nossos alunos, sabemos do que gostam, o que leem, o que gostariam de ler e que leituras circulam entre eles no espaço escolar? O que nos escapa? O que essas crianças vêm nos dizendo? Por que uma *simples* entrevista pode fazer uma criança se sentir importante, *famosa*? Sentir-se famosa estaria relacionado à apropriação de um discurso midiático, que incita à fama? Afinal Gabriela gostava de ler revistas que falam do meio artístico, de celebridades e de “gente famosa”. Ou poderia sinalizar o sentimento de ter vivido uma experiência na qual foi escutada de modo particular, apenas ela e o entrevistador? Ao longo da pesquisa, não foi essa a única vez em que ouvi uma declaração desse gênero, em que a criança se declarou feliz por estar ali, falando e expondo sua opinião sobre algum assunto em particular. Fato que levou-me a pensar que, nesse caso, o sentido de ser famosa está mais ligado ao do destaque em relação à atenção dispensada pelo outro.

Procurei fazer das entrevistas não uma mera troca de perguntas e respostas, de alternância de falas, mas sim um diálogo, uma produção de enunciados vivos e constituidores dos sujeitos no processo da interação verbal (BAKHTIN, 2010a, p. 401). Assim, uma possível interpretação do sentir-se famosa, demonstrada por Gabriela:, pode ser atribuída à relação face a face, muitas vezes difícil no cotidiano da escola. A possibilidade de escuta a colocou, de fato, em um lugar importante: em que sua palavra conta. Gabriela estava sendo considerada no processo de pesquisa.

A lembrança de Gabriela, que me inspirou iniciar este capítulo, me remeteu a outra criança que, ao responder sobre o que achou da consulta feita pela SL⁴⁹ em relação aos livros a serem adquiridos, no final do ano de 2013, falou:

Eles não consultaram a gente, eles só pediram para a gente escrever num papel quais livros que a gente queria.
(Natasha, 10 anos, 5D, Ano 2).

As falas de Gabriela e Natasha sinalizam a percepção das crianças quanto ao lugar que ocupam no espaço escolar, onde o coletivo infantil muitas vezes encobre a singularidade e impede que cada criança seja percebida como única e onde o adulto exerce o poder das decisões. Na fala de Natasha podemos compreender que não basta os adultos *anotarem num papel*, é preciso ouvi-las e levar suas opiniões em consideração. Com efeito, a burocratização *das e nas* relações pode ser percebida e sentida entre adultos e crianças; contudo, construir com as crianças possibilidades de escuta e negociação de sentidos é abrir possibilidades de elas se constituírem crianças, adolescentes e adultos que valorizam o papel da escuta na vida.

5.1.1 Em busca da identidade, à procura de livros

Em consonância com Corsino (2014, p. 25), “Pensar a literatura infantil, as crianças e as leituras exige perceber os textos como entradas, portas e janelas por onde as crianças entram sem cerimônia. Entradas múltiplas e imprevisíveis”. Esse caráter de imprevisibilidade, das possíveis formas como as crianças se acercam dos textos, em suas maneiras próprias de ler, instigou-me a estabelecer uma relação entre a imagem que as crianças têm de si mesmas e do outro e a forma como elas escolhem seus livros. A pesquisa mostrou que este processo de escolhas é atravessado por tensões, contradições e descontinuidades.

Em um dos encontros, na sala 5C, uma das meninas, que se sentava em uma fileira no meio da sala, aproximou-se da carteira em que eu estava sentada, rodeada de outras meninas, um pouco no fundo da sala, e, perguntou:

Criança: Você vai ser nossa professora?
Stephany: Não, você não ouviu quando ela falou? Ela está aqui fazendo uma pesquisa. Ela dá aula à tarde!

⁴⁹ No final do ano de 2013, diante da iminência da compra de novos livros para o acervo da SL (ou biblioteca) da escola, a equipe decidiu consultar os alunos das turmas de 5º ano para saber que livros eles gostariam de ter naquele espaço. A consulta foi feita por meio de cédulas em que a criança deveria escrever o livro que ela gostaria de ver comprado. Posteriormente, foi divulgada a lista da compra (ANEXO C).

Criança: Ah! Qual é o seu nome mesmo?
 Pesquisadora: Dione.
 Criança: O quê?
 Pesquisadora: Dione. D-I-O-N-E. E o seu?
 Criança: Mariana. Ah, estranho. Esse nome é de onde?
 Pesquisadora: Da mitologia grega.
 Mariana: Caraca! Sua mãe gosta de mitologia grega?
 Pesquisadora: Acho que não, mas não foi isso. Ela nem sabia que esse nome tinha a ver com a mitologia grega. Eu que descobri quando era adolescente.
 Mariana: Então como ela botou esse nome?
 Pesquisadora: Ela ouviu o nome quando estava grávida de mim. Achou bonito e decidiu colocar o nome em mim. E o seu, você sabe a história do seu nome?
 Mariana: Mariana? Não, não sei.
 Emma: A minha mãe tirou o meu de um livro (Emma volta a repetir para que a nova colega entenda nossa conversa que já havia começado).
 Mariana: É? Qual?
 Emma: Emma.
 Mariana: Ah, o seu nome é o título do livro...
 Pesquisadora dirigindo-se à Emma: Ela gostou da história?
 Emma: Não, é porque... quer dizer, é... gosta. Ela leu e gostou. Meu pai também. Ela perguntou a ele se o nome era bonito, ele disse que sim. E o meu nome ficou sendo Emma.
 Pesquisadora: Que interessante! E você gostou da história?
 Emma: Esse livro eu li quando tinha 4 ou 5 anos, não lembro mais.
 Pesquisadora: Você já lia quando tinha 4 ou 5 anos?
 Emma: Não, na verdade minha mãe leu pra mim. Mas eu não me lembro de nada.
 Dione: Não? Por que você não procura ler o livro, você não tem interesse em saber sobre a história que deu origem ao seu nome?
 Dione: É, vou ler...
 Outra criança: O meu nome é Sophie⁵⁰. Minha mãe me deu este nome porque tinha uma colônia que se chamava Sophie alguma coisa.
 Dione: Ah! Eu conheço, Petit Sophie.
 Sophie: É! Isso mesmo. Aí, ela gostava muito. Ela disse “se eu tiver uma filha” ela ia botar o nome de Valentina ou Sophie. Aí ela gostava tanto dessa colônia que botou meu nome de Sophie.
 Dione: E o seu, como é seu nome?
 Stephany: Stephany.
 Dione: Você sabe por que sua mãe te deu esse nome?
 Stephany: É! Tem uma princesa. A princesa de Mônaco. Ela se chama Stephany e minha mãe achava ela linda e botou meu nome.
 Dione: Então, você é a única que não sabe o porquê do seu nome, Mariana? Você nunca perguntou a sua mãe?
 Mariana: Não.
 Dione: Por que você perguntou sobre o meu nome?
 Mariana: Ah, porque é diferente. Eu nunca ouvi. Porque eu nunca ouvi falar nesse nome.
 Dione: Mas agora eu gostaria de saber a história do seu nome. Por que você não pergunta aos seus pais e depois nos conta?

⁵⁰ Assim como o nome Emma, Stephany e Sophie também foram inventados neste trabalho para preservar a identidade da criança. Mas para que a história fizesse sentido, também dei a uma das crianças um nome real e para a outra, o nome verdadeiro de colônia para crianças, Petit Sophie.

(Mariana, 10 anos, Emma, 11 anos, e Stephany, 10 anos, Caderno de campo - Continuação da conversa citada anteriormente, seção 4.7.2)

Essa foi uma das maneiras como fui convidada a entrar nas relações já estabelecidas entre as crianças dessa turma. Assim as alunas, aos poucos, foram revelando seus nomes: de meninas, de princesas, de colônias, de livros, nomes de origens desconhecidas. Muitos provavelmente foram dados em homenagem a avós, a parentes queridos, a amigos. À medida que os escutava, ia tentando memorizá-los. Também eu queria aprendê-los, tendo em vista que a nomeação nunca é aleatória, ela carrega valores, crenças, escolhas e sentidos familiares. O nome faz parte da construção da imagem que cada um tem de si e do outro: compõe sua identidade e, unida a outros elementos, constitui subjetividades. Era mais fácil, para mim, guardá-los conhecendo suas histórias.

Trata-se de nomes, e identidades, de sujeitos crianças que, no contexto desta pesquisa, serão disfarçados, embora o intuito seja lhes dar visibilidade. Seus nomes reais não aparecem neste trabalho escrito – eles continuarão anônimos –, pois empreender uma pesquisa com crianças traz a preocupação com esses sujeitos que ocupam um lugar peculiar: ao mesmo tempo em que são sujeitos, que podem questionar, escolher e reivindicar, são menores e devem ser olhados e cuidados pelos adultos. O cuidado enquanto procedimento ético na relação eu-outro faz parte de qualquer pesquisa, entretanto, a pesquisa com crianças impõe ao adulto um constante movimento de descentração do adultocentrismo tão evidente na sociedade em que vivemos.

Em seu trabalho sobre a escravidão, Góes (1993) ressalta a importância do batismo entre os escravos como ritual no ato de conferir-lhes um outro nome, ou seja, uma nova identidade. Segundo o autor, a nomeação reitera simbolicamente os laços entre as pessoas cujos nomes foram homenageados e aqueles que o receberam, assegurando, dessa forma, a continuidade temporal de uma relação – consanguínea ou não. A nomeação indica a construção e o reconhecimento social das figuras familiares:

Todo homem possui um nome, mas nomear jamais é um ato aleatório. Atribuir um nome a uma pessoa resume experiências pessoais, acontecimentos importantes, visões de mundo e valores culturais. Para todos os conjuntos humanos, pois as práticas de nomeação são inestimáveis evidências históricas. (GÓES, 1993, p. 153).

Compreendendo a importância e respeitando os significados e os sentidos dos nomes, procurei *batizar* todas as crianças com nomes que, de alguma forma, deem sentido a suas histórias. Esta foi minha forma ética de apresentá-las aqui.

Mas quem são esses sujeitos com quem aqui dialogo e que ainda me chamam de tia? Quem são esses leitores, na faixa etária de 9 a 11⁵¹ anos? Como se identificam crianças ou jovens, jovens ou adolescentes? As conversas com as crianças a respeito da forma como escolhiam os livros revelavam suas histórias pessoais e também lembranças do passado levando-as a estabelecer conexões com antigas leituras e histórias. Passado e presente se articulavam e a escolha, muitas vezes, trazia o questionamento: Crianças, adolescentes, jovens, quase adultos? A partir do que me contavam sobre como que escolhiam seus livros, me perguntava de que maneira essa busca da identidade, por parte das crianças, interferiria no momento da escolha de um livro.

A análise do material de campo, me levou a tomar a imagem que as crianças possuíam de si mesmas – que se constrói sempre na dimensão do outro – como categoria. A partir de suas identificações, foram organizadas três categorias de análise: *criança*, *adolescente* e *mais velhos*, termos que tomo das próprias falas das crianças. Dentro da categoria *criança*, incluí passagens que faziam referência a livros direcionados à criança, à infância, a livros infantis ou a livros “para a minha idade”. Na categoria *adolescente*, relacionei falas que expressavam, nas seleções de livros, as palavras jovens, juvenis, infanto-juvenis, adolescentes. Por fim, na última categoria, *mais velhos*, inseri as declarações de crianças que se identificavam com leituras mais complexas, ou seja, falas das crianças que escolhiam leituras destinadas aos mais velhos e/ou aos adultos. A seguir, analiso as escolhas a partir das três categorias.

5.1.2 Livros para crianças - “Às vezes é bom ler livro de criança, é divertido”

Segundo definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990, que dispõe sobre a proteção à criança e ao adolescente, é designado como criança o grupo que se encontra na faixa etária de até 12 anos de idade incompletos e como adolescente o sujeito que se encontra entre 12 e 18 anos. Muitas são as classificações apresentadas para definir e nomear faixas etárias apresentadas em trabalhos sobre leitura. Versiani (2003), em sua tese intitulada *A Literatura e suas apropriações por leitores jovens*, assim os define:

Os jovens dos quais trato nesta pesquisa são aqueles que se encontram na faixa etária entre 10 e 14 anos, leitores potenciais do tipo de produção que se denomina *literatura juvenil*, em cuja proposta ficcional prevalecem modelos de ação e de aventuras. Essa produção representa grande fatia do mercado

⁵¹ Vale lembrar que (já que foi mencionado na seção 4.2.3.1) havia uma menina de 12 anos, que completaria 13 no final do ano letivo. Embora não tenha se negado a participar da pesquisa, tenho poucos registros de sua participação.

editorial brasileiro, movimentada sobretudo pelas demandas escolares. (VERSIANI, 2003, p. 13).

Portanto, de acordo com a categorização da autora, os sujeitos de pesquisa deste estudo seriam qualificados como jovens. Por sua vez, Corsaro (2010) inclui na infância os pré-adolescentes, cuja faixa etária é definida como o período entre 7 e 13 anos, grupo etário ao qual os alunos desta pesquisa pertencem, e chama de crianças os sujeitos da faixa etária entre 7 e 10 anos. Considerando estas classificações como construções sociais que, portanto, vão variar conforme grupos e concepções, optei por nomear os sujeitos desta pesquisa - que no início do ano letivo tinham entre 9 e 11 anos - , de crianças.

A partir da discussão acerca do objeto da Sociologia da Infância, Sarmiento (2009) propõe firmar a distinção entre os dois objetos desse campo “as crianças como atores sociais nos seus mundos de vida” e a “infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009, p. 22). Como categoria geracional, a infância mantém relações estruturais com as outras categorias, como por exemplo a constituída pelos adultos que são responsáveis pela provisão e pela sobrevivência dos membros pertencentes à categoria geracional da infância. Essa relação de dependência engendra relações de poder que, independentemente do contexto social ou do momento histórico em que se encontram, estabelecem uma assimetria e, assim, impõem à infância uma posição subalterna diante da categoria geracional dos adultos.

Dado seu caráter posicional na estrutura social, a infância se torna, de certa forma, independente dos membros que a integram, as crianças. Assim, o conceito de infância, que varia historicamente, está também atrelado a definições sempre arbitrárias de faixas etárias. Tais variações, ao longo da história, decorrem de diferentes concepções e imagens construídas de tempos em tempos sobre a infância, as quais concepções passam pelo papel que as crianças possuem no quadro social. Mas tais variações não se restringem apenas ao processo histórico maior. Na experiência da vida cotidiana, essas diferenças se revelam nas formas de pertencimento a diferentes categorias ou grupos sociais, como às diferentes “classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso” (SARMENTO, 2009, p. 23). Considerando-se esses aspectos, as infâncias são múltiplas e, embora homogêneas sob o ponto de vista relacional às outras categorias, são heterogêneas em virtude de seu atravessamento a diferentes categorias.

Assim, essas crianças, cujas vozes aqui apresento, fazem parte de um momento da vida, a infância, que tem um caráter transversal, de cruzar diferentes grupos, cujos membros

se constituem de acordo com diferentes fatores, como étnicos, religiosos, sociais, de gêneros, entre outros. As escolhas perpassam esse horizonte apreciativo das crianças, sujeitos da leitura, e de suas diferentes infâncias.

Nas passagens que aqui transcrevo, à procura de livros, as escolhas das crianças revelavam uma imagem que elas possuíam de si próprias. Após consulta realizada pela Sala de Leitura da escola, que tinha por objetivo consultar as crianças para a compra de novos livros, Ana dá um depoimento:

Dione: Você acha que vai frequentar mais a Sala de Leitura depois da compra dos novos livros?

Ana: Acho que sim.

Dione: É? Por quê?

Ana: Porque tem livros lá que são mais procurados pelas crianças, assim, da minha idade.

Dione: Tipo o quê?

Ana: Tipo, tem *Percy Jackson*, tem *Diário de um banana*, tem *Diário de um otário*... são uns livros bem legais mesmo.

(Ana, 10 anos, 5C, Ano 2).

Em outra situação, ao responder se lê todos os dias, João responde da seguinte forma:

João: Todos os dias minha dinda gosta que eu leia algum livro, eu gosto mais de alguns livros assim, de história... *Gato de botas*, de história mais da *Disney*.

Dione: Que coisas você lê?

João: Livros de criança.

Dione: Você gosta de ler?

João: Não gosto muito não.

Dione: Por quê?

João: Sei lá, prefiro jogar *videogame*, ver TV, computador.

(João, 11 anos, 5C, Ano 2).

Ana e João, cada um de uma maneira, se identificam como sendo crianças, e suas escolhas são dirigidas para essa categoria. Enquanto João afirma que lê “livros de criança”, Ana declara que os livros mais procurados na Sala de Leitura são os destinados às crianças, assim como ela, o que a leva a afirmar: “assim, da minha idade”. Carolina, outra menina, do Ano 2, ao responder se gosta de ler, não relaciona sua leitura à de criança, mas usa o termo infantil. Responde da seguinte forma: Gostar, gostar mesmo, um pouco, mas só livros legais, assim, mais infantil. Gosto de livro assim... é...infantil (Carolina, 10 anos, 5D, ANO 2).

Ana, João e Carolina se consideram crianças, e por isso, buscam livros que se destinam a esse grupo, diferentemente da maioria das crianças, que, ao contrário, procuram livros que se distanciam dessa categorização. Afirmando que livro infantil é para os pequenos,

Gabriela expressa bem a posição oposta, compartilhada por muitos do 5º ano, mas que define o que seja livro para crianças:

Dione: E você acha que agora as crianças vão procurar mais a Sala de Leitura, depois da compra dos novos livros?

Gabriela: Acho, com certeza. Porque o segundo, terceiro, quarto ano, todo o mundo gosta de livro mais jovem. Não é só aqueles livros de criança. Que, tipo, vai ter mais opções pra gente ler, vai ter mais cultura lá na biblioteca, e a biblioteca está grande, está boa.

Dione: O que você chama de livro de criança?

Gabriela: Livro de criança? São aqueles livros mais s.. Não é de bebês... É assim, infantil, que não tem conteúdo atual, por exemplo, computador, namoro, [isso] sempre vai ter em alguns livros que eu gosto, esses livros assim. Mas também leio alguns de criança né?

(Gabriela, 12 anos, 5D, Ano 3).

Gabriela afirma que “todo o mundo gosta de livro mais jovem”. O “todo o mundo” a que ela se refere é o próprio grupo ao qual ela pertence e com o qual se identifica. Para esse grupo, quem lê livros infantis são os outros: as crianças. Os livros infantis, para ela, distinguem-se dos livros dos jovens pelo “conteúdo” atualizado, por exemplo “computador”, “namoro”. A escolha de livros de “conteúdo atual” a coloca na condição de não ser mais criança, embora também ela possa ler os livros para criança. Mas isso seria uma concessão que ela mesma pode fazer. Assim, “todo mundo” – o grupo que não se considera mais criança- vai ler mais, ou seja, vai ter o que ler. Na fala de Gabriela a leitura aparece como mais um elemento de identificação do grupo e distinção entre as crianças e os outros, sejam estes jovens, pré-adolescentes, adolescentes ou adultos. Na oposição, os livros para criança são definidos.

Em um outro momento da pesquisa, a conversa com Álvaro, durante a entrevista de final de ano, revela a sutil, tênue e complexa fase por que passam essas crianças ao final do 5º ano.

Dione: O que você lê?

Álvaro: Às vezes eu pego um livro infantil e leio...

Dione: O que é um livro infantil pra você?

Álvaro: Pra mim, é um livro que tem figura, desenhos, pintura...

Dione: E você gosta de livros infantis?

Álvaro: Gosto também, mas às vezes eu pego juvenil, tipo... eu já li *Assassin's Creed*⁵²...

⁵² O livro é baseado na série de jogos eletrônicos *Assassin's creed* criada, em 2007, por Patrice Marla Desilets. A série conta a batalha entre assassinos e templários do ponto de vista de um personagem, que, ao reviver diferentes épocas históricas, passa por ações e aventuras. O livro é escrito em forma de coleção por Oliver Bowden e já tem o lançamento do filme planejado para 2015.

Dione: E é legal esse livro?

Álvaro: Muito.

Dione: E por que você disse que gosta de livro infantil?

Álvaro: Ah, por quê?... por quê? Às vezes é bom ler livro de criança, é divertido.

(Álvaro, 11 anos, 5D, entrevista, Ano 3).

Álvaro afirma gostar de livros infantis, embora também busque livros entre os juvenis. Enquanto algumas crianças falavam diretamente que gostavam ou liam livros infantis, Álvaro circulava por diferentes categorias, evidenciando que “livro de criança é divertido”, portanto pode ser lido também por quem não é criança. Ana, João, Gabriela e Álvaro são alguns dos leitores, dentre os participantes da pesquisa, que, nesse momento em que se pronunciaram, embora não se colocassem mais como crianças, declararam ler e gostar de literatura infantil ou de livros para criança. O grupo de pertencimento das crianças, ao qual elas próprias se inseriam, os definia, assim como também circunscrevia o conceito de literatura infantil, ou o livro endereçado às crianças.

Os depoimentos evidenciam uma fase de transição em que ora suas escolhas literárias passam pelos livros divertidos e infantis, ora por livros que trazem conteúdos mais próximos de suas questões. Cabe ressaltar que, grosso modo, são considerados infantis os livros de pouco texto, muita ilustração, que são de rápida leitura. Entretanto, a literatura infantil abarca grande variedade de gêneros e estilos e, em muitas obras, há uma densidade na abordagem do tema- seja pelo texto verbal, seja pelo visual- e construção da linguagem-, que colocam a literatura infantil na condição de arte, cujo endereçamento não se circunscreve a uma faixa etária definida. Alguns livros infantis seguem *divertindo* ou afetando o leitor vida afora.

5.1.3 Livros para adolescentes - “Sobre adolescente” ou “a gente menina”?

Livros infanto-juvenis, juvenis, para jovens, sobre adolescentes, para quem está chegando à adolescência. Quem são esses leitores com quem esta pesquisa dialoga? Como procuram seus livros, afinal? Se, como afirma Corsaro (2011), a infância para as crianças é um período transitório, quando termina essa fase? O autor responde à pergunta dizendo que essa não é pergunta fácil de ser respondida, pois se relaciona também ao conceito de ser ou não adulto. Está relacionada a valores culturais atribuídos à idade e à faixa etária de cada grupo social. Portanto, como construção social, está em constante e contínua formação e, conquanto possam existir características de desenvolvimento comuns a todas as crianças, independentemente da cultura em que vivam (mudança de dentes, chegada da menstruação

nas meninas, aparecimento de pelos, entre outros traços que caracterizam a entrada na adolescência), ainda assim esses traços aparecem em momentos diferentes na vida de cada um.

Portanto, ainda que fossem determinantes para a fixação das fases de desenvolvimento, esses fatores não seriam parâmetros precisos para a demarcação de limites de início e término dessa fase. No caso, as crianças, de um modo geral, passam por rápidas transformações físicas, emocionais e intelectuais em curto espaço de tempo, se comparado com o processo pelo qual o sujeito passa em toda a sua vida. Nesse mesmo período, a criança está se constituindo socialmente. Ela precisa dar conta de sua própria imagem nesse período de mudanças e passar a se definir e a se ver de uma outra forma. No processo de transição não há uma única maneira que a caracterize. Embora neste capítulo, não esteja analisando eventos do Ano 1, gostaria de voltar à Gabriela, citada aqui na começo da seção 5.1.

Gabriela tem 10 anos, é alta, vem maquiada para a escola. Usa sombra, batom. Pinta as unhas, que são compridas. Poderia passar por uma menina de 13 ou 14 anos. Ela estava sempre lendo revistas de celebridades e, quando eu entrava em sala, via-a escondendo-as debaixo da carteira. É a mesma que declarou ter-se sentido famosa ao participar da entrevista. Ao responder que tipo de livro gostava de ler, explicou: “Livro sobre adolescente. Eu tenho um livro que fala tudo como é. Assim... a gente, o nosso corpo, o que acontece com o nosso corpo, a gente, a gente menina” (Gabriela, 10 anos, 5B, caderno de campo, Ano 1).

“A gente, a gente menina”. A constituição do sujeito é sempre dialógica; é no outro que me vejo e me completo, “pois o meu eu precisa daquilo que o outro vê” (RIBES, 2003, p. 62). Para Bakhtin (2010a) é pelos olhos da mãe que a criança toma conhecimento de si mesma e começa a identificar e a nomear as partes do próprio corpo como o outro faz: “minha mãozinha, minha cabecinha”. A partir do outro, ela vai se delimitando, tomando dimensão do próprio corpo e de si mesma: “é de dentro de mim que eu menos vivencio a minha ‘cabecinha’ ou minha ‘mãozinha’, mais propriamente ‘a cabeça’, eu ajo precisamente com a ‘mão’” (2010a, p. 47), ou seja, é a partir do que o outro diz e da forma como o outro vê que passo a me ver também. A criança se identifica, interpreta suas sensações internas – seja de fome, de dor ou de prazer – por meio do que os outros sentem, demonstra e fala em relação a ela. São as palavras que “pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo”(BAKHTIN, 2010a p. 46). Assim como Gabriela, via várias meninas no 5º. ano, com trejeitos de mais velhas.

Dessa maneira, as sensações, as ações e as imagens vivenciadas pelo corpo interior são indissociáveis das experimentadas pelo corpo exterior, já que emoções e conceitos são inerentes ao sujeito. A experiência com o corpo exterior só é alcançada por meio da interação do sujeito no mundo de valores sociais e políticos a que ele pertence e a que se opõe. Portanto, o corpo “não é algo que se baste a si mesmo, necessita *do outro*, do seu reconhecimento e de sua atividade formadora” (BAKHTIN, 2010a, p. 47-48, grifos do autor).

A complexidade desse processo de formação da identidade que perpassa a percepção de si e da imagem do próprio corpo se constitui no processo alteritário. Em permanente transformação, a criança se vê a partir dos olhos dos pais, dos professores, dos amigos e das amigas, ao mesmo tempo que também se vê a partir de como ela mesma vê o outro que, por sua vez, está em mudança. Assim, há um “a gente menina” interessada em se conhecer e se reconhecer no outro. Já que na relação com os adultos ora é chamada e tratada como criança pelos pais e professores, ora é chamada à responsabilidade e, dependendo da camada social, as responsabilidades passam por cuidar de irmãos menores, de parentes mais velhos, cozinhar, arrumar a casa e até mesmo trabalhar e contribuir com o sustento da família

Assim, ler “livro sobre adolescente, que fala tudo como é” seria uma tentativa de dar ordem e um sentido a esse momento da vida, na busca de uma imagem de si mesma? Na direção da demanda dos jovens leitores que querem “saber tudo como é”, o mercado editorial se organiza para produzir obras endereçadas a um público alvo, um público já pré-definido, muitas vezes estereotipado. Assim, a questão da imagem que a criança possui de si própria pode não coincidir com as categorias pré-fixadas no endereçamento das obras literárias.

André: Gosto de ler livros juvenis.

Dione: Mas o que você considera livros juvenis?

André: É livro que jovens adoram.

(Laura, 11 anos, 5C, Ano 2).

Apesar de querer falar do que gosta, André parece não se incluir no discurso e declara gostar dos livros que os “jovens adoram”. Mas quem são elas/eles, os jovens? Seria André uma delas? Não tive a chance de retornar a questão e perguntar de outra forma. A pergunta permaneceu para ele e para mim. André seria parte do grupo nominado de jovens?

A conversa com Tomás e Natasha, a seguir, mostra como eles vão também tomando consciência das concorrências de atividades que vão sendo adicionadas à vida, conforme crescem, e vão ocupando o tempo:

Tomás: Eu gostava de ler muito quando eu era pequeno.

Dione: E o que mudou que hoje você diz que hoje é mais ou menos?

Tomás: É porque está chegando a adolescência, aí a gente pa... a gente não gosta mais de ler.

Dione: Quantos anos você tem, Tomás?

Tomás: Vou fazer 11.

Natasha: Quando a gente era criança, a gente só gostava de saber coisas de infantilidade, quando a gente chega na adolescência, a gente só quer saber de...

Tomás: Sair.

Natasha: De zoar, de tirar foto, de computador, não gosta de ler, de fazer nada...

Tomás: *Facebook*...

Dione: E você acha que leitura é infantilidade, Natasha?

Natasha: Depende do livro.

(Natasha, 10 anos, e Tomás, 10 anos, 5D, Ano 3).

Tomás gosta de frisar que vai completar 11, portanto, já não tem mais 10 e está chegando na adolescência. Natasha, sua companheira de entrevista, completa suas ideias, porque, como integrante do mesmo grupo, sabe sobre as expectativas do outro. Os dois parecem afinados em relação ao que as crianças gostam e “do que só querem saber”: coisas para adolescentes.

Ser criança, ser adolescente, ser jovem. Entre pares (CORSARO, 2010), as crianças e/ou adolescentes se constituem e mergulham nessas categorias. É interessante perceber que, quando em pares, na entrevista, é como se a fala de uma ratificasse a da outra e, juntas, as crianças entrevistadas se afirmassem e reafirmassem lugares e posições. São categorias que oscilam entre ser pequeno/criança – “Quando a gente era criança” – e o reconhecimento de transitar na fronteira – “Quando a gente chega na adolescência, a gente só quer saber de...”.

No próximo subitem passo aos leitores mais velhos.

5.1.4 Livros para os mais velhos - “São mais aprofundados na história”

Lucas: Não gosto de pegar livros na escola porque geralmente tem muitos livros para crianças pequenas, alguns poucos para pessoas mais velhas.

Dione: O que você quer dizer com um livro para pessoas mais velhas?

Lucas: São aqueles livros que são mais aprofundados na história.

(Lucas, 11 anos, 5C, Ano 2).

Vitor: Meu pai que escolhe porque eu sou um velho, né? Só gosto de assunto de adulto.

Dione: É assim que você se vê, Vitor?

Vitor: Não, eu não me vejo assim igual um velho. É o jeito de falar. (Fala e cai na gargalhada)

Dione: Eu entendi.

Vitor: É que eu gosto de livros de adulto.

Dione: Qual, por exemplo?

Vitor: A história de Assis Chateaubriand, livros de guerra... entre outras coisas.

(Vitor, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Sophie: Eu gosto dos livros da Sala de Leitura, porque lá tem uma parte só para os mais velhos, para os maiores. Mas às vezes aparece uns livros cheios de besteirinha.

(Sophie, 11 anos, 5C, Ano 3).

Dione: Yago, o que você achou da consulta feita pela Sala de Leitura?

Yago: Achei bem interessante. Porque tem muita criança mais velha que precisa de livros mais racionais e eles, lá na biblioteca, têm muito pouco livro pra gente grande, então acho isso muito eficaz.

Dione: E o que é livro racional?

Yago: É livro mais pra maiores de idade, tipo 10, 11 e 12 anos.

Dione: Que é justamente a idade de vocês do 5º ano, né?

Yago: É.

(Yago, 10 anos, 5D, Ano 3).

Na visão das crianças pesquisadas os leitores mais velhos estão relacionados à complexidade da leitura, à leitura mais densa. Leitura “pra gente grande”, dirigida aos que não só *dominam* a leitura como gostam de ler “histórias mais aprofundadas”, “livros mais racionais”. Estas posições me levou a questionar: Por meio da leitura as crianças estariam se afirmando enquanto uma pessoa mais velha? O crescimento estaria relacionado também à possibilidade de ter acesso aos livros dos adultos?

O endereçamento explícito de uma obra literária traz equívocos. Um bom livro pode interessar a muitos leitores e de diferentes faixas etárias. Entretanto, a fala dessas crianças evidenciou que a escolha de obras dirigidas ao mais velhos pode ser também um indicador de como elas se veem ou como se projetam ou almejam ser. Neste sentido, ser um leitor mais velho poderia garantir o sentido de pertencimento ao mundo dos adultos, ou melhor, ao grupo de adolescentes.

A leitura dos mais velhos não seria somente desejada pelos mais novos, mas valorizada, assim como o lugar que estes livros ocupam: “Eu gosto dos livros da Sala de Leitura, porque lá tem uma parte só para os mais velhos, para os maiores”. As crianças investigadas mostram saber o valor social do livro grande, do livro pesado, cuja leitura oferece status. A fala de Vitor “só gosto de assunto de adulto” se relaciona ao “ser mais velho”. Aqui também a escolha de livros, agora de adultos, parece ser uma forma de se identificar com um grupo etário.

Segundo os depoimentos, os livros apropriados para os leitores do quinto ano seriam os longos cheios de palavras. Mas também os que consideram *bons*, que podem ser de

crianças ou de adolescentes. A seguir Tomás e Pedro, recorrem à classificação de livros para a própria idade, mas esta idade possui critérios próprios:

Dione: Você gosta de ler livros que os amigos estão lendo...

Tomás: Sim, normalmente sim. Porque normalmente as pessoas leem o que é mais apropriado para mim, para a nossa idade.

Dione: E o que é um livro apropriado para a sua idade?

Tomás: É aqueles livros longos cheios de palavras, até gosto mais desses livros do que aqueles infantis.

(Tomás, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Dione: E onde você pesquisa os livros para ler?

Pedro: Às vezes eu também procuro na internet, pelo assunto, eu vou no site da Saraiva, na maioria das vezes. Procuro pelo nome do livro ou pelo assunto que me interessa. Tem lá a classificação. Tem livro infantil, pra adolescente.

Dione: Em que classificação você procura?

Pedro: Ah, depende. Às vezes eu vou em livro infantil e às vezes eu vou no de adolescente. Porque às vezes eu encontro livros bons nos dois.

(Pedro, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Assim, ora procuram livros para a própria idade, qual seria essa idade que sentem possuir? Mas tudo depende. A idade é relativa, portanto, podem procurar livros dependendo do que queiram como parecer querer dizer Pedro. A identidade é uma construção social que se dá no processo de alteridade, como já discutido neste trabalho, sempre de forma coletiva, nas relações interpessoais e no meio em que se constitui. Dessa forma, eu só me reconheço como sendo como sou, ao reconhecer o outro e ao ser reconhecida por ele, nas relações sociais e em determinado local em que se vive. Portanto, está em constante transformação. Segundo Bakhtin (2010a, p. 44), o corpo interior é “meu corpo enquanto elemento de minha autoconsciência”, é sentido por dentro a partir de “um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior” e somente a mim ele é acessível e controlável. Mas existe também o corpo externo, que me é dado de forma inacabada, fragmentada através do outro, pois é a partir do outro, ou seja, apenas de maneira mediatizada é que posso saber de mim. Essa visão e sensação, que vem do outro, e não de “forma imediata” (BAKHTIN, 2010a, p. 44), me oferece o acabamento. Assim, o sentido de completude é dado pelo outro. Como afirma Bakhtin (2010a, p. 45) “o valor de minha pessoa externa [...] é de natureza emprestada, que eu construo mas não vivencio de maneira imediata”.

A construção da identidade é um processo dialógico, contínuo, de tensões, sempre em construção e, por isso, inacabado. Com base na teoria da enunciação bakhtiniana, é possível

inferir que identidade, o que caracteriza o ser único em sua unidade de ser, passa pela consciência da diferença posta pela existência do outro. A alteridade e o dialogismo são conceitos fundamentais para a concepção da identidade nesta perspectiva. A partir do outro, o sujeito passa a construir sua unicidade, que passa por posições. Porém, nesse processo, entram em jogo as imagens que o outro tem de mim e a imagem que eu tenho do outro e de mim mesma, abrangendo a construção do que eu já fui ou penso ter sido e incluindo o que penso que posso vir a ser. Nesse processo de construção, “Este sujeito, bem como seus comportamentos, institui-se e se desenvolve em grupos, nas relações interpessoais estabelecidas entre si e com o meio onde vive. Essa troca leva a produzir discursos e práticas diferenciadas em seu mundo social, favorecendo assim a construção de sua identidade cultural” (CARDOSO; SOUSA, 2012, p.153).

Nessa perspectiva, as crianças do quinto ano vão se constituindo leitoras nas relações de alteridade que estabelecem com os vários outros que convivem. Elas vão criando suas imagens de leitores não somente no contraste com os seus pares - as crianças – mas também com os adultos. Por sua vez as crianças não apenas refletem o que projetam para elas, mas também refratam, criam e transformam. Segundo Sarmiento (2009, p. 29), ao discutir o conceito de reprodução interpretativa de Willian Corsaro, comenta:

[...] a ideia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores conhecimentos, disposições e pautas de conta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformações das formas sociais. (SARMENTO, 2009, p. 29).

Nesse sentido, as crianças intervêm na sociedade e, assim, produzem cultura, interagem com os adultos e realizam transformações. Nessa perspectiva, ao fazer escolhas, as crianças instauram novas referências de literatura infantil, desenvolvem novas práticas de leitura, se constituem enquanto leitores, na relação com os livros e a leitura.

5.2 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DOS JOVENS LEITORES

Como tem sido construída, nas trajetórias das crianças do quinto ano, a imagem de leitores que são? Nesta seção, procuro discutir, a partir da memória da infância recente dos jovens leitores, a ideia que eles têm deles mesmos enquanto leitores. Como essa ideia pode interferir na forma como escolhem seus livros hoje? Como suas lembranças de leitores

interferiram e interferem na formação de leitores que são hoje? Como estão construindo seus discursos sobre o gosto de ler a partir dessa lembrança?

Tanto ao longo das conversas nos encontros do CL, quanto durante as entrevistas realizadas no final do ano, em resposta às perguntas sobre gostar de ler quando menores, as crianças narraram histórias que deixaram entrever essas memórias. Às vezes, essas lembranças, surgiam de maneira espontânea, sem terem partido de perguntas. Foi surpreendente quando comecei a ouvir as gravações e a transcrevê-las. Eram histórias que remetiam a um tempo que, para nós adultos, pode parecer próximo, mas que para elas representavam seu passado – um passado constituído na memória, constituído com histórias que, para elas, formam, explicam e justificam o presente de leitoras que são hoje. As narrativas das crianças trouxeram indagações: as imagens e concepções que possuem de si próprias como crianças leitoras, construídas e expressas em suas histórias, afetam e orientam o caminho ainda a percorrer? Qual o papel da escola na formação de concepções de leitura e de leitores?

A partir do recorte feito nas entrevistas, embora as falas apontem para uma convergência em relação a um senso comum de que não gostam de ler, as crianças demonstram outras atitudes em relação à leitura. Considero que essa aparente contradição esteja relacionada à necessidade de corresponder a um padrão de leitura e de leitor constituído pelas crianças e que expressa os usos, as práticas e os valores atribuídos ao ato de ler pela sociedade, inclusive pela escola, parte integrante e constituidora de concepções de leitura e de leitores.

É importante salientar que, ao longo dos quase três anos de campo desta pesquisa, os discursos e olhares das crianças revelaram que o modo como se constituem leitoras percorre uma extensa rede de relações e caminhos, incluindo a família (irmãos mais velhos, pais, primos, tios, etc.), as mídias sociais (*Facebook*) e a própria escola. Nesta seção, analiso algumas falas que trazem concepções de leitor e de leitura concebidas pela crianças

Os eventos de campo foram agrupadas em dois blocos: no primeiro, os discursos mostram como as crianças apresentam uma linearidade em seus relatos, ora justificando com orgulho como “sempre” gostaram de ler, “desde pequenas”, ora afirmando com veemência “nunca” terem gostado, expressando porque gostam ou não gostam de ler; no segundo bloco, subdividido em três subgrupos, os discursos evidenciam, um caminho menos linear, evidenciando as contradições e abrindo possibilidades..

5.2.1 A “linearidade” na construção das histórias de leitura

“Gosto de ler desde pequena”.

Dione: Você gosta de ler?

Juliana: Gosto muito.

Dione: Por que você diz que gosta muito, me explica?

Juliana: Ah, não sei, acho que foi um hábito que criei quando eu era pequena, de ler desde o 1º ano. Gosto de ler desde pequena. Depois que eu aprendi a ler, sempre que eu lia um livrinho, quando acabava um eu queria mais. Gostava mesmo de ler.

Dione: Como começou essa vontade de ler?

Juliana: Foi quando comecei a ler. Primeiro, ficava interessada nas figuras, nos desenhos coloridos, depois comecei mesmo a ler, então eu lia, lia, lia.

Dione: O que você gosta de ler hoje em dia?

Juliana: Gosto de ler histórias de coisas e histórias antigas, livro de cavalaria, por exemplo.

(Juliana, 10 anos, 5C, Ano 2, Entrevista).

“Eu leio desde o dia que aprendi a ler”.

Pesquisadora: Você gosta de ler?

Carlos: Gosto. Eu leio desde o dia que aprendi a ler. Acho que foi com quatro anos.

Pesquisadora: Você lembra disso?

Carlos: Lembro. Sempre li muitos livros. Desde pequeno que tinha a mania de ler. Agora só leio no final de semana porque eu tenho mais tempo. Na semana, tenho que vir para escola. Tem trabalhos, provas, não dá tempo porque eu só gosto de ler livro grande.

(Carlos, 11 anos, 5C, Ano 2).

Segundo Bakhtin (2010a) a *memória de futuro* aponta para a construção do novo. É a *memória de futuro*, enquanto possibilidade que mostra a incompletude do sujeito e, por isso, aponta para a mudança e a transformação. Na construção desse futuro, que está longe de respeitar uma linearidade, mas já está presente, encontra-se o movimento da história e da formação do sujeito, sempre inacabado.

Nas vozes das crianças sujeitos da pesquisa – ora crianças, ora adolescentes, ora mais velhos, quase adultos –, vemos uma história construída. Para Juliana, o encontro inaugural com a leitura a levou a querer ler cada vez mais: “então eu lia, lia, lia.”. Ou como afirma Carlos: “leio desde que aprendi a ler”. No entanto, o aluno sinaliza os possíveis percalços em sua trajetória como leitor, adversidades que anunciam a entrada na vida adulta, relacionadas, portanto, a outras responsabilidades, ao aumento das tarefas e, conseqüentemente, à diminuição do tempo: “Agora só leio no final de semana porque eu tenho mais tempo”. Trata-se de rumos e desencontros na construção dessas identidades? Na voz de outras crianças, é possível vislumbrar outras relações. Vejamos a seguir.

“Nunca gostei de ler”.

Pesquisadora: Você gosta de ler?

Fernanda: Não gosto muito não.

Pesquisadora: E quando você era pequena?

Fernanda: Nunca gostei de ler. Eu lembro que desde que eu era pequena eu não gostava de ler. Quando entrei aqui, eu lia um pouco porque tinha aprendido a ler, mas nunca gostei de ler. Por exemplo, estou lendo *Fala sério mãe*, mas não gosto de ler livro grande como *Harry Potter*.

Pesquisadora: Você se alfabetizou aqui?

Fernanda: Não. Entrei no 1º ano, já sabia ler.

[...]

Pesquisadora: Você disse que gosta de ouvir histórias... isso não faz você querer ler outras?

Fernanda (franzindo a testa e torcendo o nariz): Não, não muito. Não sou fã de leitura.

(Fernanda, 11 anos, 5 C, Ano 2).

Fernanda não escutou a entrevista de Carlos, mas sua referência de leitura, assim como a do amigo, está relacionada ao livro grande, ao livro com muitas páginas e de leitura demorada, que demanda tempo. Harry Potter representa isto: o modelo de leitura e de livro que deve ser lido “a qualquer custo” (CARRIÈRE, 2010, p. 226). Carlos foi quem pegou um livro de 702 páginas, evento mencionado na seção 6.3.2, que traz a discussão sobre o livro grosso.

No entanto, como mudar o rumo dessa história que a criança carrega com tanta força, como vemos nas expressões de Fernanda ao afirmar que “**Nunca** gostei de ler”? Eu lembro que desde que eu era pequena eu não gostava de ler”. Fernanda enfatiza a palavra nunca, falando-a com intensidade, enquanto movimenta a cabeça para reforçar o que diz. Toda vez que falamos, afetamos a nós e ao outro, construímo-nos. A fala de Fernanda parece expressar o desejo de continuar sem gostar de ler. Mas nossa história não é linear, ela vai se construindo, como a leitura do passado também é atravessada por concepções, valores e opiniões do presente. E isso também é observado nas falas das quatro crianças que, por gostarem ou não de ler nos dias de hoje, buscam a explicação no passado e forjam uma razão de determinismo.

Em sua análise da autobiografia de Sartre, Pompougnac (1997, p. 46) aponta para o fato de Sartre traçar e relatar suas memórias de leitor em função de um projeto de vir a ser escritor, o que é chamado pelo autor de “projeto cultural”, e compara-as com a memória de outros escritores, como as de Beauvoir e Ragon. Essa experiência levantada a partir da leitura da história de leitor do menino Sartre, cujo projeto de certa forma direcionava suas leituras,

levou-me a refletir sobre as falas de Juliana, Carlos e Fernanda e a relacioná-las. Isso me ajudou a construir a hipótese de que a formação do leitor está ligada a essa história de si mesmo, construída, contada e associada a um projeto, porque o futuro que construímos para nós, como possibilidade histórica, é cunhado a partir das memórias do passado e do presente vividos, as quais nos constituem.

Passado e presente nos constituem por intermédio da memória. A história que nos constitui hoje é a memória de passado. Entretanto, ao confrontarmos passado e presente, podemos desviar a rota de futuro, por também já fazer parte desse tempo presente, dependendo de como vejo meu presente e revejo meu passado. Essas duas posições temporais podem ser apresentadas como pré-determinadas, fechadas ou abertas, se incluo a ideia de futuro e dou possibilidade à mudança.

5.2.2 A não linearidade na construção das histórias de leitura

Comecei a minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. [...] Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca [...] (SARTRE, 1984, p. 30-31).

A linearidade da vida de leitor relatada por Sartre, quando adulto, passa uma ideia romantizada e idealizada de formação ideal de leitor, que começa lendo e nunca para. Essa linearidade, que se apresenta em algumas biografias, só adquire sentido muito mais tarde, e às vezes. Na vida de crianças pequenas, ouvir essa continuidade quase determinista exime, a partir do olhar delas, a participação ou a inserção de professores ou qualquer outra pessoa nesse trajeto de aprendiz, que percorre cada criança. O desafio por trás dessas histórias é saber qual o papel que nos cabe como professores para interferir nessa história *aparentemente* linear. A seguir, as crianças mostram como passaram de um perfil de leitor a outro.

“Eu cresci e aprendi a ver televisão”.

Dione: Você gostava de ler quando era menor?

Daniela: Eu gostava.

Dione: O que mudou?

Daniela: Eu cresci e aprendi a ver televisão. (fala e cai na gargalhada)

Dione: Então a televisão te atrapalha um pouco na leitura?

Daniela: Televisão e computador... (fala rindo)

(Daniela, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Dione: Você gosta de ler?

Sophie: Gosto, mas não leio muito.

Dione: Como assim, me explica.

Sophie: É que antigamente, eu lia muito. Porque agora, eu gosto mais de brincar. Tenho mais amigos.

Dione: Antigamente?

Sophie: É, quando eu era pequena, não tinha nada pra fazer, então eu lia mais.

(Sophie, 10 anos, 5C, Ano 2).

Mariana: Eu lia mais livros quando era menor. Mas os livros eram menores e tinham mais figuras.

Dione: Você gostava de ler?

Mariana: Gostava mais, muito mais.

Dione: E agora?

Mariana: Agora prefiro ficar no computador e falando no telefone. Aí não tenho um tempo assim só pros livros.

(Mariana, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Dione: Por que você não quis participar da consulta da Sala de Leitura, sugerindo novos livros?

Vinícius: Por causa que eu não gosto de ler.

Dione: Não, por quê?

Vinícius: Porque tenho mais o que fazer.

Dione: Como assim?

Vinícius: Porque eu tenho coisas mais interessantes pra fazer... entrar no *Facebook*, em redes sociais, antes de ler.

(Vinícius, 11 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Nas falas de Daniela, Sophie, Mariana e Vinícius, fica evidente a vontade de brincar, porque hoje eles têm “mais amigos”, a saudade dos livros fáceis de serem lidos, quando “eram menores e tinham mais figuras”, e a concorrência de computador, telefone, televisão, jogos e redes sociais.

Os relatos mostram que as crianças leem e fazem escolhas, mas a entrada e a presença da televisão, do computador, do telefone, do *Facebook* e das redes sociais, em geral, apontam para outra realidade, em que há disputas e concorrências – e tráfegar por esses novos meios exige um movimento de leitor distinto daquele em que se está com o suporte livro em mãos. Hoje, as crianças têm “mais o que fazer”.

A incorporação de novas técnicas e suas formas de escrita e de comunicação, marcas do nosso tempo, trouxe outra ordem para o escrito, introduzindo novas formas e práticas de leitura, como nos aponta Chartier (2002). Desse modo, é preciso contextualizar a literatura no mundo de hoje, onde passou a existir a concorrência e a disputa de suportes. linguagens e,

consequentemente, de formas de ler. Esses novos meios produzem uma volubilidade de desejos e práticas cujas fronteiras são difíceis de definir. Segundo Dauster⁵³,

Essas fronteiras são móveis e resvalam. Acho que existe uma “concorrência”, uma sedução de múltiplas linguagens. Outro mundo, outra era, outros parâmetros e paradigmas. Difícil decifrar. É tudo muito novo para nós. Mas há uma questão de valores e significados. Pergunte-se: o que significa tudo isto aos olhos dos jovens? E o que emerge de tudo isso?

Um olhar mais atento, a partir de uma cultura do olhar, a que se refere Bakhtin (2010a) ao analisar a visibilidade que Goethe empreendia ao tempo em sua obra, pode auxiliar na busca de significados atribuídos pelos jovens às práticas de leitura nessa nova realidade e a perceber o que está a surgir. Freitas (2011), refletindo sobre a formação de leitores na contemporaneidade, também pode ajudar a avançar o olhar ao novo que nos espreita. A autora, recorrendo a Martín-Barbero (2006), afirma que a revolução tecnológica não trouxe apenas novas máquinas, mas introduziu novas formas de relação entre “os processos simbólicos que constituem o cultural”:

[...] o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete hoje a alguns aparelhos, mas sim a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54 apud FREITAS, 2011 p. 214).

Portanto, nessa nova ordem, são introduzidos não apenas aparelhos, ou suportes em que se dão novas maneiras de ler, mas são engendradas novas formas de perceber o mundo e de se relacionar com o simbólico e, como propõe a autora, são criadas novas formas de sentir, de escrever e de ler.

Com base nos estudos de Martín-Barbero (2006), Freitas (2011, p. 214) indica que o que se vive hoje é uma mudança nos modos de “circulação do saber, que disperso e fragmentado, transita fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam”. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser o lugar privilegiado do saber autorizado, assim como o professor passa a ter um outro papel e posição nas novas relações, e, desse modo, a escola tem pela frente um grande desafio. Convivemos hoje com uma multiplicidade de maneiras de ler, com diferentes suportes, com uma variedade significativa de textos, com

⁵³ Esse diálogo se deu durante conversa com a autora, diante de um esclarecimento solicitado sobre reordenamento de linguagens. A resposta foi enviada por e-mail e seu conteúdo foi aprovado para citação e reproduzido neste trabalho com o consentimento da autora.

diferentes leitores e com diversas formas de construir os saberes, contudo o sistema educacional ainda se “encontra todo organizado em torno da escola e do livro” (FREITAS, p. 214). Diante da grande variedade de tipos textuais existentes, dos diferentes suportes que os materializam e das formas com que se apresentam, talvez possamos conceber “a nossa maneira contemporânea de ler” (CHARTIER, 1994) como uma multiplicidade de formas de ler. Não existe mais uma única e “correta” maneira de ler. A escola então, precisa compreender e aceitar esse fato e trabalhar com e a partir dessa nova realidade.

Como propôs Dauster (s/d), nesse “novo mundo”, nessa “nova era”, as crianças dividem seu tempo em função da nova ordem e de novas linguagens e é preciso levar o fato em consideração ao lhes mostrar que é “legal” brincar com os amigos, conversar nas redes, ver televisão, ler em outros suportes e de diferentes maneiras, ações que competem com a leitura no livro. Assim como Fernanda declarou anteriormente, Natasha pensa semelhante:

Natasha: Eu não leio muito não. Não gosto muito de ler não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Natasha: Porque ler não é muito bom não.

(Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Natasha também não gosta de ler. Responde rindo, um pouco timidamente, aparentando achar engraçado o que diz, embora seu tom demonstrasse que falava sério. Afinal, por que uma verdade não pode ser dita dessa forma? Pensei. Em relação ao riso, Bakhtin (2010d, p. 57) afirma que este “tem um profundo valor de concepção do mundo” e que passou a ser uma das mais importantes maneiras de exprimir a verdade sobre o homem, a história e o mundo em sua totalidade. Segundo o filósofo, o riso, diferentemente do sério, mas não menos importante, é um prisma por onde se vê o mundo de forma particular e, ao mesmo tempo, universal e, por essa razão, “a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais) deve admiti-lo da mesma forma que ao sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo” (BAKHTIN, 2010b, p. 57). Logo, considerei séria a fala não só de Natasha, mas de todas as crianças, embora muitas delas rissem ao expressar que não gostavam de ler ou que gostavam mais ou menos. Ainda assim, o que me intrigou foi que, durante os encontros do CL, via Natasha lendo. No dia da entrevista, em novembro de 2013 (Ano3), quando ela afirmou que não lê muito, porque “ler não é muito bom não”, reencaminhei as perguntas seguintes:

Dione: Então, deixa, vou seguir e aos poucos você vai falando do que pensa. Você acha que não lê muito?

Natasha: Não, leio pouco.

Dione: Quando você lê, o que você lê?

Natasha: Livro de ... você quer dizer, o nome do livro que eu li?

Dione: É, se você quiser falar sobre isso...

Natasha: *Fala sério professor, Diário de um banana, Fala sério mãe, Fala sério pai, Fala sério filho.*

Dione: Esses são os livros de que você lembra?

Natasha: É.

(Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Será que as leituras do CL não são leituras autorizadas pelas crianças? Por que elas são quem escolhem? Por que são livros não reconhecidos pela escola? O que elas dizem me toca, afinal não há nada mais universal do que nossas dificuldades, afirma Bourdieu (1989) durante uma aula em que pede aos alunos para relatarem seus trabalhos, sobretudo apresentando as dificuldades e os problemas encontrados. Afirma ainda que “cada um achará uma certa consolação no facto de descobrir que grande número das dificuldades imputadas à sua falta de habilidade ou à sua incompetência, são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente pormenorizados que eu poderei dar” (BOURDIEU, 1989, p. 18). As crianças, assim como Natasha, deveriam ser mais ouvidas em suas dificuldades, porque estas são reais para elas. Pensar que não lê muito em uma instituição escolar que exige a leitura não deve ser fácil.

A partir de que experiências Natasha traz a ideia de que “ler não é muito bom” e de que “Lê pouco”? É pertinente tomar essa questão, especialmente por esta pesquisa estar situada no contexto escolar, local em que, para que se possa permanecer e avançar, é preciso ler: ler muito, compreender o lido, dar sentido ao lido e produzir novos sentidos a partir do que foi lido. De que leitura exatamente Natasha fala? Esse é um problema que atinge muitas crianças que pensam não gostar de ler. Será que assim se expressam, pois não consideram os livros que leem como leitura?

No entanto, ler também pode ser muito bom, ao contrário do que pensam Natasha e Fernanda. Yago explica de forma peculiar, seu gostar de ler:

Dione: Você gosta muito de ler e lê qualquer coisa, ou só gosta de ler o que te interessa?

Yago: Pô, às vezes eu estou jogando com o meu colega, eu deixo pra lá, porque meu colega é viciado, o que que eu faço? Eu vou lá e jogo com ele. Tudo bem, mas às vezes eu deixo ele pra lá, pode jogar, pode perder, brincar à vontade. Eu vou ler um livro. Pode brigar, ligar pra polícia, eu vou ler meu livro. (Yago, 10 anos, 5D, Ano 3)

Assim, as crianças vão se expressando ao longo da pesquisa. Uns afirmam não gostar, com tanta ênfase quanto os que, apesar da “polícia”, leem porque gostam.

A seguir, as falas de Emma, Álvaro, Alexandre, Ana e Daniel abrem novas reflexões a respeito do que Natasha pode estar sentindo e dizendo com seu riso.

“Não gostava, comecei a gostar aos poucos”.

Dione: Você lia muito quando pequena?

Emma: Não. Não gostava, comecei a gostar aos poucos.

Dione: Você acha que lê mais hoje em dia?

Emma: Ah, muito mais. Acho que bem mais.

Dione: Por quê?

Emma: Ah, não sei, acho que comecei a gostar porque vou lendo mais, melhor. Vou gostando dos livros e vou aprendendo coisas, aí vou querendo ler outro e outro.

(Emma, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Dione: Você gostava de ler quando era menor?

Álvaro: Não.

Dione: O que você acha que mudou?

Álvaro: Agora eu gosto mais de ler.

Dione: Por quê?

Álvaro: Não sei, acho que é porque é mais fácil... (para e fica em silêncio)

(Álvaro, 11 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Dione: Você gostava de ler quando era menor?

Alexandre: Não.

Dione: O que mudou?

Alexandre: Eu não gostava de ler, por causa que quando eu lia, eu não via muitas figuras no livro. E como eu não sabia ler, eu não gostava. Eu queria só ver as figuras. Eu só gostava mesmo, quando tinha desenhos, porque aí eu via. E aí o que mudou é que eu aprendi a ler e não precisava mais dos desenhos.

(Alexandre, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Dione: Você gostava de ler quando era menor?

Ana: Não.

Dione: E agora, o que mudou pra você gostar?

Ana: Ah, não sei, acho que foi a escola. Meu irmão também, gostava muito de livro e tal e eu comecei a ler os livros que ele lia, na verdade. E comecei a gostar.

(Ana, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Dione: O que mudou?

Daniel: Agora eu gosto mais, não sei, acho que é porque eu sei ler melhor.

(Daniel, 11 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

“Porque vou lendo mais, melhor”, “porque eu sei ler melhor”, “porque é mais fácil”. Ao comparar a leitura de hoje com a leitura de antes, as crianças, por um lado, apresentam razões para justificar o fato de elas terem passado a gostar de ler e, por outro, mostram o avanço no domínio da leitura como um importante fator para gostarem de ler. Saber ler

melhor se torna para eles indispensável para o prazer *na* e *da* leitura que, pelo que as falas indicam, vai muito além da codificação e decodificação de símbolos gráficos. Analogamente seria como tocar um instrumento sem a capacidade plena de ler uma pauta musical. Quem teria prazer em tocar piano, uma música longa, se a cada nota vista na pauta o sujeito tivesse que parar por falta de prática e distanciamento da leitura musical, contar as linhas musicais e tentar descobrir que nota virá em seguida? A música perde sua melodia, traz cansaço físico e irritação e leva o sujeito a desistir.

Para aprender a gostar de ler, como disse Emma, é preciso ir “lendo mais”, para que, dessa maneira, possa “ler melhor”, como declarou Daniel, e fazer a leitura se tornar “mais fácil”, consoante completa Álvaro. As falas das crianças evidenciam que a fluência na leitura pode despertar a curiosidade e gerar o gosto pelos livros: “Vou gostando dos livros e vou aprendendo coisas, aí vou querendo ler outro e outro”.

A fala de Alexandre remete aos relatos de infância de Sartre (1984) quando as imagens e revistas de colorido forte despertaram o interesse e o desejo de ler. Porque ler sem ver “muitas figuras no livro”, como declarou Alexandre não agrada as crianças.

Outro elemento fundamental, que ficou evidente na pesquisa, é a presença de alguém que encaminhe o leitor aos livros e o ajude a descobrir leituras interessantes que possam despertar a vontade de ler. Ana, por exemplo, descobriu gostar dos livros lidos pelo irmão mais velho, que tinha 20 anos, lia muito e conversava sobre suas leituras com ela.

Sartre (1984), em suas memórias de leitor, também menciona seu companheiro, André Lacaze, aquele que lhe apresentou os caminhos dos livros, introduziu-o no mundo da leitura e o ajudou na compreensão de textos mais complexos. Analisando suas memórias, Pompougnac (1997, p. 46) afirma que “O papel do par não é apenas levar a descobrir ou dar novos textos para ler. Testemunho das novas leituras, ele ajuda a consegui-las e a ‘certificar’ o novo leitor.” Assim, por intermédio de seu amigo André, Sartre teve um acesso aos livros que, como afirma o filósofo, “ascendia a ideias que teria sido incapaz de deduzir pessoalmente de leituras demasiado fortes para o colegial ignorante como eu era” (SARTRE, 1970 apud POMPOUGNAC, 1997, p. 46).

A presença de um companheiro pode ser dispensável, mas facilita, assim como demonstra Yago durante uma conversa que começa pelo meu interesse em saber em que outros lugares ele buscava sugestões de livro:

Dione: Por que você teve a ideia de procurar na internet?

Yago: Porque meu pai... por exemplo, eu pego um livro aqui, aí não dá pra eu ler, eu vou na internet pra procurar. Eu boto o nome do livro, aí eu acho um site, eu vou na loja. Se não tiver na loja, eu procuro em outro site. E se não encontrar na loja, compro pela internet. Eu, meu pai e minha mãe têm esse costume. Por exemplo, às vezes eu leio, às vezes meu pai lê, às vezes minha mãe lê. A gente vai assim.

Dione: O mesmo livro?

Yago: É.

Dione: Legal isso, heim...Você gosta também de ler os livros que seus amigos estão lendo?

Yago: Gosto. No quarto ano, tinha um livro *Encontrei nosso dragão*, era livro. Eu não sabia como era o filme, mas o que que aconteceu? O meu colega... Ah, não, não foi no 4º ano não, foi no 3º. Tinha um amigo, o Daniel, agora ele está em outra turma. Ele falou pra mim sobre esse livro. Aí como ele sabia que eu não sabia como era o filme, ele me mostrou o livro. Eu li e gostei pra caraca, aí eu entrei na internet e comprei o filme também. Teve um que, sabe este livro *Garoto pobre*? Pois é, tem um outro que é a mesma capa, mas eu esqueci o nome. Ele é bom pra caraca.

(Yago, 10 anos, 5D, Ano 3).

Daniel apresenta o livro a Yago, antes de ele assistir ao filme. O compartilhamento de livros foi se revelando, ao longo da pesquisa, como um certo padrão de inserção na leitura. Este compartilhamento pode ser com os colegas e também com os pais e mostra ser um dos caminhos seguidos pelas crianças nas escolhas de suas leituras e talvez possa ajudar outras crianças a gostarem de ler.

Ler não é atividade fácil. Até dominá-la, pode não ser boa para algumas crianças. A dificuldade que Natasha enfrenta, se é que há dificuldade, pode ter várias causas, como a ausência de todas essas condições citadas acima como fatores que levam ao gostar de ler. Todavia, pode ser também por razões que me escapam. Assim, continuo a pensar sobre seu riso e sua opinião sobre a leitura, enquanto sigo com as falas de outras crianças.

“Não sei, às vezes gosto, mas às vezes não”.

Dione: Tiago, você gosta de ler?

Tiago: Mais ou menos.

Dione: Como é gostar mais ou menos?

Tiago: Não sei... Quando eu era pequeno, eu lia mais livros do que agora, eu ficava interessado. Tinha figura. Eu gostava de ler. Agora não. Às vezes gosto, mas às vezes não.

Dione: Então por que você não procura livros legais que tenham figuras?

Tiago: Agora só gosto de ler sobre futebol.

Dione: Então você gosta de ler sobre futebol. Nesses livros tem figura?

Tiago: Tem.

(Tiago, 10 anos, 5C, Ano 2, Entrevista).

Dione: Você gosta de ler?

Gabriela: Ah, mais ou menos. (fala com um jeito meio encabulado) Eu gosto, tipo assim, se eu pegar agora ali, eu vou pegar aquele que me interessar. Se só tiver livro que não me interessa, eu vou falar pra tia que eu não vou pegar o livro.

Dione: Como você sabe se um livro vai ser interessante ou não?

Gabriela: Pela sinopse.

Dione: Mas o que você considera um livro interessante?

Gabriela: Eu gosto de livros de terror, de aventura... e calma aí... livro assim, tipo esse... (sai pra pegar um livro e me mostra. Leio em voz alta: *Blog da Ritoca, amizades e paqueras*, Ana Paula Garradim. (Gabriela, 12 anos, 5D, ANO 3, Caderno de campo).

Dione: Você gosta de ler?

Beatriz: Mais ou menos.

Dione: Por que mais ou menos?

Beatriz: Porque tem alguns livros que são muito chatos, que falam de... Ah! São muito chatos, tem alguns que são legais e alguns não. Os que são legais eu gosto.

Dione: O que você acha que um livro precisa ter para ser legal?

Beatriz: Ter mais ou menos algumas figuras, a capa tem de estar bem chamativa e só.

(Beatriz, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

O que essas crianças me dizem? Interpreto suas falas em duas vertentes. Uma que aponta o gostar de ler relacionado ao livro, expressa o gosto do leitor a partir da escolha que faz porque tem “alguns livros que são chatos”; a outra me impele a pensar que, mais uma vez, a declaração de não gostar de ler, nesse grupo, pode estar relacionada a uma certa concepção de leitor e leitura. Insisto nessa última vertente.

A formação do leitor não é algo linear, como já defendi nesta tese algumas vezes. Não se pode pensar o leitor e as práticas de leitura numa linearidade, cuja trajetória fosse uma constante evolução que começasse com o domínio da leitura e com o prazer de ler em um momento da vida, e esperando-se desse leitor uma evolução, como em um gráfico ascendente. Essa ideia revela a leitura como um processo natural gradativo de desenvolvimento que, a partir do momento de seu aprendizado, só tenderia a crescer, juntamente com a pessoa.

A formação do leitor aconteceria sempre como no caso de Augusto que “lê desde que aprendeu a ler”, conforme seu relato? Casos específicos de leitores que passaram a ser escritores, como Sartre, apresentam uma linearidade em função de um projeto, de uma *memória de futuro*. Mas o que seria preciso para os aprendizes seguirem sendo leitores?

Entre as crianças, o gostar de ler também está associado ao prazer do colorido das ilustrações. É o caso do interesse, de algumas crianças, por temas, como o futebol para Tiago e como a amizade e os namoros para Gabriela, que mencionou o livro *Blog da Ritoca*. Vale evidenciar que Gabriela é a mesma velha da turma, está interessada em namoros, em paqueras.

Isola-se do grupo e falta muito. Suas preferências destoam um pouca das outras meninas da sala.

As crianças evidenciaram que ao encontrar livros que elas consideram “legais” gostam de ler e não gostam de ler os livros chatos. O gostar de ler parece passar pelas opções de leituras que têm e pelas escolhas que podem fazer. Talvez tendo o que escolher possam declarar que gostam de ler, já que gostar mais ou menos traz a ideia de que há uma outra forma de ler, que não é essa sobre a qual estão falando.

Desse modo, surpreenderam-me um pouco esses relatos de memórias sobre a leitura e a trajetória desses leitores crianças. Pergunto-me até que ponto as histórias e imagens que as crianças fazem de si mesmas enquanto leitoras podem impactar a trajetória ainda a ser seguida. Lembro-me, por exemplo, das crianças que dizem “odeio Matemática” e deixam de entender alguns conceitos e trabalhos porque acreditam nessa premissa; mas que aos poucos, conforme vão compreendendo, vão afirmando que passaram a gostar. Existe uma forma de compreensão e organização de mundo que mostra orientações, inclinações e valores e que se expressa nas atitudes concretas dos sujeitos. Que concepções estariam subjacentes a esses usos sociais da leitura entre as crianças do 5º ano? Consoante Bakhtin (2010a, p. 326):

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.

Desse modo, presumo que, para as crianças terem criado tais concepções em relação à leitura e lhe atribuído um sentido ao expressá-las, como apresentei acima, é preciso que outras enunciações, como dados do mundo ao seu redor, tenham sido enunciadas, pois, ainda em consonância com o que Bakhtin (2010a, p. 326) expressa, “o dialogismo do nosso pensamento sobre obras, teorias, enunciados, em geral do nosso pensamento sobre os homens” torna possível que os conceitos e as percepções se constituam e produzam realidades e discursos.

As prática de leitura aprendidas e valorizadas pela escola geralmente enfatizam a leitura integral do texto, linha por linha, do início ao fim. Isto contribui para essa visão de que existe um leitor que se comporta de determinada maneira diante de uma leitura, que existe uma forma correta e única de ler. Assim, pergunto-me como que as práticas, que se revelam na imagem de leitura e leitor compartilhada por essas crianças, estariam influenciando e

determinando suas opiniões sobre si mesmas, a ponto de afirmarem: “não sou bom leitor” ou “não gosto de ler”. A dificuldade de algumas crianças se encaixarem no modelo de leitor considerado ideal pode ser um dos indicadores do reforço do senso comum de que as crianças não leem, discurso que elas próprias utilizam.

Como então pode ser possível interferir nessas trajetórias infantis, cujos relatos em relação à leitura soam tão contundentes, no sentido de oferecer-lhes outros caminhos? Como oferecer chances para que escolham seus próprios livros, flexibilizando os conceitos de literatura, de leitor e de leitura, para que as crianças se percebam leitoras? Como a escola pode expandir as práticas de leitura delas e contribuir para que percebam que existem muitas formas de ler, que a leitura tem várias funções e que cada texto, suporte e intenção altera gestos e práticas?

Quando se trata da leitura literária e as escolhas das crianças, Candido (2000, p. 68) traz questões que ampliam a dimensão não apenas das práticas, mas da própria literatura:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Nessa perspectiva, a leitura e suas práticas são múltiplas. Os leitores se formam na prática da leitura em contextos múltiplos, na interação com outros leitores, em suas comunidades próprias, a partir de redes e informantes que lhes integram e informam na leitura, no confronto com diferentes textos. Portanto, essa trajetória, sendo histórica, não pode ser linear; assim, o ofício do professor pode ser o de um “par” (Pompougnac, 1997). Testemunho das novas leituras, ele ajuda a consegui-las e a ‘certificar’ o novo leitor”. Assim, se nós professores podemos não ser os melhores informantes para nossos alunos, como duvida Geraldi (2011), que possamos nos tornar seus pares.

5.3 “EU NÃO SOU MUITO DESSA COISA DE LER”

A partir das análises e interpretações acerca dos depoimentos anteriores, passei a refletir sobre a relação entre as escolhas que as crianças fazem de suas leituras e o conceito de leitura e leitor construído por elas ao longo dessa trajetória aparentemente curta de leitores. Se

o gostar ou não gostar de ler, para elas, pode se relacionar com a função da imagem que as crianças possuem de si mesmas (que nem sempre está de acordo com os livros destinados ou procurados por elas) e, também, com a concepção de leitura e leitor que carregam e na qual tentam se encaixar, então qual seria a concepção de leitura que possuem?

As falas de algumas crianças podem tanto esclarecer quanto levantar outras questões a respeito dessa concepção. Qual é a visão de leitura que, de certa forma, a escola pode reforçar e que atravessa as falas das crianças?

Dione: Você gosta de ler?

João: Sim, um pouco.

Dione: Como é gostar um pouco de ler?

João: Ah, é ler só de vez em quando, quando eu tenho vontade. Não estou lendo toda hora, entende?

Dione: Entendo. Que coisas você lê?

João: Eu leio mais comédia, livro de terror. Às vezes eu leio... mas eu não tenho muito o hábito de ler por querer, né?

Dione: Por quê? Você não gosta?

João: Eu não sou muito dessa coisa de ler não.

Dione: Mas quando você lê, quando você decide ler, que coisas você lê?

João: Ah, eu leio coisas calmas, coisas legais, engraçadas. Por querer eu não leio livro de história de estudar não.

Dione: Me dá um exemplo de coisa para ler que você acha legal.

João: Ah, eu vou dar alguns... a coleção *Diário de um banana*, o do *Nate*, o *Nate* também é um livro muito bom.

(João, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Qual seria o detonador da procura pela literatura entre as crianças? Apenas a vontade de ler? Que outras razões levariam as crianças a procurarem a leitura? Continuando a análise da entrevista de João e tentando compreender sua lógica, percebo que sua afirmação de que lê mais comédia e livro de terror e que por querer, “não lê livro de história de estudar” apresenta duas categorias de leitura em oposição: *livro de história de estudar*, que não dá prazer, não é divertido, não é legal nem engraçado; e *livros legais*, como a coleção do *Diário de um banana* e do *Nate*, “um livro muito bom”. Portanto, além de João ler, evidencia gostar de ler, possuir senso crítico diante de suas escolhas e assumir uma posição em relação à leitura que faz e a que prefere.

Ao retornar ao início da entrevista, pode-se verificar que João afirma que não é muito do seu estilo ler. Ele não lê por vontade própria, porque, segundo ele, não possui o hábito de ler. A que leitura João se refere? Àquela que, mais tarde, ele menciona, mas não reconhece? A leitura feita para o entretenimento? Afinal, João pode não gostar da leitura relacionada ao estudo, mas não significa que não goste de ler. Essa concepção de leitura, que não leva em

conta os objetivos do ato de ler, conduz João a afirmar que gosta pouco de ler, pois não gosta de ler tudo e qualquer coisa. O gostar de ler pressupõe um algo a ser lido.

Numa outra lógica, mas de certa forma apontando para a mesma posição de gostar de ler, Julia (entrevista que consta na seção 5.2.1) mostra de maneira mais explícita um outro ponto de vista em relação à leitura como fonte de divertimento, porque afirma gostar. Abaixo, retomo alguns trechos para melhor situar a parte que aqui está em análise:

Dione: Que coisas você lê?

Julia: Como assim? Você quer saber os livros?

Dione: É, tudo o que você lê...

Julia: Eu gosto mais de ler livros, não revistas e jornais, gosto de ler livrinhos.

Dione: Você gosta de ler?

Julia: Gosto muito.

Dione: Por que você diz que gosta muito, me explica?

Julia: Ah, não sei, acho que foi um hábito que criei quando eu era pequena, de ler desde o 1º ano. Gosto de ler desde pequena. Depois que eu aprendi a ler, sempre que eu lia um livrinho, quando acabava um eu queria mais. Gostava mesmo de ler. [...] Gosto de ler histórias de coisas e histórias antigas, livro de cavalaria, por exemplo.

(Julia, 10 anos, 5C, Ano 2, Entrevista).

Ao elaborar a pergunta, deixei-a em aberto, propositalmente, para que as crianças pudessem responder o que bem entendessem sobre a atividade de leitura. Dessa maneira, eu pude analisar a lógica de compreensão da criança a partir de seu entendimento sobre o que seria leitura. Julia foi uma das poucas que questionou a pergunta, e parece ter questionado o sentido do que é a leitura a que me refiro e o seu suporte: “Como assim? Você quer saber dos livros?” A questão tanto poderia levar a criança a responder do ponto de vista do gênero literário que mais lhe interessava, como fez João, quanto a responder a partir do suporte, como Julia fez, apontando para uma determinada preferência. Algumas revelaram preferir gibis, outras preferir revistas, mas todas faziam menção ao livro.

Julia frisou a preferência por livros. Enfatizou essa opção no começo e logo a seguir, a partir da negação, afirmou aquilo de que não gosta – jornais e revistas. Assim como João, Julia deixou claro que lê o que gosta; mas, como já discutido anteriormente, ela afirma ter o hábito da leitura, que adquiriu lendo desde pequena. Ela gosta de ler porque aprendeu a ler e, com este “hábito” pode fazer escolhas. O fato de ler de vez em quando e só ler o que gosta não a leva a se considerar uma não leitora. Sua concepção de leitura e de leitor parece mais abrangente, ao contrário da posição de João, que, assim como a de outras crianças entrevistadas, está presa a uma concepção que as leva a rejeitar a leitura. Ou seja, o que

perpassa o depoimento de muitas crianças da pesquisa é que, dessa leitura, que atende a determinados padrões (leitura de livros grossos, de longos textos, leitura para estudo), elas não gostam, e esse modelo de leitor estereotipado, que lê intensivamente tudo o que aparece, não é aquele com o que elas se identificam. Portanto, se leitura e leitor são concebidos dentro deste modelo a criança não se reconhece leitora e, por isso, não gosta de ler.

De onde vêm estes modelos de leitura e leitor idealizados a que essas crianças se referem? Que práticas são aceitas na escola e que leitores são esperados? Que maneiras de ler são ensinadas? Que discursos são proferidos no espaço escolar? Além da diversidade de práticas que circulam socialmente, as transformações produzidas pelas tecnologias digitais impõem desafios à escola, uma vez que a forma de leitura introduzida pelos meios eletrônicos se traduz em novas práticas que não podem deixar de ser entendidas em sua multiplicidade.

As ferramentas de informação e comunicação da era digital, com suas diferentes tecnologias e seus meios disponíveis, possibilitam o acesso a conhecimentos, textos e imagens que rompem com os parâmetros de tempo e espaço. Tais transformações modificam as expectativas infantis, influenciam suas formas de pensar e organizar o mundo e, conseqüentemente, fundam novas formas de produção de sentido. Os modos de ler no meio digital, na tela, em contraste com a leitura da página do livro impresso, apresentam características próprias.

O modelo de leitura expressado pelas crianças, com o qual não comungam, tende a um modelo único que acaba sendo entendido como universal e distante das múltiplas maneiras de se ler e também distante dos leitores reais, que são variados. Essa leitura, a que as crianças da pesquisa se referem não passa de um ideal nos dias de hoje. Não estaria ela presa a um momento histórico, de leitura intensiva, baseada na leitura silenciosa do livro? Afinal, lembrando Freitas (2011), a escola ainda pauta, majoritariamente, suas atividades em si própria e no livro como suporte privilegiado.

Cabe lembrar, sob a perspectiva dos estudos da história da leitura, que a partir da introdução da prática da leitura silenciosa na sociedade, a leitura solitária introduziu uma outra forma de relação com o livro, trazendo a liberdade de estar a sós, na intimidade - em oposição à leitura pública. E a biblioteca, para aqueles que a ela tinham acesso, passou a ser lugar de afastamento, de privacidade e de refúgio. Com isso, o livro passou a ter um outro *status* e a nova forma de leitura atribuiu ao livro e à sua posse um novo valor. Contudo, afirma Chartier (1995), “esses livros familiares, queridos, companheiros de solidão e de miséria, são também os instrumentos de um poder secreto, temido e temível”(1995, p. 139).

Mas, diferentemente da forma como os leitores se apropriavam da leitura e do livro na era romântica, os leitores de agora são outros.

Retomando os eventos que envolveram João e Julia, enquanto João disse não gostar de ler, Julia afirmou gostar muito. No que diz respeito ao valor atribuído à leitura, podem-se verificar duas posições distintas expressas pela visão aparentemente antagônica das duas crianças. Uma delas é a leitura realizada por “vontade própria”, ou seja, não atrelada à obrigação, ao estudo, mas sim a uma escolha do leitor. . Entretanto, essas crianças também se referem à necessidade do hábito.

Em *A leitura: hábito ou interiorização*, Chartier (2001), em diálogo com Goldin, refere-se à questão do hábito de duas maneiras. Afirma que, por um lado, dentro de uma concepção mais corriqueira, o conceito de hábito poderia se relacionar ao costume no sentido de prática habitual, incorporada como atividade frequente do dia a dia. Porém, por outro lado, da forma como é utilizada pelo historiador, hábito possui um sentido de uma interiorização, mas não a de interiorização de uma prática. O autor apresenta a “interiorização dentro do indivíduo do mundo social e de suposição no mundo social, que se expressa por meio de suas maneiras de classificar, falar e atuar” (CHARTIER, 2001, p. 139). Embora influenciado pelo conceito de hábito social, utilizado com por Pierre Bourdieu e por Nobeert Elias, Chartier (2001) se alia a este último, que amplia o conceito e o apresenta sob uma dinâmica própria, “pois afirma que o mundo social pode mudar enquanto que o hábito social de um grupo ou de uma comunidade pode permanecer estável. Mas também significa que há uma espécie de defasagem entre a interiorização de uma situação perdida, desaparecida, e as novas condições” (CHARTIER, 2001, p. 139-140). Nessa perspectiva, as diferentes práticas interiorizadas se expressam em tempos variados, criando defasagens e tensões entre os diferentes grupos sociais. É um processo histórico cultural. Tal conceito se aproxima do conceito de cronotopo bakhtiniano, já discutido neste estudo.

Diferentes tempos coexistem em um mesmo espaço, possibilitando, assim, que diferentes grupos sociais apresentem disposições para a leitura de formas diferentes, mesmo que não estáticas. Esse conceito de hábito de leitura, de Chartier (2001), aproxima-se também do conceito de letramento literário, como definem Paulino e Cosson (2009), e de como é considerado neste estudo, enquanto processo de apropriação e construção de sentidos do discurso literário. Segundo os autores:

Aqui convém explicar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de

transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário. Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68).

Assim, fica diferenciado o conceito de hábito, no sentido de habilidade adquirida por repetição, exercício e treino, virando costume sem o qual não se “vive mais”, do de hábito como prática cultural que, como tal, é atividade construída cultural e historicamente. Por isso, a atividade da leitura varia de acordo com as condições em que se realiza, com os sujeitos e seus interesses e com os textos, que, por sua vez, ocupam posições diferentes em relação a outros textos. Nessa perspectiva, a partir de seus referenciais culturais, os sujeitos passam a se apropriar das leituras, transformando-as.

Quanto a João e Julia, pode-se compreender que as duas crianças trafegam pelo conceito de hábito nas duas vertentes apontadas pelo autor – como prática que requer exercício árduo de trabalho e como prática social, partilhada por um determinado grupo. Na semana seguinte à entrevista de Julia, procurei-a para saber dela o que entendia por hábito. Após ela ter ouvido sua própria fala na entrevista anterior, segue o diálogo:

Dione: Você lembra da sua entrevista?

Julia: Lembro. Mas nem lembrava que falei tudo isso.

Dione: Pois é, a gente fala depois não lembra, né? Mas você pode me explicar o que você quis dizer com hábito que você criou? O que você entende como hábito?

Julia: É ficar acostumada... é, assim, eu leio um livro, aí estou acostumada a ficar lendo, então quero logo ler outro, fico procurando um livro que eu gosto outra vez.

Dione: Ah, entendi. E quando você não está lendo um livro, você sente falta?

Julia: Ah, depende, né, se estou brincando ou fazendo alguma coisa, não, mas se não tenho nada pra fazer, sem amiga pra brincar, aí penso que podia ir ler. Mas às vezes não acho uma história legal. Aí não vou ler qualquer coisa, né? Aí, fico sem fazer nada.

Dione: E você leria por obrigação?

Julia: Como assim?

Dione: Você disse que está acostumada a ler e que não gostaria de ler qualquer coisa, né? Então, se você tivesse que ler um livro que a professora ou alguém mandasse, você leria?

Julia: Ah, se me mandassem, ia ter que ler, né? Mas gosto de ler o que eu quero. Às vezes, minha mãe fala: “Julia, vai ler um livrinho”, aí se eu não estou com vontade, falo “Agora não, mãe, não quero”.

(Julia, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

A partir da fala de Julia, pode-se observar que as crianças que estão acostumadas a ler, ou seja, que como ela, têm o hábito da leitura, incluem a leitura como uma atividade, uma opção do que fazer quando não se tem uma “amiga para brincar”. A leitura pode tornar-se entretenimento e companhia. Desse modo, pode-se inferir que o hábito levaria a “ler mais e melhor” como afirmaram algumas crianças ao longo dos diálogos transcritos e aqui analisados? Ler mais e melhor estaria relacionado não apenas à quantidade do que se lê, mas à diversidade de possibilidades da leitura?

As entrevistas revelaram e apontaram para uma interpretação que indica que esse grupo de crianças circula entre polaridades que situam a leitura como aquela concebida como forma de divertimento, de entretenimento, em oposição à leitura por obrigação, a que é decorrente do trabalho escolar, ligada à aprendizagem. Entretanto, as falas das crianças não evidenciaram clareza das diferenças entre as várias maneiras e objetivos da atividade da leitura.

O sentido de ler para aprender também foi revelado por algumas crianças como algo positivo, que leva ao apreço à leitura, como podemos perceber na fala de Laura, ao responder por que ela gosta de ler e revelar que o hábito também pode resultar em aprendizado: “Acho que é bom para a ortografia, para falar melhor, para ler melhor também” (Laura, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

A concepção de leitura e de leitor presentes nas falas das crianças também se define pela quantidade, ler muito e ler pouco, na lógica delas, está relacionada a bom leitor. O leitor idealizado seria aquele que “fica lendo sempre”. A seguir, os relatos de Mariana e de Alan sobre o que consideram ler muito expressam e reforçam esta ideia do leitor idealizado:

Mariana: Ah! É ficar lendo sempre. É ler todo dia ou toda semana um livro super grande, assim ó (e mostra com a mão e demonstrando com o dedo indicador e o polegar a espessura de um livro com mais ou menos 5cm de altura). Tem gente que adora ler (fala enfatizando o verbo “adorar”) e fica assim “Ah! Adoro ler”, “sou louca pela leitura” (Enquanto explica, Mariana gesticula e imita a forma pedante de falar, estereotipando um certo orgulho daqueles que remetem à leitura como um valor que dá status). Eu não sou assim.

(Mariana, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Alan: É ler tudo o que pega. Ler até o fim do livro.
(Alan, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

As expressões “livro grande”, “ler tudo o que pega”, “ler até o fim do livro” e “ler um livro atrás do outro” refletem, por um lado, um valor atribuído à leitura que está em consonância com um leitor não apenas experiente, determinado, disciplinado, independente como também como quem lê de forma intensiva. Expressa também uma concepção de leitor voraz que pode estar de acordo com o apontado por Eco e Carrière (2009), o leitor que lê tanto e tão rápido que não consegue saborear sua leitura, pela rapidez com que a executa. Quanto a esse ponto, volto à lembrança de Eco (2009) quando criança.

Segundo o escritor italiano, certo dia, fora questionado pela vizinha que lhe dava livros de presente. Ela queria saber se ele lia para saber o que tem no livro ou porque gostava de ler. Segundo Eco (2009), essa foi uma grande revelação, já que descobriu que lia pelo ato da leitura em si. No que leva seu companheiro de diálogo, Carrière (2009) a questionar se ele atribui a esse comportamento um vício. Ele concordou e fez uma analogia à imagem de alguém que faz longas caminhadas sem nunca perceber a paisagem ao seu redor ou dar atenção às pessoas por quem passa. Creio ser importante, nesse espaço, retomar sua fala para reafirmá-la. É quando, diante do que Eco diz, Carrière (2009, p. 226) expressa sua opinião e afirma que, assim como assistir a um filme, a leitura não deve ser feita a qualquer custo: é preciso saber o que fazer com a leitura e “como extrair dela um alimento substancioso e duradouro” e continua questionando se os adeptos da leitura dinâmica saboreiam realmente o que leem. Esses são alguns dos tipos de leitores, cujas imagens circulam pela mídia, dentre filmes e desenhos animados, estimulados pelos adultos e apreciados pela escola, que torna reconhecidos os que leem muito, recompensando-os ora com notas, ora com elogios, ora com pontos de gratificação ou certificados por livros lidos na biblioteca.

Essas imagens e concepções idealizadas de leitura e de leitor, e que existem, são apenas algumas dentre outras. Todavia, a ideia de uma única forma de ler e de um estereótipo de leitor pode levar as crianças do quinto ano – jovens, pré-adolescentes – que estão num período de transição identitária a se deslocarem para um lugar que os impede de dizer que gostam de ler. Crianças que, embora possam gostar de ler os livros considerados infantis-mais finos, menos texto e mais ilustrados –, acabam privilegiando outros. Escolhas que talvez não atendam às suas expectativas, independentemente de uma preocupação com a faixa etária.

Essas crianças – que, como vimos, estão em fase de mudança física e emocional- estão crescendo e no caminho do 6º ano, quando vão para outro segmento, outro prédio e também outro lugar, já que vão sair do “Pedrinho” para o “Pedrão”, momento geralmente esperado e idealizado pela maioria delas. As expectativas do momento poderia estar interferindo nas suas escolhas de leitura. Estariam deixando de ler ou lendo menos pelo fato de não se encontrarem em suas escolhas ou não se encaixarem na imagem de leitores? As entrevistas revelam que algumas crianças direcionam suas escolhas a livros voltados para um público adolescente, jovem que nem sempre condiz com o momento em que estão situadas, o mesmo ocorre em relação ao não reconhecimento de sua imagem de leitor e de leitura. Suas preferências de leitura, por sua vez, não fazem parte do acervo da SL e, por isso, não aparecem no gráfico que motivou a frase de Filipe e influenciou minha decisão sobre o tema desta tese.

A ideia do leitor comum, que lê quando quer, por prazer, divertimento, entretenimento ou mesmo na procura de alguma informação, mas de acordo com um determinado objetivo, não está clara para as crianças. Os livros infantis, divertidos, com imagens e ilustrações coloridas são relegados por elas mesmas, e as escolhas passam pelos livros destinados aos maiores. A escola precisa orientar as crianças em como escolher. Mas não de uma maneira tutelar, que define o que elas tem ou precisam ler, mas encaminhando-as no sentido de aprender a escolher, com autonomia, para que, nesse processo, entendam seus próprios critérios, que tomem consciência de suas escolhas, conheçam seus gostos e suas preferências.

A seguir, as crianças falam sobre histórias infantis e avaliam criticamente a leitura a elas destinada, enquanto revelam a avaliação da própria condição de ser criança.

5.4 HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS – “É SÓ A HISTÓRIA DE UM MENINO”

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar? (SARAMAGO, 2010, s/p).

Em *A maior flor do mundo*, ao se referir ao seu trabalho de escrita, Saramago (2010) parece querer convencer o leitor de que não sabe escrever histórias para crianças. Pergunto-me se haveria algo, algum sentimento, que esse escritor não soubesse traduzir em palavras. Salvo a beleza e o deslumbre de seus contos e histórias, relato abaixo parte da história contada pelo autor, quando duvida que sua escrita possa se dirigir às crianças, já que desconfia de suas próprias qualidades de autor que também escreve para elas. Assim inicia:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples... Quem me dera saber escrever essas histórias... Se eu tivesse aquelas qualidades, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei...

...seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas... (SARAMAGO, 2010, s/p)

Após essa reflexão, o escritor passa a expressar seu desejo de contar a mais linda história que pudesse inventar. De forma poética começa o conto e o termina da seguinte forma:

Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para crianças...

Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes, mas muito mais bonita?... (SARAMAGO, 2010, s/p).

Deixando de lado a fantasia e o encantamento da história criada pelo escritor, permanece a questão: O que vem a ser uma história para criança? Como definir literatura infantil?

Em outra vertente, Queirós (2012) recusava o título de literatura infantil, pois, segundo ele, escrevia para pessoas sem endereçamento fixo, sem faixa etária. Para o autor, a partir do ponto de vista de quem a produz, a literatura infantil possui dois tipos diferentes de escritores:

Aquelas que escrevem para crianças e que fazem um texto povoado de preconceito, povoado de receita, povoado de medo, povoado de insegurança; e outras que trabalham pela infância que possuem, por não tê-la perdido ainda. Então são pessoas capazes, de fato, de estabelecer para a criança um texto literário, porque os outros não fazem mais do que um texto didático (QUEIRÓS, 2012, p. 55).

Além disso, o autor declara:

[...] e eu comecei a pensar que a literatura para criança era uma literatura apenas que permitisse também às crianças um outro nível de interpretação, mas que o adulto pudesse se aninhar naquele texto, da sua maneira também, e que a literatura infantil seria para mim apenas uma questão de criar níveis de leitura (QUEIRÓS, 2012, p. 56).

A discussão em torno do que seja literatura infantil não é simples. Ficou claro, ao longo da pesquisa, que as crianças possuem opiniões próprias que interferem em suas

escolhas. Era notória a maneira como muitas crianças do 5º ano relegaram alguns livros por serem categorizados como livros infantis: alguns, por estarem nos catálogos ou na biblioteca escolar arrolados nessa categoria; outros, por apresentarem uma composição gráfica, segundo as próprias crianças, mais condizente com crianças menores. Com isso, as crianças do 5º ano, ao negarem escolher livros dessa categoria, não só se identificavam com o grupo de maiores, como já vimos, como também negavam a possibilidade de ler livros talvez mais apropriados para seu grupo.

Depois da apresentação do vídeo do livro *A maior flor do mundo* para a turma 5C (Ano 2), surgiu o debate acerca do que seria uma história para crianças.

Dione: Gente, primeiro, o Saramago diz que ele não sabe escrever histórias para crianças e, logo em seguida, começa a contar uma história. O que vocês acharam dessa história?

Emma: Ah, ele sabe sim. Essa era uma história de criança.

Ana: Ele contou uma muito interessante. Ele fez uma plantinha renascer. Depois, a plantinha cobriu ele e o protegeu. Ela estava retribuindo o carinho. Acho que isso não interessa a um adulto.

Dione: Você acha? Por quê?

Ana: Por que adultos se interessam por outras coisas.

(Ana, 10 anos e Emma, 10 anos, 5C, Ano 2)

O que está em jogo na fala de Ana não é apenas o interesse do adulto em relação ao tema, mas sua adequação ao mundo do adulto. Para entender, dar sentido e gostar de uma história, o leitor precisa criar um pacto de adesão àquilo que está sendo dito. É preciso entrar, mergulhar na leitura e “aceitar” o que está sendo dito enquanto fantasia. Digo *aceitar* não em uma perspectiva passiva de aquiescência do que está sendo falado, mas no sentido de pactuar com a fantasia e com a proposta da história. O que está sendo dito e a maneira como é dito precisam estar, de alguma forma, adequados ao sistema de representação daquele que lê e às intenções deste em relação ao texto lido. A criança, por sua capacidade e facilidade de se distanciar do real, entra mais facilmente no jogo do faz de conta da literatura. Isso fica claro na voz de:

Dione: Então, o Saramago escreveu a história para crianças?

Mariana: Acho. Porque um adulto... porque eu acho que um adulto não ia acreditar numa flor que ia crescer tanto. A história é bonita, mas é meio assim... sei lá, boba, para o adulto. Ele não acreditaria nisso.

Emma: Não, não é bem por isso não, né, Mariana, porque às vezes o adulto lê história de ficção. E tem um monte de coisa que ele pode não acreditar, mas mesmo assim ele gosta do livro.

(Emma, 10 anos, Mariana, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Outra questão a ser pensada, trazida por Mariana e Emma, é a crença na verdade do que se lê. Na interação com a leitura literária, outros elementos tomam parte. Não se trata de ser ou não verdade aquilo que se conta ou de estar ou não de acordo com uma dada realidade concebível e aceitável. O sentido e o engajamento na leitura, para que esta seja apreciada, estão relacionados, por um lado, à intenção do leitor, ao seu sistema de referência, às suas histórias e ao seu modo de vida e, por outro, ao horizonte cultural do leitor e à clareza do objetivo por meio do qual procura determinada leitura.

Dione: Vocês acham que esta história é uma história para adulto?

Emma: Acho que esta história pode ser pros dois: adultos e crianças. Qualquer um que leia pode gostar. Mas acho que um adulto não compraria esse livro.

Dione: Por quê?

Emma: Porque é um livro pra criança. O adulto não gasta dinheiro com livros de criança para ele mesmo ler.

Dione: Eu gosto e compro.

Emma: Ah, mas você trabalha com crianças e lê os livros pra elas. Você precisa comprar.

Dione: O que vocês acham que é uma história pra criança?

Alan: Aquelas histórias, assim com muita figura, com poucas palavras, mas eu não, eu também gosto de livros grandes e com menos figuras também.

Mariana: Eu acho que é uma história de poucas palavras, palavras simples, mais fáceis.

Dione: Isso é o que você acha ou o que o Saramago disse?

Vitor: Foi o que ele disse, mas eu acho isso também. História de crianças é histórias inventadas e com desenhos.

Outra aluna (não consegui identificar a voz durante a transcrição da gravação): História de crianças tem palavras menos difíceis, é fininho e tem grampos prendendo as páginas.

Emma: Eu acho que essa história serve para os dois: São histórias que têm coisas inventadas e por isso é pra crianças, mas têm coisas da vida real, eles são humanos. E tem a vida que protege. Tanto é pra criança quanto para adulto.

Outra criança (não consegui identificar a voz): Porque geralmente o livro pra criança tem mais animação, desenhos, e a capa é toda enfeitada, com muita ilustração. O título é grande e as letras são bonitas.

(5C, Ano 2, Caderno de campo).

É preciso aqui abrir parênteses para falar dos entraves e das dificuldades em realizar pesquisa com crianças no espaço escolar. Durante a transcrição do áudio, a gravação não permitiu identificar, pelos nomes das crianças, as vozes que, durante o debate, tentei anotar. Logo em seguida, bateu o sinal do recreio, as crianças foram dispensadas e a conversa, interrompida. Assim, estes são alguns dos desafios com que nos defrontamos ao longo da pesquisa: atentar para o que a criança diz, pois o diálogo exige envolvimento, troca, contrapalavra, e muitas vezes o tempo não permite. É preciso atentar para as reações, os

trejeitos e os olhares, gravar as falas e anotar a sequência das falas com os nomes, para, na hora da escuta da transcrição, poder relacionar a criança à fala. Prestar atenção no que dizem e como reagem fisicamente, a partir de um deslocamento, e, ao mesmo tempo, envolver-se no diálogo, participar do que dizem e falar com elas não é tarefa fácil para o pesquisador. É um desafio. Muito nos escapa.

Outro elemento é o tempo. Assim que bateu o sinal, as crianças saíram correndo. Então, percebi que os meninos participaram falando menos do que as meninas. De um modo geral, as conversas espontâneas durante a pesquisa de campo partiam mais frequentemente das meninas.

Embora de difícil definição, e aqui não tenho a pretensão de fixar uma, acredito que essa discussão leve a pensar sobre o que seria a literatura infantil ou textos/histórias dirigidas às crianças. O que poderia ser falado às crianças? E como?

Saramago (2010) afirma: “histórias para crianças devem ser escritas com palavras simples”, o que, para Hunt (2010), é uma das premissas não questionadas e, ao mesmo tempo, razão pela qual a aceitação acadêmica da literatura infantil e o padrão de pesquisa fora da academia se tornam comprometidos.

Mas o que seriam palavras simples? Outra questão levantada pelo crítico literário é a de que a maioria das narrativas dos textos destinados à criança é “trivial e que talvez se destine a uma cultura menor” (HUNT, 2010, p. 48). Mas esse fato não atribuiria à literatura infantil status inferior, pois, como o próprio autor questiona, se há livros de valor insignificante no campo da literatura infantil, não seria maior ainda a proporção desse tipo de literatura entre os livros destinados aos adultos? Assim, parece não ser a qualidade narrativa ou qualquer outro padrão literário que leva a crítica a elevar ou a rebaixar o status dos livros destinados às crianças. Hunt (2010) vai além e afirma:

[...] é uma triste reflexão sobre a universidade que a própria riqueza, diversidade e vitalidade da literatura infantil tenha atuado contra sua aceitação. A literatura infantil (e seu estudo) atravessa todas as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas: ela requer contribuição de outras disciplinas: é relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção. Implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gêneros e sexualidade, o que leva o debate mais para o domínio do afeto que para o da teoria (Hunt, 2010, p. 49).

Estaria o status da literatura infantil ligado ao lugar ocupado pela criança na estrutura social e econômica? A concepção de criança, que sem dúvida apresenta progressos, não estaria por traz dessa caracterização de inferioridade? A literatura infantil assim poderia ser

considerada, como argumenta Silva (2010, p. 41), “gênero menor, com cicatrizes reveladoras de um público sem voz, inexpressivo, miniaturizado”?

Hunt (2010) observa que as fronteiras do gênero infantil não são fixas, mas turvas e muitas vezes não se chega a um acordo sobre se um determinado trabalho é mais bem classificado como literatura para adultos ou para crianças. Enquanto isso, outros desafiam a categorização fácil. Por exemplo, é o caso da série *Harry Potter*, Rowling⁵⁴, que foi escrita, comercializada e divulgada para as crianças, mas se tornou também popular entre os adultos. A série, de extrema popularidade, levou o *New York Times* a criar uma lista de best-seller em separado para livros infantis:

The New York Times Book Review will print a separate best-seller list for children's books starting on July 23. The change is largely in response to the expected demand for the fourth in the Harry Potter series of children's books, editors at the Book Review said. (NEW YORK TIMES, 2013, s/p).⁵⁵

As fronteiras entre a literatura infantil e a leitura dirigida a adultos são tenras e seu estatuto, como afirma Silva (2010), constitui-se em um campo complexo e extremamente polêmico. Contudo, segundo a autora, esse caráter complexo e polêmico, ao contrário de ser um entrave, pode servir como ponto para a reflexão do que seja a literatura infantil. Avançando nessa discussão, volto à entrevista com João e Laura:

Dione: O que é um livro infantil?

João: Ah, que não tem coisa pesada...

Dione: O que é coisa pesada?

João: Seriam mortes.

Laura: Palavrão...

João: É...

Dione: Vocês acham que morte é uma coisa pesada para falar com as crianças?

João: É, elas não estão acostumadas...

Laura: Não... não é nada...

João: Bom, vamos PENSAR mais... por exemplo... *Quem tem medo da morte* é uma coleção muito boa para as crianças.

Dione: É?

Laura: Eu não acho que a morte seja uma coisa pesada para as crianças, porque o conto de terror fala sobre morte em todos os livros e é um livro infantil que eu li pro meu primo de 4 anos e ele gostou.

João: Eu acho que tudo depende das palavras do autor. Se o autor usar a morte no sentido mais... uma coisa mais...

⁵⁴ Vale ressaltar que J. K. Rowling publicou, entre 1997 e 2007, sete livros da coleção “Harry Potter”.

⁵⁵ *The New York Times Book Review* divulgará, separadamente, uma lista de best-seller de livros infantis publicados a partir de 23 de julho de 2000. A mudança é, em grande parte, em resposta à demanda esperada para o quarto livro da série *Harry Potter* de livros infantis, como declaram os editores do Book Review. (NEW YORK TIMES, 2013, s/p, tradução nossa).

Laura: Mais forte, assim... ele enfiou a faca... Isso já é uma leitura de morte pesada, depende das palavras que o autor usa. Tudo depende das palavras. (reforça Laura)
(Laura, 10 anos, e João, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

Diferentemente das crianças da turma do Ano 2 da pesquisa, João e Laura não tiveram a oportunidade de assistir ao vídeo de *A maior flor do mundo*, de Saramago (2010). De acordo com eles, como veremos abai, “Tudo depende das palavras do autor” (Laura, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista). Estaria na maneira de usar as palavras a característica principal da literatura para crianças? Scliar (1995) afirma que as palavras são tudo ou quase tudo para quem escreve, portanto, concordando com João e Laura, “tudo depende das palavras do autor”. No caderno de campo, reencontro a seguinte observação: “A discussão fica acirrada”. Lembro-me de, naquele momento, não conseguir acompanhar os dois, tamanha era a rapidez e o envolvimento na conversa. A conversa-debate foi extremamente produtiva e rica. E assim continuaram:

Laura: Agora, morte... É... também acho que o uso das palavras tem que ser bem sensato para a criança poder ler.
João: Acho que o livro infantil deve ter mais censura.
(Laura, 10 anos, e João, 10 anos, 5D, Ano 3, Entrevista).

No bojo da discussão das duas crianças, contém uma reflexão sobre o próprio fazer literário, o que me levou a pensar no que Corsino (2014a), baseada em Terry Eagleton, afirma sobre a literatura: sua existência não é como a dos insetos e os valores atribuídos a ela são construídos historicamente e, por isso, variam. Em suma, a literatura não existe da mesma forma que os insetos e que os juízos de valor que a constituem, que são historicamente variáveis, mas esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias dos grupos que os determinam. Conclui: “Eles se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros” (EAGLETON, 2003, p. 22 apud CORSINO, 2014a, p. 27).

Considerando-se tal perspectiva, defendo que “considerar um texto como sendo ou não literário significa assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente. Para tecer nosso ponto de vista, tomamos como pressuposto a literatura enquanto arte, independentemente da classificação – se infantil ou não” (CORSINO, 2014a, p. 27).

Esse capítulo teve como objetivo apresentar as crianças a partir do ponto de vista de suas concepções sobre leitura e de suas próprias imagens enquanto leitoras que são e o papel

que essas imagens têm na constituição de suas subjetividades, como sujeitos que são. Acredito que a compreensão de suas escolhas atravesse a concepção que fazem de si próprias.

6 AS CRIANÇAS E SUAS ESCOLHAS

[...] vi imagens maravilhosas, suas cores gritantes fascinaram-me, pus-me a exigilas e as obtive; a peça estava pregada: todas as semanas eu queria o *Cri-Cri*, *L'Épatant*, *Les Vacances*, *Les Trois Boy-scouts* de Jean de la Hire e *A volta do Mundo em Aeroplano* de Arnould Galopin que apareciam em fascículos às quintas-feiras [...]. Minha mãe pôs-se a procurar obras que me devolvessem a infância. (SARTRE, 1984, p. 54, grifos do autor).

As lembranças de infância de Sartre (1984) nos fazem refletir sobre o processo de formação da criança leitora: escolhas, preferências, referências de leituras e condições de possibilidades em que esse processo ocorre. O livro colorido, com imagens vibrantes, temas divertidos, aterrorizantes ou românticos, em fascículos, coleções ou “sagas”, como declararam João e Julio⁵⁶, em suas entrevistas durante a pesquisa, marcam a infância de muitas crianças das que, desde cedo, têm acesso à leitura.

Em *As palavras*, de onde foi retirada a epígrafe que inicia este capítulo, o escritor e filósofo francês revela como as escolhas de leitura feitas por ele para agradar ao avô não atendiam ao seu interesse, embora tenham criado as condições para a aproximação dele com o mundo adulto. Para que Sartre lia? A atividade de leitura para o menino tinha, assim, uma função que ia além da do texto, que muitas vezes nem lido era: “fugir aos adultos na leitura era o melhor meio de comunicar-se com eles” (SARTRE, 1984, p. 52), declara o filósofo. O livro, como artefato cultural, adquire valor simbólico e passa a ser utilizado para outros fins. O livro, para Sartre (1984), passou a ser o elo entre o menino e os adultos da família que, curiosos em saber dele o que lia e o que havia compreendido de suas leituras, passavam a interpellá-lo.

Mas o gosto e a preferência estavam fora desse “santuário” de leituras valorizadas e prescritas e a prática realizada pelo menino Sartre se tornava cada vez mais alvo de comentários, elogios e orgulho familiar. Para quem Sartre lia? Não querendo desagradar o avô, o menino mantinha sua “vida dupla” (SARTRE, 1984, p. 56), lendo às escondidas as revistas em quadrinhos, leituras tão cobiçadas pelas crianças de sua época⁵⁷ – *Cri-Cri*, *L'Épatant*, *Les Vacances* – às quais passou a ter acesso graças à preocupação e sensibilidade de Anne-Marie, sua mãe:

Tais leituras permaneceram por muito tempo clandestinas; Anne-Marie

⁵⁶ Muitas das crianças, ao longo da pesquisa, referiam-se a um determinado estilo, próprio de aventuras, como saga. Na seção 6.2.1 Julio e João fazem referência a esse estilo.

⁵⁷ Ao analisar, em seu livro *France Between the Wars*, as leituras de crianças, no período entre as duas guerras mundiais, Sian (1996) menciona *L'Epatant*, *Cri-Cri* e *La Semaine de Suzette* como as mais famosas ou mais lembradas histórias em quadrinhos infantis.

sequer precisou me advertir: consciente da indignidade que constituíam, não soprei a seu respeito uma só palavra ao meu avô. Eu me acanalhava, tomava liberdades, passava férias no bordel, mas não olvidava que minha verdade permanecera no templo (SARTRE, 1984, p. 56).

Essas leituras, embora sabendo que eram desconsideradas pelo avô e, por isso, lidas às escondidas, eram as apreciadas por ele. Pompougnac (1997) interpreta as memórias de Sartre defendendo que sua preocupação, durante a infância, com a convivência da mãe em acobertar as próprias leituras, tidas como indignas pelo avô, não representava ato de submissão tampouco aprisionamento aos “valores e práticas culturais herdadas” (POMPOUGNAC, 1997, p. 44), mas uma opção decorrente de um processo de emancipação enquanto leitor. Isso é demonstrado a partir do que declara Sartre ao se referir à vida paralela de leituras clandestinas: “Ela nunca cessou: ainda hoje, prefiro ler as *Séries Noir* aos *Wittgenstein*” (SARTRE, 1964, p. 60-61 apud POMPOUGNAC, 1997, p. 45). Assim, aos poucos, rompe com um determinado horizonte cultural que lhe dá referências e passa a fazer suas próprias escolhas, lendo o que queria, embora escondido, durante algum tempo. E mantém, por toda a vida, essa dualidade, que chama de *vida clandestina*. O leitor autônomo, em que Sartre se constituía, autorizava-o desde cedo a fazer escolhas e a transitar por gêneros literários diversos, definindo o que lia Sartre.

Segundo Pompougnac (1997, p. 46), a trajetória de Sartre, contada por intermédio da memória, impressiona pela forma como “ele teria conseguido tornar-se um leitor completo (logo se valendo de estratégias diversas e orientando-se facilmente na pluralidade dos gêneros)”. Embora, como foi enfatizado pelo próprio historiador, essa autonomia de leitor tenha sido adquirida completamente no ambiente familiar, alguns podem encaminhar a discussão das análises do campo da pesquisa sobre escolhas literárias para o espaço escolar, por exemplo o conceito de leitor definido e atribuído a Sartre. Não seria esse leitor autônomo, completo, emancipado, capaz de fazer suas próprias escolhas e de se apropriar de diferentes tipos de textos, o que queremos de nossos alunos ao inseri-los em práticas de leitura?

Esse conceito de leitor traz implícita a transitividade do verbo ler. Quem lê? O que lê? Como lê? Para quem? Onde lê? E direciona a reflexão para o caráter do ato de ler que, como atividade humana, é simbólico e, portanto, intencional. Assim, a atividade de leitura possui um *para quê* que pode ir além do objetivo do texto em si. Para Sartre (1984), a leitura servia como forma de aproximação com o mundo adulto.

Recuperando as questões levantadas a partir da história de Sartre, que lia inicialmente os livros que agradavam a seu avô, e pensando em suas escolhas, que eram orientadas pelo

gosto e desejo de leitura do avô, pergunto: o que leem as crianças do 5º ano? A quem procuram agradecer com suas leituras? Como escolhem suas leituras? Que livros escolhem e para que leem? A quem dedicam suas leituras clandestinas? Para quem leem? Para iniciar a discussão, trazendo as vozes das próprias crianças, passo a apresentar as condições em que tais leituras e escolhas se realizaram ao longo do projeto do CL.

6.1 O CLUBE DE LEITURA

Embora cada turma na escola crie sua própria dinâmica nos encontros do CL, como já explicitado nesta tese, o projeto do CL ocorre num ritual mais ou menos semelhante nas turmas de 5º ano. O projeto possui dois componentes constituidores: o elemento espacial, delimitado fisicamente pelo espaço da sala de aula, que embora fosse o mesmo espaço das outras matérias (Matemática, Ciências e Estudos Sociais), acontecia nas aulas de Língua Portuguesa e era rearrumado pelas crianças; e o elemento das relações sociais, que passavam pela relação com os livros e pelas regras estabelecidas. Fundamentada no referencial teórico explicitado neste estudo, entendem-se esses elementos a partir de uma abordagem cronotópica em que espaço e tempo possuem perspectivas dialógicas.

Assim, depois de estabelecidas as regras gerais, definem-se as específicas. Em cada encontro do CL, já com o acervo comprado, as crianças retiravam um livro emprestado semanalmente. Nesta seção, o objetivo é apresentar esse espaço de funcionamento do CL, nas três turmas, a partir do olhar das crianças que neles interagiram.

6.1.1 Ano 1 – turma 5B

No Ano 1, período exploratório, comecei minha participação do CL a partir de setembro em duas turmas 5A e 5B. Aqui neste momento, abordarei apenas a turma B, turma com a qual houve mais entrosamento durante a pesquisa e cujos encontros tornaram-se mais produtivos pelo fato já mencionado anteriormente. Assim, Adotei uma rotina para não interromper a da turma, pois nem sempre a atividade do CL iniciava no horário marcado pela professora, o que é comum acontecer em sala de aula. Eu entrava na sala, cumprimentava discretamente o grupo e sentava em alguma carteira vazia no fundo, e a professora se preparava para dar início às atividades do CL. E quando as atividades iniciavam, após o sorteio, eu começava a circular e a interagir com as crianças. Logo que a professora pedia para os alunos arrumarem o material para dar início ao projeto do CL, o barulho da turma

começava a aumentar. Parecia que ninguém se entendia. Notava-se que a turma estava acostumada com a organização das carteiras, pois, rapidamente, tudo aparecia arrumado. As crianças começavam a arrumar as mesas e as cadeiras em forma de um grande retângulo e um grande espaço vazio surgia no meio da sala, onde as crianças estendiam um papel pardo no chão, sobre o qual colocavam os livros:

Dione: Que ideia essa de colocar esse papel, heim...

Gustavo: O chão da sala é muito sujo, a gente inventou esse papel no chão pra proteger os livros.

(Gustavo, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

O cuidado com os livros e com o outro era visível. Era quase final do ano, imaginei que os livros já haviam circulado por quase todos eles. Porém, os livros estavam em bom estado. Pergunto-me se o fato de elas saberem que levariam os livros no final do ano ajudou a mantê-los em boa conservação. Não me ocorreu perguntar isso a nenhuma criança. Em todos os momentos das atividades do CL, percebia-se a preocupação com o outro, na organização dos livros, no momento das escolhas e no ato da leitura, que era feita, frequentemente, em grupo.

Os dois alunos, ajudantes do dia, iniciavam a organização dos livros e os arrumavam cuidadosamente como em uma banca de vendas, de modo que as capas com os títulos ficassem à vista dos “clientes”.

Gustavo: Gosto assim, de arrumar tudo certinho, um do lado do outro. Fica mais fácil para escolher, a gente vê de longe. Mas também fica bonito, tudo junto.

(Gustavo, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

Assim, as crianças podiam fazer suas escolhas, essa era a preocupação. De longe, as crianças ficavam na torcida, olhando o livro que queriam escolher. Em seguida, os organizadores voltam a seus lugares à espera do sorteio.



Figura 3: A; B - Ajudantes do dia arrumando os livros para o CL, Ano 1.
Fonte: Arquivo de pesquisa (2011).

A rotina de arrumação dos livros se repetiu durante os poucos encontros de que pude participar no primeiro ano do estudo exploratório. Os ajudantes do dia se revezavam, mas normalmente arrumavam da mesma maneira. Havia um padrão bastante semelhante. Quando perguntei sobre a forma de escolha do acervo feita por eles no início do ano, não houve muita clareza.

Dione: Como vocês escolheram os livros no início do ano?

Laura: Foi assim, cada um fazia uma lista de livros, depois a gente votava.

Lucas: Nada disso, a Barbara passou uma lista. Aí, a gente marcava o que queria. Depois ela comprou.

Laura: Não.

(Laura, 10 anos, e Lucas, 11 anos, 5B, Ano 1, Entrevista).

Como não presenciei as escolhas da turma do Ano 1, muitas vezes ficava difícil entender por que as crianças não chegavam a uma conclusão sobre suas lembranças do início do ano. Era comum nas entrevistas isso acontecer. Vitória e Luíza deram suas versões:

Vitória: Foi assim, ó, a gente pesquisou nos catálogos, escolheu o que a gente queria, depois a gente fez uma lista e deu pra Barbara. Aí ela trouxe as listas feitas para gente ir marcando.

Luíza: Calma, calma. Espera. Ela passou um papel pra gente marcar os livros que a gente queria.

(Vitória, 10 anos, e Luíza, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

A essa altura do ano, As crianças já circulavam e dominavam o espaço com muita facilidade e já dispunham de estratégias para manipular e subverter algumas regras como, por

exemplo, fazia com constância Lucas, ao pegar um livro de que gostava e não devolvê-lo para mantê-lo por mais uma semana. As crianças reclamavam.

Lucas: A gente pega o livro, quando nosso nome é sorteado.

Lauren: É... ela⁵⁸ faz assim... sorteia o nosso nome... aí chama, a gente vai e escolhe. Aí a gente pega o livro. Leva pra casa. Tem que trazer na outra semana. Se não trouxer, não pega outro. Na semana passada, ele não trouxe o livro dos *Records*, eu queria ler. Aí né... ele não pega outro livro, mas fica com o livro mais uma semana. Ele faz de propósito. Porque todo o mundo quer o livro dos *Records*.

(Lucas, 11 anos, e Lauren, 10 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

Entre as crianças dessa turma, o livro dos *Records* era um dos mais requisitados nessa época do ano.

Na fala de Amália, o grupo aparece em evidência nas escolhas. Era o papel do outro, como coletivo, nas decisões tomadas. Se o outro gosta, posso gostar também, porque nele me identifico. Também revela a importância do papel da decisão e do “conhecer” o que se tem para ler, é o saber de quem escolhe, daquele que faz a seleção:

Amália: Também leio livros do Clube de Leitura [...] Ah, claro! Porque a gente pesquisou, trocou ideia do que a gente queria. A gente sabe os livros que tem aqui. A gente é que quis.

(Amália, 10 anos, 5A, Ano 1, Caderno de campo).

Era comum ver essa turma lendo em conjunto, em dupla ou em grupo. Nesses momentos, percebia-se que o espaço propiciava a leitura coletiva. Assim, modos hibridizados de ler eram percebidos. Crianças lendo em voz alta e/ou para o colega, risadas e dedos deslizando sobre imagens no papel, seguidos de ruídos feitos oralmente, como se eles esperassem alguma reação da folha, levaram-me a refletir sobre o que afirma Chartier (1994). Que conhecer as práticas de leitura que se revelam entre as crianças, nos dias de hoje, é mais do que compreender que essas práticas mudaram e que antigos gestos ainda convivem com os novos, apesar das transformações em seus suportes, formas textuais e dos próprios sujeitos que leem. Estudar a leitura, e suas formas de ler na contemporaneidade, torna-se um desafio não apenas porque nos coloca diante de formas de ler diferentes das que estamos acostumados. Para Chartier,

Essa iniciativa é muito importante, pois revela, além da distante estranheza de práticas antigamente, comuns, estruturas específicas de textos compostos

⁵⁸ Lauren está se referindo à professora da turma, que neste trabalho foi denominada como Barbara.

para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje. (CHARTIER, 1994, p.17)

Partindo-se dessa perspectiva, podemos pensar que a maneira contemporânea de ler, pode mais ser caracterizada, por exemplo, como a de uma prática silenciosa, estatuto definido para uma forma de leitura construída em uma determinada época, para um determinado tipo de texto e suporte, o romance. Todavia, fez-me pensar como práticas antigas de socialização de leitura podem ser propiciadas em sala de aula e como novas práticas aparentemente novas podem surgir.

Circulando pela sala, em um dos encontros, deparei-me com Lucas (11 anos) e Gustavo (11 anos) lendo um livro sobre natureza. Param em uma página. Leem sobre hipopótamo e, depois, ao ver a boca do animal aberta, Gustavo desliza seus dedos desde os dentes do animal até sua garganta, como se o animal pudesse engolir sua mão. Mais adiante, antes mesmo de ler sobre quedas d'água, seu companheiro de leitura, Lucas, faz o mesmo movimento de deslizamento, mas agora imita a queda d'água, enquanto faz o barulho da cachoeira. Nesses momentos em que me deparava com movimentos aparentemente simples, como virar as páginas de um livro para ler, buscava empreender o estranhamento do “familiar” proposto por Velho (1980) e fazer de um outro movimento, também tão simples, como o deslizar do dedo sobre o papel, uma reflexão sobre práticas de leitura.

Vale a pena refletir sobre como comportamentos aparentemente simples podem se constituir em gestos de leitura frente aos suportes. Gestos, como a leitura do rolo antes do códex, por exemplo, que mobilizavam o corpo inteiro e exigiam das mãos e dos braços um espaço que impedia a leitura em espaços mais restritos, são inimagináveis diante dos gestos sobre um *Tablet*, que, ao contrário, demanda apenas um ínfimo movimento do dedo, cujo toque na tela efetua o trabalho necessário, sem nem mencionar os sensores que obedecem ao movimento das pupilas. Poderíamos também empreender um outro deslocamento e tentar encontrar esses mesmos gestos de leitura construídos e criados a partir de um novo suporte, em outras condições de produção, aparentemente distintas, embora no mesmo tempo. O que leva uma criança de 11 anos a fazer um movimento, com seus dedos, sobre uma imagem em um livro que é estático? Seria uma forma de brincadeira, uma paródia aos novos meios eletrônicos e seus novos gestos?

No término das atividades, cada criança guardava seu livro, que poderia permanecer na mochila até a semana seguinte, como algumas delas diziam fazer, pois gostavam de ler na escola. Outras levavam e deixavam em casa para ler. Algumas, assim que acabavam, logo devolviam, com medo de esquecerem, como fazia Carla:

Carla: Eu gosto de ler e devolver logo, porque leio rápido. Aí eu devolvo, mas acontece que, por exemplo, eu devolvo, porque quero pegar outro, né, mas aí o que eu quero pegar, às vezes quem levou não traz de volta, porque não que não leu. Às vezes porque quer ficar mais tempo.

Dione: Mas você acha que se ele já tivesse lido, ele não iria querer devolver?

Carla: Não é isso, é que é pra ler, né, aí a pessoa não lê, leva, mas aí no dia de devolver, viu que não leu todo, mas não dá tempo de acabar, aí em vez de devolver, fica pra ler, e isso não é justo. Porque não pode renovar. Tem que devolver, pra dar vez.

(Carla, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

Dessa forma, configurava-se o CL da turma 5B um espaço de possibilidades de práticas distintas de leituras, em que diferentes práticas e formas de ler eram praticadas. As crianças liam da forma como queriam. Na hora do CL, elas tinham liberdade para circular pela sala, trocavam ideias, mudavam de lugar, trocavam os livros e conversavam sobre as leituras. Esse foi o momento em que fiz os primeiros contatos com o Clube, tentando compreender seu funcionamento, as relações das crianças com os livros nesse espaço construído. A partir dessa relação com o grupo, com o espaço e o tema das escolhas, pude organizar as categorias, construir e desenvolver hipóteses e fundamentar o trabalho de pesquisa e das análises das turmas dos anos posteriores.

6.1.2 ANO 2 – Turma 5C

Primeiro dia de encontro do CL, após inauguração. O tumulto e o ruído desse grupo, durante os encontros, não eram menores do que os do ano anterior, o que não retratava desordem ou indisciplina, mas a expectativa e a expressão de quase 25 crianças em um mesmo espaço aguardando o momento de serem sorteadas para escolherem seus livros preferidos. Assim, como no ano anterior, neste grupo também, a professora dava o sinal ao pedir que todos guardassem o material, depois de avisar que a atividade do CL teria início. Ela acena para os ajudantes do dia que, imediatamente, abrem o armário e começam a trazer os livros para organizá-los em cima de uma mureta que serve como aparador:

Alan: Fica parecendo uma prateleira, né? O livro fica como numa exposição, tudo em pezinho. A gente vai, fica de longe vendo, torcendo pra professora chamar a gente logo que é pra gente pegar o livro que a gente quer. Se outro for primeiro, a gente só vai ler nem sei quando.

(Alan, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

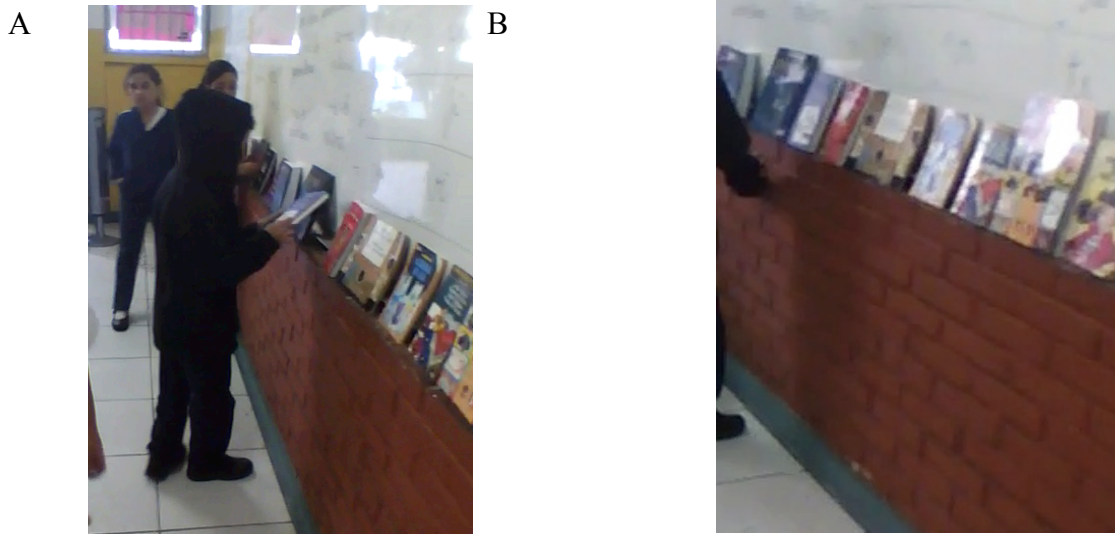


Figura 4 A; B - Ajudantes do dia arrumando os livros para o CL, Ano 2.
Fonte: Arquivo de pesquisa (2012).

Taralli (2004) afirma que as configurações espaciais podem facilitar ou não a construção dos vínculos sociais estabelecidos no ambiente escolar e que as condições espaciais também qualificam as relações estabelecidas. Segundo o autor, “o espaço, seja qual for, mantém relações físicas e simbólicas com a leitura, tornando-se parte integrante dela” (TARALLI, 2004, p. 36). As crianças tinham essa preocupação, ilustrada aqui por Alan, mas demonstrada por quase todos durante o período da pesquisa. Como no ano anterior, a preocupação das crianças da turma 5C era a mesma: deixar visíveis os livros para que, de longe, fossem vistos por todos e possibilitar a escolha, que desde o momento da arrumação já era pensada.

A ansiedade e a expectativa, evidenciadas na fala de Alan, eram comuns entre as crianças. O CL só tinha um exemplar de cada livro e, claro, os preferidos eram logo escolhidos pelas crianças cujos nomes eram sorteados primeiro. Dessa maneira, as crianças sempre ficavam na torcida.

6.1.3 ANO 3 – Turma 5D

Primeiramente, vale relembrar que a professora do grupo 5D foi a mesma que a do grupo 5C e, por isso, muitas atividades rotineiras apresentavam semelhança em sua forma de organização ou, pelo menos, na forma de orientação, o que levava as crianças a agirem de forma parecida.

Assim, após a sinalização de que as atividades do CL começariam, os ajudantes iniciavam a arrumação. Também nessa sala há uma mureta onde as crianças arrumam os livros de maneira que fiquem expostos na vertical para que sejam vistos por todos. Elisa conversa comigo sobre sua maneira de arrumar os livros:

Elisa: Gosto de arrumar assim, mais ou menos por tamanho. Começo pelos menores, depois vou pegando os maiores. Tem amigos que ajeita de outro modo. Mas acho que não tem muito jeito diferente não. Tem é que ficar arrumadinho. Assim pra todo o mundo ver.

(Elisa, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).



Figura 5: Arrumação dos livros para o CL da turma.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013).

“Cada cabeça uma sentença”, diz o dito popular. Assim, deixava claro Elisa, que tinha sua forma de organização própria. Nos três grupos, pôde-se perceber que a arrumação visava facilitar as escolhas das crianças, que, de longe, enquanto eram chamadas por ordem de sorteio, esperavam ansiosas por sua vez, portanto, a organização tinha uma lógica, que pode ser analisada e interpretada. Nos Clube, atendia a um objetivo, dar visibilidade aos livros para que fossem escolhidos. À espera, as crianças, já selecionavam por ordem o que iriam escolher, caso o livro de preferência fosse selecionado anteriormente por alguma criança. As estratégias variavam:

Natasha: Ah, às vezes chego até a fazer uma listinha, pra ser rápida, eu escrevo. Ah, o que que eu quero. Aí, se alguém pega o livro antes de mim, eu risco. Aí, na hora que chega a minha vez, está tudo riscado. Aí eu tenho que escolher qualquer coisa.

(Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Natasha termina de falar e cai na gargalhada ao ver que sua estratégia nem sempre dá certo. Outras são definidas como as de Laura e Vitória.

Laura: A gente combina, assim. Se eu quero um livro, eu digo pra ela, quero o do *Percy Jackson*, e ela me fala o que ela quer. Aí, se meu nome sai primeiro e o livro que eu quero já saiu e não tem nenhum legal que eu quero,

eu pego pra ela. Aí eu digo pra ela o que que eu quero. Ela faz a mesma coisa pra mim.

Dione: E dá certo isso?

Vitória: Às vezes.

(Laura, 10 anos, e Vitória, 11 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Havia uma forma própria de cada grupo organizar os livros e o espaço físico que, ao redefinir a sala, delimitava dentro dela o *espaço* do CL, forma de organização que, sem planejamento prévio, era constituída sempre em intenção a um outro, que iria fazer a escolha. Percebia que as crianças se colocavam no lugar do colega:

Dione: Que livro você escolheu para ser comprado para o CL?

Breno: *Clube da Mônica Jovem*.

Dione: E ele foi comprado?

Breno: Não.

Dione: Por quê? Você sabe?

Breno: Não.

Natasha: A maioria não gosta da Turma da Mônica jovem, aí a tia fez votação. Eu lembro que eu escolhi um livro e a minha amiga escolheu outro. Aí, a tia tinha que escolher um, pois não podia comprar os dois. Então, a gente fez uma votação na turma.

Dione: E como você se sentiu em saber que seu livro não foi comprado?

Natasha: Bem, porque a gente também tem que dar a vez para os outros.

(Breno, 11 anos, e Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Lembro-me bem do dia da escolha, quando, no início do ano, Breno queria esse livro e procurava-o sem sucesso no catálogo. Vitória, a professora da turma, fez de tudo para ajudá-lo a encontrar, mas a tentativa não funcionou, pois, na hora do empate, a turma decidiu por não comprar o livro. Assim, o espaço do CL se constrói e constitui práticas e discursos de leituras, assim como posições sociais. De acordo com Smolka (2010, p. 54)

[...] no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir, de pensar e de dizer as coisas. Como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais. Desse modo, o objetivo e intersubjetivo é *marcado* na atividade humana, no trabalho simbólico que se constitui nas interações. As atividades interindividuais se transformam em processo intrapsicológicos.

Dessa maneira, a leitura, como objeto de conhecimento, é constitutiva. Vale lembrar aqui que a leitura é linguagem, e “mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade

constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67).

Se, por um lado, essas diferentes posições deixam marcas e constituem subjetividades, por meio de atividades interindividuais que se transformam em processos intrapsicológicos, por outro, deixam entrever posições e relações de poder, cujas tensões revelam os papéis entre os diferentes leitores e suas leituras, incluindo as formas de ler e de ser do professor, cuja presença, enquanto posição social, interfere nas escolhas das crianças. Essas visões de mundo diferenciadas são construções cujas compreensões são sentidos atribuídos à realidade. Por isso, a linguagem e, conseqüentemente, a leitura também são leituras de mundo.

Assim, Sartre conseguia ler a realidade em que vivia. Tornava-se claro para ele, quando criança, que leituras ele poderia revelar para seu avô e que livros ele deveria ler às escondidas, na clandestinidade, porque o poder só se estabelece na relação com o outro. Essa relatividade é opaca, lembra Smolka (2010, p. 61), e é de acordo com o lugar ocupado por cada sujeito nas relações estabelecidas em determinadas condições que as posições de poder se revelam.

Na seção seguinte, passo a apresentar as escolhas realizadas pelas crianças no espaço do CL.

6.2 O QUE ESCOLHEM AS CRIANÇAS DO QUINTO ANO

“Não faço nada sem alegria”. Montaigne afirma que o conceito de leitura obrigatória é um falso conceito. Diz que, quando encontra uma passagem difícil num livro, deixa-o de lado; porque vê na leitura uma forma de felicidade. Lembrou-me de que há muitos anos realizou-se uma pesquisa de opinião sobre o que seria a pintura. Perguntaram isso a minha irmã Norah e ela respondeu que a pintura é a arte de dar alegria com formas e cores. Eu diria que a literatura também é uma forma de alegria. (BORGES, 2011, p. 18).

A literatura, como arte, é um espaço da liberdade, do imprevisto, da inversão de expectativas, uma forma que nos traz alegria, como aponta Borges, mas em suas contradições. Pois nos faz rir e chorar, nos surpreende, nos assusta, nos suscita tristeza, raiva, angústia, porque as histórias nos enchem com suas emoções.

As crianças da pesquisa iam aos poucos me informando, expressando suas opiniões em relação à leitura e suas escolhas. Embora nem sempre de forma explícita para alguns alunos, que afirmavam não gostar de ler, as leituras no CL revelavam essa alegria de que Borges (2011) se refere. Alegria que podia ser notada desde a excitação e a ansiedade provocadas pelo começo da arrumação dos livros no espaço indicado, passando pelo sorteio, até a hora em que as crianças pegavam o livro e começavam a folheá-lo; que era notada tanto

nas conversas entre as crianças sobre as leituras e nas atitudes de silenciamento daqueles que preferiam se afastar e ler sozinhos, quanto na postura daqueles que preferiam a leitura compartilhada. As fotos e as filmagens registraram vários desses momentos. Contudo, falar de leituras e livros no espaço escolar sempre traz implícitos ao debate a obrigatoriedade da leitura e as cobranças.

Algumas falas, principalmente nas entrevistas, apontaram para o não gostar da leitura ou dos livros, ao contrário do que as observações revelavam. Contudo, no CL, as escolhas atravessavam o desejo de ler. Esta seção apresenta, então, o que as crianças responderam quando questionadas sobre: “o que você lê?” ou “que coisas você lê?”.

Durante o processo das análises do material de pesquisa, com o objetivo de responder à questão *o que leem as crianças*, percebi que, durante as entrevistas, as respostas dadas por algumas à pergunta, “que coisas você lê?”, eram as mesmas dadas por outras à pergunta “Que coisas você gosta de ler?”. Compreendi que por trás da pergunta “o que você lê”, havia uma pergunta implícita, “que coisas você gosta de ler”, o que me levou a unir, posteriormente, as duas⁵⁹ perguntas e agrupar as respostas. Para aquelas crianças, pelo menos no espaço do CL, onde o processo de composição do acervo ocorre coletivamente, a escolha está voltada para o gostar de ler daqueles que escolhem e poderiam ser distinguidas e classificadas de quatro maneiras distintas.

Às perguntas “Que coisas você lê?” e “Que coisas você gosta de ler?”, as crianças respondiam de maneiras diferentes, ora enfatizando o gênero literário, ora o suporte de sua preferência, ora explicitando o título do que estavam lendo. Diante disso, as respostas foram organizadas em quatro grupos. O primeiro grupo diz respeito às falas das crianças que faziam menção ao *gênero ou categoria literária*. No segundo grupo, foram agrupadas algumas falas que classificavam as leituras segundo o *suporte*. No terceiro grupo, estão as respostas que relacionavam a pergunta aos *títulos de livros lidos*. E, por último, no quarto grupo, foram reunidas respostas que mostravam *a quem se destinam os livros*. Assim, tomei, como leitura, todas as respostas dadas pelas crianças.

As falas das crianças foram escolhidas durante o período de seleção de livros para a composição do acervo das turmas 5C e 5D. Vale repetir que, por, não ter sido possível observar este momento nas turmas 5A e 5B do Ano 1, não entraram eventos envolvendo as crianças destas turmas.

⁵⁹ Em seu trabalho sobre entrevista em pesquisa com crianças, Carvalho, Beraldo, Pedrosa e Coelho (2004) sugerem o agrupamento de respostas, cujas perguntas abertas sugerem categorias semelhantes. Segundo as autoras, o agrupamento deve ser feito de acordo com as perguntas, refletindo seu objetivo.

6.2.1 “Terror eu não gosto muito, senão eu tenho pesadelo”

Durante as conversas ou durante as entrevistas, ora a pergunta saía “que coisas você lê?” ou “o que você lê?”. Somente uma criança questionou a pergunta e, por isso, foi preciso reformulá-la, como mencionado anteriormente.

Dione: Que coisas você gosta de ler?

Beatriz: Eu leio romance, ação e aventura, terror eu não gosto muito, senão eu tenho pesadelo.

(Beatriz, 11 anos, 5C, Ano 2).

Dione: O que você costuma ler?

Emma: Coisas que falam de amor e eu também gosto de livros de amor. Coisas românticas.

(Emma, 10 anos, 5C, Ano 2).

Dione: Que coisas você gosta de ler?

Natasha: Gosto mais é de comédia.

(Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3).

Dione: Que coisas você gosta de ler?

Breno: Histórias de ação, que tem um pouco de violência.

(Breno, 11 anos, 5D, Ano 3).

Dione: O que você costuma ler?

Carolina: Romances de vampiro. Leio vários. Qualquer coisa.

(Carolina, 11 anos, 5D Ano 3).

As classificações dadas pelas crianças a suas preferências e mesmo aos livros que pegavam emprestados, embora com alguma influência da forma como as bibliotecas em geral apresentam seus livros nas estantes e como os catálogos exibem o acervo editorial, nem sempre coincidiam com as apresentadas por esses meios, como deixou clara a declaração de João ao responder se gosta dos livros sugeridos por amigos: “É... também gosto, a... mas não gosto de livros de terror, do Harry Potter (João, 11 anos, 5C, Ano 2)

Mas sua declaração difere da de seu colega de turma, Pedro, que, ao responder em que parte da biblioteca busca seus livros preferidos, diz: “A parte que mais me interessa é a parte de Ciências e a de aventuras, tipo Harry Potter” (Pedro, 10 anos, 5C, Ano 2).

Assim, as crianças criam sentidos a partir de suas vivências e visões de mundo, juntamente com os discursos que circulam sobre as histórias e seus personagens, que vão desde amigos e familiares, que contam passagens das histórias lidas e dos filmes vistos, até suas propagandas. Com isso, constroem pré-leituras que os autorizam a classificá-los de uma

determinada forma e, posteriormente, ler e interpretar de uma maneira própria.

Outra classificação bastante usada pelas crianças era expressa pelo termo *saga*:

Juliana: Já li o *Diário de um banana*, *Quem vai encontrar o tesouro de Van Gogh*? Eu também li um livro de romance que o nome é... ah, eu esqueci o nome, eu li *Marly e eu*, também li aquele do *John*, li uns dos da saga do *Crepúsculo* e o resto eu não me lembro. Lembro mais desses que eu mais gostei mesmo.

(Juliana, 11 anos, 5C, Ano 2).

Dione: Que livros você já leu esse ano?

João: Eu li a saga toda do Harry Potter.

Dione: Ah é? E você conseguiu ler todo?

João: Só não consegui ler até o final a *Ordem da Fênix*, porque é o maior livro da saga, são sete.

(João, 10 anos, 5D, Ano 3).

Outra criança: *O blog da Ritoca* todos nós gostamos.

Laura: É. Não tinha livro, eu botei esse e *Abafo* e *Diário de um banana* que lá não tem o da Talita Rebouças, a saga toda dela, né?

(Laura, 12 anos, 5D, Ano 3).

Percebe-se que, embora Laura tenha utilizado o termo como coleção, Juliana e João já estão se apropriando do termo de forma mais próxima ao uso que o meio literário faz. Segundo Coelho (2009, s/p), em seu artigo *O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação*, assim é definido o livro Harry Potter.

Ao buscar uma classificação de gênero literário para a série Harry Potter, optamos por defini-la como saga, na medida em que sua matéria novelesca narra a “aventura maravilhosa” de um herói fundador. Não de um mundo já acontecido, como o das sagas arcaicas, mas de um mundo que surgirá no futuro, criado pelo novo homem hoje em gestação e do qual Harry Potter seria uma alegoria. Entendemos ainda essa série novelesca como saga, devido ao seu aparente parentesco com as antigas lendas célticas/nórdicas ou baladas anglo-saxônicas que, milênios antes de Cristo, eram cantadas pelos bardos, contando os feitos dos heróis fundadores de povos, e transformando-os em Mitos (cf. o anglo-saxão Beowulf, o sueco Heldenbuch e outros que se difundiram por todo o Ocidente, como as Aventuras do Rei Arthur e seus Doze Cavaleiros em busca do Graal, o Cálice que guardava o sangue de Cristo).

Esse fato, pode anunciar que as crianças estão “antenas” no que está sendo dito sobre livros. Aos poucos, apropriam-se dos termos utilizados no meio literário. Essas escolhas, que aparentemente são aleatórias, expressam interesses, gostos e preferências, que devem ser considerados pela escola. Dialogar com esse campo de tendências torna-se imprescindível para a ampliação do conhecimento literário dos leitores, pois na perspectiva

teórica que fundamenta este trabalho considera-se a leitura de textos literários como expressão de pontos de vista diferenciados, que são construídos por diferentes grupos em condições próprias, em determinado momento histórico.

Interessante perceber também que os termos empregados pelas turmas dos Anos 2 e 3 são bem semelhantes entre si, o que pode ser explicado pelo fato de a professora da turma ter sido a mesma. Mas não só os discursos do professor informam e formam uma maneira de aprender. Segundo Bakhtin (1988), qualquer enunciação é apenas parte de um todo mais complexo, que constitui a corrente da comunicação verbal. Esta, por sua vez, só adquire sentido em sua relação com a situação concreta que a constitui.

Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada de atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 1988, p. 124).

Isso nos leva a refletir sobre como os modos de aproximação com a leitura, em suas práticas, que só aparentemente são modos de agir, se traduzem em práticas culturais que se constituem em discursos. Estes, indissociáveis das práticas, passam a circular e a fazer parte do sistema de referência dos alunos, criadores de suas próprias significações, que resultam em apropriações diferenciadas. Assim, formas de ordenação e organização de diferentes textos e livros são construídas na interação e aprendidas pelas crianças e passam a orientar também suas escolhas.

6.2.2 “Leio mesmo é livros”⁶⁰

Quanto aos suportes, as respostas também foram bem distintas. Dentre as crianças da turma 5c e 5D, poucos mencionaram jornais e duas outras mencionaram que leem deveres de casa e exercícios escolares, enquanto algumas mencionaram novos gêneros do suporte tela, como *blogs*, *twitter* e redes sociais, próprios de um novo meio: os computadores, *tablets*, telefones celular. A criança que disse ler jornal por exemplo, explicou que lê a parte de esporte e algumas notícias.

Apesar do avanço tecnológico e do incentivo ao consumo por meio do crédito rápido a certos bens, que teria levado uma grande parte da população de baixa renda a adquirir computadores, a pesquisa mostrou que o acesso às novas tecnologias ligadas à leitura por

⁶⁰ Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3

grande parte dos alunos entrevistados ainda é reduzido. Muitos ao serem perguntados se preferem ler no livro ou no computador, responderam que no livro,

Dione: E você tem computador em casa?
 Juliana: Tenho, eu também leio pela internet.
 Dione: Mas o que você prefere? Ler no livro ou na internet?
 Juliana: No livro.
 Dione: Por que?
 Juliana: Porque. Ah, é mais fácil... A internet tem iluminação, aí meu olho fica ardendo...
 Dione: É isso também acontece comigo.
 (Juliana, 11 anos, 5D, Ano 3)

Assim, predominou a leitura dos impressos, como livros, revistas, revistas em quadrinho e jornais. Aqui, aparecem alguns diálogos representativos de algumas categorias de suportes de leitura:

Dione: O que você gosta de ler?
 Stephany: Gosto de ler revistas, mas também leio livros
 (Stephany, 10 anos, 5C, Ano 2).

Dione: O que você costuma ler?
 Daniela: Eu leio revistas, gibis, livros, leio propagandas, sinopses.
 (Daniela, 11 anos, 5C, Ano 2).

Dione: Você lê todos os dias?
 Carlos: Leio.
 Dione: Que coisas você lê?
 Carlos: Livros e jornais.
 (Carlos, 10 anos, 5C, Ano 2).

Dione: O que você costuma ler?
 Breno: Gibi, algumas revistas de cantores, livros de rock. Tipo *Kiss*, porque tem alguns tipos são de rock que são de desenho animado, tipo gibi é de rock, só que mais engraçado.
 (Breno, 11 anos, 5D, Ano 3).

Dione: O que você costuma ler?
 Juliana: Um monte de coisas. Leio coisas nos *blogs* da internet, nas redes sociais, redes sociais, na televisão também. [...] Também leio bastante livro. Tenho muitos livros em casa.
 (Juliana, 11 anos, 5D, Ano 3).

Dione: O que você gosta de ler?
 Tomás: O que eu gosto, tipo assim... é (risos) é revista em quadrinhos mesmo.
 (Tomás, 10 anos, 5D, Ano 3).

Mas as definições dos suportes não eram tão simples, pelo menos para mim. Em uma conversa com o aluno Augusto, ainda no primeiro ano da pesquisa, estranhei as novas formas como os textos dirigidos àqueles jovens eram apresentados, mas aprendi. Ao lhe perguntar o que gostava de ler, Gustavo responde: “história em quadrinhos”. E a conversa continua:

Dione: Que livros você já leu esse ano?

Augusto: *Diário de um banana* e *Club Penguin*.

Dione: Então você não lê só história em quadrinhos...

Augusto: *Club Penguin* é em quadrinho e o *Diário de um banana* é escrita normal, só que em quadrinhos, em desenho.

(Augusto, 10 anos, 5B, Ano 1).

Rimos os dois, cada um por uma razão. Lembrei-me do texto em que Versiani (2009), ao analisar o livro infantil *Zig Zag*, examina a complexidade, para não dizer a complicação, que se tornou a tarefa de classificar alguns livros conforme os gêneros literários. Assim, a autora reflete:

Zig Zag é daqueles livros que complicam as classificações de gêneros da literatura habituais. Como nomeá-lo? Ele é jogo, ele é invenção, ele é rompimento criativo, ele é humor construtivo... mas e o tal do gênero – em sua tripla configuração: estilo, forma composicional, tema – como é que se caracteriza? O campo da literatura o incluiria na esfera literária? Vamos aqui tentar caracterizá-lo (VERSIANI, 2009, p. 74).

Não era bem esse o caso dos dois livros mencionados pelas crianças. Mas a classificação tornou-se complicada para a definição precisa a ser apresentada neste estudo. Em termos de narrativa e mesmo de sua composição gráfica e visual, que não apresentavam tanta criatividade ou rompimento com o que já conhecemos no que diz respeito a algumas formas textuais. Mas o formato era de livro. Durante a pesquisa, familiarizei-me, aos poucos, com os novos suportes de leitura que circulavam entre as crianças do quinto ano.

Desse modo, percebi que desconhecia o *Club Penguin*, o que não conseguia caracterizar como livro ou revista. Mas a história era em quadrinhos, e minha concepção de história em quadrinhos se associa a um determinado suporte que, com raríssimas exceções, possui folhas finas impressas e grampeadas e capa um pouco mais grossa, que sempre acabava se soltando do resto por pesar demais. O *Diário de um banana*, assim como *Club Penguin*, apresenta texto em forma de quadrinhos, mas seu suporte é de livro. Segundo Oliveira (2008, p. 13):

[...] é impossível ignorar que a imagem narrativa, associada ao audiovisual, adquiriu novos suportes em nossos dias, como a internet, os jogos eletrônicos, os quadrinhos, a animação em série de TV etc. Assim, é inevitável que essas poderosas linguagens, de alcance planetário, venham a influir no olhar dos jovens leitores e, principalmente, na formação de seus valores estéticos formais. Com isso, fica muito difícil apregoar uma autonomia da imagem narrativa nos livros, diante do mundo iconosférico em que vive a criança.

Nós, professores, que principalmente trabalhamos com crianças, precisamos nos preparar para entender esse novo contexto, em que formas textuais diferentes circulam em suportes também diferentes. Da mesma forma como novas linguagens são trazidas com antigos suportes, os novos suportes estão trajando antigos textos. Como discutir com as crianças uma classificação nos dias de hoje, quando os textos são veiculados por formas diferentes? Estas questões indicam que o texto literário na escola precisa ser visto com lentes mais ampliadas em relação aos gêneros e suportes.

6.2.3 “Livro tipo Percy Jackson”⁶¹

Quanto às respostas relacionadas aos títulos, as crianças se referiam aos livros que estavam lendo no momento da conversa ou a livros que haviam terminado de ler.

Dione: O que você gosta de ler?

Alan: Tipo assim... *Harry Potter*.

(Alan, 11 anos, 5C, ANO 2).

Dione: Que coisas você lê?

Ana: Ah, eu já li *Harry Potter*, *Percy Jackson*, eu já li *Diário de um banana*, *Diário de uma garota muito popular*...

(Ana, 10 anos, 5C, Ano 2).

Dione: O que você costuma ler?

Álvaro: Quando eu estou a fim, também costumo de ler *Diário de um banana*, gibis e livros.

(Álvaro, 11 anos, 5D, Ano 3).

De tempos em tempos, as crianças escolhem seus livros preferidos. Livros que marcam uma época e ficam na memória. *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Diário de um banana*, *Diário de uma garota muito popular*. Todos os livros mencionados por essas crianças faziam parte do acervo do CL. Mas eles possuem algo mais em comum. São todos considerados best-

⁶¹ Alan, 11 anos, 5 C, Ano 2.

sellers porque são os mais procurados e os mais vendidos, portanto, são os livros do momento. O *best-seller* pode ser caracterizado por sua popularidade entre um determinado grupo de leitores, mas torna-se oficialmente considerado como tal por sua inclusão em listas de mais vendidos pela indústria editorial. A tradução literal do termo em inglês, utilizado também entre nós brasileiros, aponta para este fato: os mais vendidos. O número de circulação e solicitação em bibliotecas e a publicação de listas em jornais, revistas ou rede sociais endossa o status de livros preferidos, atribuído a alguns livros por sua vendagem.

Ao analisar a lista de livros escolhidos pelas duas turmas, pode-se perceber que Harry Potter, apesar de ser um *best-seller*, não figura da lista de livros da turma 5D. Entretanto, os livros da coletânea de Percy Jackson e os do Diário de um Banana constam das duas listas. Enquanto estes últimos livros foram lançados recentemente, assim como suas versões para o cinema, os livros de Rowling (1997) foram publicados entre 1997 e 2007. Seu primeiro livro, lançado em 2007, teve sua versão para os cinemas em 2010. Portanto são mais antigos. A característica dos *best-sellers* também pode ser a facilidade com que são descartados, pois estão relacionados a um momento específico. Embora alguns permaneçam por anos nas listas dos mais vendidos, eles estão associados à indústria mercadológica e sua propaganda tem vida curta. Novos livros, mais atuais, vêm para ocupar seus espaços. Entre as crianças da pesquisa, esses livros eram considerados os “famosos”, tema que será mais bem discutido na seção 6.3.3.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009), as escolhas literárias das crianças, quando não são orientadas para o trabalho acadêmico, tuteladas pela escola, “parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou as conhecidas por meio da transmissão oral, como as ouvidas de contadoras” (p. 227). Assim justifica-se a procura e a preferência por autores como Júlio Verne, entre outros, defende a autora. Contudo, segue a historiadora, esses autores nem sempre fazem parte da lista de autores consagrados ou da lista dos *best-sellers*, cujos livros compõem o universo do cânone dominante. A maioria dessas obras, escritas mais recentemente, passaram a fazer parte da preferência infantil, não só pela influência dos filmes, mas também pela atuação de suas editoras, que mobilizam estratégias de *marketing* e as colocam no mercado, divulgando-as por catálogos, jornais, propagandas televisivas e por outros meios, como através de redes sociais e sites de leitura de livrarias. Mariana, assim com Sophie (seção 5.1.4) e como outras crianças durante as conversas, ao responderem à pergunta em que outros lugares buscam livros para ler, assim responde:

Mariana: Eu procuro mais na internet porque se eu achar, eu vou na loja e compro.
 Dione: E tem algum site que você tem preferência para escolher livros?
 Mariana: Tem, mas vou mais na Saraiva mesmo.
 (Mariana, 11 anos, 5D, Ano 3)

O site da livraria Saraiva, também atualmente editora, possui lista de recomendações e sugestões para seus leitores, enfatizando e reforçando os livros mais vendidos.

6.2.4 “Eu leio livro infantil”⁶²

Dione: Que tipo de livro você costuma ler?
 Stephany: Eu leio livro infantil, Ruth Rocha, Sylvia Orthof.⁶³
 (Stephany, 10 anos, 5C, Ano 2).

Dione: Que coisas você lê?
 João: Livros de criança
 (João, 11 anos, 5C, Ano 2).

Dione: O que você gosta de ler?
 Gabriela: Gosto de livro pra adolescente, assim tipo *Amanhecer*.
 (Gabriela, 12 anos, 5D, Ano 3).

Stephany foi a única criança a responder a essa pergunta, com nomes de autores, ou seja, a relacionar o que se lê com um determinado autor. Isso é diferente de perguntar sobre qual seria o autor preferido. Em sua maioria, as crianças diziam não se importar com o nome do autor e muitos desconheciam os autores dos livros que estavam lendo. Stephany, no caso, frequentemente usa a biblioteca, onde há uma prateleira só para livros da Ruth Rocha e outra para Sylvia Orthof. Além disso, essas são escritoras que, como estão no programa curricular, são trabalhadas na aula de Literatura.

Assim, em busca de um livro, de forma independente ou auxiliadas pela professora, as crianças passam a se apropriar da lógica implícita da arrumação das estantes e a utilizá-la com objetivos próprios. Conversei com João sobre como ele se orientava na biblioteca da escola para escolher um livro e assim foi o diálogo:

Dione: A biblioteca tem uma arrumação, não é? Eles arrumam as prateleiras com os livros de um jeito que vocês possam encontrar com mais facilidade. Você conhece bem a organização? Como os livros estão organizados?

⁶² Stephany, 10 anos, 5C, Ano 2.

João: Ah, são organizados no tipo de leitura deles. Ciências, história, aventura, terror, esse tipo de coisa. E também tem uma divisão pra alunos... as pessoas pequenininhas e os adultos já agora ... tem outro que é mais geral, mais pro terceiro e quinto ano.

Dione: E qual é a parte onde você procura?

João: A parte que mais me interessa é a parte de Ciências e a de aventuras, tipo *Harry Potter*.

(João, 11 anos, 5D, Ano 3).

João percebe que a classificação dos livros obedece a uma tipologia de acordo com a leitura dos que organizam o espaço – “são organizados no tipo de leitura deles”, da qual ele não participou e cujos critérios ficam um pouco opacos. Embora não tenha conseguido dizer todas as categorias a partir das quais a biblioteca se organiza, João chegou bem próximo. Assim, a criança cria suas próprias hipóteses mediante padrões que ela é capaz de observar no processo de interação social e, já que tem a capacidade de abstrair regras e generalizá-las, é capaz também de organizar e agrupar objetos de acordo com padrões e semelhanças. Por fim, a criança é capaz de ler o mundo ao seu redor.

Em seguida, na seção 6.3, passarei à reflexão sobre o processo de escolhas dos livros e seus critérios.

6.3 AS ESCOLHAS E SEUS CRITÉRIOS

Em relação ao papel das crianças no processo decisório das escolhas de leitura na escola, Versiani (2010) observa que, se pensarmos na formação do leitor literário e na ampliação de suas referências culturais, cuja tarefa cabe à escola, delegar a escolha da literatura unicamente às crianças pode não ser boa solução. A reflexão passa pelo questionamento de caminhos já trilhados e pela transgressão de inclinações que tendem a buscar soluções extremas. Para a autora, “mais uma vez, constata-se a superação de dicotomias históricas e o equilíbrio entre tendências. É possível unir as pontas dessas práticas: o professor lê e indica, o aluno escolhe e pode indicar livros aos colegas e ao professor” (VERSIANI, 2010, p. 425). No entanto, é preciso que, nesse entrelaçar de pontas, não se faça a síntese, nem o jogo do faz de contas: “eu finjo que você escolhe e você finge que escolheu”.

Antes de tudo é preciso a escuta do outro: a criança. E, considerando esse processo como um jogo no jogo das escolhas, como o interpreta Soares (2009), é necessário que as regras sejam criadas no grupo e pelo grupo, para que fiquem claras, porque quem escolhe, porque escolhe, como escolhe e onde essas escolhas são realizadas constituem componentes de um jogo político em que as posições orientam os crivos. A finalidade do CL, embora esteja

no espaço escolar, tem a ver com suas origens: seu acervo deveria ter o objetivo de entretenimento. Como inicialmente era para compor a biblioteca de sala, assim permaneceu. Volto a lembrar que, inicialmente, os livros do CL eram escolhidos e comprados pelos professores; entretanto, hoje, este é o papel que cabe às crianças, junto com os professores de turma. Também vale destacar que a escola tem outros espaços de livro e leitura como a Biblioteca, aula de Literatura e as atividades desenvolvidas pelos professores de turma que não se restringem aos professores de Língua Portuguesa. Como as crianças do 5º ano percebem o processo de escolhas? Quem escolhe, para quem e como escolhem são questões que perpassam as próximas seções. Natasha explicita parte do processo de sua turma: “A gente foi ao Salão do Livro para escolher, as crianças escolheram, eu também escolhi. Eu escolhi *Fala sério, mãe* (Natasha, 10 anos, 5D, Ano 3).

Natasha deixa explícito que, no CL, são as crianças que escolhem, mas suas escolhas, embora individuais, passam pelo grupo em diferentes instâncias, como já foi evidenciado neste estudo. Embora pudessem levar em conta suas preferências, era preciso negociar e pensar no outro, pois o acervo era coletivo e, por isso, os livros iriam circular, como ficou claro nas falas de Tomás e Natasha, na seção 6.1.3.

A proposta do CL, portanto, não é garantir a escolha individual, mas sim que o livro venha a ser lido por outros alunos, e essa é uma condição que todos, de antemão, precisam ter em mente ao fazer suas escolhas.

O conhecimento escolar atravessava claramente os critérios e referendava as escolhas. Havia escolhas qualificadas no que diz respeito à diagramação e apresentação dos livros, como a capa, ilustração, tema, sinopse e gênero. Essa reunião de critérios revela, assim, um conhecimento sobre o suporte livro e sobre literatura que só quem circula entre práticas leitoras pode ter. Essa influência apareceu em diversos momentos. No caso das escolhas pela sinopse, ou senha, termos usados pelas crianças, como orientadores, expressos nas falas infantis, nem sempre eram de muita valia. Alguns diziam que liam as sinopses para informá-los do assunto, como declara Emma, 10 anos, da turma 5C, ano 2: “Eu leio a sinopse, aí pela sinopse eu acho que é bom e levo pra casa o livro”. Mas nem sempre a leitura da resenha era compreendida; então, esse critério parecia não ser suficiente para suas escolhas. Pode-se verificar isso também na fala de outros que afirmavam que liam, mas não gostavam de nada:

Dione: Como você escolhe seus livros normalmente?

Julia: Normalmente, eu leio as sinopses. Mas eu sou muito difícil pra escolher. Eu já li várias sinopses, mas até agora eu acho que só peguei uns cinco ou sete livros na SL, porque eu leio, leio as sinopses, mas não gosto de nada do que eu leio.

(Julia, 10 anos, 5D, ANO 3, Caderno de campo).

A partir da sinopse, algumas, por exemplo, diziam que liam a primeira página. Também falavam dos títulos, pois, por ele, deduziam o assunto a ser abordado. Mas o objetivo da leitura da sinopse pelas crianças era se o tema era bom ou ruim, mas que precisava fazer sentido para elas, como foi explicitado. Desse grupo de respostas, saiu a categoria *livro bom*, aquele que faz sentido para a criança, questão discutida na seção 6.3.1.

Alguns escolhiam pela forma do livro e pela diagramação, como o tamanho das letras se grandes ou miúdas, ilustrado ou não grosso ou fino, grande ou pequeno. Desse grupo, discuto a concepção e o valor do livro grosso, que pesa e também traz dor, que atua no corpo, na seção 6.3.2.

Também havia outras inclinações para as escolhas, não tão claras para as crianças e, por isso, não verbalizadas, embora as influenciassem na tomada de decisão. Eram os comerciais, as campanhas de leitura, a influência dos formatos dos catálogos e das produções em série, o que leva os leitores a consumirem vários livros da mesma coleção, por já conhecerem o tema ou a personagem. Desse grupo, saiu o livro famoso, o desejado, que, em um dia de encontro do CL, no Ano 2, foi pego emprestado, mas sem autorização do colega que escolheu o livro quando teve seu nome sorteado, como relato mais adiante, na seção 6.3.3. E na última seção, 6.3.4, trago a discussão sobre os livros escolhidos a partir de filmes, nem sempre vistos pelas crianças.

6.3.1 O livro bom – Aquele que tem sentido

Retomo a fala de Yago:

Yago: Eu leio a sinopse e depois vejo por dentro algumas partes e eu falo assim “achei interessante, então vou ler o livro todo, deve ser muito bom”.

Dione: E quando você lê um livro muito bom, e acaba o livro e fecha, qual é o seu sentimento?

Yago: Eu fico pensando assim “acabou o livro”, aí eu fico pensando o que pode acontecer depois. Eu fico assim com a garganta toda seca, pensando, me preocupando se eu vou achar ou não vou achar o livro de novo, ali na biblioteca mesmo ou então na internet. Fico com a garganta seca, o coração apertado.

Dione: Você gosta de ler?

Yago: Mais ou menos. Gosto quando a história é boa.

Dione: O que é uma história boa para você?

Yago: Que tem algumas partes que faça rir, que tenha sentido.

Dione: O que é fazer sentido?

Yago: É uma história que eu entendo, aí vou gostar.

(Yago, 10 anos, 5D, Ano 3).

Pergunto: como uma criança que tem essa experiência com a leitura pode dizer que gosta mais ou menos? Essa questão me leva a pensar no que diz Soares (2009) sobre o ato de ler: quem lê, lê alguma coisa. As crianças gostam do que leem, mas declaram não gostarem de ler, embora a história boa deixe o gosto de quero mais, a sede e “a garganta seca”, mesmo que, para isso, seja preciso saber fazer as escolhas, de forma mais consciente, saber onde buscar o livro que será saboreado, saber quem pode ser seu “par” na entrada “pelas portas e janelas” (CORSINO, 2010) por onde as crianças entram na literatura, saber também que, para gostar de ler, não é necessária uma leitura de livros grandes e grossos, só com palavras. Talvez seja esse o caminho a tomar para dar conta de algumas perguntas levantadas. Como seria, então, a partir de suas vozes, as leituras que fazem as crianças gostarem de ler e quererem ler mais? A leitura boa, para as crianças, é aquela que faz sentido, mas também diverte, como Vitória esclarece.

Ao discutir sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas para o ensino da Literatura, Lajolo (2000, p.15) afirma que “[O]u o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Analogamente ao que a autora afirma, eu diria que ou a criança dá sentido ao texto, ou ele não tem sentido nenhum. Para que a leitura faça sentido, é preciso que haja uma relação entre o que esteja sendo dito e o horizonte apreciativo da criança, quer dizer, o texto tem que dar sentido ao mundo que a rodeia e fazer sentido a partir dele, assim ela pode construir um sentido também e seguir na leitura. Segundo Bakhtin (1988, p. 112):

Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.

A citação de Bakhtin (1988) remete a dois posicionamentos a serem considerados. O primeiro está relacionado ao ponto de vista do leitor – no caso deste estudo, as crianças. É preciso pensá-las a partir de seu contexto social, na tensão com o horizonte cultural da escola onde se dão as condições concretas de realização da leitura escolar e onde elas se constituem – no caso deste trabalho, uma escola pública que oferece um trabalho com a literatura desde os primeiros anos de escolaridade, assim que a criança entra na escola. Essas vivências escolares não estão dissociadas das do grupo familiar dos alunos, que pertencem a diferentes grupos sociais, que lhes imprimem inclinações e formas diferenciadas de atuar e dar sentido

às práticas de leitura. Entretanto, também existe um mundo maior, um horizonte social mais amplo, que expressa uma época que determina e delimita essas condições concretas: o mundo contemporâneo com suas idiossincrasias. Nele, há as parafernalias e os dispositivos, como alerta Agamben (2010), que criam condições para disputas e concorrências. Como Dauster (s/d) sugere, há que se situar essa leitura, com suas práticas, no mundo em que vivemos. Em síntese, a leitura literária materializada na forma de livro, como o concebemos hoje, concorre com esses dispositivos.

Na perspectiva cronotópica, a relação espaço-tempo envolve uma dimensão mais específica, o espaço em que o aluno circula, e outra mais ampla, que envolve a época em que ele vive, construindo, assim, seu horizonte social de referências. Nesse sentido, vale ressaltar que, aqui, a definição de contexto é ampliada pela perspectiva dialógica; desse modo, ao mesmo tempo em que ele é constituinte, também é constituído pelo sujeito. A realidade da criança está associada ao horizonte social mais próximo, porque ela vive no contemporâneo, associada à memória de presente.

O segundo ponto de vista a que a citação de Bakhtin (1988) remete é o prisma do livro dirigido à criança, ou seja, o discurso verbo-visual endereçado a ela, que, por sua vez, também se relaciona às concepções de literatura infantil. O texto, entendido como discurso, dentro de uma perspectiva dialógica, dirige-se a um leitor presumido e não a um público alvo. No endereçamento específico corre-se o risco de se perder os pontos de indeterminação, as franjas, os vazios que cada um precisa preencher ao ler.. Mas vale ressaltar também que as interações verbais se dirigem a pessoas, pois os sujeitos é que se comunicam, e não os textos propriamente ditos. Portanto, no livro infantil, existe alguém que o escreve, ilustra, dá um acabamento gráfico para alguém que o lê (BAKHTIN, 2010a).

O livro tomado como espaço de interlocução tem a compreensão ativa do leitor como resposta, O livro, como enunciação, é uma ponte entre os interlocutores. Cada enunciado inclui o outro e, ao mesmo tempo, supõe sua resposta. Esta, de forma antecipada, por sua vez, participa ativamente do discurso (BAKHTIN, 2010a), assim como o efeito de um jogo de espelhos que gera a imagem de forma quase infinita. Todavia, é necessário não perder de vista que o sujeito é situado e, por isso, ao construir seu discurso, leva em conta o fundo apreciativo da percepção de seu discurso por parte daquele a quem ele se dirige. Bakhtin (2010a, p. 302) questiona até que ponto esse outro:

[...] está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; leva em conta as suas concepções e

convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Desse modo, podemos admitir que as relações verbais se concretizam na fronteira dos horizontes sociais dos sujeitos envolvidos na interação verbal. E essa relação vai determinar o que é a literatura infantil, pois, segundo Bakhtin (2010a, p. 302):

Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. Por exemplo, os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores dotados de um determinado fundo aperceptível de compreensão responsiva; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial, e ao outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa. Em todos esses casos, a consideração do destinatário (e do seu fundo aperceptível) e a sua influência sobre a construção do enunciado são muito simples. Tudo se resume ao volume dos seus conhecimentos especiais.

Ainda existe um leitor ativo que, a partir de seu horizonte social perceptivo, responde com sua contrapalavra, imprimindo seu tom, sua expressão própria, com o objetivo de criar o sentido, reinventando-o..

6.3.2 O livro grosso – A leitura que pesa

A leitura adulta, almejada, também traz cansaço físico. O livro, quando é longo, pesa, faz doer o corpo e a mão pequena que não sustenta bem o livro pesado, faz o pescoço enrijecer e o leitor ter de mudar de posição, como revela Sophie:

Sophie: Às vezes eu leio deitada na minha cama, mas quando estou no sofá não gosto de deitar porque meu pescoço... aqui ó, (Sophie vira a cabeça para esquerda enquanto me mostra onde dói) aí eu sento. Eu fico assim, toda hora virando a página, aí o braço também. Aí eu prefiro mais ler sentada. O livro grande pesa mais, né?
(Sophie, 10 anos, 5C, ANO 2, Caderno de campo).

Semelhante imagem da leitura que mobiliza o corpo, que pesa e dói, é expressada por Daniela:

Dione: Você gosta de ler, Daniela?

Daniela: Mais ou menos. Porque eu sou muito preguiçosa pra ler. Eu não tenho vontade de levantar e pegar um livro, eu tenho vontade de que o livro venha até a mim.

(Daniela, 11 anos, 5C, Ano 2, Entrevista).

A fragilidade do corpo infantil é revelada pela leitura e pelo livro que pesa. Afinal, “somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras”, como afirma Goumelot (1996, p. 109), pois existe, na prática de leitura, uma atividade fisiológica que exige do corpo, além das atitudes, dos comportamentos e das práticas próprias às gerações e às demandas ambientais de uma época (como as formas de iluminação necessárias para a leitura e os espaços sociais e físicos onde se colocar para ler, como poltronas, sofás, redes, cadeiras ou carteiras escolares), uma “disposição pessoal de cada uma para a leitura” (GOUMELOT, 1996, p. 109).

Na semana seguinte de encontro, voltei a conversar com Daniela. Disse-lhe que ouvi sua entrevista gravada e que fiquei curiosa em saber mais sobre essa preguiça de ler. Então, segue o diálogo:

Dione: Daniela, você se acha mesmo preguiçosa pra ler?

Daniela: Sou... muito... (fala rindo)

Dione: E se o livro não vem até você? Porque ele não vem mesmo, né?

Daniela: Às vezes vem... outro dia, minha amiga me mostrou o livro que ela estava lendo e esqueceu na minha mesa. (cai na gargalhada)

Dione: Então você leu...

Daniela: Não li mesmo. Era muito grande. O livro grosso pesa e cansa minha mão, gosto mesmo de livros finos.

(Daniela, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

A preguiça de Daniela pode expressar a fragilidade de seu corpo ainda de menina. Pode evidenciar, ainda, a falta de maturidade e perseverança de se determinar ler um livro até o fim, de não se assustar em ver um livro grosso e saber que, aos poucos, consegue-se ler até terminar.

Mariana: Porque os livros para menores eram pequenos, então quando eu cansava no meio da história, eu pegava outro. E toda hora isso acontecia. Às vezes canso da história. Mas às vezes canso de segurar o livro, quando é grosso. Dói até a mão. Por isso não pego livros muito grandes.

(Mariana, 11 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Todavia, a leitura dos livros grandes, grossos e pesados, pode não assustar algumas das crianças, pois, ao mesmo tempo, confere-lhes certa autoridade e status. A leitura do livro grande, em suma, faz da criança alguém com responsabilidade e a coloca em contraste àquela

fisicamente mais frágil, que não consegue ainda sustentar o peso do livro, porque seu corpo ainda não aguenta ficar horas segurando-o, assim como ainda não consegue ficar deitada ou sentada durante o tempo necessário para se ler um livro extenso. Entretanto, isso não assusta a todos.

Nas atividades do CL, conforme os nomes são sorteados, quem fica por último tem poucas opções para a escolha:

Dione: Carlos, porque você escolheu esse livro?

Carlos: Porque era o único.

(Carlos, 10 anos, turma 5C – Ano 2).

Carlos possuía em mãos o livro *Harry Potter e a ordem da Fênix*. Alan chega perto do colega quase sussurrando e, ao mesmo tempo, com ar preocupado, fala ao amigo:

Alan: Você vai morrer cara, esse livro tem 799 páginas!

(Alan, 11 anos, turma 5C, Ano 2)

O amigo não lhe dá atenção e segue para a professora da turma, para que ela anote o livro que ele pegou. Dirijo-me a Alan e tento inteirar-me do que estava acontecendo. Pergunto o que houve:

Alan: Pô, esse livro tem 799 páginas!!!! Como que ele vai ler?

Dione: O que que tem isso?

Alan: Pô, muitas páginas! Nem eu consigo ler isso direito.

Dione: Mas você disse que não se importa de ler um livro grosso.

Alan: É, mas eu não consigo ler isso TUDO. O máximo que eu consigo ler é umas 340 páginas em no máximo dois meses, praticamente.

Dione: E como você faz?

Alan: Eu leio umas dez páginas por dia.

Dione: Você se planeja?

Alan: É eu falo pra minha mãe, ela manda eu sair do computador, eu leio, depois volto.

(Alan, 11 anos, turma 5C, ANO 2).

Quero saber mais sobre Carlos e sua escolha:

Dione: Carlos, não terminamos de conversar. Cadê o livro que você pegou?

Carlos: Está aqui. Tem 702 páginas!

Dione: E como você vai ler isso em uma semana?

Carlos: Ué, eu renovo. Eu consigo ler tudo em uma semana.

Dione: E como você vai fazer?

Carlos: Lendo sem parar.

(Carlos, 10 anos, turma 5C, ANO 2).

“Lendo sem parar” é o mote. Ler muito, ler, ler, ler. Parece que ler incansavelmente virou moda entre as crianças das turmas com as quais dialoguei durante a pesquisa, que

“defendiam” essa maneira de ler. Mas, para ler tanto, sem parar, não seria preciso gostar do que está lendo? Carlos pegou o livro que sobrou, não o que realmente queria, a não ser que estejamos nos referindo a um leitor “viciado”, àquele mencionado no diálogo entre Eco e Carrière (2009). Seria de surpreender que Carlos, com a escola e suas tarefas escolares, conseguisse ler um livro de 702 páginas em uma semana. No encontro, 15 dias depois, ele veio me dizer que não leu e, como não pode renovar livros do CL, que são selecionados a partir de sorteio, não pode pegar o livro novamente, mas declarou não ter problema, porque ele já sabia da história, pois já havia assistido o filme.

A seguir, Ana deixa entrever que nem sempre, a leitura da sinopse ajuda.

Dione: Por que você escolheu esse livro? (Ana havia escolhido o livro *Flavia de Luce e o Mistério*)

Ana: Não sei ainda. Eu li a sinopse, mas não entendi nada. Vou ler o livro pra ver.

(Ana, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Depois de ter escolhido *Flavia de Luce e o Mistério*, também por falta de melhor opção, ainda meio frustrada, Ana responde à pergunta dirigida por mim:

Dione: Não era esse o livro que você queria?

Ana: Não.

Dione: Que livro você queria?

Ana: Não sei.

Dione: Vejo sempre você lendo. Você gosta de ler?

Ana: Gosto.

Dione: Por quê?

Ana: Porque é divertido, eu me divirto, passa o tempo e eu nem sinto.

(Ana, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Assim eram as escolhas do CL, apesar de a seleção inicial do acervo ter sido feita por todos no início do ano, pensando na preferência do coletivo, nem sempre eles saíam satisfeitos com uma escolha muitas vezes não exercida de fato. Pois semanalmente, depois dos primeiros, que escolhiam os livros mais requisitados, pegava-se o que sobrava.

Pois então, chegamos ao livro cobiçado, que, de tão famoso e cobiçado, um certo dia desapareceu da mesa de uma criança.

6.3.3 O livro famoso - O livro roubado

No terceiro encontro do CL da turma 5C, as crianças preparam a arrumação da sala e a expectativa começa. Após todos terem sido sorteados e feito suas escolhas, passei a circular

pela sala, parando nos grupos e conversando com as crianças, como era de costume. Percebi, mais do que antes, a insatisfação de algumas crianças em relação aos livros que “caíram” em suas mãos. Afinal, três encontros para elas parecia ser o suficiente para que a sorte aparecesse e, com ela, trouxesse o *Percy Jackson: ladrão de raios*, o primeiro livro da série do autor Rick Riordan.

Podia ver o descontentamento e a frustração nos rostos das crianças, conforme perguntava que livro haviam escolhido, por que o escolheram e se aquele que possuíam em mãos era o livro desejado. Na maioria das vezes, terminavam dizendo o que passo a traduzir por meio da fala de Vitor, que escolhera *Querido diário otário: tem um fantasma na minha calça*:

Dione: Percebi que você foi direto nesse livro, era esse mesmo que você queria?

Vitor: Não exatamente. Do que tinha pra escolher, era. Tinha outro que eu queria mais que era o *Ladrão de Raios*. (fala com um ar de tristeza e frustração, revirando a boca para um lado e para o outro enquanto torcia um pouco o nariz)

Dione: Por que você queria o outro?

Vitor: Porque aquele é mais legal.

Dione: E esse que você pegou?

Vitor: Mais ou menos, é que eu já li todos os outros da coleção. Só faltava esse, então decidi ler.

(Vitor, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Inicialmente, achei que fosse uma disputa entre os meninos apenas, mas, ao entrevistar Juliana, percebi que era um padrão que se referia à questão da escolha/gosto:

Dione: Por que você escolheu esse? (Juliana demora a falar e percebo que não está muito satisfeita. Volto a conversar...)

Dione: Você não gostou desse livro?

Juliana: É que dos que sobrou só consegui achar que ia gostar desse.

Dione: Qual você queria?

Juliana: *Ladrão de raios*.

Dione: É, Juliana, parece que todos gostariam de ler o *Percy Jackson*, mas só tem um livro. (Juliana não diz nada e se afasta visivelmente frustrada)

(Juliana, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Esse tema se repetiu em outros diálogos, até chegar a Tiago, que folheava o livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira.

Dione: Por que você escolheu esse livro?

Tiago: Porque já conhecia. Eu fiquei curioso porque um monte de gente falava dele e gostava. Aí fiquei curioso e resolvi pegar.

Dione: E você tinha certeza de que era esse o livro que você iria pegar?
 Tiago: Não, eu fiquei em dúvida. Eu queria mesmo era o do *Percy Jackson, o ladrão de raios*.
 Dione: Por que você queria esse?
 Tiago: Ah, porque aparece a... como é o nome, a ... a medusa. E eu gosto disso.
 Dione: Você gosta de ler?
 Tiago: Mais ou menos.
 Dione: Por que mais ou menos?
 Tiago: Porque eu não leio muito livro assim...
 Dione: E por que você lê?
 Tiago: Porque eu fico curioso.
 (Tiago, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Mais tarde, Tiago percebe que o amigo que fora sorteado primeiro e teve a oportunidade de escolher o livro *Percy Jackson o ladrão de raios*, o “felizardo” do dia, deixou o livro em cima da carteira. Tiago, sorratamente, pega o livro, como quem rouba um tesouro, senta-se no chão meio escondido, entre as fileiras de carteiras. Abre o livro no meio da história e começa a ler de modo aleatório. Observo-o por, pelo menos, 10 minutos. Ninguém o incomoda. Mantém-se distante, sossegado, lendo, alheio ao barulho e ao falatório das crianças, em posição aparentemente desconfortável. Os registros de Tiago podem ser vistos a partir de fotografias mais adiante (Figura 6). De repente, o amigo dá por falta do livro; alguém “delatara” Tiago. O colega, furioso, parte para resgatar o livro, arranca-o da mão de Tiago de forma bastante agressiva e, quando se vira, dá de encontro comigo. Sem querer deixá-lo em situação desagradável, mas, ao mesmo tempo, querendo conversar sobre o assunto, com calma, para não assustá-lo, pergunto:

Dione: Por que você tirou o livro dele dessa forma?
 João: Ele que pegou de mim. (fala meio irritado)
 Dione: Eu sei, mas você vai ler agora?
 João: Ele pegou de brincadeira, tia. Ele nem queria ler.
 (João, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Interessante que João tentava justificar e desculpar o amigo que pegou o livro, fazendo-me perceber que o erro foi do outro ao ter pego sem pedir, talvez percebendo o egoísmo do ato e sem entender a intenção real de minha pergunta, que não tinha como objetivo repreender nenhum dos dois. Continuei a conversa:

Dione: Por que você acha mesmo que foi de brincadeira? Ele queria ler...
 João: Aí... ele roubando meu livro.
 Dione: Por que ele não pode ler enquanto você não está lendo?
 João: Porque a tia mandou guardar o livro.

Dione: Ah, entendi.
(João, 11 anos, 5C Ano 2, Caderno de campo).

João fechou a conversa com uma regra, que eu, particularmente, não havia escutado. Falou, meio sem graça, saiu e guardou o livro. Não quis prosseguir com a conversa, ficando implícito o ciúme do livro, o medo de ser “roubado”. Ele disse que foi de brincadeira. Claro, não houve roubo, foi brincadeira, mas Tiago queria ler o livro, o mais desejado por todos. Naquele dia, dentre as 13 crianças com quem conversara, 9 queriam escolhê-lo.

A



B



Figura 6: Tiago lê escondido depois de ter “sequestrado” o livro *Percy Jackson, o ladrão de raios*.

Fonte: Arquivo de pesquisa (Ano 2).

O livro famoso era o preferido entre os alunos. No Ano 1, no final do ano letivo, a preferência das crianças recaía sobre *O livro dos records*. No Ano 2, foi o *Percy Jackson* ao longo de todo o período da pesquisa. E, no Ano 3, *O labirinto dos ossos*⁶⁴. Esses livros eram os mais desejados e procurados por um grande número de crianças e, por isso, considerados famosos. O valor deles pode, por essa razão, ser explicado por algumas crianças:

Dione: Que livro você escolheu mesmo para ser comprado no CL da sala de aula?

Beatriz: Eu escolhi *O crepúsculo*.

Dione: O livro foi comprado? Eu não vi.

⁶⁴ Primeiro livro de uma nova série já lançada nos Estados Unidos, escrita pelo mesmo autor de *Percy Jackson*, Rick Riordan.

Beatriz: Isso eu não sei, não sei⁶⁵. Eu não estava lá com ela quando escolheu os livros, então eu não sei se foi comprado ou não, é mais provável que não, porque o valor dele é caro, porque esse livro é bastante famoso.
(Beatriz, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

A partir de conversa mantida com as crianças após a consulta realizada pela biblioteca da escola, houve, no Ano 3 da pesquisa, o seguinte diálogo com Daniel:

Dione: Você gostou da consulta feita pela SL?
Breno: Sim, mas parece que não foi atendida.
Dione: Por quê?
Breno: Porque eu não vi nenhum livro que eu queria na biblioteca, também porque ele não era muito famoso.
Dione: Você acha que os livros famosos são os que eles mais compram?
Breno: É, acho.
Dione: Que livro você escolheu?
Breno: *Aventuras em série 6*.
(Breno, 11 anos, 5D, Ano 3, caderno de campo)

Carolina entra na conversa e fala:

Camila: Até porque, na biblioteca, eles não têm tanto dinheiro pra comprar vários livros, né. Elas selecionam um livro que todo o mundo gosta pra todo o mundo gostar daquele livro e não precisar comprar outro.
(Camila, 11 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Dessa forma, o livro famoso, popular, é o que todos querem. Como, na sociedade capitalista, dentro do senso comum, tudo o que tem valor é caro, as crianças concluem que o livro famoso é caro, como deduziu Beatriz, e como a biblioteca é um lugar público e tem por objetivo atender o maior número de pessoas, Breno e Carolina deduzem que esse deve ser o critério para a compra. Ademais, a explicação para a raridade é que, pelo fato de a biblioteca não “ter tanto dinheiro”, não são comprados muitos desses livros. Assim, a lógica da trajetória do livro até chegar à escola está explicada pelas crianças.

Para a melhor compreensão da popularidade desses livros (tais como *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *O crepúsculo*), entre jovens e crianças, seria necessário não somente olhar para os meios de comunicação de massa e analisar como eles atuam na divulgação dessas produções, mas analisá-las a partir do modo de recepção da leitura para compreender como a narrativa é estruturada para engajar o leitor e como os meios de comunicação de massa, seu *marketing* e sua propaganda, trabalham para atingi-lo. No entanto, o que nos interessa aqui é o

⁶⁵ Com o processo da greve já iniciada em 2012, a professora havia comprado alguns livros, mas nem todos haviam sido disponibilizados às crianças ainda.

que dizem as crianças em relação ao significado atribuído por elas aos livros que escolhem e como fazem suas escolhas, porque o livro “famoso” possui um sentido próprio para esse grupo, um significado simbólico próprio.

Voltando à discussão das escolhas dos livros do CL na turma 5C, Ano 2, surge novamente o livro “famoso” e uma certa confusão de minha parte em relação aos livros:

Dione: Que livro você escolheu para ser comprado no CL?

Vitor: *Percy Jackson*.

Dione: Ah é? O mesmo que o André?

Vitor: É, a gente escolheu junto.

Dione: Mas este livro não foi comprado, o André me disse...

Vitor: Foi sim, está comigo em casa.

Dione: Ah, foi comprado? Então, o André não sabe disso.

Vitor: Não?

(Vitor, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Dirijo-me ao André e digo: “André, parece que o livro do *Percy Jackson* foi comprado”. Algumas crianças da turma escutaram e completaram, quase em coro: “Ela comprou o *Percy Jackson 4, A batalha do labirinto* e o *Ladrão de raios*”. E começa uma pequena confusão. As crianças, por fim, me explicam, em meio ao alarido de vozes, a sequência da série: “O 2 é *Percy Jackson e o mar de monstros*. *Percy Jackson e o último olimpiano* é o quinto”, completa uma criança. Aos poucos, vou me inteirando dos diferentes livros e seus nomes e percebendo que não sabia nada dessa literatura em que as crianças estavam engajadas, ao que davam nome de *saga*. Então, entendo melhor a explicação de André:

Dione: Então, André, o que ocorreu?

André: É que eu queria o último volume e não compraram. Não sei o que aconteceu.

Dione: Então, o que você escolheu com seu amigo foi comprado, né?

André: É, mas eu já li.

Dione: Ah, entendi.

(André, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo)

A frustração de não ter o livro que queriam, em alguns encontros, era notória, até porque algumas daquelas crianças não terão oportunidade de ler aqueles livros se não for no espaço escolar.

Minha ansiedade aumenta ao perceber que não tenho condições, em meio às leituras de doutorado, de ler os livros que as crianças estão lendo para dialogar com elas sobre eles. A solução era falar isso pra elas e pedir que me contassem as histórias, afinal elas sabem todo o

enredo da história e as relações entre os personagens. Alguns começaram a falar, quando, de repente, um sugere:

Tiago: Pega o filme pra ver, você não viu? Dá pra entender tudo.

Alan: Tem coisas que não tem no livro não, mas dá pra entender.

(Tiago, 10 anos, e Alan, 11 anos, 5C, Ano 2 - Caderno de campo).

Assisti ao filme no final de semana seguinte e folheei alguns dos livros. A história é complexa, mas algumas frases são lugar comum e a estrutura segue quase uma fórmula: um adolescente que apresenta alguns conflitos pessoais se envolve em várias aventuras, ultrapassando-as para, no final, sair vitorioso e mais amadurecido. A mitologia grega serve como referência todo o tempo e, com ela, aparecem os monstros contra quem Percy, o protagonista, tem de lutar. O livro é famoso, por isso precisa ser lido, conforme declarado pelas crianças, e é famoso porque tem, por trás, uma máquina de propaganda que o divulga tanto pelas editoras, no meio livresco, quanto pela indústria cinematográfica, ao promover o filme baseado em seu enredo. A receita está completa para atrair os jovens leitores, além de ter como personagem principal um jovem rapaz, embora isso talvez não seja relevante, diante do que Yago diz:

Dione: E como você escolhe um livro pra ler?

Yago: Eu vejo as ilustrações, eu olho o livro e, se ele for com a minha cara, eu leio.

Dione: Mas se ele for com a sua cara e você não for com a cara dele? (falo rindo, brincando com ele. Yago ri e brinca de volta)

Yago: É, se eu for com a cara dele, eu leio

Dione: Você gosta de ler livros sugeridos pelos seus amigos?

Yago: Eu gosto de ler livro que é famoso.

Dione: O que é um livro famoso pra você?

Yago: Livro famoso é aquele que todo mundo fica lendo, que todo mundo fala dele e quer ler.

(Yago, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Assim, as crianças também escolhem os livros, na brincadeira, “pela cara”, ainda que o mais relevante seja saber que as crianças querem ler um livro de que todos falam, que todos querem ler e que desperta a vontade.

A seguir, discuto um critério muito próximo a esse, ao do livro famoso, difícil até de dissociá-los: a relação do livro com o filme, a escolha do livro como consequência do filme visto.

6.3.4 Entre livros e filmes - Veja o filme, leia o livro

Depois que assisti ao filme *Percy Jackson*, sugerido pelas crianças, fiquei com vontade de ler o livro. Nas entrevistas com elas, percebi que essa relação de ver o filme e, depois, querer ler o livro não era feita só por mim. Desse modo, passei a compreender melhor as crianças. Se gosta da história do filme, você quer saber mais detalhes, e as crianças sabem que, no livro, elas irão encontrá-los:

Dione: Você gosta de ler livros?

André: Mais ou menos, depende dos livros.

Dione: Por quê?

André: Eu vejo coisas interessantes nos livros. Só depois que eu vejo os filmes, descubro como é no livro, se é diferente ou não. Aí fico sabendo mais coisas da história.

Dione: O que você gosta de ler?

André: Livro de ação, tipo *Percy Jackson*. De aventura.

(André, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo)

Assim como eu, que acabei não lendo o livro por outras questões já relatadas, em termos de prioridades de leitura, André sabe que a história contada no livro tem diferenças da apresentada no filme. Se, por um lado, o filme apresenta recursos que podem dar mais realidade à história e gerar suspense com a ajuda da luz, da cor, da ação e do som, por outro, apresenta uma limitação temporal. Os detalhes são vistos sob outro prisma, o da visão e da audição, embora o tempo no cinema seja invisível (PELLEGRINI, 2003). Por essa razão, o livro pode trazer outras particularidades.

Pelas próprias características de cada linguagem, a literária e cinematográfica, as possibilidades de narrar são diferentes. Em relação à questão do tempo na narrativa, por exemplo, Pellegrini (2003) lembra que, embora as duas linguagens apresentem a narrativa sequenciada, a diferença é que, na primeira, a sequência é realizada pela palavra escrita, enquanto, na segunda, é realizada pelas imagens. Contudo, não podemos negar que, no cinema, existem as falas e estas, por sua vez, aparecem também de forma sequencial. Enfim, a questão é que se trata de formas de expressão distintas.

Meu objetivo, neste espaço, não é o de explorar a relação entre literatura e cinema, em suas formas narrativas, mas sim discutir como o filme pode mobilizar e estimular a criança e o jovem a procurar o livro e pensar a possibilidade de a escola usar essas adaptações de obras literárias de forma mais sistemática, com o intuito de levar o aluno a discutir uma outra forma de linguagem, despertar seu interesse para a leitura literária e levantar a discussão no sentido

de pensar sobre o que nos adverte Martins e Machado (2011): a necessidade de alargamento da noção de literatura frente à versatilidade dos novos leitores.

As autoras apontam para o fenômeno que tem ocorrido em virtude da ampla divulgação de livros e filmes entre os jovens através da internet. A questão do livro famoso, discutida na seção anterior, por exemplo, faz parte desse fenômeno a que as autoras fazem referência. A divulgação dos livros e dos filmes é acompanhada de uma série de objetos de consumo (como jogos, cadernos, mochilas, entre outras coisas) que ajudam a divulgar o filme e/ou o livro e passam a fazer parte da mesma esfera de bens simbólicos do livro a que o filme se refere. Toda essa propaganda faz com que se fale sobre o filme, sobre o livro e, até mesmo, que se o deseje, objetivo que Yago deixou claro na seção anterior, quando definiu o livro famoso como “aquele que todo mundo fica lendo, que todo mundo fala dele e quer ler”.

Mas até que ponto essa “rede intertextual pode fundar uma outra relação dos leitores com a cultura literária?” (MARTINS; MACHADO, 2011, p. 34). Aqui, trago algumas falas de crianças que podem oferecer algumas pistas:

Dione: O que você está lendo?

Mariana: *Harry Potter*, o primeiro ainda (fala sorrindo achando graça de ainda ser o primeiro volume da série)

Dione: Por que você decidiu ler esse livro?

Mariana: Porque geralmente os livros que eu leio, eu vejo os filmes primeiro, depois eu leio o livro. Eu já vi todos os filmes do *Harry Potter*, mas eu era pequena e os livros são grandes, grossos, né, não dava. Agora quero ler.

(Mariana, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo)

Depois de quanto tempo do lançamento de *Harry Potter*, a ideia de ler o livro ainda permaneceu em Mariana para que ela o buscasse? Teria sido realmente o filme que a motivou a ler o livro? A adaptação da literatura para o cinema, ambos considerados arte, não é algo novo. Sem dúvida, além disso, é crescente a popularidade das adaptações literárias para o cinema, com sua própria forma de linguagem artística e criativa. Se o que leva alguns diretores a fazer um filme baseado na literatura é a paixão pela história lida, o que leva outros é a possibilidade do lucro. Já para a criança ou para o jovem, assistir ao filme pode ser a possibilidade de se levar à leitura. No Salão do Livro, Vítor já entrou sabendo o que queria comprar e levou 40 reais para isso.

Vitor: Olha, consegui o livro que eu queria!

Dione: Que legal, Tiago, *Hugo Cabret*. Como você descobriu esse livro?

Vitor: Porque vi o filme com meu pai. Ele disse que o filme foi muito bom e que tinha o livro também. Então, pensei: se o filme é bom, o livro também deve ser.

(Vitor, 11 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Vitor foi orientado pelo pai, que o incentivou a ler o livro, mas foi a história do filme que despertou seu interesse para a leitura do livro. Assim também aconteceu com Juliana e Vitória, da turma D, que acabaram fazendo confusão, achando que o livro tinha sido baseado no filme, quando, na realidade, o processo foi o contrário:

Juliana: Eu também já li *Cavalo de Guerra*. Eu esqueci de falar isso no início. Ele é bem legal porque tem aventura. Ele se inspirou de um filme, né?

Dione: Qual é o livro?

Vitória e Juliana juntas: *Cavalo de guerra*.

Dione: Ah, o diretor do filme se inspirou em um livro?

Vitória e Juliana juntas: Em um filme!

(Juliana, 10 anos, e Vitória, 11 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Há algum tempo, o livro precedia o lançamento do filme. Líamos o livro para, depois, assistirmos ao filme, quando aquele, por alguma razão, caía nas graças de algum diretor. Na maioria das vezes, gerava insatisfação e frustração ver o filme, porque, equivocadamente, as comparações surgiam, quase sempre em favor do livro que, por permitir o voo da imaginação, tornava-se sempre injustiçado. Com a rapidez com que os filmes são lançados a partir das adaptações literárias, parece que, entre as crianças, hoje, o processo ocorre de modo inverso: primeiro, assistem ao filme para, depois, lerem o livro. Durante as falas das crianças, ao mencionarem o filme e o livro, não percebi comparações, mas sim comentários apontando diferenças. Nessa perspectiva, as crianças podem ter se apropriado dos filmes de uma forma diferente e, então, se interessado pela leitura.

Mariana, Vitor, e Juliana e Vitória são quatro crianças dentre as que fizeram a relação entre ver o filme e o despertar para ler o livro, sem contudo fazer comparações que depreciassem uma ou outra linguagem. Estariam essas crianças mais bem preparadas para reconhecer que linguagens diferentes não precisam ser comparadas?

Ao discutir sobre a versatilidade dos novos leitores frente à revolução tecnológica dos últimos anos e o rápido desenvolvimento de novas formas de comunicação de massa, Martins e Versiani (2011) apontam para as novas habilidades que crianças e jovens têm desenvolvido, para o que Kress (KRESS 2003 apud MARTINS; MACHADO, 2011) tem direcionado seu interesse. A relação autor/texto/leitor vem sendo revisitada por esse autor e seus estudos vêm trazendo novas informações para pensarmos o leitor de hoje. Precisamos estar atentos, como educadores, para essa nova realidade em que a palavra impressa não possui mais o domínio na

comunicação entre os sujeitos, momento em que a comunicação visual, por meio de imagens, ganhou destaque.

Assim, a alfabetização pautada apenas no texto impresso e na palavra, com suas raízes na língua escrita, pode não ser o único meio para pensarmos a realidade atual dos novos leitores que queremos formar nas escolas. Assim, o impresso já não pode ser tratado como o único meio para a compreensão dos meios de comunicação e, talvez, a capacidade de ler e escrever, como sempre foi pensada, já não seja suficiente para elucidar as formas como interagimos com os textos ao interpretá-los. Os textos escritos, há muito tempo, tiveram precedência nas escolas, porém as atitudes têm mudado lentamente. Com as mudanças da sociedade e as novas formas de mídia, as escolas também são obrigadas a rever velhas práticas.

Com base em Kress (2003), Martins e Machado (2011) listam algumas habilidades que constroem o novo perfil do leitor e que estão ligadas ao que chamam de versatilidade do leitor: *examinar, selecionar, integrar, transformar e produzir*. Trata-se de habilidades de que os novos leitores precisam diante das exigências dos novos suportes, sem as quais, em virtude da infinidade de textos e informação à disposição nas redes, os navegadores estarão à deriva. Sem saber o que fazer com os textos disponíveis, “podemos pôr a perder a leitura literária” (MARTINS; MACHADO, 2011, p. 37). As autoras acrescentam que, segundo Kress (2003), a escola hoje talvez deva ter como objetivo “oferecer à juventude os princípios com base nos quais os jovens possam construir o conhecimento de que necessitam à medida que se defrontam com os problemas de seu próprio mundo; construir o conhecimento que os capacite a criar seu próprio mundo de acordo com seus propósitos” (MARTINS; MACHADO, 2011, p. 38).

Nessa vertente, ao trazer as falas das crianças, alinho-me às autoras para defender que o movimento de integração e transformação, tanto interna como externa, enquanto objetivos do trabalho do leitor e fundamentais para o conceito de leitura nos meios virtuais, integre também o cinema como nova forma de linguagem a ser trabalhada na escola. A suposição é a de que os jovens de hoje venham cada vez mais a ler nas redes e nos novos meios eletrônicos, ainda que já seja um fato que veem mais filmes do que leem livros. De resto, as crianças deixam claro que sabem baixar filmes na internet, muitas vezes antes de terem sido lançados nos grandes cinemas.

Assistir aos filmes e incentivar as crianças pode ser uma forma de alcançá-las e se conectar com os seus interesses e suas experiências. Este estudo mostrou que as crianças são criativas, curiosas e se relacionam com os filmes e os livros de forma própria; além disso,

nem todos veem o filme primeiro, como era de se esperar. Yago, por exemplo, declarou ter lido um livro antes de ter visto o filme:

Dione: Você gosta de ler os livros que seus amigos estão lendo?

Yago: Gosto. No quarto ano, tinha um livro *Encontrei nosso dragão*, era livro. Eu não sabia como era o filme, mas o que que aconteceu? O meu colega... Ah, não, não foi no 4º ano não, foi no 3º. Tinha um amigo, o Daniel, agora ele está em outra turma do 5º ano. Ele falou pra mim sobre esse livro. Aí, como ele sabia que eu não sabia como era o filme, ele me mostrou o livro. Eu li e gostei pra caraca, aí eu entrei na internet e comprei o filme também.

(Yago, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Dione: Você gosta muito de ler e lê qualquer coisa ou só gosta de ler o que te interessa?

Yago: Ah, aí tanto faz, depende, por exemplo, um livro que eu não gosto por causa do título, aí eu vou lá, leio e é bom pra caraca. Tem um livro que eu acho que é *Super oito* ou então é não, é *Super oito* mesmo. Tem até um filme. Eu estava lá lendo, aí foi a primeira vez que eu li o livro. Pô, eu falei, *Super oito*? Está imitando o filme, aí quando eu fui lá ler, estava assim na contracapa, livro, não sei, não sei que lá, por causa do filme. Aí, quando eu li, maneirão.

Dione: Você tinha visto o filme?

Yago: Não.

(Yago, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Na perspectiva teórica da ação humana semiótica de Kress (2003), a criatividade e a inovação não seriam qualidades raras. Segundo Martins e Machado (2011, p. 39), “Nessa teoria (sobre a semiose, a produção de significados), os alunos são vistos, portanto, como sempre criativos e inovadores, como o é o trabalho que eles realizam, pois o trabalho de produzir significados tem o efeito de transformar o que foi trabalhado. Aquilo com que o trabalho é feito, assim como o trabalhador”. Dessa forma, vi as crianças ao dialogar com elas ao longo da pesquisa: crianças criativas, capazes de construir significados próprios, de buscar saídas e conexões nos textos que leem, de fazer relações entre o que viam e liam nos filmes e nos livros.

6.4 ESCOLHAS NEM SEMPRE MUITO CLARAS

O ato de selecionar, que pressupõe escolher e julgar, se apresenta para leitores de livros que não leem indiscriminadamente tudo que a biblioteca lhes oferece, mas separam e criticam mesmo que por vias incertas. Assim, não só repertórios se ampliam como também modos de apropriação do mundo da escrita, para os quais a capacidade seletiva torna-se mais flagrantemente importante para a formação de leitores, no sentido pleno do termo. (VERSIANI, 2005, p. 22).

Já mencionei anteriormente que ouvir o que uma criança pensa não significa saber sua opinião de forma isolada, como se seu pensamento fosse construído independentemente dos daqueles com quem interage. A criança traz consigo valores, crenças, objetivos e práticas que também se apresentam para as outras em um determinado momento, tempo e espaço historicamente construídos. Essa cultura é construída e compartilhada pelo grupo a que pertencem e por aqueles por onde circulam.

As crianças deixaram evidente, ao longo da pesquisa que, quando vão à Sala de Leitura, procuram determinados livros. E mesmo que, a princípio, não saibam muito bem o que querem ler, ou seja, suas escolhas não estejam muito claras e explícitas para elas próprias, sabem, ao menos, o que não querem. Como Versiani (2005) afirma na epígrafe, as crianças não leem de forma aleatória, indiscriminadamente, o que há para ser lido. Elas selecionam. E por trás das escolhas existem alguns critérios próprios, mas que são construídos coletivamente em uma determinada comunidade de leitores.

No início do ano, na turma 5D, a professora inicia o processo das escolhas para o Clube de leitura. Distribui os catálogos pelos grupos de crianças. Elas os folheiam, conversam sobre os títulos, trocam catálogos e ideias. Sabem que nem todos os livros da lista que farão serão comprados. Contudo é preciso que haja mais do que uma sugestão para que a professora, na hora da compra tenha opções.

Circulo pela sala, vou tentando decifrar as conversas já encaminhadas, os códigos daquela comunidade de leitores, que embora em permanente construção, já se conhecem e que por isso, com poucas palavras, alguns olhares já oferecem motivo para o outro retrucar. Foi quando aproximando-me de Marcus, consigo ler sua lista de preferência: *Drácula*, *A múmia*, *Lobisomem*. Pergunto se gosta de ler. E segue a seguinte conversa:

Marcus: Mais ou menos.

Dione: E do que você gosta de ler?

Marcus: Não sei.

Dione: Não sabe?

Marcus: Não.

Dione: Que tipo de livro você gosta de ler?

Marcus: Ah, qualquer um...

Dione: Qualquer um? Mas olha esses que você anotou...

Marcus: uhh... é... acho que vou gostar desses...

Dione: Mas, por que?

Marcus: Ah porque eu acho que vou gostar dessas histórias.

(Marcus, 10 anos, 5D caderno de campo – Ano 3)

Será que Marcus ainda não havia percebido que há algo em comum entre esses textos por ele escolhidos? Sua escolha pode estar indicando um gosto, uma preferência, por um tipo de leitura. Tomar conhecimento do que há em comum entre as narrativas textuais não poderia levar Marcus a identificar um critério que talvez facilitaria não somente suas escolhas de futuras leituras, como a própria trajetória do ato de ler?

A escolha pressupõe critérios porque envolve julgamento, para lembrar Sobral (2009) já citado neste trabalho, e por isso quando fazem-se escolhas de leitura, essas indicarão preferências e outros elementos que interferirão no percurso da leitura.

Se algumas crianças possuem mais clareza quanto ao processo de escolhas de suas leituras, para outras esse momento não se dá de forma tão simples, como deixou evidente o diálogo com Marcus. Outra conversa que pode bem apresentar as tensões que envolvem as escolhas de leitura entre as crianças desse grupo, foi o que ocorreu com Mariana, diante de sua escolha em um dos dias de empréstimo do CL:

Dione: Que livro é esse que você pegou?

Mariana: Volta ao mundo em 80 dias

Dione: Por que você pegou esse livro?

Mariana: Porque parece ser legal.

Dione: Você já conhecia alguma coisa sobre essa história?

Mariana: Não.

Dione: Sabe quem escreveu?

Mariana: Humm... hun... hum. Não. Eu já li *Viagem ao centro da terra* e achei legal e queria ver se esse também é bom.

Dione: Você lembra o autor de *Viagem ao centro da terra*?

Mariana: Não...

Dione: E você escolheu esse porque achou parecido com o outro que você já leu?

Mariana: É...

Dione: E como você escolheu o outro livro?

Mariana: Ah eu vi lá na biblioteca.

(Mariana, 11 anos, 5C - Caderno de campo - Ano 2)

Para Mariana, a semelhança do tema estava claro. E esse é um dos critérios que orienta suas escolhas e de seus colegas. Mas ela desconhece que a semelhança dos dois livros não é mera coincidência, pois não faz relação dos títulos com o autor, que ignora. Esse fato foi outro dado importante observado na pesquisa, entre as crianças desse grupo. A identificação do autor não era um dado relevante nas escolhas. Poucos lembravam do nome dos autores dos livros que leram.

Martins e Machado (2009) chamam a atenção para o fato de que os leitores, enquanto sujeitos de escolhas, nem sempre, reconhecem “os processos ou práticas de seleção que

envolvem suas escolhas particulares” (2009, p. 8). E lembra que, se de um lado, existem os leitores prontos para fazerem suas próprias seleções, com seus discernimentos próprios, de outro, existe o campo das escolhas, que, no caso desse estudo, é o da literatura destinada aos jovens e às crianças, cuja existência é construída na tensão com as regras que regem o campo mais geral da literatura. Assim, a criança aprende a encaixar suas preferências nessas regras, e como resultado, apresentam padrões que apontam para um mapeamento, cuja lógica pode ser explicitada.

6.4.1 As escolhas das crianças e o papel do adulto

As escolhas de leitura, no espaço escolar, encontram interferência da voz do professor, cuja palavra autoritária, ou discurso autoritário (BAKHTIN, 2010c), expressa o valor de sua posição no quadro hierárquico social em que a escola se constitui e passa a influir nas escolhas infantis. Segundo Bakhtin:

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no passado (BAKHTIN, 2010c, p. 143).

Como a palavra autoritária – que, em sua origem, já está associada à pessoa do professor, no caso do espaço escolar – é interpretada pela criança? De que maneira esse discurso entra no embate com o discurso infantil?

O caráter assimétrico da relação adulto/criança, próprio também da relação professor/aluno, perpassa não somente a diferença de tamanhos, idades, experiências, saberes, mas, sobretudo, atravessa o poder das posições estabelecidas pela escola. A posição ocupada pelo professor, em sala de aula, confere-lhe determinadas prerrogativas, como, por exemplo, definir o que, o quando e o quanto vai falar, assim como quem pode falar. A criança, por sua vez, ocupa um lugar em que nem sempre lhe são dados o direito e o espaço da fala. Neste espaço de produção de saber, que é escolar, nem sempre a criança compreende seu direito de participar, mesmo quando convidada a fazê-lo. Ao se deparar com o discurso do outro, a criança é levada a interpretá-lo, enquanto reage com sua contrapalavra. Contudo, seria possível que, diante do discurso autoritário, a criança sempre se sentisse à vontade a se posicionar, expressando sua ideia ou opinião? Talvez não.

Sem querer simplificar a forma com que a palavra autoritária se articula na escola, mas

tentando interpretar um evento, do Ano 3 da pesquisa, ainda no início do processo de escolha dos livros para o acervo CL, passo a refletir sobre a forma como Mariana se apropriou do discurso da professora e de suas orientações, que desviaram, de certa forma, a escolha da menina. Circulava entre os grupos, conversando com todos, tentando descobrir como escolhiam os livros para a turma. Abordei Mariana, que atentamente lia a sinopse de um livro em um catálogo de uma das editoras:

Dione: Que livro você está escolhendo?

Mariana: Não sei ainda.

Dione: Você parece interessada neste (me referindo à sinopse que ela lia, em um dos catálogos).

Mariana: É, parece legal.

Dione: É o que você vai escolher?

Mariana: Não. Acho que a tia não vai deixar.

Dione: Por quê?

Mariana: Porque ela disse que a gente tem que escolher os livros apropriados para a nossa idade. E aqui, vê? ... diz que é para acima de 13 anos.

(Mariana, 11 anos – caderno de campo – 5D - Ano 3)

Embora a professora dessa turma se mostrasse aberta ao diálogo e à argumentação das crianças, como pude perceber em todos os encontros, pareceu que Mariana não sentia-se à vontade para, diante do obstáculo encontrado, questionar ou chamar a professora para dialogar ou tirar dúvidas em relação à aquisição daquele livro especificamente. Tomou suas palavras como ordem. A maneira como a criança, levando-se em consideração seu lugar social, dialoga com a palavra autoritária, interiorizando-a, é diferente da forma com que um adulto a enfrenta. A palavra interiormente persuasiva, que podemos identificar como o discurso próprio, independente, é o que pensa cada pessoa para si mesmo. Em última análise, é o pensamento que é convincente para o indivíduo e se origina da palavra do outro. Bakhtin (2010c) destaca que “a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza reativamente tarde” (p. 146). Assim, a criança vai construindo aos poucos e lentamente, de forma variada, sua própria opinião e capacidade de expressar-se diante do discurso de autoridade. A criança, acostumada a obedecer e a seguir regras, e ainda, dependendo de como essas regras são estabelecidas no seio familiar, pode tomar a palavra de autoridade do professor como dogma, lei, que não deve ser questionada.

Durante suas explanações, explicando como deveria ser a atividade de consulta aos catálogos, a professora explicou como seria o processo de escolhas. Dando exemplos de antigas turmas, passou a explicar que, ao contrário do ano anterior, quando as crianças puderam fazer as consultas pela internet, elas escolheriam, neste ano, pelos catálogos. E

começou a apresentá-los. À medida que explanava sobre a forma de organização e apresentação de alguns deles, abria-os, lia as indicações e mostrava a forma de classificação e endereçamento dos livros:

Vocês já sabem o que é sinopse não é? Cada catálogo tem uma maneira muito própria de organizar os livros. Só prestem atenção porque depois vamos tirando as dúvidas. A Scipione organiza assim por exemplo, Literatura Juvenil, literatura Infantil. Tem livros para todas as idades. Catálogo é isso... o levantamento de tudo o que a editora tem para oferecer ao leitor. Vocês têm que procurar livros que sejam apropriados para vocês. O que é livro apropriado para o 5º. ano? Tem editor que apresenta os livros por ano de escolaridade, outros por idade, alguns organizam por tipo de leitor. Por exemplo: pré leitor é o menininho lá da educação infantil, de três aninhos. Ele é leitor, mas ainda não foi alfabetizado. Tem também livros para iniciantes. Vocês já foram leitores iniciantes, no 1º e 2º anos. Aquela leitura que a gente faz com certa dificuldade... a leitura é bem simples. Vocês... são leitores fluentes. Ou vocês vão procurar ensino fundamental, olha. Porque alguns também apresentam a seleção dos livros, por nível de escolaridade. Tem um catálogo que é do 1º. e 5º., e no outro catálogo... (Professora Vitória, Caderno de campo, Ano 3)

Ela para. Fala com tom de pergunta, pretendendo ser um aluno: “Professora, o segundo é do 6º ao nono”. A seguir, ela mesma, responde:

Mas qual é o problema? Tem livros para crianças de 12 anos, 13 anos, que falam dessas coisas que a gente gosta, tipo usar maquiagem fala de namorinhos, paquerinhas... assuntos que eu sei que desperta a curiosidade de vocês... Esses assuntos que vocês acham legal. Podem consultar à vontade, conversar com os amigos, trocar os catálogos com os outros grupos. Desde que leiam a sinopse para ver se é adequado para a idade de vocês, porque se não for, não adianta, que eu não vou comprar. Então vocês podem consultar para acima de 10 anos. Não adianta escolher livros para jovens de 20 anos, porque tudo tem um tempo. Um dia vocês serão jovens de 20 anos (Prof. Vitória, caderno de campo, Ano 3).

Yago interrompe a professora e fala: “Quando eu tinha 5 anos eu já lia livros pra 10 anos”. A professora diz que “para tudo tem seu tempo” e continua conversando com a turma. Sempre de forma bastante carinhosa e respeitosa. Todos vão participando, rindo e falando de forma descontraída. De repente, a professora aumenta o tom de voz, como se pedindo a palavra, e afirma:

Então, não tem nada proibido. Ninguém é proibido de ler qualquer coisa aqui. Eu tive um aluno que tinha a idade de vocês e a leitura de que ele mais gostava era de Física. Ele sabia mais do que eu, porque eu nunca fui boa aluna de Física. Acho que o leitor é isso, a gente tem que descobrir que leitor a gente é. Que leitora eu

sou? Do que eu gosto? Eu, por exemplo, sou uma leitora que adora livros de romances.⁶⁶

Gabriela fala: “Minha mãe também”.

Professora Vitória: É nessa época, nessa idade, que vocês começam a descobrir o leitor que vocês são (caderno de campo, Ano 3).

Vitória vai contando histórias de livros, contando casos, passando por filmes, enquanto vai falando dos diferentes gostos e das opções que cabe a cada um. Enquanto isso, as crianças vão participando, trocando ideias. Ela cita ex-alunos, que adoravam determinados autores. Então alguns alunos se manifestam, vozes de menino se escutam: “Eu sou fã do Ziraldo”, “Eu do Maurício de Souza”.

A professora retoma a palavra. As crianças vão se acalmando e escutando:

Por isso, não sou chata com o CL. Eu deixo vocês escolherem à vontade. Ler para ler... por que a gente vai ler? Pra fazer prova? Nem pensar!! De vez em quando, teremos conversas literárias. Nada de ler porque a professora quer. A gente tem que ler aquilo que a gente gosta. Agora, logicamente, que a gente tem que fazer uma seleção. Vocês estão na escola, são crianças. Então determinadas leituras, se vocês quiserem fazer, vão ter que fazer em casa, com a família de vocês. Então fiquem à vontade. Pensem... que tipo de leitor, vocês são? Vocês vão escolher livros para leitor fluente, que são livros que atinge de 10 anos até 17 anos. Leiam a sinopse para ver se interessa, se vocês vão gostar do tema, se está adequado.

Por que vou contar uma história que aconteceu no ano passado, um aluno meu escolheu aquele livro do Ziraldo, *Dodó*⁶⁷. Eu adoro o Ziraldo, mas falei para ele, que aquele livro era para a Educação Infantil. O que é Educação Infantil? Crianças de até 5 anos. Mas ele falou, ah, mas eu vou gostar. Eu disse, olha, acho que esse livro não é para você. Ele quis assim mesmo.

Se pegar um livro inadequado vai ter que assumir e no final do ano, no sorteio vai ter que levar o livro para casa. Pois ano passado, ninguém quis ganhar o *Dodó*. O Carlos, por exemplo, me perguntou quantas páginas, 40? Perguntei, você vai escolher o livro pela quantidade de páginas? (Prof. Vitória, caderno de campo , Ano 3)

Uma criança, perto de mim, fala em tom baixo: “Eu também escolho pelo número de páginas.” Mas a professora não pode ouvir e continua:

Sobre o preço, hoje nós não vamos falar sobre isso porque tem catálogos de 2011, com preços atualizados, mas outros não. Tem catálogos de 2006, 2007. Conversem

⁶⁶ Não consigo acompanhar todas as falas das crianças enquanto registro as atitudes delas e as conversas paralelas. A fala da professora é clara durante a gravação. O clima é de muito entusiasmo e todos falam ao mesmo tempo. Posteriormente, na transcrição ficou difícil reconhecer as vozes.

⁶⁷ Em seu relato nesta turma a professora, confundindo-se, trocou os títulos dos livros do Ziraldo. De fato, o livro escolhido foi Um sorriso chamado Luiz.

com seus amigos, leiam, pensem sobre o que vão escolher (Prof. Vitória, caderno de campo, Ano 3).

Vitória passa a distribuir os catálogos para as crianças, que estão sentadas em grupo de quatro. Já de posse de um catálogo, Breno pergunta se pode escolher um livro da Turma da Mônica, uma amiga do grupo responde: “Claro que pode!”

Ele não se dá por contente e quer a resposta da professora. No que insiste e pergunta três vezes, até que a professora ouve e responde que sim. Neste mesmo momento, uma outra criança pergunta se pode escolher um determinado livro, que não consigo escutar qual seria, por estar longe. A professora responde: “A escolha é sua, querido. Lê com calma, não há pressa. Vê se te interessa”.

O diálogo estabelecido por Vitória com as crianças da turma, com as considerações que levanta, proporciona que elas percebam a organização dos catálogos das editoras, mas também vai dando uma certa orientação do que seria adequado à faixa etária e ano de escolaridade. Vitória deixa a turma bem à vontade. Ao mesmo tempo em que afirma que as crianças podem escolher o que querem e dá provas disso a todo momento, também apresenta algumas limitações com as quais as crianças precisam lidar ao escolherem um livro para o CL. A professora afirma que cada um precisa saber o que é de seu interesse, e para isso é preciso descobrir do que gostam. Mas deixa claro, a partir da definição oferecida pelos catálogos, como o leitor é definido: o pré leitor, aquele que embora leitor, não foi ainda alfabetizado. O leitor iniciante, que lê com dificuldade e por isso precisa de leitura simples e o leitor fluente, que são eles. Assim, ela vai dando informações que orientam uma certa construção de leitor e participa da formação desses leitores, seus alunos.

O professor, em suas práticas e discursos, expressa ideias e valores, assim como inclui outros discursos, que os orienta, sejam eles a partir de catálogos, normas escolares, programas curriculares, atividades ou projetos desenvolvidos e criados pela própria escola. Segundo Bakhtin (2010c, p. 143):

A palavra autoritária pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira) mas ela não se confunde com elas (por exemplo, por meio de comutações graduais), permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte: poder-se-ia dizer que ela exige não apenas aspas, mas um destaque mais monumental, por exemplo, uma escrita especial.

A escola é definida em seus discursos por intermédio de formas de organização próprias, de instauração de regras e de formas de agir que orientam e posicionam as pessoas que nela circulam, atingindo a maneira de aprender e, portanto, engendrando as formas como

professores e alunos organizam o próprio conhecimento. Assim, o que se ensina na escola não é só o conteúdo, mas uma forma de agir, pensar, sentir e organizar o mundo ao redor.

Ao mostrar os diferentes catálogos e falar sobre as formas como eles estão organizados, Vitória ao mesmo tempo em que abre um leque de possibilidades, apresenta uma compreensão de leitor e de leitura orientada pelas editoras por via dos catálogos. Também deixa claro que há algumas regras a serem seguidas pelos alunos, uma vez que estão na escola, são crianças e nem tudo vai ser possível. Não pareceu, à primeira vista, ter definido a faixa etária a qual as crianças precisavam se encaixar. Mas o diálogo entrou em choque com a apresentação dos catálogos que, por sua vez, apresentam faixas etárias e direcionamentos fixos. Pôde-se perceber que a aluna Mariana não interpretou a fala da professora da mesma maneira que a maioria das crianças. Ela disse que não poderia escolher o que queria porque a professora afirmara que teriam que escolher livros apropriados para sua idade.

No conflito entre querer fazer uma escolha e a orientação da professora, a criança preferiu não enfrentar aquilo que ela pensou ter sido definido pela professora. Ou seria falta de atenção à explicação da professora? Não me pareceu. Ela demonstrou entender o que Vitória falava. Além disso podia conversar com os colegas, trocar ideia, o que a vi fazendo. A mensagem da professora, de certa forma, questionava a delimitação da idade, mas o catálogo endossava a fixação. A contradição pairou sobre a escolha de Mariana.

Mariana tem 11 anos. Portanto, não podia escolher livros para 13 e 14 anos. Assim, não só a professora expressa sua posição, mas os catálogos também apresentam uma forma de organização que direciona as escolhas das crianças. Diferentemente da posição da professora, a organização dos catálogos, por faixa etária, reforça uma outra concepção, que acaba por influenciar as escolhas das crianças.

Retomo aqui a fala de Mariana, apresentando a conversa na forma como progrediu:

Dione: Por que você acha que a Vitória não vai deixar você escolher este livro... *A pequena Sofia*?

Mariana: Porque a maioria da turma tem 10 e 11 anos. Eu acho que não tem nada de mais essa história. O livro só fala de coisas simples, de família, adolescente, amizade.

Dione: Você acha que tem a ver essa relação entre idade da criança e a história que ela lê?

Mariana: Não sei. Acho que quem sabe é quem escreve o livro. Eu ainda não li, mas pela sinopse não dá pra saber tudo. Parece que não tem nada de mais pra gente ler (Mariana, 11 anos, 5C, caderno de campo, Ano 2).

Mariana intui que há um endereçamento intencional por parte de quem escreve e que pode ser determinante. Mas, ao mesmo tempo, ela vê a si própria no lugar de quem pode

analisar e levantar suas próprias interpretações sobre a quem o livro se dirige. Também foi capaz de, através da sinopse, ler e fazer sua própria avaliação, ainda que as sinopse nem sempre orientem o leitor de forma apropriada, como poderá ser visto a partir do evento que envolve a aluna Rita ao fazer sua crítica em relação à sinopse do livro *A rainha da fofoca* feita pelo catálogo.

Rita, que não participava da pesquisa, mas era minha aluna, conversando comigo em uma das minhas aulas, contou que tinha acabado de ler um livro de que não gostara. A turma logo explicou que ela foi a única que o leu e, depois do que contou à professora encarregada pelo CL, o livro foi “confiscado”. Claro que isso teve desdobramentos, pois quase toda a turma passou a querer ler o livro. Diante dessa leitura, que a própria aluna foi capaz de criticar, a professora achou melhor retirar o livro. Aqui está sua declaração:

Eu achei que tinham que contar isso na sinopse do catálogo, né? (fala se referindo ao conteúdo inapropriado para as crianças) Tinha que ter pelo menos uma classificação indicativa atrás do livro, na contracapa. E que o nome... porque tipo assim, a garota, ela não é fofoqueira (referindo-se ao título do livro lido, *A rainha da fofoca*⁶⁸), ela só é linguaruda. (Rita cai na gargalhada, como se estivesse ridicularizando o título dado equivocadamente). Ela fala coisas que depois... ela fala coisas que, mais tarde, acaba acabando com a vida dela. (Rita, 11 anos, 2012)

O livro, que teve sua versão em português intitulada *A Rainha da fofoca*, tem seu nome original, em inglês, *The Queen of Babble*. Para a versão brasileira, a palavra *babble* foi traduzida como *fofoqueira* equivocadamente, a meu ver. A questão das traduções e adequações culturais de livros, em geral, e da literatura infantil em específico é uma questão que deve ser abordada de forma mais aprofundada. Aqui não caberão críticas à tradução do título, mas a forma com que a aluna elaborou sua crítica, após a leitura do livro, que não lhe agradou.

Não seria essa leitora o que poderia ser chamada de leitora autônoma, independente, que sabe escolher, identificar o que quer ler, o que gosta de ler e o que pode e deseja ler? A leitora emancipada a que se referiu Pompuognac (1997) ao qualificar o leitor que Sartre se tornava? Mas cabe uma ressalva. O leitor autônomo e independente a que faço apologia não é aquele a que Smolka (2010) se refere e a quem lança críticas. Não é o leitor individualista que não precisa do outro, muitas vezes promovido por atividades competitivas em sala de aula, que estimulam aquele “que realiza sozinho as tarefas, sem perguntar” (SMOLKA, 2010, p.

⁶⁸O título original do livro, da autora estadunidense Meg Cabot, é *Queen of Babble*, uma coleção de vários livros, em que a personagem principal é uma adolescente chamada Lizzie.

60). Aqui, me refiro ao leitor que é sujeito capaz de tomar uma posição frente ao que lê, de se posicionar criticamente, de forma ética, pois já foi dito neste estudo, com base na fundamentação teórica, que a leitura pressupõe o outro, abre espaço para a alteridade, para o diálogo. “Mas o ato de pensar é sempre singular e diz respeito a um sujeito único. Somente o ato de pensar pode ser ético, pois nele o sujeito é convocado” (AMORIM, s/d, p. 22)

As posições de Mariana e de Rita abrem espaço para a reflexão sobre as classificações e as categorizações dos livros elaboradas pelas editoras e destinadas a esse grupo de crianças ou pré-adolescentes, jovens alunos, assim como sobre as resenhas que, em geral, dirigem-se aos professores, que, impossibilitados de ler todos os livros que farão parte do acervo da sala de aula, precisam pelo menos ler a sinopse.

Ao escolher um livro, portanto, na escola, a criança se encontra circunscrita por uma cadeia de seleções prévias, operadas desde o momento em que o escritor decide escrever para o leitor criança até a seleção do acervo da biblioteca da escola, passando pelo editor, pelo distribuidor, pela organização dos catálogos e suas resenhas, pelos critérios dos programas de distribuição de livros para as escolas públicas e, sobretudo, pelas opiniões, pelos direcionamentos de marketing, pelas versões cinematográficas de livros, e pelos comentários realizados pelos professores em sala de aula. Todos esses constrangimentos definem discursos, que, dependendo da posição em que se encontram seus falantes, podem ou não ser questionáveis, mas constróem posições e formam um tipo de leitor, influenciando preferências. Segundo Dauster:

[...] o leitor se constrói de forma complexa, mediante identificações e gestos, práticas escolares e extra-escolares, em contato com livros, histórias contadas e pessoas que dão pertinência à leitura, uma vez que a tem como prática de cotidiano e valor, dentro de horizontes onde a *liberdade*, a *escolha* e a *opção* iluminam o trajeto (1997, p. 9, grifos da autora).

Partindo dessa perspectiva, não só a palavra do professor orienta o que a criança pode ou não ler, mas também as formas como o professor se expressa, as práticas que adota e os discursos que circulam na escola, pelos quais ele também se orienta, organizam suas práticas e influenciam as escolhas e formam o leitor. Enquanto construção social, o conceito de leitor, portanto, varia conforme os diferentes grupos, o tempo e o espaço em que são forjados. Assim, as escolhas do livro e da leitura infantil na escola se instituem também dimensionadas pela visões e escolhas dos adultos.

Procurando entender o processo de escolhas realizadas pelas professoras, após a entrega das listas feitas pelas crianças, decidi perguntar à Bárbara, do Ano 1 da pesquisa, e

Vitória, do Ano 2, acerca de algumas declarações de crianças cujas falas evidenciavam que suas indicações de livros para o CL não foram escolhidas e que não sabiam por quê. A seguir, relato parte da conversa realizada com as professoras, em momentos diferentes:

Bárbara: Depois do processo de escolha, é necessário averiguar se o livro é adequado para um Clube de Leitura, para uma escola, para essa faixa etária e, também, se dá para comprar, ou seja, se tem um valor que não vá prejudicar a compra de outros exemplares, pois as crianças, às vezes, escolhem livros muito caros, que acabariam impedindo a compra da quantidade necessária – no mínimo, o número de alunos da turma [...] Muitos costumam pedir o que está na moda, mas é necessário realizar uma seleção minuciosa e proveitosa. Há a necessidade de variedade de gêneros no acervo. Numa sala de aula, diferentes são as opções de leituras e, como essa atividade deve colaborar para o desenvolvimento do gosto pela leitura, é preciso atender aos diferentes desejos e interesses. Precisamos ter no acervo: HQ, contos, crônicas, aventura, diários para meninos e meninas. [...] Um livro adequado para um Clube de Leitura, numa escola, é aquele que esteja inserido na faixa etária em questão e que não traga problemas junto aos responsáveis, como por exemplo, livros que descrevam relações íntimas de namoro, indução de determinados hábitos ainda não aceitos com naturalidade, como *piercing* ou tatuagens, por exemplo.

Vitória: Eu levei essas listas pra casa e na medida em que eles foram contribuindo, com a taxa solicitada para associar-se ao clube, como nos referimos aqui no Colégio, eu ia comprando conforme as listas. [...] Tive algumas dificuldades em encontrar alguns livros por eles não estarem disponíveis na editora. Outra dificuldade, também, foi com relação ao valor. É muito difícil, porque os livros para esta faixa etária são livros mais caros, então, assim, quando o valor do livro ultrapassava o valor da contribuição, eu optava por outro livro mais barato, com o preço mais em conta. E aí eu podia atender à escolha da criança, mas em momento algum eu coloquei algum livro que não fora solicitado. Eu sempre trabalhei com a lista que era muito extensa. Eles consultaram os catálogos, entraram no site das editoras. [...] No ano passado, eles fizeram a visita virtual às editoras. Nesse ano, a consulta ao site foi sugerida como trabalho de casa, porque este ano não houve a possibilidade de se fazer este trabalho na sala de informática por questões de horário. [...] Eu não pude atender, se juntar todas as opções, acho que 50% da lista, mas tudo o que foi comprado *foi a partir da lista de solicitação das crianças*.

Os depoimentos de Vitória e Bárbara revelam que as escolhas do livro e da leitura infantil na escola se instituem também dimensionadas pela visão e pela escolha do adulto, pois mesmo após a escolha realizada pelas crianças, é preciso uma seleção até que o livro possa ser lido por elas. Dessa forma, até chegar ao aluno, e este ter a possibilidade de escolha, o livro passa por diferentes instâncias, cujos critérios e parâmetros variam. Contudo, a ideia que permeou este trabalho, levantada por mim inicialmente, de que, em geral, o adulto e a escola, por intermédio de seus professores, é que elegem o livro a partir da concepção

construída pelo adulto acerca daquilo que a criança gosta de ler ou que quer ler, não foi confirmada. Na escola, os professores não escolhem os livros para as crianças apenas em função do que pensam que as crianças vão gostar, mas do que consideram ser necessário, ou poder contribuir, para o trabalho escolar.

Tal fato não significa que as crianças não gostem ou que não possam apreciar as histórias pré selecionadas, lidas por eles próprios ou contadas pelo professor. Esta pesquisa tem muito clara a proposta de expandir o universo de saberes das crianças, de dar acesso a bons livros, de propor atividades que favoreçam a leitura literária e que despertem o ponto de vista crítico. Nessa direção, o projeto CL como espaço aberto para as escolhas infantis apresentou margens, ora mais amplas, ora mais estreitas.

O estreitamento se deve ao discurso de autoridade expresso verbalmente ou através de gestos e organização dos espaços e materialização das propostas de leitura e interpretação. Vias de manutenção do status da escola frente à comunidade escolar, pois mesmo diante da possibilidade de escolhas, como no caso do CL, e de uma professora que escuta as crianças e permite que elas falem e deem opinião, como o caso de Vitória e Bárbara, por exemplo, as crianças nem sempre se sentem seguras para se valerem de suas vontades.

Ao definir o que deve e o que não deve ser lido, o adulto pode estar desqualificando o papel das crianças de sujeito que são, sujeitos produtores de cultura e que participam da criação e da construção do mundo adulto. A pesquisa de campo apontou para as contradições em relação a essa atitude centralizadora, tendência na posição adotada pelas escolas em geral. Se por um lado, existem espaços em que os adultos é que decidem, por outro, há de serem criados espaços em que as crianças possam negociar e escolher livros no espaço escolar.

Esse espaço dialógico em que a criança tem a chance de negociar, argumentar e se expressar deve e precisa ser criado pela escola e pelas práticas escolares em sala de aula, assim como em outros espaços como o da biblioteca, ou sala de leitura, porque existe uma tendência, no papel de professor, de direcionar para o pedagógico, mesmo quando a leitura deve ter um compromisso com a leitura de entretenimento, e, que por isso mesmo deveria a escolha ficar a cargo do leitor.

6.5 O SALÃO DO LIVRO: ESPAÇO DE ESCOLHAS?

Você mais do que ninguém conhece o gosto deles (dos alunos). Dá uma olhada na vitrine, faz a lista e entrega no balcão, no final da mostra é só pegar os livros lá com os atendentes.(Conversa entre a organizadora do Salão do Livro, em 2012, e eu, diante da atividade que permitia à criança a

escolha de seu próprio livro).

Esse diálogo ocorreu durante a visita realizada pela turma 5C, Ano 2, ao 14^o Salão do Livro Infantil e Juvenil⁶⁹ do Rio de Janeiro, do que fiz parte como pesquisadora. As redes públicas de ensino do município são convidadas e incentivadas a participar do evento. As crianças das escolas públicas, além de participarem de lançamentos de livros, de encontros com autores e ilustradores, entre outras atividades, recebem um livro de literatura no final da visita.

Durante o evento, promovido pelas editoras, tive a oportunidade de acompanhar, para observar⁷⁰, uma das turmas de 5^o ano. Uma das atividades propostas pelo Salão era a de que cada criança pudesse escolher um livro, dentre os oferecidos e expostos em uma vitrine bem na entrada da mostra. As crianças estavam eufóricas e apreensivas com essa possibilidade, pois a professora da turma já lhes havia anunciado. Eu e a coordenadora de Estudos Sociais do Colégio⁷¹, que acompanhávamos a turma, posicionamo-nos à frente das crianças em direção à vitrine, procurando um caminho em meio à multidão, enquanto a professora da turma as acompanhava no final da fila.

Nesse momento, fomos interceptadas por uma das organizadoras do evento. Por alguma razão, pareceu-lhe que não sabíamos para onde estávamos indo, por isso ela nos perguntou se precisávamos de ajuda. Agradecemos e explicamos o que planejávamos. Diante da explicação, ela declarou que seria muito mais fácil fazer como os professores “estavam fazendo” e continuou, enquanto olhava para mim e para a coordenadora: “Você mais do que ninguém conhece o gosto deles. Dá uma olhada na vitrine, faz a lista e entrega no balcão. No final da mostra, é só pegar com os atendentes”. Não houve desdobramento diante de nossa recusa e de nossa disposição de seguir com o que havia sido proposto aos alunos. Seguimos com as crianças para que elas fizessem suas escolhas.

Chamou minha atenção, no discurso da organizadora, o fato de ela, ao dirigir-se a mim pensando que eu fosse a professora da turma, solicitar que eu escolhesse o livro, e não as crianças. O fato corrobora as indagações que levanto neste trabalho, na medida em que questiona o papel das escolhas das crianças nas leituras que lhes são oferecidas e/ou dirigidas.

Afinal, de que maneira as crianças participam da escolha de suas leituras na escola e

⁶⁹ Para maiores informações, consultar o site: <<http://salaofnlj.org.br/2013/o-salao/apresentacao>>.

⁷⁰ Essa visita é a mesma que deu origem à reflexão sobre o papel de pesquisadora, na seção 4.5.1, intitulada *Professora ou pesquisadora? Construindo uma identidade*.

⁷¹ No CPII, há coordenadores por área: Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Em dias de passeios, quem puder acompanhar as turmas como voluntário é bem-vindo. Nesse dia, acompanharam a turma, além de mim, a professora e a coordenadora de Estudos Sociais.

como esse fator pode ser fundamental para estimulá-las a ler mais? Como já abordado nesta tese, as políticas e os programas de leitura, assim como a seleção dos livros que as crianças devem ler na escola e a composição dos acervos das bibliotecas escolares são elaborados a partir da concepção construída pelos adultos daquilo que eles pensam sobre o que as crianças gostam, querem ou devem ler. Mas não esperava que, durante uma atividade *dirigida* às crianças, em que era prevista a escolha de um livro por elas, esse fato não fosse considerado.

Cena semelhante aconteceu em outro dia, no mesmo evento, quando levei minha própria turma, de 3º ano. Contudo, a observação partiu da própria orientadora pedagógica, quando, no final do passeio, ao ver que eu pegava no balcão os livros previamente escolhidos pelos meus alunos, a orientadora pedagógica do 3º ano⁷², sem saber que eu havia desenvolvido a atividade de escolha com as crianças e, por isso, sem entender por que eu pegava uma pilha de livros diferentes da que ela reservara, alertou-me que eu estava pegando os livros errados, pois ela já havia selecionado e separado os livros da minha turma e era só pegá-los no balcão a fim de que, assim, não desse muita confusão. Dessa vez, nem as crianças nem mesmo as professoras (no caso, eu e as outras professoras de turma) fomos consultadas, visto que a coordenadora fizera a escolha, dando-nos a justificativa de que, dessa forma, o processo seria mais rápido e facilitaria para o professor, quando, na verdade, nós e as crianças perderíamos o papel de sujeitos. Esclareci o fato, peguei os livros e distribuí. Deu trabalho. Vale a pena ressaltar que, no ano seguinte, a mesma cena se repetiu por parte da coordenação do Salão. Solicitaram-me que eu escolhesse no lugar das crianças. Mais uma vez, meus alunos escolheram. Deu trabalho.

O diálogo vem endossar o pressuposto dessa pesquisa, já anunciado em outros momentos, de que as escolhas dos livros destinados às crianças, feitas pelos adultos, são baseadas no que os adultos pensam que elas gostariam de ler, principalmente na escola, em que o saber do professor se faz presente. O Clube de Leitura apresenta proposta diferente, em que a criança toma a iniciativa. Embora apresentando tensões nessas escolhas infantis, que nem sempre são completamente livres de condicionamentos e direcionamentos, como visto neste trabalho, são espaços necessários.

6.5.1 O livro como mercadoria

⁷²Além das coordenações por área (Estudos Sociais, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa), no CPII, há as orientadoras pedagógicas encarregadas de fazer a ligação entre os professores de série. Elas discutem, em reuniões, os trabalhos a serem feitos com o intuito de unificá-los, respeitando, claro, as especificidades de cada turma.

As escolhas das crianças também eram permeadas pelo mercado editorial. Isso ficou claro não só durante as escolhas no início de cada ano, quando as crianças consultavam os catálogos, mas também durante a visita ao Salão do Livro. Embora muitas crianças estivessem familiarizadas com a exposição, uma vez que esse passeio é realizado anualmente por muitas escolas públicas e pelo CPII, era minha primeira visita ao Salão do Livro. Ao acompanhar a turma 5C, do Ano 2, um fato que chamou minha atenção, além de ver os adultos com muitas sacolas de compras, foram as crianças que carregavam sacolas plásticas repletas de coisas, presumivelmente livros. Mais tarde, percebi que eram também brindes, pequenos brinquedos e panfletos. Elas pareciam estar em um centro comercial comum. A correria, por sua vez, não era diferente dos dias que precedem o Natal.

Vale ressaltar que, em se tratando de excursão escolar, os professores têm um tempo reduzido para cumprir todo percurso do Salão do Livro. Entre duas e três horas, as crianças deveriam ter tempo para sentar e ler alguns livros para poderem escolher aqueles que comprarão (ideia principal do evento) para o CL ou para eles próprios. Além disso, precisariam ter pelo menos meia hora para um pequeno lanche, sem se falar dos eventos e debates oferecidos. A correria é esperada, mas tudo se resume à compra dos livros das editoras que ali competem para atrair as crianças com toda sorte de coisas, desde bonecos até autores autografando livros. A hora do autógrafo é atividade de grande atração entre as crianças, que já entendem o significado social de ter em seu livro a assinatura do autor.

A maioria dos alunos do grupo que eu acompanhava conhecia e identificava os nomes das editoras pelo contato prévio, estabelecido na escola, por meio de catálogos e livros. Como é um local ao qual a escola, anualmente, leva as crianças, estas, por sua vez, já sabem o que lhes espera. Algumas vão com o objetivo de comprar um determinado livro e sabem até mesmo em que editora encontrá-lo. Outras, indecisas, escolhem os livros por critérios não tão claros e específicos, enquanto algumas deixam revelar a compra pela relação *custo-benefício*, como qualquer outra mercadoria.

Assim, diante do pouco tempo que possuíamos, as crianças ficaram agitadas, querendo ver todas as tendas das editoras para comprar o que podem, dentro do seu orçamento. Nesse momento, dois diálogos, revelados pelas filmagens feitas por mim, revelam as escolhas das crianças e alguns dos fatores que as influenciam e que merecem atenção:

Sophie: Dione! Olha, comprei 3 livros!!!! (Fala saindo de uma tenda editorial, dirigindo-se a mim, bastante contente. Ela estende a mão e me mostra)

Dione: São legais, os livros? (Falo enquanto pego os livros e vou abrindo, tentando avaliar para dar-lhe minha opinião, querendo saber dela e

imaginando que tenha feito o mesmo antes de comprá-lo)

Sophie: Não sei! Não deu tempo de ver.

Dione: Não deixaram você ver? (Com ar de surpresa)

Sophie: Não foi isso, é que não deu tempo.

Dione: Então, por que você comprou?

Sophie: Ah, porque estavam baratos! Os três custam só quinze reais e eu tinha!...

(Sophie, 11 anos, 5C, Notas de Caderno de campo, Ano 2).

Mariana: Ó, tia⁷³ dois reais este aqui! (Enquanto falava, me passava os livros para que eu desse minha opinião “autorizada”. Eu fui abrindo. O pequeno livro tinha desenhos pouco elaborados e frases curtas)

Mariana: Você acha que os livros são bons? (Enquanto eu abria e folheava o livro numa altura em que ela também pudesse ver o livro por dentro)

Mariana: Hi! Tem pouca coisa! Por isso deve ser dois reais, né? Eu nem tinha visto. É pequeno, né? Tem pouca coisa mesmo! (Acabo me espantando com sua reação, quando ela retoma o livro. Não consegui, com o pouco tempo, identificar a quem ele se dirigia. Enquanto folheia, Mariana fala)

Mariana: Não vou comprar não! (Visivelmente furiosa, Mariana devolve o livro). (Mariana, 10 anos, 5C, Notas de Caderno de campo, Ano 2).

Embora no Salão a professora tenha ido para adquirir livros para o CL, como o dinheiro que sobrou era reduzido, foi adquirido apenas um livro. A visita, de certa forma, estava também vinculada à atividade do CL, pois tinha a intenção de aproximar as crianças dos livros e de atividades que envolvessem a leitura. Mas as crianças pareciam não lembrar muito bem do fato. As crianças queriam adquirir livros, mas estava claro que o critério era o preço. A relação com o livro, naquele espaço, era a de mercado. A experiência me fez pensar como que o mercado influencia as crianças a verem o livro como mais uma mercadoria entre tantas que as levam a consumir.

Essas e outras questões me levaram a pensar como se deu a popularização dos livros no Brasil e refletir sobre a formação de leitores.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009) a popularização do livro, devido à produção em larga escala, ocorreu graças à invenção da imprensa, por volta de 1450. A fabricação dos textos de forma artesanal, dependente dos copistas, deu lugar às máquinas e passou a uma produção que revelou ser, principalmente depois do século XVIII, cada vez mais econômica e promissora, chegando aos dias de hoje a uma *produção maciça*. Referindo-se ao circuito do mercado livresco, desde a escrita e produção do texto até a venda do objeto livro, as autoras afirmam que a literatura possui, para além de seu valor enquanto conhecimento, uma *face concreta*:

⁷³Apesar de eu conversar com os alunos no início do ano, apresentando-me, afirmando minha identidade, dizendo meu nome e pedindo que não me chamassem de “tia”, alguns, ainda me chamavam assim.

O livro, suporte físico de um saber, mas também objeto industrializado submetido à compra e venda, vale dizer, mercadoria, é parte integrante, até essencial, dos mecanismos econômicos próprios do capitalismo. Assume marcas da sociedade burguesa ao se transformar em propriedade privada; neste caso, contratos de edição e impressão, meios de distribuição de venda, regras de tradução e condensação constituem operações que visibilizam a dimensão econômica do processo inteiro que se abre com um original e desemboca num livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 60).

As autoras deixam claro como o livro, na sociedade capitalista, industrializada, passa a ter um valor que está além do de seu objetivo, o da leitura e do conhecimento. O mercado constrói valores. Só para se ter uma ideia desse mercado, segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (FIPE/USP), a movimentação teve uma alta de 7,52% em relação ao ano anterior. Em relação à quantidade de livros vendidos, o crescimento foi de 10,36% chegando a 480 milhões de exemplares.

A indústria editorial brasileira, que inclui os livros didáticos, responsáveis por mais de 45% das vendas, movimentou, em 2013, aproximadamente o valor de R\$5,3 bilhões. O faturamento do setor, desconsiderando as compras realizadas pelo governo federal, cresceu 5,9% e chegou a um valor de R\$3,8 bilhões de faturamento. Entretanto, levando-se em conta apenas as compras realizadas pelo governo, esse percentual sobe para 20,41%. Enquanto o número de exemplares vendidos ao mercado aumentou em 4,13%, chegando a quase 280 milhões de unidades, o número chega a superar os 200 milhões, quando se trata de livros vendidos ao governo. De acordo com a Associação Nacional de Livrarias, o número de livrarias espalhadas por todo o Brasil é superior a 3 mil e são elas as responsáveis por aproximadamente 60% das vendas do setor.

Em relação à fatia do aumento de 20,41%, referente às vendas de livros direcionadas ao ensino, verifica-se um aumento de 23,35% na compra dos livros destinados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e 6,89% ao Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto houve uma diminuição significativa de -34,59% dirigido ao Plano Nacional Bibliotecas na Escola (PNBE).

Diante dos números, portanto, não podemos ignorar a força desse mercado, nem o fato de que a escola passou a fazer parte desse circuito econômico. Apesar da diminuição nas vendas ao PNBE, a escola ainda mantém esse mercado aquecido, seja por intermédio das compras governamentais, seja por intermédio das compras realizadas pelos estudantes a partir das recomendações escolares. Destaca Corsino (2009, p. 34):

[...] a escola tornou-se um nicho fundamental na cadeia produtiva do livro infante-juvenil: catálogos de editoras se direcionam aos professores, livros de literatura são classificados por série e/ou por conteúdos, livreiros vão às escolas fazer feiras de venda de livros, entre outras. Além do varejo, há ainda as vendas em grande escala para órgãos governamentais que movimentam enormes quantias.

No caso do projeto do CL, como a atividade principal, que inicia o levantamento dos livros a serem comprados, é o conhecimento e a seleção de livros oferecidos pelos catálogos de editoras, fornecidos pela escola, as crianças acabam se familiarizando com as classificações e categorias dispostas nesses meios e passam a se apropriar deles e a fazer seus próprios usos, mas também as influenciam à comprar, pois os catálogos possuem este objetivo. No passeio ao Salão do livro, ficou evidente o conhecimento que as crianças possuíam das editoras que publicavam os livros que desejam. O conhecimento das editoras, algumas vezes ficou mais evidente do que o nome do autor do livro procurado, como pode ficar evidente no evento que envolveu Vitor depois de mostrar o livro adquirido, ao explicar como conseguira encontrar *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick, no Salão do livro. Assim seguiu o diálogo iniciado na seção 6.3.4:

Dione: Como você encontrou o livro?
 Vitor: Olhei no mapa⁷⁴ a tenda da SM Editora
 Dione: O que “dasm Editora”?
 Vitor: Não, S M Editora, é o nome da editora.
 Dione: Ah, sei, e quem escreveu esse livro?
 Vitor: Ummmm
 (Vitor, 10 anos, 5C, Ano 2, Caderno de campo).

Vitor precisou olhar a capa do livro e procurar o autor, cujo nome não foi fácil de ler. Começou a ler Brian, pronunciando como se lê em português e diante do sobrenome, desistiu e, mudando de assunto, disse “O filme foi muito legal”.

Retornando à questão da popularização do livro e de sua divulgação e venda, mas sem se perder de vista a dimensão comercial mercadológica que também influi nas escolhas feitas pelas crianças, é preciso refletir também sobre o fato de que a formação do leitor, hoje, não está mais nas mãos da escola, se é mesmo que já esteve, e se o aumento nas vendas do mercado editorial não está diretamente ligado ao trabalho desenvolvido pelos professores, a partir da escola, de onde vem esse estímulo à compra de livros?

⁷⁴ O mapa do salão havia sido entregue antecipadamente pela professora de Estudos Sociais, com o objetivo de aproveitamento para trabalhar noções espaciais e facilitar a localização das crianças na compra de livros, pois assim como Tiago, outras crianças levaram dinheiro para aproveitar a oportunidade de comprar livros com desconto.

Essas questões me levaram à reflexão sobre planos e campanhas de livros e leitura que vêm sendo veiculadas na mídia e que priorizam o livro e a leitura como bens de consumo. A quem interessa a concepção de leitor consumidor que está sendo forjada? Qual a função dos planos de incentivo à leitura que são realizados fora dos espaços escolares? Não me proponho neste trabalho a analisar tais políticas, mas fazer algumas reflexões em relação ao fato de que a formação do leitor vai além dos muros escolares, passando por um circuito mercantil.

Assim, para finalizar esta tese, mais uma vez recorro à Lajolo e Zilberman (2009), para tentar buscar uma resposta para minhas reflexões, mais como um ensaio que adiciona questões a este estudo, do que como resultado do trabalho de pesquisa que deu origem esta tese.

6.5.2 O Salão do Livro e seus objetivos

Pela transformação do Brasil em um país de leitores. (PNLL, 2013, s/p).

Esse é o lema defendido pelo Plano Nacional do Livro e Leitura e que está por trás das grandes campanhas de estímulo e leitura fomentadas pelo programa. Em relação às campanhas de incentivo à leitura, Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que elas fazem parte da história da leitura no Brasil e remontam ao século XVI, quando os jesuítas perceberam a importância de catequizar a população a partir da escrita e da leitura. Desde então, a leitura esteve ligada à escola, e o professor passou a se ocupar da formação de leitores se tornando “o principal agente na introdução de um indivíduo no mundo da escrita” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 124). Ainda segundo as autoras, “assim, um sistema triangular tomou forma no decorrer da história brasileira, organizado em torno a esses ângulos – professor, escola e aluno –, sendo confiadas aos dois primeiros uma tarefa e uma responsabilidade, e ao terceiro, uma obrigação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 124).

Para as historiadoras, a continuidade nas campanhas de incentivo à leitura que se multiplicaram principalmente a partir da década de 1980, demonstra a ineficácia dos resultados do sistema educacional. O aumento da população do país, que pulou de 60 milhões para 190 milhões no ano 2000, agregado à ineficiência dos métodos pedagógicos e das políticas educacionais, juntamente com “a inoperância das políticas educacionais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.124), exigiu mudanças educacionais que atendessem à nova realidade. A ampliação de cinco para oito anos na obrigatoriedade para o ensino fundamental, a introdução de novos projetos de alfabetização de adultos, os cursos de formação de

professores em sistema de licenciatura curta e a melhoria do acervo das bibliotecas escolares foram algumas das medidas adotadas ao longo desses anos até os nossos dias por diferentes governos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 125).

O que as autoras sublinham é o fato de que se tais campanhas e programas apontavam a escola como espaço privilegiado de acesso à leitura e o professor constituía seu principal mediador, as campanhas e os programas ligados ao Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), atualmente, seguem diferentes tendências e, junto àqueles dirigidos às escolas, surgem outros ligados à mídia publicitária. O PNLL foi lançado em 2006 e abarcou ações prévias:

[...] como o Programa Fome de Livro, desenvolvido a partir de 2004, e o Viva Leitura, nome dado no Brasil ao Ano Ibero-Americano da Leitura, comemorado também em outros 20 países da Europa e das Américas. Em 2006, o PNLL utilizou a expressão Viva leitura como seu nome fantasia, mantendo a associação com a iniciativa do ano anterior. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. XX).

Assim, de cara nova, o plano se rerepresentava e junto a suas propostas, comerciais de incentivo à leitura começaram a ser veiculados na televisão, nos *outdoors* e em revistas e jornais com o objetivo de formar novos leitores. A preocupação com a leitura ultrapassou os muros escolares, tornando-se, assim, uma questão de interesse cultural, político e social. Difundir e desenvolver a prática e o gosto pela leitura passa a ser não apenas bandeira das esferas federal, estadual e municipal de ensino, mas também interesse do comércio livreiro.

É importante ressaltar que a leitura está diretamente ligada ao escrito, ao texto e, portanto, ao livro. O PNLL, segundo Lajolo e Zilberman (2009, p. 128), “não mais entende a escola como intermediária única entre livros e leitores, preferindo usar instrumentos mais variados para chegar diretamente ao leitor, figura esta, muitas vezes, em campanhas publicitárias, travestida em consumidor de livros”.

Desde de 1980, portanto, e desde o início deste novo milênio, o número de projetos de incentivo e fomento à leitura aumentou consideravelmente e, segundo dados do PNLL⁷⁵, desenvolvido em conjunto pelos Ministérios da Cultura e da Educação, a quantidade de projetos cadastrados entre 2006 e 2008 pulou de 162 para 600. Dentre os vários programas apresentados pelo governo federal, podem-se destacar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Projeto Fome de Livro

⁷⁵“O PNLL é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendido pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia a dia do brasileiro” (PNLL, 2013, s/p).

(MEC/Biblioteca Nacional), o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor, o Viva Leitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).

A ideia de leitura e a concepção de livro subjacentes às campanhas de leitura, agora ligadas a grandes editoras, veiculam imagens e concepções que fogem ao domínio da escola, dos educadores e dos profissionais envolvidos com a formação do leitor. A intervenção do setor privado nessa área parece mais forte do que nunca. Como a leitura, então, passou a ser mercadoria, criou-se o desejo de ler, o hábito, o vício. Para atingir o sucesso, compram-se livros a partir de comerciais televisivos, assim como se compram cigarros⁷⁶.

Não coincidentemente, o PNLL e o IPL foram lançados em 2006, quando do início do movimento Todos pela Educação (TPE). No *site* do Instituto Pró-Livro, lê-se a seguinte descrição:

O Instituto Pró-Livro - IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. (IPL, 2013, s/p).

Dessa forma, o caráter privado e o vínculo com as editoras estão explicitamente declarados, assim como seu elo com o PNLL. Mais adiante, no texto do IPL, afirma-se que:

Foi criado em outubro de 2006, como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro, e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento.[...] Deverão ser privilegiados, como público alvo as crianças e os jovens, o que demandará mobilizar os principais responsáveis pela sua educação e hábitos de leitura: educadores, pais, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura. [...] Propõe-se a dar agilidade e transparência à execução das ações, oferecendo alternativas para o poder público e estabelecendo parcerias voltadas a efetiva implementação dos principais Eixos nomeados pelo Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL, priorizando as ações consideradas pelo Instituto como viáveis e essenciais para seus objetivos. (IPL, 2013, s/p).

Os excertos acima, partes do documento do IPL, deixam claras algumas questões e sua total consonância e alinhamento com o compromisso com a iniciativa privada e a

⁷⁶ Refiro-me aqui aos comerciais de cigarro tão famosos na década de 80 que diziam promover o sucesso por meio de seus lindos comerciais, com seus belos personagens, em maravilhosos automóveis ou na prática de esportes, como voar de asa delta, rumo ao sucesso e à liberdade.

comercialização dos livros.

6.5.3 Incentivos à leitura

Até o momento da seleção feita pela criança, o livro passa por um processo de interferências, por uma série de mediações, e isto “é um fato que está mediatizado por outros fatos e ou diversas ações humanas” (KONDER, 2011, p. 44). O papel do professor e o da escola, na formação do leitor, tornam-se fundamentais, mesmo que seja necessário se pensar em novos caminhos para se compreender as novas práticas de leitura e as motivações que levam às escolhas de livros. Konder (2011), em *O que é dialética*, no capítulo cujo título sugestivo discute *A contradição e a mediação*, chama a atenção para questões relevantes no processo que envolve a escolha de um livro, a partir dos conceitos de síntese e de análise.

O filósofo aponta para as mediações que o simples fato de se escolher um livro põe em jogo, porque, até alcançar as mãos do leitor, o livro percorre um trajeto e, para reconstruí-lo, levantam-se indagações que levam a pensar no percurso que se aplicaria ao processo dessa escolha. Segundo ele,

A mediação mais próxima a ser reconstituída é a do deslocamento do livro: como foi que ele veio parar nas mãos do leitor? O leitor comprou-o numa livraria? Recebeu-o de presente? Está lendo o volume numa biblioteca? Há também uma mediação subjetiva: qual foi o motivo que levou o leitor a se interessar pelo livrinho? Por que este livro e não outro? Quando e como o leitor passou a ter a impressão ou a convicção de que o assunto do livro era digno de atenção e valia a pena lê-lo? Quais foram as experiências pessoais e os condicionamentos culturais que o levaram a isso? Somente levando em conta essas (e outras) mediações é que podemos avaliar corretamente toda a significação do fato de o livro estar, agora, neste imediato momento, nas mãos do leitor.

As mediações, entretanto, obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições. Há muita confusão em torno da palavra contradição. (KONDER, 2011, p. 45-46).

Entender o processo de escolha de livros é tentar entender essa rede de valores e de mediações que são constituidoras do processo do sujeito e por conseguinte da atividade de ler. Observar e analisar a forma como as crianças escolhem suas leituras e como são levadas a a escolhas, entendendo que as opções são exercidas dentro de uma cadeia de escolhas determinadas por interesses para além do objetivo de formar leitores, em um determinado tempo e espaço, levando-se em consideração as experiências pessoais e os condicionamentos culturais, coloca-nos em um lugar ético de pensar nas redes de interesses mercadológicos.

Um problema decorrente desse deslocamento do incentivo e estímulo à leitura, do âmbito público para o privado, por exemplo, reside em seu carácter comercial e monetário. O livro passou a ser concebido como um processo a ser pensado como objeto a ser consumido. A apropriação da leitura, como conhecimento e bem cultural, transforma-se, nessa perspectiva, e passa a ser vista pela visão do consumidor. Em suma, a leitura, dentro de uma lógica mercantil, pode ser entendida a partir de sua produção e de seu consumo.

Em seu artigo de 1986, *A leitura como fetiche*, Edmir Perroti inicia questionando “o significado social das iniciativas que visaram à difusão da leitura junto à população infanto-juvenil do país” (PERROTI, 1986, p. 4). O tema é instigante e estimula um outro trabalho, no momento em que este aqui termina. No entanto, encerro apontando a questão levantada por Perrotti (1986, p. 4) quando questiona essas campanhas:

Trata-se, efetivamente de um processo de generalização da cultura e de democratização dos bens culturais ou simplesmente de um arranjo promovido pelas elites que controlam os aparelhos de Estado e a indústria cultural no sentido de promover o processo de modernização capitalista por que passou o país nos últimos anos?

Fica aqui a questão. É lamentável que o tema seja tão atual a ponto de ser utilizada como ponto de saída/partida, quase 30 anos mais tarde, nesta tese, respondendo e, ao mesmo tempo, questionando o trabalho de incentivo à leitura do momento atual. Todavia, essa pode ser uma das contradições a que Konder (2011) se refere. Vivemos um tempo em que diferentes tempos coexistem; avançamos, mas só somos capazes de avaliar as mudanças no grande tempo. (BAKHTIN, 2010a).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ano gosta muito de ler, mas vai diminuindo os empréstimos conforme os anos vão aumentando. Parece que, quando a gente cresce, perde a vontade de ler. (Filipe, 10 anos).

Iniciei esta tese com os dizeres de Filipe e considero que terminá-la, nas considerações finais, com a mesma fala significa não somente dar escuta ao menino, mas às crianças que participaram desta pesquisa. Elas me ajudaram a ver que o espaço escolar é permeado de contradições, tensões e discursos e que nós, professores, acabamos por tomar o caminho mais fácil: a negação do outro. A “invisibilidade” daquilo que a criança faz, diz e traz à escola ainda é significativa. Antes de iniciar a pesquisa sobre o CL, por exemplo, não havia percebido, na correria do dia a dia de professora, o que as crianças estavam lendo, fora da determinação orientada pela escola.

Retomarei, neste espaço, algumas falas referentes ao primeiro momento da pesquisa, na fase exploratória, quando as crianças me direcionaram ao tema deste estudo. A partir de suas declarações, dadas durante nossas conversas informais, pude perceber que as crianças gostavam de ler. Entretanto, não se tratava dos livros da SL, cujo gráfico de empréstimo evidenciava que, de certa forma, as crianças não gostavam de ler. Mas suas falas, ao longo das conversas, deixaram claro o porquê dessa preferência. Entre os motivos, destacou-se o fato de que o horário destinado ao empréstimo coincidia com o do recreio, e esses sujeitos – que ainda estão se definindo, ora como crianças, ora um pouco adultos, passando por jovens e chegando até mesmo a identificarem-se como “velhos” – ainda brincam.

As declarações e os depoimentos, por conseguinte, orientavam-me em outra direção, diferente das conclusões apontadas por Filipe em seu trabalho, quando afirmou que as crianças deixam de ler quando crescem. As crianças leem e gostam de ler. Porém, buscam seus livros em espaços diferentes dos disponibilizados oficialmente pela escola, como é o caso da SL. É o exemplo de Tomás, que não era o único a dizer que preferia comprar seus próprios livros:

Normalmente eu peço pra minha mãe comprar, porque os livros que normalmente eu quero, nunca encontro aqui. Aqui no colégio.
(Tomás, 10 anos, 5A, ANO 1, Caderno de campo).

Esta não é a sorte da maioria das crianças das escolas públicas. Comprar um livro na realidade brasileira é um privilégio, não obstante as escolas públicas devessem ter um acervo atualizado, bem cuidado, com espaço atrativo e horário flexível para que as crianças tivessem

prazer em lá estar. Assim, torna-se claro por que as crianças não pegavam livros na SL da escola:

Pego livro na biblioteca⁷⁷ só quando a professora leva. Porque, senão, tem que ser na hora do recreio. Aí eu perco a brincadeira.
(Tiago, 11 anos, 5B, Ano 1, Caderno de campo).

Portanto, se a profesora não levar sua turma durante o horário de aula, a criança perderá o de brincadeira, e brincadeira de criança é coisa séria. Salvo a programação do acesso à SL, que coincidia com o horário do recreio, o acervo era mencionado por muitos, com frequência, como não tendo os livros que lhes interessavam. Embora alguns afirmassem gostar dos livros da SL, muitos reclamavam dos livros ali contidos, pois estes não atendiam a suas expectativas, necessidades, interesses ou gostos. Por intermédio das falas das crianças, podemos entender melhor tal posição:

Dione: E você, pega livros na Sala de Leitura?
Tomás: Só quando chega livros novos.
Dione: E chega, com frequência, livros novos na Sala de Leitura?
Tomás: Não muito....
(João Pedro, 10 anos, 5A, Ano 1, Caderno de campo).

Como se pode observar nessas falas, que representam a opinião de algumas crianças, a procura por livros novos e atualizados, que atendam aos interesses e aos gostos das crianças, era a tônica. Volto a lembrar a pesquisa de doutorado de Versiani (2003), que percebeu a diferença entre os acervos da escola pública e os da escola particular. Na Sala de Leitura do colégio, numa contagem apressada dos livros que estão relacionados às crianças de 4^o e 5^o anos, verifiquei que eram em torno de 500. Todos organizados em uma única estante com cerca de oito prateleiras. Os livros não são atuais e, além disso, o número de exemplares por título é mínimo. Tendo em vista que o Colégio possui, anualmente, cerca de 8 turmas de 4^o ano e 7 de 5^o ano, cada uma, com 25 crianças, nos dois turnos, totalizando aproximadamente 375 crianças, a chance de uma criança pegar o livro que quer é reduzida. Essa quantidade de livros, se comparada à de livros destinados as outras séries, 1^o. 2^o. e 3^o, o espaço deixa a desejar. O panorama leva a entender melhor as críticas dos alunos do 5^o ano, feitas ao longo da pesquisa.

⁷⁷ As crianças possuem o hábito de chamar a SL de biblioteca. A biblioteca oficial do CPEI não possui espaço para crianças do ensino fundamental e localiza-se em outro prédio, embora contíguo ao do primeiro segmento, espacialmente seu limite é bem demarcado.

Por essas razões, as crianças davam preferência aos livros do CL, cujo acervo era definido por elas, anualmente, e, por isso, estavam sempre atualizados. Algumas também afirmaram preferir buscar livros em outros espaços, como, por exemplo, pegando emprestado de primos, amigos, vizinhos, familiares e até em grupos de leitura formados nos cursos de balé ou de inglês, como declarado por duas crianças diferentes. Fora que as crianças que tinham condições econômicas compravam os próprios livros. Isso era a garantia de ler o que queriam. Assim, o gráfico dos empréstimos de livros da SL⁷⁸ orientava uma análise distorcida de que as crianças do 5º ano não liam ou não gostavam de ler, reforçando, assim, o senso comum. Desse modo, mais e mais, percebi em suas declarações, ao falarem dos livros que liam e de que gostavam, que as crianças contradiziam tal afirmação demonstrando que liam e que gostavam de ler, embora não quisessem ler *qualquer coisa*, mas sim o que lhes interessasse. Tal análise se tornou mais reveladora na fala de Gabriela⁷⁹, de 10 anos, da turma 5B, Ano 1 da pesquisa e na de Juliana, também de 10 anos, da turma 5C, Ano 2, crianças já citadas neste estudo. Se a leitura que as crianças fazem não está na escola, não aparece no gráfico. É invisível. Dessa maneira o pressuposto de que as crianças do 5º liam foi corroborado. Cabe à escola conhecer, reconhecer e trabalhar com essa leitura, porque, sim, as crianças estão lendo. A pesquisa apontou que estão lendo gibis, livros, diferentes textos nos meios eletrônicos, em seus diferentes formatos, como em *blogs*, nas redes sociais, em mensagens de textos e em livros eletrônicos. Mas como esta tese diz respeito ao livro no formato como ainda o reconhecemos, é dele que aqui falo quando me refiro a texto ou livro.

A leitura apareceu como mais uma forma de entretenimento e por isso mesmo, era relegada aos horários livres, quando já não tinham mais para fazer. Com as atividades escolares tomando parte do tempo diário, juntamente com o tempo de locomoção e o próprio tempo de permanência na escola, a leitura era deixada para os finais de semana. Não seria isso mais uma razão para abrirem-se mais espaços para a leitura de entretenimento nas escolas?

Nesta tese, o objetivo foi conhecer o que as crianças do 5º ano liam e como escolhiam seus livros, no projeto do CL, espaço em que era possível o exercício da escolha de leituras feita pelas próprias crianças. O espaço pressupunha a criação do acervo a partir da escolha e definição dos livros pelos alunos, de forma coletiva, uma vez que o livro escolhido precisava ser do interesse de muitos. Contudo, a proposta quanto ao mapeamento das escolhas, não foi

⁷⁸A partir de final de 2013, com a inauguração da nova SL, algumas reformulações foram feitas naquele espaço. Entre elas, a novidade de consultar as crianças para a aquisição de novos livros. Contudo, a pouca verba limita as escolhas, que acabam passando pelo crivo do adulto que, com seus critérios e parâmetros, deixa um pouco a desejar o pedido da criança.

⁷⁹A fala de Gabriela está na seção 2.5 e a de Julia, na seção 5.3.

buscar uma regularidade nas respostas, ou uma padronização que levasse a uma quantificação, muito menos de uma generalização. Ao contrário, o intento foi conhecer as diferentes respostas, cuja a diversidade pudesse levar a uma compreensão da relevância da participação das crianças em processos de escolha do acervo do qual escolhem seus livros, no espaço escola.

Então, passei a ter como proposta saber o que liam e como escolhiam seus livros. A partir da questão levantada por Filipe, tracei minhas questões de pesquisa e parti de dois pressupostos. Quanto ao *primeiro pressuposto*, estaria na possibilidade de a criança escolher suas próprias leituras, característica do projeto do CL, a resposta para a frequência com que eu percebia tanto os alunos lendo em sala de aula, quanto o interesse pela leitura. Embora as crianças tenham apontado para o fato de que a livre escolha propiciava maior interesse por parte delas, ao buscar os livros, a questão era anterior. Na SL, elas podiam escolher seus livros, mas lá não faziam tantos empréstimos, pois o acervo não lhes interessava. Assim, foi revelada a importância da participação das crianças na definição do acervo, já que elas escolheriam o que ler e a qualidade deste acervo. Qualidade que estava relacionada ao interesse de seus leitores. Assim, uma vez construído o acervo, “vale a pena ler”⁸⁰, como Carol afirmou.

Portanto, o acervo inicial, do qual serão escolhidas as leituras posteriormente, é tão importante quanto a autonomia da escolha do livro que se quer ler. Falar de escolhas, portanto, é falar dos acervos. Dessa forma, as crianças mostraram que sabem fazer escolhas, que sabem o que querem e sabem como se organizar e se orientar na “ordem dos livros” (CHARTIER, 1994). Essa construção histórica é o que ordena os textos, classifica-os e os distingue uns dos outros, explicitando a relação de poder e força existente entre catálogos, bibliotecas, livros didáticos, crítica literária e professores.

Foi possível perceber como as crianças criam suas próprias formas de se organizar e de se relacionar para conseguir os livros que querem e para buscar as fontes. Juliana, ao falar do livro que lia, comentou que ela e mais três amigas juntaram dinheiro para comprar um livro do Salão do Livro:

Juliana: Esse daqui não é do CL. Esse daqui é nosso. Eles compraram outro. Esse daqui, quando a gente foi comprar os livros do Clube, eu Elisa e Vitória compramos 3 livros pra nós, entendeu?

Assim, as crianças constroem suas próprias práticas, criam parcerias e identidades e se constituem a partir do que escolhem como leitura. A leitura participa da construção dessa

⁸⁰ A fala de Carol foi citada na seção 2.3.

identidade das crianças. Na hierarquização da ordem dos livros, elas sabem o que escolher para corresponder a uma imagem e adotar uma identidade.

Já o *segundo pressuposto*, que atravessou também toda a pesquisa e foi confirmado pelas próprias crianças a partir do que elas diziam, foi o de que, em geral, o adulto e a escola, por intermédio dos professores, escolhem e determinam o livro a ser lido mediante uma concepção construída pelo adulto acerca daquilo que ele pensa que a criança gosta de ler ou quer ler. Mas, em se tratando da escolha de professores, eles não somente baseiam-se no que pensam que a criança gostará de ler, os professores têm a tendência a escolher os livros pensando no que poderão aproveitar e explorar para as atividades pedagógicas ligadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Essa poderia ser uma das razões que distanciam a criança da leitura e do trabalho escolar que envolve a atividade com a leitura.

A pesquisa de campo mostrou que as crianças constroem suas próprias redes de empréstimos e trocas, sabem quem são seus pares de leitura e buscam os espaços onde sabem que vão encontrar o que querem e, por isso, afastam-se daqueles outros onde, como também sabem, não encontrarão o que lhes agrada. No entanto, mais uma vez, recorro a Versiani (2010), que alerta para a problemática que seria deixar unicamente a cargo das crianças o papel das escolhas literárias. Sem dúvida, é preciso ouvir as crianças, o que Geraldi (2011, p. 98) completa ao afirmar que é essencial respeitar os passos e a *caminhada do aluno enquanto leitor*, pois ele se constitui a partir de suas próprias leituras, e “[N]essa caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor”.

Para pensar novas práticas escolares de leitura com as crianças, é preciso escutá-las, conhecer seus gostos, suas opiniões, suas preferências e suas ideias; é preciso oferecer espaço para que a criança possa conviver com os livros e respeitar seus próprios caminhos, fazendo escolhas. No espaço escolar, as leituras se enredam na história da criança, visto que ela agora se torna aluno, e este vira leitor. O espaço das escolhas é jogo de negociação, de alargamento de horizontes, de troca de conhecimentos; para isso, é preciso considerar a versatilidade dos novos leitores (VERSIANI, 2011), que nos informam muitas coisas e que acenam para a escola.

Ficou evidente o papel do jovem, do novo, como representante da novidade, da proximidade com a idade delas, as crianças, quando Laura apontou para a nova professora da SL como a propulsora da mudança, uma vez que ela propôs, no Ano 3 da pesquisa, a consulta às crianças do 5º ano na compra dos novos livros. Ao ser solicitada por mim a dar sua opinião acerca da consulta da SL, Laura responde:

Laura: Eu achei bom. Porque, antigamente, na antiga biblioteca, eles não pediam opinião dos alunos pra... tipo, a gente... pedia algum livro mas não tinha. Eles não pediam a opinião dos alunos, aí ficava muito ruim de ler, tinha que ler o que eles achavam que era bom pra gente ler. Agora não, tem até uma professora, eu esqueci o nome dela, ela é até jovem, ela parece ter uns 29. É, ela estava pedindo opinião da gente, e isso é muito legal.

(Laura, 10 anos, 5D, Ano 3, Caderno de campo).

Na contramão da afinidade com a professora nova, as crianças não citaram nenhum professor como um informante que pudesse auxiliar na busca de novos livros ou novas leituras, mas mostraram como são capazes de criar coletivamente suas formas próprias de cultura, em que o livro entra como elemento da cultura infantil. Isso comprova que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p. 32). As relações construídas entre as crianças, em grupo, de forma coletiva, e com os adultos, na relação com o livro, confirmaram o que Corsaro (2011) tem apontado sobre como a cultura é produzida, compartilhada, criada e recriada entre as crianças.

Um trabalho, portanto, realizado na escola, em que as crianças sejam consideradas como sujeitos e, por conseguinte, suas vozes sejam escutadas, não poderia ser uma alternativa na aproximação desses leitores à leitura?

Portanto, em relação aos livros que leem nos tempos em que não estão sob a tutela do adulto no espaço escolar, ou seja, leituras que não foram solicitadas pelo professor, a pesquisa mostrou que as crianças do quinto ano do CP II só leem se o tema lhes interessar, o que é variável. São livros ligados a aventuras de arqueiros, romances de vampiro, aventuras, mistérios e suspenses. Também gostam de livros de humor e comédia. A pesquisa mostrou ainda que as escolhas tendem às narrativas ficcionais. Por isso, os poucos livros de não ficção, como biografias e livros informativos sobre animais e espaços geográficos, são pouco procurados. Ademais, embora algumas crianças, ao longo da pesquisa, tenham mencionado gostar de alguns autores, como Ziraldo, Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Sylvia Orthof, autores trabalhados nas aulas de literatura e constantes no programa curricular⁸¹, assim como possuem prateleiras próprias na Sala de Leitura, onde são expostos, somente um livro do Ziraldo, *Um sorriso chamado Luiz*, foi solicitado pelas crianças, no Ano 2, e comprado pela professora. Outro dado significativo foi o fato de que os autores dos livros não eram muito lembrados nem mencionados depois de um livro ter sido lido, ao contrário da referência dos

⁸¹ Ruth Rocha é a autora trabalhada no 1º ano; Sylvia Orthof, no 2º ano; e Monteiro Lobato, no 3º ano.

nomes das editoras. De um modo geral, as crianças ignoram os nomes dos autores e não lhes dão muita importância.

A pesquisa mostrou que o processo de escolhas é atravessado por tensões, contradições e descontinuidades e, nesse contexto, as crianças revelam, aos poucos, o que são e o que querem ser. A forma como escolhiam seus livros revelava suas histórias pessoais, trazendo-lhes lembranças do passado e levando-as a estabelecer conexões com antigas leituras, professoras e histórias, mas também lhes remetia a uma identidade que, contudo, não é fixa.

À procura dos livros, negavam os infantis, já que estes as relacionavam a um grupo em que não se incluem. Dessa maneira, iniciei a pesquisa identificando o grupo como de crianças, mas, à medida que as escutava, via-as ora como adolescentes, jovens, ora até mesmo como adultos. Essa busca da identidade, por parte das crianças, interferia em suas escolhas. Com isso, algumas, por exemplo, escolhiam livros que, por serem destinados a crianças mais velhas, acabavam não lendo. Embora a pesquisa tenha mapeado um quadro de escolhas, não aleatórias, nem sempre as crianças tinham a clareza de como escolhiam ou como poderiam escolher suas leituras. Assim, em alguns casos, os livros eram escolhidos em direção a um outro, que nem sempre correspondia à imagem daquele que escolhia.

Outro dado importante foi perceber como a imagem que as crianças possuem de si próprias como leitoras, construídas e expressas em suas histórias, afeta e orienta não somente suas escolhas, mas a opinião sobre gostar ou não de ler. Como esse processo identitário reflete e refrata as escolhas literárias? As crianças mostraram, por meio dos relatos, buscando justificativas no passado, uma trajetória que fundamenta o presente de leitor que não gosta de ler. Contudo, muitas crianças que afirmavam não gostar de ler, liam e falavam de suas leituras com muito vontade. Esse dado nos levou a um outro: a concepção de leitura e de leitor que essas crianças possuíam e que apoiava a assertiva de não gostar de ler. Para gostar de ler, estava implícito em seus discursos que era preciso ler tudo o que lhes vinha às mãos como era necessário gostar de tudo.

A pesquisa evidenciou que as crianças possuíam uma concepção de leitura e leitor que tendia para a leitura ideal, universal, que é lida de uma única forma. Essa leitura a que eles tanto se referiam e almejavam era a leitura dos livros grossos, do leitor que está sempre lendo, não importa o quê. Assim, como não se encaixavam nessa imagem, diziam que não eram leitores. Esse padrão de leitura, de certa forma “exigido” pelas crianças, atende a um modelo de leitor, construído pelas crianças, que expressa os usos, as práticas e os valores simbólicos

conferidos à atividade da leitura e que está arraigado em nossa sociedade letrada, inclusive por parte da escola, como integrante e constituidor do modo de vida dessas crianças.

Vale ressaltar que essas crianças estão em permanente contato com o mundo e, *com ele e nele*, constituem suas identidades como leitoras e constroem opiniões e concepções acerca delas próprias e do mundo. As crianças percorrem uma extensa rede de relações e caminhos, incluindo a família (irmãos mais velhos, pais, primos, tios, etc.), as mídias sociais (*Facebook*) e, claro, a própria escola.

A partir do recorte feito nas entrevistas, embora as falas tenham apontado para uma convergência em relação ao senso comum de que não gostam de ler, as crianças demonstraram outras atitudes em relação à leitura. Elas não só gostavam de ler como liam uma variedade de livros, cujas escolhas seguiam alguns critérios.

Além da questão de gênero – que, embora pouco observada, não pode ser descartada do processo de escolha e, por isso, como proposição, sugiro que o tema seja abordado com mais profundidade a partir deste estudo –, as escolhas das crianças seguiam alguns outros critérios, sintetizados aqui neste espaço. Os livros eram escolhidos pela capa, o que, contudo, não era determinante. Era claro que um belo livro atrai, mas as crianças sabiam ir além desse elemento; em razão disso, nenhuma delas se baseou apenas na apresentação do livro. A sinopse foi um fator muito recorrente em todos os momentos. Fruto do aprendizado escolar, as crianças recorriam a esse texto, que nem sempre era proveitoso. O título, muitas vezes, confundido com o tema do livro, era a base também para a escolha. Entretanto, a tônica foi a escolha do livro em função do filme a que se assistiu, além, é claro, da consulta à internet, apesar de essa estratégia ser característica das crianças que já tinham certa autonomia de leitura e, assim, buscavam suas próprias fontes de sugestão.

Apesar de o CL ser um projeto desenvolvido em sala de aula, promovido pelos próprios professores e incentivado pela escola, pelo fato de que cada professor se apropria do projeto de forma diferente, pelo caráter de entretenimento da leitura e pelo fato de a escolha ser feita pela criança, notei que a própria criança não reconhece essas leituras como válidas. Seria a leitura de fruição, a leitura para entreter, atividade que não cabe na escola?

As transformações introduzidas pelas tecnologias digitais trazem novos desafios à escola. A forma de leitura introduzida pelos meios eletrônicos se traduz em novas práticas, e a escola não pode deixar de entendê-las em sua multiplicidade. Chartier (2002), por exemplo, aponta para as múltiplas janelas que se abrem a partir dos hipertextos, as quais levam o leitor a caminhos que podem não ter retorno ao texto inicial, e compara essa forma de ler à leitura de *O livro de areia*, deixado na Biblioteca México pelo personagem do conto de Borges. O

livro, cuja leitura completa seria impossível, possui páginas que, além de não apresentarem numeração sequencial como as que apresenta um livro comum, desaparecem após a leitura. O autor questiona se o texto digital seria aquele das infinitas páginas de Borges ou se se trata de uma outra forma de se conceber o livro, “capaz de favorecer e enriquecer o diálogo que cada texto estabelece com seu leitor” (CHARTIER, 2002, p. 32). Em resumo, a proposta de conceber o texto digital como uma forma material de apresentação do livro, traz, hoje, implicações e expectativas em relação ao trabalho com a leitura e à forma como as crianças vão passar a exercer suas escolhas.

As múltiplas janelas que se disponibilizam simultaneamente ao leitor do espaço virtual requerem uma capacidade de escolha que exige atitude muito mais ativa do que a do leitor da era do livro em formato impresso. Lajolo e Zilberman (2009, p. 38) afirmam que o “hipertexto supõe um leitor ativo, que interage de modo autônomo com o desenrolar da intriga e a conformação das personagens, processo que, no meio impresso, é apenas facultativo”. Desse modo, o espaço virtual não oferece limites ou fronteiras de espaço nem de tempo a seus usuários; ademais, a navegação na internet possibilita à criança escolher o que quer ver, ler ou fazer. Essa nova realidade, portanto, requer um novo olhar sobre as crianças e, principalmente, o olhar vindo da escola. Ela exige novas habilidades por parte das crianças, e estas, por sua vez, criam outras exigências.

Nesse sentido, é necessário conhecer que espaços, que possibilidades e que tempos são oferecidos a elas para o exercício da escolha da leitura na escola. Ao compreender tal processo, por intermédio da análise dos relatos produzidos na pesquisa de campo, é possível que, a partir desta pesquisa, levantem-se questões para se pensar a formação do leitor e para refletir sobre a relevância da existência de espaços na escola que possibilitem o exercício efetivo de escolha pelas crianças.

Além de reflexão sobre até que ponto a participação das crianças no processo de seleção do acervo do qual escolherão os livros a serem lidos pode levá-las a um maior interesse pela leitura, o estudo evidenciou também que a prática da escolha leva à emancipação do leitor. Mas para isso é preciso entender que a escolha é um exercício e também processo que exige ensino e aprendizagem. A escola, em seus projetos de trabalho com a literatura, precisa incluir em seus objetivos a orientação para a escolha. Não no sentido de direcionamento, mas oferecendo opções escolhas, disponibilizando diferentes livros, autorizando escolhas, participação e apontando para os critérios com os quais as crianças escolhem seus livros e que nem sempre estão claros para elas próprias.

Para finalizar é preciso lembrar que atentar para ouvir o que as crianças dizem sobre elas mesmas e sobre suas leituras pode ser um dos caminhos para aproximá-las também dos livros. O trabalho de campo também indicou que as crianças não compartilham suas leituras com seus professores. Se Geraldi (2011) está certo ao dizer que não somos as pessoas mais indicadas em sugerir-lhes temas para a leitura, que sejamos seus pares (Pompougnac, 1997), que possamos ouvi-las e dialogar com elas, pois o diálogo, que é encontro e desencontro, e a responsabilidade do ato, como Bakhtin (2010d) o concebe, impele-nos a nos aproximar delas para escutá-las, saber de seus gostos e de suas preferências.

Não podemos deixar de considerar que crianças podem sim escolher seus livros e participar da escolha do acervo da SL. Não se trata de privilegiar um tipo de literatura desconsiderada pela crítica em detrimento de outra, tampouco de trocar uma pela outra. A ideia é a de ampliar o acesso aos livros na escola pública, pois muitos dos sugeridos pelas crianças, quando da consulta realizada pela SL, no final do Ano 3, não foram adquiridos, alguns, por falta de verba, e outros, por não fazerem parte dessa literatura consagrada que entra na escola. De qualquer modo, certamente, tais livros podem ser adquiridos pelas crianças da classe média, ainda que não sejam encontrados na escola ou que não sejam recomendados por professores. O exercício da escolha pressupõe a diversidade. E somente na pluralidade podemos exercer de fato o papel da escolha e ter a possibilidade de, aos poucos, romper com padrões de horizontes culturais já referendados e passar a criar os próprios referenciais. Assim se dá com o ato de ler. O leitor autônomo, emancipado, que escolhe, só se constrói em seu processo de escolha. A escola precisa aprender a orientar sem definir o que vai ser lido.

Levando em consideração as grandes desigualdades sociais ainda existentes no Brasil, precisamos compreender que quanto mais a escola deixar de cumprir seu papel de transmissão cultural, delegando-o à família, mais a escola contribuirá com a desigualdade. Um trabalho que garanta e reconheça o direito de escolha entre as crianças e um programa de distribuição de livros que não priorize apenas a literatura consagrada, ampliando o acesso, principalmente o das camadas populares, é diminuir essa desigualdade e promover a literatura como um direito de todos. A escola pode minimizar essa diferença, não apenas apresentando e disponibilizando livros da chamada literatura canônica, aceita e reconhecida pela escola, mas também adquirindo aqueles de que as crianças gostam, porque muitas delas, se não lerem na escola, ao contrário de outras crianças de classes economicamente favorecidas, não lerão talvez nenhum livro.

Referências Bibliográficas

ADLER, Peter; ADLER, Patricia. *Peer power*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Editora Argos, 2010.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, N. 116, julho/2002. Disponível em :<www.scielo.br/pedf/cp/n116/14396.pdf>

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

_____. Cronotopo e exotopia, In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-114.

_____. **Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”**, s/d. Disponível em: <[bakhtin_dialogismo_e_polifonia_primeiro_capitulo-2.pdf](#)>. Acesso em: 26 mar. 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias & não notícias faz-se a crônica: Histórias-diálogos-divagações**. 1ª. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. P. 71-72.

ANDRADE, Ludmila Thomé, CORSINO, Patrícia. **Crêterios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005**. In: PAIVA, et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007. p.79-92.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: educação humanística x educação científica**, s/d. Disponível em: <<http://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.rj.anpuh.org%2Fresources%2Ffrj%2FAnais%2F1998%2Fautor%2FVera%2520Lucia%2520Cabana%2520de%2520Queiroz%2520Andrade.doc&ei=pFDOVKvkOfWMSQS1IIAI&usg=AFQjCNHHTFkuaZ6IsEDLgGUiGwoBCzo4LQ&sig2=voF5bLKNSneOkIy-3wVvXw&bvm=bv.85076809,d.cWc>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **O Colégio Pedro II: um lugar de memória**. 157f. 1999. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010a.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010c.

_____. **A cultura popular na idade média**. São Paulo: Hucitec, 2010d.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010e.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELMIRO, Célia Abicalil. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. 283f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 53-69.

BORGES, Jorge Luis. O livro. In: BORGES, Jorge Luis. **Borges oral & sete noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. P. 11-21

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Diefel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9ª. edição. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. (Org.). **Vários escritos**. São Paulo: Dualidades, 1995. p. 235-263.

_____. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANEN, Ana. **Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa**. v. 1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. Coleção Veredas. Módulo 4.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Argumentação em uma aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 171-189, 2002.

CARDOSO, Cássia Eugênia; SOUSA, Avanete Pereira. **A formação da identidade social na perspectiva Bakhtiniana da linguagem**. Revista de Letras. Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 147-160. Jul./dez. 2012.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **_ não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Enseñar física y fomentar una enculturación científica. **Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales**, Barcelona, v. 13, n. 51, p. 66-75, 2007.

CARVALHO, Ana M. A., BERALDO, Katharina E. A., PEDROSA, Maria Isabel. **O uso de entrevistas em estudo com crianças**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, mai./ago., p. 291-300, 2004.

CARVALHO, Carla. **A relação das professoras e professores com a arte por meio do livro de arte para criança na rede municipal de ensino de Blumenau**. 314f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.

CASANOVA, Pascale. **A república mundial das letras**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31 jan./abr. 2006. p. 7-18.

CHARTIER, Anne Marie. Letramentos na história da educação. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2010. p. 19-48.

_____. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 127-144.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. Coleção Memória e Sociedade.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. As práticas da escrita. In CHARTIER, Roger; ARIÈS, Philippe. **Coleção História da Vida Privada - da Renascença ao Século das Luzes - nº 3**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun.** São Paulo : UNESP/IMESP, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** São Paulo: Artmed Editora, 2001.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COELHO, Dione Machado Silva. *A leitura oral coletiva: uma comunidade de leitores.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. Dissertação de mestrado em educação.

_____. *Parent's involvement – a cultural shock.* Boston: UMass of Boston, 2005. Trabalho final apresentado como requisito para a conclusão do curso *in Applied Linguistics. Master of Arts.*

COELHO, Maria Teresa. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9., n. 2, p. 291-300, maio/ago. 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação**, 2009. Disponível em: <http://hildahilst.com.br/cpweb0022.servidorwebfacil.com/separata.php?id=31&categoria=10> Acesso em: 20 dez. 2014.

COLÉGIO PEDRO II. **Histórico.** Disponível em: www.cp2.g12.br/ocolegio/historico.htm. Acesso em: 15 out. 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global Editora, 2007.

COOPER, Harris M. A Taxonomy of Literature Review. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 69th, Chicago, IL, March-April, 1985.

CORSARO, William A. **Friendship and peer culture in the early years.** Norwood: Ablex, 1985.

CORSARO, William; RIZZO Thomaz. Discussão e amizade: processos de socialização em cultura de pares de crianças italianas em uma creche. **American Sociological Review**, v. 53, p. 879-894, dez. 1988.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Literatura infantil: as crianças e as leituras. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2014a. p. 25-38.

_____. Apresentação. In: CORSINO, P. Travessias da literatura na escola. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014b, p.11-22.

_____. **Literatura e Infância:** Reflexões e Questões. Anais do III Congresso Internacional Diálogos Sobre Diálogos. Niterói, RJ: UFF: 2010a.

_____. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010b, p. 183-204.

_____. **Projeto infância, linguagem e escola:** das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, 2009.

CORTEZ, Mariana. **Por linhas e palavras:** o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil. 407f. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

_____. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 35-48, 2009.

DARNTON, Robert. **O beijo de lamourette** – mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DAUSTER, Tania. Os paradoxos da leitura – sobre leitores, escritores e “crise da leitura”. Revista EducAçNao, n. 24 (jan. 1997), PUC-RIO, Departamento de Educação.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

ECO, Umberto. **Como escrever uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. **Família e escola:** uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública. 160f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura:** a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida". 465f. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2009.

FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura.** 245f. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FINE, Gary Alan; SANDSTROM, Kent L. **Knowing Children: Participant Observation with Minors.** Qualitative Research Methods, Vol. 15. Newbury Park: Sage Publishers, 1988.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 34-41.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A tela e o livro – um diálogo possível? In: MARTINS, Aracy Alves et al (Orgs.). **Livros e telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 202-217.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998. Col. Estudos culturais em educação

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011. p. 88-103.

_____. Sobre a questão do sujeito. In PAULA, Luciane De; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável – Volume 1.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 279-292.

GÓES, José Roberto. **O cativo imperfeito: um estudo sobre a escravidão no Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX.** Vitória: Lineart, 1993.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONÇALVES, Ângela Vidal. **Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GOULART, Cecília Maria. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo, Cortez: 2007a. p. 95-111.

_____. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3^a. série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Aparecida de; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro** Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FAE; UFMG, 2007b. p. 35-50.

_____. Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n. 1, jan./jun. 2011.

GOUMELOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

GUBA, Ego G.; LINCOLN, Yvonna S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-191.

HENNINGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 191-208, jul./dez. 2007.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IPL, Instituto Pró-livro. **Instituto Pró-Livro** Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=663>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In KRAMER, Sonia. (Org.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jun. 2002.

_____. SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências sociais. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2007. P.57-76.

_____. Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2010. P. 111-136.

_____. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009b.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.

LEMOS, Helen Denise Daneres. **A dinâmica das interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005**. 234f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LIMA, Wilma Maria Sampaio. **O homem é um animal que escreve cartas: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental**. 207f. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, Luciane; SATAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2010. p. 203-234

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A literatura e suas apropriações por leitores jovens**. 269f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG; FaE; CEALE, 2009. p. 71-122.

_____. Maria Zélia. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 418-437.

_____. MARTINS, Aracy Alves. A literatura e a versatilidade dos leitores. In: MARTINS, Aracy Alves et al (Orgs.). Belo Horizonte: Livros & telas; Editora UFMG, 2011. p. 27-44.

_____. Óculos de leitura: a literatura e os leitores jovens. **Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro**, 2014. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/952/oculos-de-leitura-a-literatura-e-os-leitores-jovens>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANDELL, Nancy. The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*. N. 16, p. 433-467, 1988.

MARQUES, Maria Celes S. Bakhtin. **Apontamentos temáticos**, Editora Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Porto Velho, ano III, n. 161, v. 6, set. 2004.

MEIRELES, Cecília. **Criança meu amor**. 4. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1977.

NEW YORK TIMES, **The Times Plans a Children's Best-Seller List**, dia e mês 2013. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2000/06/24/books/the-times-plans-a-children-s-best-seller-list.html>>. Acesso em: 10 dez. 2013

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-47.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PAULINO, Graça; ROSA, Cristina. Funções e disfunções do livro para crianças. In: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina. (Orgs.). **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFGM; Pelotas: EDGUPel, 2010. p. 115-118.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

PELLEGRINI, Tania. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In

PELLEGRINI, Tania. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, Tânia [et al]. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 15-36.

PERROTTI, Edmir. A leitura como fetiche. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, n. 8, Porto Alegre, Mercado Aberto, dez. 1986.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um future para a leitura. In: CHARTIER, Roger; CAVALLLO, Guglielmo. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-228.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de Livro e Leitura**: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 264f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança/Ed. Bezerra, 1997.

PNLL, **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Disponível em: <www.cultura.gov.br/pnll>. Acesso em: 10 ago. 2013.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: EMMANUEL, Fraise; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. (Orgs.). **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Editora afiliada ABDR; Editora Ática, 1997. p. 11-55

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Ler é deixar o coração no varal. In: ABREU, Júlio de (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 98-98.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em formação.

In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. 247f. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RIBES, Rita. O que se cria, o que se copia. In: JOBIM, Solange (Org.). **Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003. p. 55-62.

RIBES, Rita Marisa Pereira; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM, Solange Souza. O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019, set./dez. 2009.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. **O letramento em uma turma do quarto ano do ensino fundamental**. 200f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2010.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SCLIAR, Moacir. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 161-178.

SIAN, Reynolds. *France between the wars: gender and politics*. New York, NY: Routledge, 1996

SILVA, Marcia Cabral da. **Infância e literatura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SILVA, Rosita Mattos da Silva. **As histórias da gente que cabem num livro**. Experiências de leitura nas aulas de literatura do 1º. ano do Ensino Fundamental. 91f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al (Orgs.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2010. p. 37-66.

SOARES, Carolina Monteiro. *Viagens literárias por palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na educação infantil do Colégio Pedro II*. 165f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 19-32. Coleção Literatura e Educação.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leitura literária: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-36.

SOARES, Taralli; HADDAD. Espaços de leitura na escola: salas de leitura / bibliotecas escolares. **Boletim Salto Para o Futuro**, MEC, Rio de Janeiro, p. 31-39, 2004.

TRAVASSOS, Sonia M. M. F. **Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade**. 238f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VASQUEZ, Cristina Maria. **Fazendo arte na literatura: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira**. 320f. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

VELHO, Gilberto. O antropólogo pesquisando em sua sociedade: sobre conhecimento e heresia. In: Velho, G (coord.). **O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro, Campus, 1980. p. 13-20

VERSIANI, Zélia. As escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale; FaE; UFMG, 2005. p. 21-34.

VILLANI, C. E. P.; NASCIMENTO, S. S. A argumentação e o ensino de ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de Física do Ensino Médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 187-209, 2004.

VINCO, Sônia. **Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?** 165f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Mercado das letras, 2009.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

Referências Bibliográficas dos livros infantis

- ABRAMOVICH, Fanny. **Sai pra lá dedo-duro**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- AGUIAR, Luiz Antonio. **Brincos de ouro e sentimentos Pingentes**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.
- ALMEIDA, Lucia Machado de. **O caso da borboleta Atíria**. São Paulo: Ática, 2010.
- ANDRADE, Tiago de Melo. **Você fala Javanês?** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2011.
- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de espanto e alubrimento**. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 2011.
- BANDEIRA, Pedro. **A droga da obediência**. São Paulo: Editora Modera, 2010.
- BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando Vilela. **Pedro Malasartes em quadrinhos**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.
- BARBOZA, Patrícia. **As mais 3 - Andando nas nuvens**. São Paulo: Ed. Verus, 2011.
- BENTON, Jim. **Querido diário otário - Nunca faça nada, nunca**. Curitiba: Ed. Fundamento, 2011.
- BENTON, Jim. **Querido diário otário 2 - tem um fantasma na minha calça**. Curitiba: Ed. Fundamento, 2011.
- BENTON, Jim. **Querido diário otário 3 - Eu sou a princesa ou o sapo?** Curitiba: Ed. Fundamento, 2011.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Casa Lygia Bojunga, 2009.
- BOWDEN, Oliver. **Assassin's Creed**. São Paulo: Editora Galera Record, 2011.
- BRADLEY, Alan. **Flavia de Luce e o Mistério Da Torta**. São Paulo: ARX, 2010.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Calcinhas secretas**. São Paulo: Ática, 2011.
- BRAZ, Julio Emilio. **Sagas selvagens, Jornada para Thule**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2010.
- BRAZ, Julio Emilio. **Contos de Arrepiar**. Ed. Imperial Novo Milênio, 2010.
- GANDYMEDIS, José. **Guerra no rio**. São Paulo: Editora Salamandra, 2010.
- COLFER, Eoin. **Artemis Fowl: o menino prodígio do crime**. São Paulo: Hyperion Book CH, 2010.
- Connelly, Michael. **O espantalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- CORRADINI, Ana Paula. **Blog da Ritoca amizadas e paqueras**, Ed. D.C.L

- COUSSEAU, Alex. **Todo mundo namora, menos eu.** São Paulo: Edições SM, 2010.
- DANTAS, Goimar. **Minha Boca está pelada!** Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.
- DIIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão invisível.** São Paulo: Ática, 2008
- DIIONISIO, Jacob. **O livro das Feras.** São Paulo: Editora Formato, 2009.
- DISNEY, Clube Penguin. **Uma dupla de heróis.** Ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2010.
- DONBAVAND, Tommy. **Crânio do Esqueleto - Rua do Berro.** São Paulo: Editora Salamandra, 2009.
- FIDALGO, Lucia. **Pedro menino navegador.** Rio de Janeiro, Manati, 2010.
- FLANAGAN, John. **Rangers, Ordem dos arqueiros 5.** Curitiba: Ed. Fundamento, 2010.
- GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Histórias de quem conta histórias. São Paulo:** Cortez, 2010.
- HAGGARD, H. Rider. **Ela.** São Paulo: Ed. Redeel, 2011.
- HYDE, Edgar J. **Garoto Pobre.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- HYDE, Edgar J. **Hora do espanto (Série), O soldado fantasma.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- HYDE, Edgar J. **Hora do espanto (Série), O escritor fantasma.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- KELSEY, Vera; PORTINARI, Candido. **Maria Rosa.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.
- KINNEY, Jeff. **Diário de um banana 2: Rodrick é o cara.** São Paulo: Ed. Verus, 2011.
- KINNEY, Jeff. **Diário de um banana 3: a gota d'água.** São Paulo: Ed. Verus, 2011.
- KLEIN, Sergio. **Tremendo de coragem.** Curitiba: Ed. Fundamento, 2011.
- NICOLELIS, Giselda Laporta, **O mistério mora ao lado.** São Paulo: Saraiva, 2009.
- MASTROBERTI, Paula. **Cinderela - uma biografia autorizada.** Porto Alegre: Artes e ofícios, 2010.
- MEIRELES, Cecilia; e outros. **Para gostar de ler -Volume 6-Poesias.** São Paulo, Ática, 2010.
- MELO, Marta. **As Invenções da Bruxinha Tatá.** São Paulo: Ática, 2010.
- MELO, Thiago de. **Amazonas no coração encantado da floresta.** São Paulo: Cosac & Naify, 2010.
- MORPURGO, Michael. **Cavalo de guerra.** São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2011.

- MORRISON, Frank. **Pelé, por amor ao futebol!** São Paulo: Companhia das letrinhas, 2011.
- MUNIZ, Flavia. **Fantasmagorias.** São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- OSBORNE, Mary Pope. **O cavaleiro ao amanhecer.** São Paulo: Farol Literário, 2010.
- PEREIRA, Luis Fernando. **Caminho de volta.** São Paulo, Editora Ática, 2010.
- PINTO, Zivaldo Alves. **Um sorriso chamado Luiz.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2011.
- PINTO, Zivaldo Alves. **Uma professora muito maluquinha.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2010.
- POE, Edgar Allan Trad. e Apresentação de José Paulo Paes. **Histórias extraordinárias.** Rio de Janeiro: Editora Scipione, 2011.
- PORTO, Cristina. **Reflexo dos olhos d'água** , FTP
- PREVERT, Jacques. **Dia de folga.** São Paulo: Cosac & Naif, 2010.
- RANDO, Silvana. **Peppa** , Ed. Brinque Book
- REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, amor.** Ed. Rocco, 2010.
- REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, mãe.** Ed. Rocco, 2010.
- REBOUÇAS, Thalita. **Fala sério, professora.** Ed. Rocco, 2010.
- RIORDAM, Rick. **Percy Jackson e a batalha do labirinto.** Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2010.
- RIORDAM, Rick **Percy Jackson e o labirinto dos Ossos.** Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2010.
- RIORDAM, Rick **Percy Jackson e o Ladrão de Raios.** Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2010.
- RITER, Cario. **Meu pai não mora mais aqui.** São Paulo: Editora Biruta, 2009.
- ROCHA, Ruth. **De repente se der certo.** São Paulo: Editora Salamandra, 2009.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009.
- SAGE, Angie. **Araminta Fantasmima - Minha casa mal-assombrada.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009.
- SALES, Herberto. **Sofia, a desastrada.** Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2010.
- SAN MARTIN, Eduardo. **A viagem do pirata Richard Hawkins.** Ed. Artes e Ofícios, 2011.
- SCLIAR, Moacyr. **Ataque do Comando P. Q.** São Paulo: Editora Ática, 2010.
- Sem autor listado. **O grande livro do medo – Contos de arrepiar.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

SSO, Ernani. **Contos de morte morrida**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

THOMAS, Brezina. **Quem vai achar o tesouro de Van Gogh?** São Paulo: Editora Ática, 2010.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para ler na escola**. Ed. Objetiva, 2011.

VERNE, Julio. **A Volta ao mundo em 80 dias**. São Paul: Melhoramentos, 2009.

VERNE, Julio. **Viagem ao centro da Terra**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

WILIAMS, Marcia. **Mitos gregos - O voo de Ícaro e outras lendas**. São Paulo: Editora Ática, 2010

ZARCHI, Nurit. **Quero vender a minha irmã!** São Paulo: SM, 2009.

ZIVKOVIC, Zoran. **O escritor fantasma. Coleção Hora do Espanto**. Lisboa: Editora Cavalo de Ferro, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Modelo de Roteiro para as Entrevistas Semiestruturadas

- 1) Qual é o seu nome e idade?
- 2) Quando você entrou para o CPII?
- 3) Você lê todos os dias?
- 4) Que coisas você lê?
- 5) Você pega ou compra livros para ler?
- 6) Onde você pega livros?
- 7) Você gosta de ler? Por quê?
- 8) Você acha que lê muito?
- 9) Quais os livros que você leu este ano?
- 10) Você gostava de ler quando era menor? O que mudou? Alguém lia ou contava histórias para você?
- 11) Alguém na sua casa lê ou conta histórias para você?
- 12) Você vê seus pais ou alguém lendo na sua casa? O que eles leem?
- 13) O que você gosta de ler?
- 14) Como você escolhe os livros que você lê?
- 15) Você gosta de ler os livros que seus amigos leem?
- 16) Como você escolhe os livros do clube da leitura da sua sala?
- 17) Que livro você escolheu para ser comprado?
- 18) O livro que você escolheu foi comprado pela professora?
- 19) Se não foi, porque não foi? Como você se sentiu? O que ela disse?
- 20) Você gosta dos livros que foram escolhidos?

APÊNDICE B – Modelo de Questionário

Nome completo: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ idade: ____ anos ____ meses
 Eu moro com:
 () meu pai () minha mãe () _____

1- Ano em que entrou no CPII	2007	2008	2009	2010	2011
	CA	1a	2a	3a	4a
3- Você tem 1 quarto só para você?	Sim	Não			
4- Quem dorme no seu quarto?	R.....				
5- Quantos computadores há na sua casa?	1	2	3	Mais de 3	
6- Você tem um computador só para você?	Sim	Não			
7- Tem impressora na sua casa?	Sim	Não			
8- Na sua casa tem internet?	Sim	Não			
9- Você pode usar a internet e o computador quando quer?	Sim	Não			
10- Você tem celular?	Sim	Não	Quantidade:		
11- Seu pai ou mãe tem carro? Quantos?	Sim	Não	Quantidade:		
12- Tem televisão? Quantas?	Sim	Não	Quantidade:		
13- Qual o trabalho do seu pai?					
14- Qual o trabalho do sua mãe?					
15- Se você vive com outra pessoa, o que ela faz?					
16- Você tem estante com livros na sua casa?	Sim	Não			
17- Tem uma estante com livros só pra você e seus irmãos?	Sim	Não			
18- Você tem lugar para estudar em casa? Por exemplo, na sala, no quarto, na cozinha ou qualquer outro lugar?	Sim	Não	Onde?.....		
19- Você traz merenda ou compra na escola?	Trago	Compro	Valor que traz:		
20- Você tem mesada? Quanto você ganha?	Sim	Não	Valor:		

APÊNDICE C – Pesquisas Relacionadas ao Tema “Escolhas Literárias”

Ano	Título	Autor	Orientador	Fonte
2003	1- A literatura e suas apropriações por leitores jovens	Maria Zélia Versiani Machado	Maria das Graças Rodrigues Paulino	CAPES 11/04/2014
2006	2-A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária	Paula Cristina de Almeida	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	CAPES 11/04/2014
2007	3-A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino.	Maria Alexandre De Oliveira	Heloisa Dupas de Oliveira Penteadó	CAPES 13/11/2012 BDTD 11/04/2014
2007	4-A literatura na escola: o texto literário no livro didático	Vera Lúcia Bastazin	Ceciliany Alves Feitosa	CAPES 11/04/2014
2007	5-Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”	Marta Passos Pinheiro	Maria das Graças Rodrigues Paulino	CAPES 11/04/2014
2007	6-Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República.	Patrícia Santos Hansen	Nicolau Sevcenko	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/10/2014
2007	7-Letramento literário: materiais didáticos e o ensino da literatura	Samuel Ronobo Soares	Miriam Hisae Yaegashi Zappone	CAPES 11/10/2014
2008	8-A arte de contar histórias e letramento literário – possíveis caminhos	Viviane Silva Coentro	Roxane Helena Rodrigues Rojo	CAPES 11/10/2014
2008	9-A relação das professoras e professores com a arte por meio do livro de arte para criança na rede municipal de ensino de Blumenau	Carla Carvalho	Leilah Santiago Bufrem	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/10/2014
2008	10-Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura	Ana Cláudia E Silva Fidelis	Maria Augusta Bastos de Mattos	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/10/2014
2008	11-Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil	Célia Abicalil Belmiro	Cecília Maria Aldigueri Goulart	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/10/2014
2009	12-Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores	Beatriz Lidiane Marques da Silva	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	CAPES 11/10/2014

Ano	Título	Autor	Orientador	Fonte
2009	13-Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida"	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	João Luís Cardoso Tápias Ceccantini	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/10/2014
2009	14-Prática docente e leitura de textos literários no Fundamental II: uma incursão pelo Programa Hora da Leitura	Márcia Soares de Araújo Feitosa	Vera Lúcia Bastazin	CAPES 11/04/2014
2009	15-Literatura premiada entra na escola? A presença dos livros premiados pela FNLIJ ⁸² , na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte	Cristiane Dias Martins da Costa	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	CAPES 11/04/2014
2010	16-As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005	Helen Denise Daneres Lemos	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	CAPES 11/04/2014
2010	17-Família e escola: Uma Parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública	Maria Cilvia Queiroz Farias	Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins	CAPES 13/11/2012 BDTD 11/04/2014
2010	18-Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares	Suzana dos Santos Gomes	Maria Lucia Castanheira	CAPES 13/11/2012
2010	19-O letramento literário em uma turma do quarto ano do ensino fundamental	Paula Cristina De Almeida Rodrigues	Maria Lucia Castanheira	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/04/2014
2010	20-Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: educação do Campo em construção	Vania Aparecida Costa	Marildes Marinho da Silva	CAPES 11/04/2014
2011	21-A sensibilidade estético-literária potencializando alternativas para a Educação Ambiental	Vera Teresa Sperotto Bemfica	Carlos Alexandre Baumgarten	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/04/2014
2011	22-Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro	Claudia Pimentel	Patricia Corsino	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/04/2014
2011	23-Fazendo arte na literatura: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira	Cristina Maria Vasques	Karin Volobuef	CAPES 13/11/2012 CAPES 11/04/2014
2011	24-Influências e confluências do uso do suporte de escrita	Julianna Silva Gloria	Isabel Cristina Alves da Silva	CAPES 13/11/2012

⁸² Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Ano	Título	Autor	Orientador	Fonte
	digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo		Frade	
2011	25-Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes	Valeria Barbosa de Resende	Francisca Izabel Pereira Maciel	CAPES 11/04/2014
2011	26-O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido	Eliana Guimaraes Almeida	Maria Zelia Versiani Machado	CAPES 11/04/2014
2012	27-O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.	Hélen A. Queiroz	Patrícia Corsino	CAPES 11/04/2014
2012	28-Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade.	Sônia M. M. F. Travassos	Patrícia Corsino	CAPES 11/04/2014
2013	29-Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola	Florence Barbosa Gomes Santos	Maria das Gracas Rodrigues Paulino	CAPES 11/04/2014
2013	30-Práticas de leitura em aulas de história: um estudo de caso etnográfico	Luisa Teixeira Andrade Pinho	Maria Lucia Castanheira; Judith Green	CAPES 11/04/2014

ANEXOS

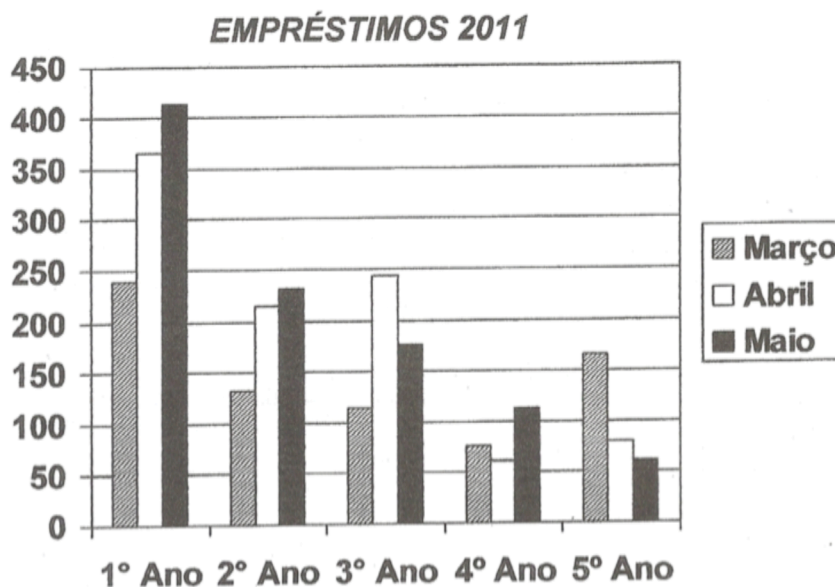
ANEXO A - Cópia do Trabalho do aluno Filipe

Nome:...

Turma: 5.º ano

11) Mudando de assunto...

Observe o gráfico que mostra os empréstimos da sala de leitura do nosso colégio nos três primeiros meses de funcionamento:



- Com base nesse gráfico, responda às questões a seguir:

a) Observando os três meses, que ano pegou mais livros? 1º ano

b) E o que pegou menos? 4º ano

c) Em relação ao mês de abril, é correto afirmar que:


- () houve empate nos empréstimos entre os anos.
 (X) não houve empate nos empréstimos entre os anos.
 () todos os anos pegaram mais de 250 livros.
 (X) apenas o 1º ano pegou mais de 250 livros.

d) Em relação ao mês de maio, se observarmos do 1º ao 5º ano, o número de empréstimos do gráfico aparece...

- () Numa ordem crescente. (X) Numa ordem decrescente.

e) Registre algo interessante que você tenha percebido nas informações apresentadas pelo gráfico acima: O primeiro ano gostou muito de ler e vai diminuindo os empréstimos conforme os anos. Parece que quando a gente cresce perde a vontade de ler.

ANEXO B – Autorização Concedida pelo PPGE do Colégio Pedro II


COLÉGIO PEDRO II
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Mem. 0051/2012/DPPG

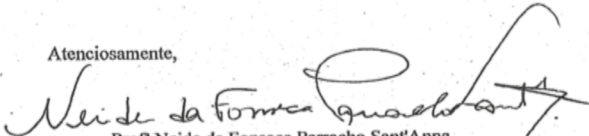
À Senhora Diretora da Unidade São Cristóvão I
Professora Adriane Gomes Farah


Assunto: Solicitação (faz)

Senhora Diretora,

1. Venho, por meio deste, solicitar a V.Sª que a Professora Pesquisadora Dione Machado Silva Coelho, lotada na Unidade São Cristóvão I, possa desenvolver a pesquisa "Escola, Infância, Prática e Leitura – Práticas e Gestos – Uma experiência com crianças no 5º ano do Ensino Fundamental I", em sua Unidade Escolar.
2. A mesma faz parte do Projeto de Pesquisa de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Patricia Corsino.
3. O objetivo geral da pesquisa é observar crianças durante as atividades do Clube de Leitura de duas turmas do 5º ano, uma do turno da tarde e a outra do turno da manhã da Unidade São Cristóvão I e entender as diferentes maneiras com que as crianças escolhem seus livros e leituras e os fatores que influenciam essas escolhas no espaço de interação escolar.
4. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa consistirão em observações dirigidas aos alunos em práticas livres de leitura, durante as atividades realizadas dentro do Projeto Clube de Leitura desenvolvido em sala de aula e serão realizadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas com as crianças e os professores das turmas envolvidas, assim como a criação de fotografias e vídeos.
5. As entrevistas, bem como a realização de fotografias e vídeos só poderão ocorrer, mediante autorização das pessoas envolvidas, principalmente a dos responsáveis pelos alunos menores.
6. Na certeza de contar, mais uma vez, com o pronto atendimento, reitero sinceros laços de estima e consideração.

Atenciosamente,


Profª Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação


Fundado em 2 de dezembro de 1837

Profª. Drª. Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação - CPII
Matrícula Sispq: 0264769

ANEXO C – Projeto Clube de Leitura

Documento encaminhado, no início do ano letivo de 2012, pela coordenação Pedagógica, aos professores do Campus São Cristóvão I. O texto foi elaborado a partir de experiências realizadas na UESCI e dos textos: Possibilidades de trabalho com o Clube de Leitura (Adriane Farah) e Clube de Leitura – Uma experiência de formação do leitor no cotidiano da escola (Marta Chamarelli e Valéria Silva)

O CLUBE DE LEITURA

O CLUBE DE LEITURA é um projeto que vem sendo trabalhado em nossa Unidade há alguns anos cujo objetivo é a formação de leitores. Como projeto, pressupõe a participação de todos: professores, alunos e responsáveis. Isso significa que precisamos envolvê-los e seduzi-los, em todas as etapas de sua construção, desde a montagem desse Clube até a avaliação de seu funcionamento, passando, é claro, pelos momentos de desenvolvimento ao longo do ano.

É importante que dediquemos nossa atenção ao fato de que esse Clube não deve funcionar num esquema de empréstimo e devolução de livros. Isso já é feito na Sala de Leitura. É preciso que estejamos atentos às diversas possibilidades de ações que o Clube pode nos proporcionar.

❖ As etapas de construção:

➤ Lançamento da ideia

Neste momento, conversamos com as crianças sobre o que é um Clube, para que serve e tratamos especificamente da ideia de um Clube de Leitura (acervo de livros na sala cujos títulos serão escolhidos com a participação de todos). Para as turmas que já vivenciaram essa experiência, podemos retomar o que foi feito no(s) ano(s) anterior(es): os pontos positivos e negativos, livros e autores de que mais gostaram, o que não fez sucesso etc.

➤ Solicitação de contribuição para a compra dos livros

Costumamos solicitar essa contribuição já na lista de material de cada série, porém é importante que tenhamos também com as crianças uma conversa a esse respeito.

➤ Escolha dos títulos

É muito importante que as crianças participem do processo de escolha dos livros. Podemos disponibilizar catálogos de editoras (observar com eles a faixa etária a que se destinam, sua organização, as capas dos livros, as sinopses), visitar sites de editoras na aula de Informática, consultar o acervo da Sala de Leitura (evitando a aquisição de títulos que já estão disponíveis em grandes quantidades), trazer sugestões de títulos que já conheçam, tenham em casa e gostem muito. O fato de ser o professor o par mais experiente torna suas escolhas também muito importantes. Isso precisa ser discutido com as crianças. A prática de dar retorno aos motivos de se ter aceito essa ou aquela sugestão (em função da adequação, valores etc.) precisa também de atenção por parte do professor.

É importante diversificar os gêneros que compõem o clube incluindo revistas de HQ, livros informativos, mini-enciclopédias, Atlas, revista Recreio, entre outros.

É possível ainda nesse momento propor que as crianças façam uma recomendação de leitura às que estão chegando ao ano já cursado escrevendo sinopses dos livros que mais agradaram e entregando aos colegas da série anterior.

Temos nessa etapa uma excelente oportunidade de trabalhar com o gênero sinopse.

➤ **Escolha do nome e símbolo do Clube**

O Clube precisa de uma identidade. O processo de seleção de um nome pode e deve ser compartilhado com as famílias. A ideia é promovermos uma votação para a escolha desse nome que precisa estar relacionado ao universo da leitura. O mesmo se dá com a escolha do símbolo (que deve ser criado a partir do nome que o Clube receberá). A maioria dos professores etiqueta os livros com o seu nome e símbolo.

➤ **Inauguração**

O planejamento da inauguração é uma das etapas que mais motiva as crianças. Precisamos listar os convidados, definir a data e o local, pensar no tipo de apresentação que será feita (roda de poesia, dramatização, contação de história, música etc.), o que será servido (geralmente a turma escolhe uma receita, que pode ser de bebida ou comida para oferecer aos convidados), elaborar os convites. Algumas turmas optam por distribuir algum tipo de brinde no dia da inauguração (um ímã, marcador de página etc.).

Nesse momento teremos em evidência os gêneros convite e receita.

❖ **O funcionamento do Clube de Leitura**

- Pouco antes da inauguração combinamos com a turma as regras de funcionamento do Clube (cuidados com os livros, dias de empréstimo e devolução, ordem de escolha, que pode ser sorteio semanal, a ordem da chamada etc., o importante é que essa ordem varie).
- É importante também o envolvimento das famílias, principalmente nas séries mais baixas, quando, por vezes, as crianças ainda não têm condições de realizar uma leitura com independência.
- Para que tenhamos sucesso no projeto, é preciso destinar um tempo semanal ao trabalho com o Clube. Não basta realizar o empréstimo do título, levar para casa e devolver na semana seguinte. É preciso estabelecer com as crianças um momento de conversa sobre os livros. Há muitas possibilidades, dentre elas:

✿ Rodas de leitura com alunos – leitura compartilhada de um livro, previamente selecionado pela turma e/ou professor;

✿ Sorteio, prévio ou não, de três ou quatro alunos que farão a leitura de um trecho de livro escolhido, de modo a instigar a leitura dos demais (propaganda do livro com suspense);

- ✿ Desenhos de partes da história, novas capas;
- ✿ Criação de novos títulos para um livro;
- ✿ Apresentação de pequenas dramatizações com livros do clube;
- ✿ Listagem/gráfico dos livros mais lidos até o momento;
- ✿ Cartazes do tipo “Que tal conhecer?” com os livros menos lidos (levantamento feito pelo professor buscando incentivar o empréstimo de livros que ainda não despertaram interesse);
- ✿ Fichas de leitura (que precisam necessariamente ser variadas e utilizadas eventualmente, de modo que não se torne uma tarefa enfadonha);
- ✿ Produção do “Já li e recomendo” onde as crianças fazem recomendações aos colegas de livros que gostaram (é preciso explicar os motivos de tal recomendação, argumentar);
- ✿ Outras tantas possibilidades ...

❖ O “encerramento” do Clube

Deve ser previamente combinado com os alunos e/ou responsáveis. Temos feito, na maior parte das vezes, sorteio dos livros ao final do ano entre as crianças. Essa não precisa ser a regra. Podemos combinar de doar para as séries anteriores os livros que não mais despertam interesse e levar para o Clube do ano seguinte os demais (isso acelera o início do funcionamento do Clube na série seguinte), ou mesmo pensar outras formas.

Destinar um “cantinho” do mural na sala, mesmo que pequeno, somente para o Clube faz com que ele esteja cotidianamente em evidência e seja lembrado não somente no dia do empréstimo.

Material elaborado a partir de experiências realizadas na UESCI e dos textos: Possibilidades de trabalho com o Clube de Leitura (Adriane Farah) e Clube de Leitura – Uma experiência de formação do leitor no cotidiano da escola (Marta Chamarelli e Valéria Silva)

