

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS!

SÍLVIA NILCÉIA GONÇALVES

MARTA NÖRNBERG

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do
Sul, Brasil

RESUMO: Este artigo aborda o letramento literário. Resulta de pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças do ciclo de alfabetização, ao longo de três anos, que teve como foco o trabalho com a literatura infantil. Mais do que falar *das* crianças, fala *com* elas. Apresenta o uso do grupo focal como estratégia de coleta de dados, que cria condições para a participação das crianças na pesquisa. Entre as contribuições, aponta como relevantes para a formação do leitor literário a formulação de estratégias de ensino e a escuta das crianças sobre suas experiências com a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Leitor literário. Roteiros de leitura. Crianças.

1 SOBRE A PESQUISA: CRIANÇAS E PROFESSORA EM AÇÃO

Escuto a voz do Vítor dizendo “tá, mas vamos ao que interessa”, isto é, essa falação toda está boa, mas o que é mesmo que vamos fazer?

— Tá, o que que eu faço lá em Paris, não, em Pelotas... (risos de todos)

— Quem dera! — fala de aluna.

— É. [...] Lá em Pelotas eu estudo as coisas que eu faço com vocês. [...] Eu também quero colocar lá no meu trabalho as coisas que vocês pensam sobre

o que a gente fez. Então, vocês estão sendo convidados para me ajudarem a pensar sobre as coisas que a gente trabalhou nesses três anos. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.10)

Este texto decorre de pesquisa de caráter qualitativo e longitudinal que acompanhou um mesmo grupo de crianças durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental (2013-2015). As crianças são alunos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre – RS. A pesquisa foi realizada pela própria professora da turma, inserindo-se, assim, no âmbito de pesquisa de professores (MIZUKAMI, 2003; PEREIRA; ZEICHNER, 1993). É um estudo em que a investigadora-professora se debruça sobre sua prática pedagógica, fazendo o que Nilda Alves (2007, p. 2) defende: “nós professores precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos. Precisamos encarar nosso ofício como um lugar de investigação”.

O objetivo principal do estudo foi o de compreender a dimensão adquirida pelo lúdico dentro da proposta pedagógica de roteiros de leitura desenvolvidos em parceria com um grupo de crianças do ciclo de alfabetização. A pesquisa realizada compreendeu dois movimentos: um para mapear e analisar os processos de criação/planejamento, execução e reflexão da professora, através da documentação pedagógica (diários de classe, portfólios do trabalho realizado com as crianças, registros em blog pessoal e página no Facebook com publicações das atividades produzidas com elas), e o outro movimento, decorrente do primeiro, para incluir, com maior potência, a voz das crianças. Para isso, foi organizado um grupo focal com o objetivo de criar condições de escuta e registro sobre o que pensavam as crianças que participaram do trabalho com os roteiros de leitura, observando que sentidos produziram a partir da experiência feita.

Davi, Eduarda, Gabriel, Gabrielly, Júlia D., Julia M., Julia S., Kemili, Leonardo, Manuela, Natália, Tauany, Vitor e Wesley são as crianças que participaram da pesquisa entre os anos de 2013 e 2015, enquanto cursavam o ciclo de alfabetização. São 14 crianças que se mantiveram na turma ao longo desses três anos. Optamos por manter seus nomes, não criando apelidos ou nomes fictícios, porque entendemos que a pesquisa foi construída com estas crianças. Elas eram colaboradoras do estudo. Como forma de preservar sua autoria e legitimar o trabalho desenvolvido, pensando em pesquisas *com* crianças e não *sobre* crianças, defendemos o uso de seus nomes reais. Para resguardar seu direito de participação ou não, realizamos uma conversa com as crianças e seus responsáveis; feito os esclarecimentos, termos de consentimento e assentimento foram assinados pelas crianças e

pelos responsáveis. Foi com sua presença, atuação, seus questionamentos, resistências e proposições que se pôde pensar o que aqui está exposto.

Além disso, optamos por usar a palavra *crianças* em detrimento de *alunos* na maior parte das vezes por entender que, ao usar *crianças*, estamos optando por uma palavra que guarda em si uma maior potência de significados e possibilidades. Crianças podem ser alunos, filhos, indivíduos. Já o uso da palavra *alunos* remete a uma relação escolar que corre o risco de cair na imagem tradicional que temos. Sacristán (2005, p. 11) lembra que “aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos”. Diz também que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p.13). E, mais adiante, conclui dizendo que, em torno da categoria aluno, se formou um perfil familiar e estável que acaba por obrigar os sujeitos a serem e agirem da maneira esperada.

Ao pensar nos sujeitos da pesquisa como crianças, podemos proporcionar uma série de atividades que talvez não seriam feitas se estes fossem vistos apenas como alunos. O fato de lembrar sempre que, embora alunos, eles são crianças faz com que não esqueçamos o momento de vida que vivem, em suas necessidades, desejos e possibilidades. Além disso, estimula-nos a pensar em seres reais, com trajetórias de vida específicas, demandando intervenções diferenciadas. E, ainda, esta escolha possibilita escutá-los e considerar suas falas como contribuições importantes para o nosso trabalho de planejamento e encaminhamento das propostas. Vê-los como crianças exigiu-nos fazer uma pesquisa *com* elas e não *sobre* elas.

Para investigar o que as crianças envolvidas pensavam sobre o trabalho com a literatura infantil e analisar os sentidos que elas atribuíam para essa experiência, os registros feitos na documentação pedagógica da professora-investigadora foram analisados. Neles, há falas das crianças sobre diferentes momentos dos roteiros e das anotações sobre a recepção deles. Entretanto, como professora, a escuta das crianças – feita em diferentes momentos: na *rodinha*, nas rodas de conversa, nos momentos livres, durante as avaliações participativas do trimestre sobre o aprendido e vivido e em meio à execução das próprias atividades – pouco foi registrada de forma literal, ou seja, a voz, a fala das crianças. Há sistematizações, há novos encaminhamentos feitos nos planejamentos com base nessa escuta; mas as falas das crianças que conduziram tais modificações e proposições não estavam lá. Assim, a promoção de um grupo focal com as crianças ajudou no refinamento dessa escuta, tanto em seu registro como para recuperar e pensar, com as crianças,

o que fizemos ao longo dos três anos. Grupo focal é, em linhas gerais, um grupo de pessoas que se reúnem para discutir um tema. A criação do grupo focal também se justifica porque “é preciso aprender a ouvir as crianças e encontrar metodologias de pesquisa que deem voz às culturas tecidas pelas subjetividades lúdicas das crianças” (DERMARTINI; FARIA; PRADO, 2009, p. 2).

Assim, o grupo focal foi entendido como espaço de interlocução que, com a visão e os sentidos que as crianças deram ao nosso trabalho conjunto, se tornou instrumento de geração de dados, acrescido dos registros feitos na documentação pedagógica, produzida pela professora, e os registros dos encontros do grupo focal, denominado diário do grupo focal. As propostas foram sendo configuradas a partir de uma avaliação feita após cada encontro. O primeiro foi conduzido a partir da seguinte proposição: “vamos ver o que elas lembram do vivido”. A partir dessa conversa mais livre, em que as crianças falaram sobre o que se lembravam do que tínhamos feito ao longo dos três anos, os demais encontros foram sendo delineados.

Os sete encontros do grupo focal foram filmados. Uma câmera foi colocada no fundo da sala, de maneira a capturar toda a cena, e uma máquina fotográfica foi usada para filmar mais de perto, especialmente as falas das crianças. Como a professora sempre usava a máquina para fotografar momentos das aulas, elas não a estranharam; mas a presença da filmadora causou muita euforia nas crianças, sendo lembrada durante todos os encontros (faziam poses, acenavam e iam até ela). O uso da filmadora nos encontros foi “uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças” (BARBOSA; FILHO, 2010, p. 23), pois a filmagem possibilita registrar “com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista” (BARBOSA; FILHO, 2010, p. 23), o que fotografias ou somente gravação de áudio nem sempre podem capturar, já que muitas das ações das crianças são constituídas por esse todo articulado. Sem contar que a filmagem capta o todo, enquanto a atenção da pesquisadora está, na maioria das vezes, focada em quem está falando no momento.

A análise dos dados gerados pelo grupo focal foi feita por meio da análise interpretativa. A análise interpretativa busca o significado humano e sua compreensão por parte do investigador, tendo como característica distintiva de outros tipos de investigação a sua orientação para a depuração dos pontos de vista dos indivíduos observados, neste caso, as crianças. Mais do que falar *das* crianças, pretendeu-se falar *com* elas, de alguma forma dar voz ao grupo de crianças que participou do trabalho desenvolvido e da pesquisa realizada para deixar ver os sentidos que elas atribuíram à prática pedagógica na qual foram/estiveram envolvidas.

Com o grupo focal foi possível compor (junto com a documentação pedagógica) um material mais completo, abrangendo o ponto de vista da professora e das crianças envolvidas nos roteiros de leitura. As crianças verbalizaram, no último encontro feito, a alegria e a disposição por terem participado do grupo focal. Como acordo constituído no grupo, por solicitação delas, as fotos usadas para análise foram distribuídas nesse dia. No final, perguntamos se queriam dizer ainda alguma coisa. Tauany, menina de quem pouco se escutava a voz em aula, mas que estava sempre com seus olhos bem atentos, sempre envolvida nas propostas, disse: “Eu gostei muito de ficar no encontro, de falar um monte de coisas, de participar e desses três anos de estar com essa professora aqui” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 53)

Assim, entendemos que enxergar a criança como alguém que já é e não como alguém que será muda a forma com que as propostas pedagógicas são pensadas para elas. Durante muito tempo, o fato de irem para o Ensino Fundamental fez com que perdessem esse estatuto de ser criança. O que temos feito é permitir que continuem sendo vistas como crianças, o que implica trazer esse olhar também para esse outro espaço. A infância não termina por decreto. Não é aos 6 anos, ao sentar em sua mesa de sala de aula, no agora 1º ano, que ‘se desveste’ de sua infância. Trazer o conceito de criança-como-alguém-rico-de-saberes-e-fazer faz com que se tenha de abrir mais espaços para a sua voz e os seus fazeres.

Foi na Sociologia da Infância que encontramos campo fértil para estas discussões. Ouvir as crianças, procurar partilhar seu mundo, da forma como veem e interpretam o que vivem, pensar na importância do lúdico, a forma como constroem cultura entre pares são conceitos que, a nosso ver, podem levar a escola para outro patamar. A Sociologia da Infância tem desenvolvido estratégias e conceitos interessantes a serem discutidos no campo da Educação. Os professores estão acostumados a falar *das* crianças, a usar tabelas que classifiquem e deem um padrão de normalidade, a usar metodologias desenvolvidas por adultos que não consideraram as crianças reais que temos (social e historicamente contextualizadas). Ao incluirmos em nossos diários, além dos conteúdos trabalhados, as falas, as situações, as formas como as crianças receberam e interpretaram o que lhes foi proposto, reagiram ou resistiram a ele, faz com que estejamos incluindo a perspectiva das crianças, e não apenas nosso olhar adultocêntrico sobre elas.

Miguel Arroyo (2015, p. 17) chama a atenção para o fato de que a “pedagogia nasce colada no reconhecimento da infância”. Ainda diz que a pedagogia, a docência e a escola se tornam mais inteligíveis quando se aproximam dos estudos da infância, porque “conhecer melhor as diversas

concepções de infância das diversas ciências será um ganho extremamente relevante para a docência e a pedagogia” (ARROYO, 2015, p. 19).

Alguns dos conceitos da Sociologia da Infância se mostraram potentes durante a pesquisa. Entre eles, citamos os conceitos de culturas da infância/infantis (SARMENTO, 1997, 2004, 2005, 2011, 2015; BROUGÈRE, 1998, 2014; BARBOSA, 2007), tendo como traços a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração; a criança como ator social (SARMENTO, 1997, 2004, 2005, 2011, 2015); a necessidade da escuta atenta à fala das crianças, a cultura de pares, o adulto atípico, a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). São conceitos que ajudam a compreender e a propor uma outra forma de estar e ser professor em sala de aula ou pesquisador nesse espaço.

Foi a apropriação desses conceitos que permitiu enxergar um pouco mais, e de uma forma diferente, o que tinha sido construído com aquele grupo de alunos. Se, inicialmente, tinha o aporte da psicologia (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner), aos poucos – e eles já nos levavam a esse outro pensar e agir –, formas de ser professora que considerassem as crianças/adolescentes em suas fases específicas de vida, seus universos particulares, de maneira a reconhecê-los como parceiros de trabalho, com muito a dizer e a ensinar, foram sendo construídas. Com o aporte da Sociologia da Infância, o que foi discutido com as crianças, no grupo focal, e os diversos registros feitos permitiram condições para refletir sobre a experiência feita, de modo a olhar para a prática vivida, evidenciando a potencialidade e os sentidos encontrados, especialmente sobre a leitura literária realizada ao longo de sua participação nas atividades vinculadas aos roteiros de leitura.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Nos últimos anos, o letramento literário tem ganhado força no campo da Educação e da Literatura. Mas, para além da garantia do acesso ao livro e da formação do gosto literário, através da contação de histórias e do uso da leitura deleite, é preciso ensinar a ler e a compreender cada vez melhor. E, para isso, importa perguntar qual o papel da escola na formação desse leitor. Não um leitor que apenas lê os sinais gráficos da escrita, preenchendo fichas de leitura, dando conta do que o autor disse aqui e ali, mas o leitor que, provocado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, que pensa para além do texto, assumindo e produzindo sua própria palavra.

Na escola, segundo Cosson (2014a), a leitura literária tem a função de ajudar as crianças a lerem melhor, não apenas porque cria o hábito da leitura ou dá prazer, mas porque fornece os instrumentos necessários para

elas conhecerem e articularem com proficiência o mundo feito de linguagem. Aprender a ler para além do sentido literal, relacionar outros textos lidos, analisar as escolhas do autor em termos de ideias, temas, palavras, sentir o prazer estético que o texto proporciona são tarefas do professor em seu trabalho de mediação com a leitura. Ao estabelecer um trabalho sistemático com a leitura literária, analisando a construção do texto em suas mais diversas dimensões, oferecendo ferramentas de análise para o aluno, proporcionando o desenvolvimento de estratégias de leitura com a antecipação, a inferência, a intertextualidade, entre outras (PRESSLEY, 2002; SOUZA, 2010; GIROTO; SOUZA, 2010; COSSON, 2014a), o professor estará contribuindo para a formação do leitor literário, um leitor capaz de desfrutar de forma mais completa do ato da leitura do texto literário, pois ler literatura é mais do que se envolver com a história ou apreender o sentido exato das palavras do texto poético; ler “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014a, p.120).

Podemos dizer que letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Vale lembrar que estamos falando de um tipo específico de letramento, isto é, o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura” (SOARES, 2005, p. 47). Dentro desta perspectiva, o letramento literário pode ser visto como um estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto, mas dele se apropria “por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96)

Colomer (2007, p. 45) destaca que a “função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo”. O que está em jogo na aula de literatura, nos momentos de estudo do texto, é a ampliação da capacidade leitora. E, para isso, o professor precisa desenvolver uma metodologia de trabalho. Não basta ler textos. É preciso compartilhar leituras, discutir ideias, proporcionar outras leituras que auxiliem no entendimento do texto lido, mostrar outras possibilidades de sentido. Cosson, no *Glossário Ceale* (2014), destaca quatro características do trabalho com o letramento literário em sala de aula. São elas: o aluno precisa ter contato direto com o texto literário; é preciso construir uma comunidade de leitores, isto é, é preciso compartilhar as leituras, respeitando o interesse e o grau de dificuldade na leitura por parte dos alunos; é preciso ter como objetivo a ampliação do

repertório literário; e é imprescindível oferecer atividades sistematizadas e contínuas visando ao desenvolvimento da competência literária.

Assim, criar o gosto pela leitura não é tudo. Proporcionar a leitura deleite, os momentos de contação de história na biblioteca, montar o cantinho de leitura na sala de aula não são suficientes para ter leitores proficientes. É preciso estabelecer um trabalho sistemático com o texto. Um trabalho que não se restrinja à simples análise do texto em seus aspectos morfológicos e gramaticais, mas que o tome como objeto estético, que proporcione uma experiência de leitura completa.

O trabalho com a formação do leitor literário é um trabalho que pressupõe a criação de um espaço aberto de discussão, de garantia do uso da palavra e da escuta atenta ao que o outro tem a dizer. Não é tarefa fácil. Como bem dizem Santos e Moraes (2013, p. 110), a “leitura literária não servirá de ponto de chegada, mas de ponto de partida para outras leituras, para indagações e questionamentos, para problematizações e descobertas”. Afinal, a literatura nos faz pensar e nos faz questionar nossas concepções de mundo e de linguagem e, “depois de nos exigir algum esforço, nos fará sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deverá nos atrair, viver dentro de nós” (BORBA apud SANTOS; MORAES, 2013, p.110) e, assim, ser de alguma forma significativa.

Dentro da perspectiva de realizar um trabalho significativo com as crianças, foi trabalhado com elas o que denominamos de roteiro de leitura. Um roteiro de leitura é, *grosso modo*, um roteiro – uma intenção, uma série de atividades planejadas com intencionalidade definida – a partir de um texto literário. Os roteiros de leitura não são uma invenção nova. Aparecem sob diversos nomes e com diferentes configurações, mas todos têm como característica principal o trabalho realizado com o texto literário. Recentemente, temos o trabalho com *oficinas de leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010), a proposta de exploração do texto literário através de *sequência básica e expandida* para os adolescentes (COSSON, 2014a), os *círculos de leitura* (COSSON, 2014b), os *roteiros de leitura* e o projeto *Carrossel de Leituras* (SARAIVA, 2001; SARAIVA; MÜGGE, 2006) e uma proposta de trabalho com crianças relatada no livro *Leitura literária na escola* (FEBA; SOUZA, 2011). Os roteiros de leitura são uma forma de realizar a leitura compartilhada. E, segundo Colomer (2007, p. 106), “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. Através dela, compartilham-se o entusiasmo, a construção do significado e as conexões que os livros estabelecem entre eles.

Os roteiros de leitura trabalhados com as crianças, em geral, apresentam os seguintes elementos: motivação, forma de contação,

exploração, extrapolação e atividades específicas de leitura e de escrita. Os cinco elementos são elencados considerando a idade das crianças e os objetivos do trabalho com o texto nessa etapa do ciclo escolar. Entre os objetivos, podem ser destacados os seguintes: aproximar a criança do texto literário e iniciar a exploração linguística; favorecer a compreensão dos elementos presentes no texto em questão; instrumentalizar as crianças para a criação e o desenvolvimento de estratégias que as auxiliem na compreensão do texto lido; explorar o texto como elemento de ensino da leitura e da escrita, analisando palavras baseadas em sua complexidade e em seu contexto textual.

Inicialmente, os roteiros visam promover o gosto e o prazer pela leitura literária, tornar o objeto livro fonte de encantamento. E, aos poucos, eles vão se tornando mais complexos. Assim, no início, o foco está em promover o contato com o livro, optando-se por histórias que façam parte do interesse do grupo dos alunos com os quais se está trabalhando, e formar repertório de leitura, explorando a capa, o formato, o portador textual em si, a história e a linguagem literária. Mais tarde, outros aspectos vão sendo priorizados, como propor o exercício de estabelecer leituras intertextuais, fazer inferências, antecipar acontecimentos, promover discussões sobre os elementos que compõem a estrutura do texto, a escolha do léxico feita pelo autor, a construção do cenário. O mesmo é feito com as atividades específicas de leitura e escrita. No início há a exploração da história em si, chamando atenção para a diferença entre texto e ilustração; após, trabalham-se as letras, as palavras, as sílabas, oferecendo suporte para a construção das hipóteses de leitura e escrita dos alunos.

O fio condutor da elaboração dos roteiros de leitura sem dúvida é a exploração de sua dimensão lúdica – a escolha do texto e as atividades elaboradas são feitas a partir do que oferece em termos lúdicos. A começar pela história, que deve ser múltipla em sentidos, proporcionando uma experiência rica a quem a ouve, mexendo com a imaginação e o sentimento dos alunos, tendo qualidade gráfica, temática e linguística, aproximando-se de critérios que garantam sua literariedade, afastando-se daquelas com atributos mais ‘pedagogizantes’.

O que se quer com os roteiros é proporcionar a formação de leitores tanto na dimensão de aquisição (aprendizagem da leitura e da escrita) como na de proficiência (letramento literário) através de uma forma lúdica. Os roteiros são uma maneira de, concretamente, explorar os “aspectos lúdicos e oníricos, ficcionais e criativos do texto em sala de aula no processo interpretativo e analítico das práticas de letramento literário desenvolvidas na escola” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 69).

3. O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS SOBRE OS ROTEIROS DE LEITURA

Num dos encontros do grupo focal com as crianças, foi proposto que elas se apresentassem e dissessem coisas que gostavam e não gostavam e/ou algo que gostaram de fazer com a professora. A proposição era a de dizer algo “das coisas que a gente fez junto ao longo dos três anos”. O quadro abaixo mostra recortes das falas.

Quadro 1 - Com a palavra, as crianças!

| Criança | O que não gosta | O que gosta |
|----------------------|---|---|
| Natália | Não gosta muito de fazer continha. | Gosta de trabalhar com tinta. Das coisas que fazemos juntos, gosta mais da hora da história. |
| Leonardo | Não gosta das contas de multiplicação. | Gosta de fazer as continhas de mais e menos. Gosta quando vamos à pracinha. |
| Júlia Marques | Não gosta do recreio porque não tem nada para fazer. | Gosta de comer. Gosta dos jogos. |
| Tauany | Não soube dizer o que não gosta. | Gosta de fazer muitas coisas. Sobre nosso trabalho, disse gostar de ler , dos jogos, das atividades. |
| Júlia Dutra | Não gosta da brinquedoteca porque ficam junto com outra turma. | Gosta de ouvir histórias. Gosta das histórias e brincadeiras que fazemos. |
| Kemili | Não gosta de jogar bola. | Gosta de ouvir histórias. |
| Vitor | Não gosta da brinquedoteca nem do recreio. Não gosta de brigas. | Gosta de brincar. Gosta das histórias. |
| Gabrielly | Não gosta de brinquedoteca. Não gosta de jogar bola. | Gosta de ouvir histórias. Gosto que vocês [eu e a professora referência deste ano] contam histórias. É muito legal. |
| Júlia Selau | Não gosta da brinquedoteca, não gosta de jogar futebol, nem de montar quebra-cabeça, não gosta de brincar com os guris. | Gosta das histórias que a 'sora' conta. Gosta do recreio. Das coisas que a gente faz, gosta de brincar, jogar [que não seja quebra-cabeça, porque não tem paciência] e das histórias. |

| | | |
|----------------|---|--|
| Eduarda | Não gosta de futebol. Não gosta do recreio, mais ou menos. Não gosta da brinquedoteca. Não gosta de brigas. | Gosta de comer. Gosta de pintar com tinta, gosta das histórias , das continhas, gosta de escrever e ler . |
|----------------|---|--|

Fonte: Elaboração dos autores (2017).

Mais do que a reincidência do gosto pelas histórias, o que se destaca é a ausência de fala de que não gostam das histórias ou de ler. Se podem ter sido contaminadas pelas falas anteriores para dizerem gostar delas, o fato de não ter aparecido na coluna do que não gostam já é algo extremamente positivo. As falas do não gostar vão mostrando que elas vão recorrendo ao que foi dito anteriormente, por outro colega, mas vão apresentando elementos novos também. Mais tarde, ao serem inquiridas a explicarem o motivo por que não gostam da brinquedoteca, um lugar explicitamente lúdico, explicam que é por terem de ficar com outra turma, lá dentro, e com mediação da professora que lá fica com elas. Quanto ao recreio, lugar lúdico, explicam que os alunos maiores as perseguem e batem nelas, não tendo um adulto que lhes garanta segurança. E quanto às brigas, referem-se aos momentos em que ficam “soltas” durante duas horas, no período de Educação Física, também sem supervisão da professora, envolvendo-se em brigas, o que era uma reclamação recorrente. Destes dados, pode-se inferir a necessidade de um adulto atuante e que saiba mediar as ações das crianças, além da criação de um ambiente seguro e saudável na escola.

Como as atividades relacionadas aos roteiros de leitura apareceram de forma recorrente em todos os encontros, em um dos encontros do grupo focal, questionamos: “Por que, ao serem perguntados qual a atividade que mais gostam de fazer, responderam serem aquelas relacionadas às histórias que conto?” Interessava, aqui, tentar descobrir o motivo pelo qual – em meio a tantas atividades diferentes feitas – eles nomearam as histórias.

Ferreira e Sarmiento (2008, p. 83) dizem que “na observação participante, coloca-se como central a questão do sentido do que se observa. A devolução das notas de observação às crianças permitirá confrontar pontos de vista e construir um conhecimento participado”. Assim, queríamos que as crianças do grupo estudado verbalizassem o motivo dessa escolha tão recorrente. Para isso, dirigimos a elas de forma clara a questão acima descrita. As respostas dadas ao questionamento foram sistematizadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Respostas das crianças sobre o motivo de gostar das histórias e das atividades

| Criança | Respostas |
|----------|--|
| Júlia S. | É divertido. Conhece versões diferentes. É novo. Contamos (eu e a professora referência) com amor e carinho. |
| Gabriel | Gosta dos livros que trago. Gosta de ler. |
| Leonardo | Dou os livros para eles lerem (após a leitura, deixo os livros no acervo da sala). |
| Júlia D. | Conto com “gosto”. Porque eu (professora) gosto de ler. Porque há trabalho sobre a história. Porque eu (professora) trago versões novas. Gosta de história. Porque eu (professora) sempre trago uma coisa nova. |
| Eduarda | As histórias são muito divertidas. Quando leio para eles, ela entra na história. Gosta muito de ler e escrever. |
| Manuela | Porque a gente aprende coisas novas. Tem livros de continhas com números falantes. Tem livros para aprender a lidar com sentimentos (A orientadora educacional tem lido para eles). |
| Natália | Apoiou a Eduarda dizendo que é muito legal entrar no mundo do livro, viver o que o personagem faz. |

Fonte: Elaboração dos autores (2017).

As razões explicitadas são diversas. Entre elas, é possível perceber os seguintes sentidos: (1) *referem-se à professora diretamente*: o que é manifesto pelas expressões “percebe o carinho com que a professora conta as histórias para eles” ou “percebe que a professora gosta de ler”; (2) *referem-se diretamente ao livro*: as histórias são divertidas, gosta dos livros que a professora traz, pode manusear o livro, aprende coisas novas com o livro, as histórias dos livros permitem que entrem em outro universo, vivam outras coisas; e (3) *referem-se ao trabalho desenvolvido*: conhecer versões diferentes, o trabalho com as histórias é divertido, gosta da escolha do livro feita pela professora, gosta de ler, permite o manuseio do livro, fazemos atividades com os livros, há sempre novidades nas atividades, a forma de ler permite entrar no universo do livro.

Algumas das razões dadas foram colocadas em mais de um lugar por envolverem mais de uma dimensão – por exemplo, poder manusear

o livro diz respeito a gostar de ter o livro em mãos e, ao mesmo tempo, refere-se ao tipo de trabalho desenvolvido que permite o seu manuseio. O gosto pelas atividades envolvendo o livro parece ser estabelecido pela tríade *livro-professora-trabalho desenvolvido*. E, mais especificamente, para que gostem e vivam intensamente a leitura, é necessária a boa escolha do livro desencadeador das atividades e uma professora que goste e tenha carinho pelas atividades envolvendo o livro e, principalmente, pela variedade apresentada, ou seja, que desenvolva um trabalho significativo com o livro.

Essas crianças estiveram três anos imersas em um mundo de leitura e brincadeira, reconhecendo-o em suas vidas. Ouvindo e olhando para elas é possível ver leitores potentes. Enquanto falavam no grupo focal, lembramos de suas atitudes quando levávamos um livro para elas: nunca as ouvimos protestarem e, ao final da leitura, costumavam – de forma espontânea – aplaudir. Pelas falas, percebe-se que muito foi construído pela atitude da professora como leitora experiente, expresso no modo como dizem: “tu conta com gosto”. Provavelmente por terem construído uma relação de cumplicidade e amizade ao longo dos três anos, as crianças percebiam que tal atividade era importante para a professora e, assim, garantiam espaço de expressão, lendo a história, tal como fazíamos para elas. Júlia D. chega a dizer num dos encontros: “Às vezes tu não tem dinheiro e passa por um livro e compra, pra gente aprender mais a ler... a escrever” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 40), evocando uma das muitas vezes em que, eufórica, a professora contava sobre o novo livro que tinha encontrado em uma livraria e comprado para ler para elas numa próxima vez (de algum autor trabalhado, de alguma temática que gostavam).

Além disso, ao dizerem que as histórias são divertidas e que entram no mundo ficcional, também apontam para o prazer que sentem com os livros lidos. E, ainda, conseguem vincular as atividades realizadas com as histórias lidas. Ainda, em diversos momentos em que se contava uma história, os alunos diziam em voz alta: “é essa parte que eu vou desenhar”, por já anteciparem que, depois da leitura, teria um momento de desenho (que nem sempre tinha, mas que acabou sendo incluído no roteiro, ao longo de nosso tempo de trabalho, porque cultivavam um gosto especial também pelo desenho).

As falas das crianças sinalizam bons indicativos para quem queira pensar na formação do leitor inicial: (1) a importância do mediador: alguém que tenha conhecimento específico sobre literatura e formação do leitor e que proponha as intervenções de forma a ajudar a criança/adolescente/adulto a tomar suas próprias decisões, tendo o texto como base, promovendo “o encontro entre os textos literários e seus leitores” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.

28), sendo um leitor apaixonado, pois “para transmitir o amor pela leitura, e em particular, pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PETIT, 2013, p. 62); (2) a escolha dos livros: é necessário ver o “livro como obra de arte, como objeto estético” (MOURA, 2002, p. 86), para além de um pretexto para ensinar outro conteúdo ou a metalinguagem apenas; (3) a proposição de atividades lúdicas com as histórias: é necessário colocar em diálogo as culturas infantis com a literariedade do texto; (4) a oferta de momentos com o objeto livro: somos um corpo leitor (GOULEMOT, 2011), isto é, importa também o contato individual com o objeto livro e os modelos permitidos em que se oportuniza a leitura: de pé, sentado, deitado no chão, sozinho ou com seus amigos; (5) a apropriação particular do livro, de forma individual ou em pequenos grupos: o momento de leitura para o professor, em sala de aula, algo que as crianças relataram como uma lembrança importante de sua experiência como leitoras, memória evocada a partir das fotografias que registraram tais práticas ao longo dos três anos de trabalho pedagógico.

Assim, com base na análise do material produzido, diário do grupo focal e documentação pedagógica da professora, podem-se perceber diversos elementos que se destacaram sob o ponto de vista da Sociologia da Infância. A voz das crianças anuncia sentidos produzidos por elas sobre a experiência vivida, apontando para: (1) uma aprendizagem construída a partir de uma relação positiva com a professora; (2) crianças que tiveram um espaço de participação maior na produção e na condução das aulas; (3) uma criação de laços afetivos fortes entre as crianças, produzindo uma memória conjunta das aprendizagens feitas, cunhando espaços próprios de atuação, em meio ao mundo adulto; (4) a vivência num entrelugar – realidade e fantasia –, tendo a última uma potência de expressão interessante em suas falas, ações e memórias, especialmente em torno dos livros e da sua leitura; (5) a manifestação de que brincar pode fazer parte da escola e da construção das práticas de leitura; e (6) a capacidade de reiteração do que lhes é significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] eu gosto quando tu conta história porque tu conta com gosto. Porque tu gosta de ler. Eu não gosto de história que conta só por contar [sem contar direito] fica chato de ouvir... E eu gosto também porque tu faz trabalho sobre a história. Às vezes tu traz versões novas [...] Eu gosto porque tu sempre traz uma coisa nova. (Julia D., DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.40)

Contar histórias possuída pela beleza do texto; gostar de ler e demonstrar isso ao falar de livros e enredos; colocar o texto literário no

centro das demais aprendizagens, produzindo novos entendimentos, abrindo para novos conhecimentos; povoar a aula com o novo, com o inusitado são questões apontadas pela aluna Julia D. Questões importantes quando se pensa no lugar do livro na escola.

Durante os encontros do grupo focal, outras falas significativas foram produzidas. Vítor, por exemplo, após uma aluna enumerar uma porção de atividades realizadas com eles (as festas, a casa dos doces do João e Maria, etc.), conclui: “é que a gente precisa de muita coisa, que nem você faz com a gente” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.48). Ou Júlia D. e Manuela que, ao olharem uma foto delas pequenas, faltando os dentes da frente, relembaram um poema do autor estudado no ano, intitulado “A menina sem dente” (Mário Pirata); mostram a foto e declamam o poema ao grupo, numa clara relação de textos (a imagem e o poema).

As crianças têm muito a nos dizer. Encontrar formas de escuta atenta e respeitosa é um desafio que se coloca a todos os professores e pesquisadores. Como professores, a criação de um ambiente acolhedor, o uso de rodas de conversas, avaliações participativas e o emprego da filmagem parecem ser estratégias que acolhem essa necessidade. E, como pesquisadoras, encontramos no grupo focal um instrumento interessante de interlocução com as crianças participantes da pesquisa. Em ambos os casos, o registro das falas e a reflexão sobre o que foi dito, sentido e vivido era sempre entendido como de extrema relevância para pensar o encaminhamento das práticas pedagógicas e, sobretudo, a própria relação com as crianças e com os objetos culturais, no caso, os livros de literatura infantil.

Esse grupo de crianças, que participou de um processo de formação de leitores literários, apontou importantes questões a serem consideradas na formulação de estratégias para se ter futuros leitores. Entre elas, destacamos: ter professores leitores, que compartilhem seu gosto pela leitura; a importância de se realizar atividades lúdicas, criativas, diversificadas a partir do texto literário; a necessidade de se ter conhecimento específico de leitura literária e de ensino para ajudá-las no estabelecimento de entendimentos, de leituras intertextuais; e oferecer uma vasta gama de leituras de boa qualidade literária. Palavras das crianças!

Artigo recebido em: 20/12/2017
Aprovado para publicação em: 18/03/2018

LITERATURE READER TRAINING: CHILDREN, SPEAK UP!

ABSTRACT: This article focuses on literature literacy. It is the result of a research carried out with a group of children in the literacy cycle, along three years, which focused on the work with children's literature. More than speaking *about* the children, it speaks *with* them. It presents the usage of the focus group as a strategy for data collection, which creates conditions for the participation of the children in the research. Amongst the contributions, it points out as relevant for the training of the literature reader the building up of teaching strategies and the listening of children concerning their experience with reading.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Literature reader. Reading schemes. Children.

FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO: ¡CON LA PALABRA, LOS NIÑOS!

RESUMEN: Este artículo se refiere al alfabetismo literario. Resulta de investigación desarrollada con un grupo de niños del ciclo de alfabetización, a lo largo de tres años, que tuvo como foco el trabajo con la literatura infantil. Más que hablar *de los* niños, habla *con* ellos. Presenta el uso del grupo focal como estrategia de recolección de datos, que crea condiciones para la participación de los niños en la investigación. Entre las contribuciones apunta como relevantes para la formación del lector literario la formulación de estrategias de enseñanza y la escucha de los niños sobre sus experiencias con la lectura.

PALABRAS CLAVE: Práctica pedagógica. Lector literario. Guión de lectura. Niños.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ARROYO, M. Apresentação. In: GOMES, L. O.; REIS, M. dos. *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Levana, 2015.

BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v..28, n.100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

_____; FILHO, A. J. M. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.8-28, jul./dez. 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

- _____. *O jogo e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CEALE/UFMG. *Glossário Ceale*. 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.
- DEMARTINI, Z.; FARIA, A. L.; PRADO, P. (Org.). *Por uma cultura da infância*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- FEBA; B.; SOUZA, R. J. de (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, nov. 2008.
- GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GONÇALVES, S. N. *Diário do Grupo Focal*. Porto Alegre, 2015. (Arquivo digital).
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de professores. desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.
- MOURA, A. M. de. Seleção de acervos de livros para crianças e jovens. In: SERRA, E. D'A. (Org.). *Ler é preciso*. São Paulo: Global, 2002.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PRESSLEY, M. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford, 2002.
- SACRISTÁN, G. *A invenção do aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SARAIVA, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____.; MÜGGE, E. et al. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J. ; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004.

_____. É preciso ouvir as crianças. *Revista Educação*, edição 224, dez. 2015.

_____. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____.; _____. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, A.; SILVEIRA, M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, v. 1, n.1, 1º semestre de 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MARTA NÖRNBERG: Professora do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Linha de pesquisa: Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas.

E-mail: martanornberg0@gmail.com

SÍLVIA NILCÉIA GONÇALVES: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. Mestre em Educação (UFPEL). Especialista em Linguagem e Letramento (FAPA). Atua como professora da rede municipal de Porto Alegre.

E-mail: silvia_facos@yahoo.com.br
