

“EU TÔ MONTANDO UM CANTINHO DE LEITURA LÁ NA MINHA CASA”: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Julyana Andreza de Souza Pereira¹

Maria Livia Nascimento de Almeida²

Eliana Borges Correia de Albuquerque³

Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva⁴

Este estudo objetiva fazer uma investigação acerca das práticas pedagógicas de leitura literária no ciclo de alfabetização e a influência delas na formação de leitores. Para isso, foi elaborada uma pesquisa de campo, caracterizada como estudo de caso, em uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife/PE. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, realizada com duas docentes (uma do 1º ano e outra do 3º ano) e 18 alunos (8 do 1º ano e 10 do 3º ano), e os dados produzidos foram analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 1997). Os resultados apontaram que a leitura literária era realizada cotidianamente pelas duas docentes participantes da pesquisa, visando, principalmente, dois objetivos: a sistematização de conteúdos programáticos e a leitura deleite, a fim de formar leitores autônomos e críticos. Observou-se, também, que as crianças desenvolveram, por meio da vivência cotidiana dessas práticas, um apreço pela leitura literária, que se manifesta dentro e fora da escola. Portanto, é legítimo considerar que a abordagem das professoras entrevistadas não apenas cativou os estudantes, mas também abrangeu o desenvolvimento de habilidades de compreensão, leitura crítica, valorização da literatura e zelo pelo livro, fundamentais para a formação do leitor.

Palavras-chave: Leitura literária; Formação do leitor; Ciclo de alfabetização.

INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário Michaelis (2023), “Literatura” significa, entre outras definições, “qualquer dos usos estéticos da linguagem, mesmo quando não escrita”. Assim, pode-se afirmar que, à literatura infantil, pertencem as parlendas, cantigas, adivinhas, trava-línguas, fábulas, lendas, poemas e contos, seja em sua forma oral ou escrita.

Lajolo e Zilberman (1988, p.19) apontam que a literatura infantil é um instrumento usual de formação da criança, que apresenta, em sua fisionomia, duas características: a primeira diz respeito ao tipo de representação da realidade apresentada por ela, uma vez que deixa transparecer a forma que o adulto quer que a criança veja o mundo. Significa dizer que a literatura infantil não espelha, necessariamente, uma dada realidade, “pois, como a ficção

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (julyana.pereira@ufpe.br)

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (marialivia.almeida@ufpe.br)

³ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (eliana.albuquerque@ufpe.br)

⁴ Professora da Rede Municipal do Recife (crislambert@uol.com.br)

para crianças pode dispor de maior liberdade da imaginação e dos recursos de narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo”. Logo, de acordo com as autoras, a literatura infantil tende a apresentar ao leitor um mundo idealizado, utópico ou escapista. O adulto escritor, portanto, “transmite ao seu leitor um projeto de realidade histórica, buscando a adesão efetiva e/ou intelectual daquele” (Lajolo e Zilberman, 1988, p. 19). Entretanto, essa inclinação pode ser equilibrada ou superada por intermédio de seu segundo fator característico: a permeabilidade ao interesse do leitor.

A literatura infantil incorpora o universo afetivo e emocional da criança, expressando simbolicamente as vivências interiores do leitor. Essa tradução da realidade do leitor será assimilada por sua sensibilidade. Nas palavras de Bordini e Aguiar (1993, p. 14-15),

Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, por tanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência.

As referidas autoras acrescentam que a linguagem literária possui a capacidade de refletir as múltiplas formas de pensamentos e sentimentos humanos. Quando a utiliza, o indivíduo retrata seus processos históricos-políticos-sociais possibilitando a identificação mútua com outros sujeitos, independentemente de seu tempo e lugar no mundo. Ao entrar em contato com os textos e ser capaz de decifrá-los e interpretá-los, o indivíduo desenvolve vínculos com as diversas representações de cultura que a sociedade produz.

Neste contexto, o livro se apresenta como o instrumento de registro da linguagem verbal, e serve como documento de preservação da memória individual e, principalmente, coletiva. De acordo com as autoras,

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece, o sujeito obriga-se a descobrir os sentidos e tomar posições, o que abre a porta para o outro (Bordini e Aguiar, 1993, p. 10).

A partir de questionamentos como “qual é o lugar da leitura literária na escola?”, “qual o papel atribuído a essa prática na sala de aula?” e “de que forma as crianças se relacionam com as práticas de leitura literária na escola?”, o presente trabalho pretende, de maneira geral, compreender como as professoras e as crianças do ciclo de alfabetização vivenciam a leitura literária na escola e como essas experiências influenciam na formação dos leitores.

De modo específico, objetiva-se, com esta pesquisa: (1) compreender como as professoras desenvolvem práticas de leitura literária em sala de aula e em outros espaços da escola; (2) compreender o que pensam os alunos sobre as vivências de leitura literária na escola; e (3) identificar a variedade do acervo de livros literários nas salas de aula e em outros espaços da escola.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Literatura infantil na escola:

As primeiras obras publicadas visando o público infantil surgiram na primeira metade do século XVIII, no mercado livreiro. Antes disso, porém, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância durante o classicismo francês, no século XVII - a exemplo de *La Fontaine*, *Fénelon*, e *Charles Perrault*. É na Inglaterra, entretanto, que a literatura infantil se difunde, uma vez que o país contava com indústrias (tipográfica), matéria prima e um mercado consumidor em expansão (Lajolo e Zilberman, 1988).

Lajolo e Zilberman (1988, p. 18) afirmam que, em uma “sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria”. E, uma vez que a literatura trabalha a língua escrita, era necessário, para a sua difusão, que as crianças fossem capazes de ler, e é neste ponto que começa, segundo as autoras, o laço entre literatura infantil e escola: era necessário habilitar as crianças para o consumo de obras impressas.

Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (Lajolo e Zilberman, 1988, p. 18).

Por depender também da escolarização da criança, a literatura infantil é colocada, “[...] numa posição subsidiária em relação à educação. Por consequência, adota posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade” (Lajolo e Zilberman, 1988, p. 18).

Souza (2012, p.18) aponta que, muito antes de ganhar a forma impressa, a literatura infantil “já existia, desde os tempos imemoriais, sob a forma oral”. A autora afirma que, para o bem ou para o mal, a literatura infantil sempre esteve atrelada à pedagogia, uma vez que os

primeiros livros que surgiram endereçados ao público infantil possuíam um caráter educativo e moralizador. Mas alerta que, embora a literatura infantil não possa desconsiderar seu papel formador ao transmitir valores e ideias, é necessário atentar-se para o fato que, ao priorizar apenas o ensino, instrução e didatismo, pode-se perder de vista o prazer e o encantamento que os livros proporcionam.

Ao tratar da relação entre escola e literatura infantil, Soares (2011) considera a segunda como “aquela que é destinada para crianças e jovens ou que interessa às crianças e jovens”. Para a autora, a escolarização da literatura infantil pode ser compreendida por meio de duas perspectivas, sendo elas: (1) o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, a fim de atender a seus próprios objetivos, tornando-a uma literatura escolarizada; e (2) a literatura que é produzida para ser consumida pela clientela escolar, na escola ou através dela, tratando-se então de uma literalização da escolarização infantil.

É a primeira das perspectivas expostas pela autora que será abordada nesta pesquisa. Soares (2011) argumenta que o processo de apropriação da literatura pela escola, para atender a seus fins educacionais específicos, é inevitável, pois faz parte da essência da escola apropriar-se de saberes e torná-los didáticos e pedagógicos.

De acordo com a referida autora, a escolarização da literatura se dá por meio de diferentes estratégias, sendo a primeira delas o próprio estabelecimento de um local, na escola, para guardar a literatura. Sendo assim, a organização do espaço e de tempo para o acesso aos livros e para a prática da leitura, a seleção dos livros, as estratégias de socialização da leitura e a determinação dos rituais de leitura são outras estratégias de escolarização da literatura. Ela afirma, ainda, que a própria leitura e o estudo dos livros literários escolarizam a literatura à medida em que, na escola, a leitura torna-se uma prática orientada, configurando-se como tarefa ou dever escolar, e é avaliada, devendo ser demonstrada ou comprovada.

Se a escolarização da literatura é inevitável, é preciso, segundo a referida autora, que ela ocorra de forma adequada. Para Soares (2011, p.6), a inadequada escolarização da literatura “se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. A escolarização adequada da literatura é, por sua vez, aquela que conduz “às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”. Das três instâncias de escolarização da literatura apresentadas por Soares (2011) - a biblioteca escolar, a leitura de livros literários

e o seu estudo - uma será objeto desse trabalho: a leitura de livros literários em sala de aula e em outros espaços da escola.

1.2 Leitura literária na escola e o papel do professor

Para conceituar 'leitura literária' enquanto prática de leitura, Cosson (2021) aponta duas possíveis maneiras em que ela ocorre: a primeira é a leitura de textos que faz referência à função estética - feita para o divertimento do leitor -, e a segunda corresponde à leitura literária de textos literários, para a qual faz-se necessário uma formação específica para identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários.

Segundo o autor, as práticas de leitura desenvolvidas no espaço escolar irão cumprir determinado papel de acordo com suas concepções e objetivos. Neste contexto, Cosson (2021) apresenta duas possíveis alternativas: (1) a leitura literária horizontal, que corresponde ao uso dos textos literários como incentivo para a aprendizagem da escrita, tendo como foco reforçar o contato dos estudantes com a escrita; e (2) a leitura literária vertical, que tem como objetivo a formação do leitor literário e exige, para sua prática, uma postura determinada em relação ao texto.

Para o autor, duas abordagens dão forma e sustentam os modos contemporâneos de ler literatura na escola: a primeira se preocupa com a leitura de determinados textos que são carregados de valores - de ordem cultural, estética, artística, social ou identitária; e a segunda se preocupa menos com os textos literários e mais com o modo de ler - que seria próprio da relação que o leitor estabelece com os textos literários. Neste caso, a leitura é compreendida como uma experiência única que resulta na relação entre o leitor e o texto, e cujo valor estará no ato de ler, que pode assumir diversas roupagens.

É fundamental que a escola, enquanto local privilegiado de acesso à escrita e à cultura da escrita, tenha clareza da sua concepção de leitura literária e das possíveis posturas de leitura que poderão ser assumidas. O docente também se encarrega de tal responsabilidade quando, em sua prática pedagógica, define se as práticas de leitura formarão leitores ou leitores literários.

Leal e Albuquerque (2010), ao tratarem da leitura e formação de leitores na escola, apontam que nossa subjetividade é vivenciada por meio da literatura, pois projetamos nos textos literários nossos anseios, desejos, medos, emoções, por isso, “os acervos escolares não podem desconsiderar suas histórias, suas condições de vida” (p. 92). Dessa forma, é preciso respeitar as preferências literárias das crianças e jovens, levando-as em consideração no momento de selecionar o acervo a ser lido em sala de aula.

Em suas palavras, “as expectativas dessas crianças e jovens devem ser levadas em conta, no entanto, precisamos estar atentos ao fato de que eles podem não desejar determinados gêneros, obras e autores por não os conhecerem” (Leal e Albuquerque, 2010, p. 92). Dessa forma, é preciso respeitar suas preferências literárias ao mesmo tempo em que se estimula leituras diversificadas e se oferece diferentes obras, pois “temáticas relativas à convivência social, ao preconceito, às diferentes culturas que compõem o nosso contexto social são indispensáveis a essa formação de um sujeito leitor” (Leal e Albuquerque, 2010, p. 92).

As autoras defendem que, embora a leitura literária possa ser inserida em projetos didáticos, ela deve ser uma atividade constante, rotineira, permanente e intencional na sala de aula: “O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas”, em que os estudantes possam ter acesso ao texto literário e refletir sobre eles, de modo que esses venham a se tornar modelos para a escrita de outros textos (Leal e Albuquerque, 2010, p. 101).

Os professores devem não só propiciar o contato dos alunos com novas obras, como estimulá-los a socializarem suas leituras. As autoras defendem que, para propiciar interações significativas por meio da leitura, é importante criar espaços e tempos de leitura. Aos docentes cabe planejar experiências de inserção dos estudantes no mundo da literatura, pensar estratégias que favoreçam a criação de um ambiente leitor (Leal e Albuquerque 2010).

Faz-se necessário, também, que o professor, para tornar-se um bom mediador, estude as diferentes formas de condução da leitura, a fim de ter um bom domínio de estratégias didáticas para abordar os textos literários em sala de aula, pois “além de favorecer o contato com bons textos, é preciso formular boas questões de interpretação de texto” (Leal e Albuquerque, 2010, p. 101).

1.3 O planejamento da leitura literária enquanto prática cotidiana

Leal e Melo (2006) declaram que a leitura é um eixo prioritário no Ensino Fundamental, pois é indispensável para o próprio processo de escolarização e para a inclusão do indivíduo na sociedade letrada, além de construir sua identidade cidadã. Assim, o ensino da leitura deve ser planejado, e esse planejamento deve variar as finalidades da leitura a fim de atender a diferentes objetivos didáticos. Nas palavras das autoras:

Concebemos que ler é uma atividade social, e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. Na escola,

precisamos planejar situações didáticas, que levem os alunos a desenvolver estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação (Leal e Melo, 2006, p.41).

Para que os alunos desenvolvam capacidades que atendam a diferentes finalidades de leitura, é preciso que “tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade” (Leal e Melo, 2006, p. 42). Assim, as autoras classificam diferentes finalidades de leitura existentes, a saber: (1) ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar; (2) ler para receber mensagens de outras pessoas; (3) ler para orientar-se sobre como realizar atividades diversas; (4) ler para informar-se; (5) ler para escrever; e (6) ler para aprender a ler.

Uma vez que a presente pesquisa tem como cerne a leitura literária na sala de aula, um enfoque maior será dado à primeira finalidade: ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar. Um professor que se preocupa com a formação do leitor deve, sim, planejar atividades de compreensão leitora e fluência de leitura, mas deve também se preocupar em oferecer acesso à literatura como prazer, pois na sala de aula, “parece que a função de aprendizagem através da leitura, que também é importante, é sempre a mais privilegiada” (Leal e Melo, 2006, p. 45). Cabe ao docente, então, “promover situações em que o texto seja oferecido aos alunos como um presente, como um objeto de prazer, como fonte de deleite”, a fim de que o aluno possa assumir-se enquanto leitor autônomo, que vê a leitura como atividade lúdica e social (Leal e Melo, 2006, p. 47).

Assim, as autoras defendem que o professor deve planejar uma ação educativa que possibilite o acesso a diferentes materiais de leitura e permita que os jovens sejam livres para recusar aquilo que não desejam ler, pois “se os textos são variados e atendem aos interesses dos alunos, mais facilmente garantiremos um maior envolvimento destes com a leitura” (Leal e Melo, 2006, p. 53). Ensinar a ler implica, portanto, buscar conhecer - e respeitar - as preferências de leitura do grupo e trabalhar com uma variedade de gêneros textuais, bem como

planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas a partir das leituras; reconhecer as atividades de leitura como interação interpessoal em que os jovens podem lançar mão de seus conhecimentos prévios, seus sonhos, desejos, intenções e interagir com os demais para discutir sobre sua leitura de mundo (Leal e Melo, 2006, p. 47).

Para isso, é preciso que o professor, primeiramente, encare o aluno enquanto um “agente ativo de construção de sentidos” (Leal e Melo, 2006, p.44), ou seja, que compreenda

que o aluno buscará leituras que lhe sejam significativas - a leitura que o cativa é aquela que nutre seus interesses.

Para Bordini e Aguiar (1993), apropriar-se do código escrito promove a ampliação do repertório e experiências que possibilitam a compreensão de si e do outro enquanto sujeitos históricos, por isso, a formação leitora também se configura como um modo de socialização do indivíduo. Em suas palavras:

A socialização do indivíduo se faz para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum de linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (Bordini e Aguiar, 1993, p. 10).

As referidas autoras apontam que, ao atribuir caráter informativo ou recreativo ao ato de leitura, o estudante terá inclinações condicionadas por alguns fatores: idade, escolaridade, sexo, fatores biológicos e culturais, nível socio-econômico. Isto é, se os estudantes são sujeitos heterogêneos, seus interesses de leitura serão, portanto, variados.

A partir da compreensão das especificidades que caracterizam o leitor em formação, o professor poderá traçar caminhos metodológicos que permitam que o estudante enriqueça seu repertório por meio de variados textos que, além de satisfazer suas necessidades específicas, também estimule seu interesse, provocando inquietações e ampliando seu repertório sociocultural (Bordini e Aguiar, 1993).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Gil (2002, p.17) define a pesquisa científica como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e a utilização cautelosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundamentada em conceitos, proposições, fundamentos e técnicas, linguagem esta que possui um ritmo próprio e particular (Minayo, Deslandes e Gomes, 2011, p. 25).

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, que, conforme Gerhardt (2009, p. 34), preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, sem quantificar os valores e trocas simbólicas ou submeter à prova de fatos, uma vez que os dados obtidos não são mensuráveis. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre essa abordagem, e o ambiente natural é a fonte direta para a coleta dos dados, o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Nesse tipo de abordagem, o processo e seu significado são os focos principais, portanto, a interpretação de fenômenos, a atribuição de significados, descrições de ambientes e contextos e a análise indutiva dos dados obtidos são alguns elementos básicos desse tipo de pesquisa.

Este estudo se configura como um estudo de caso que, de acordo com Gil (2002, p.55), consiste no estudo de um ou poucos objetos, a fim de “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Para o autor, a realização de um estudo de caso parte da necessidade de “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos”.

Yin (2001, p. 19) afirma que os estudos de caso são um tipo de pesquisa exploratória, comumente realizados “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Conforme o autor, uma pesquisa do tipo estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, uma vez que esse tipo de investigação permite “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p. 21).

Yin (2001, p. 27) destaca que esse tipo de estudo é uma ótima estratégia em situações em que é necessário examinar um conjunto de acontecimentos contemporâneos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle, ou seja, quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O “caso” a ser estudado, entretanto, não representa uma “amostragem”, conforme alerta Yin (2001, p. 29), pois os estudos de caso “são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos”, assim, o objetivo do pesquisador “é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)”.

A metodologia adotada nesse estudo foi a pesquisa de campo, que tem por objetivo estudar um grupo ou comunidade, de modo a ressaltar a interação entre seus componentes. De acordo com Gil (2002), tal metodologia costuma obter resultados mais fidedignos por ser desenvolvida no próprio local onde ocorrem os fenômenos. Nas palavras de Prodanov e

Freitas (2013, p. 59), utiliza-se a pesquisa de campo com o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese que queiramos comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A entrevista foi adotada como técnica metodológica de coleta de dados. Trata-se de um procedimento de interrogação utilizado na investigação social, que pode ser entendido como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 92), e que tem como objetivo principal obter informações do entrevistado acerca de determinado assunto ou problema. Dentre as vantagens da entrevista apontadas por Gil (2002), está a possibilidade de analisar o comportamento não verbal do entrevistado.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, onde o pesquisador, embora elabore questionamentos básicos de interesse da pesquisa - apoiado em teorias e hipóteses - indaga o entrevistado com outras interrogativas, que surgem à medida em que recebe as respostas do entrevistado, “desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (Triviños, 1987, p.146).

Triviños (1987, p. 146) admite esta forma de entrevista enquanto uma forma de valorizar a presença do investigador ao mesmo tempo em que “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para esta pesquisa, foram entrevistados 20 sujeitos de uma Escola Municipal do Recife/PE: 18 alunos, sendo 10 (dez) crianças do 3º ano e 8 (oito) crianças do 1º ano do Ensino Fundamental; e as 2 professoras das respectivas turmas, que faziam parte do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco. Os relatos das entrevistas das crianças serão identificados através das iniciais de seus nomes, enquanto as docentes serão identificadas como P1 (professora do 1º ano) e P2 (professora do 3º ano).

A Professora 1 (P1) tem 31 anos de experiência docente, fez magistério, graduação em pedagogia, e pós-graduação em gestão democrática. Ela leciona na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Já a professora 2 (P2) atua na área há aproximadamente 20 anos, sendo metade desse tempo na rede municipal do Recife. Fez magistério, graduação em pedagogia e mestrado e doutorado em educação na UFPE.

Para realizar a análise dos dados obtidos em campo, utilizou-se a análise de conteúdo, definida por Bardin (1997, p. 42) enquanto

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (1997) argumenta que a análise de conteúdos não é um instrumento, mas um leque de apetrechos que permite descrever e decifrar o sentido de qualquer comunicação através da análise e interpretação de seu conteúdo, para atingir, através de seus significantes e significados, “outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc” (Bardin, 1997, p. 41). Assim, o autor considera que o conjunto de técnicas possui três fases: a descrição, a interpretação e a inferência - deduções lógicas que revelam as causas e os efeitos da comunicação analisada.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 1997, p. 39).

3. RESULTADOS

O campo selecionado para ser estudado nesta pesquisa foi uma Escola Municipal do Recife/PE, localizada no bairro de Casa Amarela, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que funciona nos turnos matutino e vespertino. A seleção deu-se por a escola ser conhecida por realizar um bom trabalho com literatura infantil. Embora não possua uma biblioteca, a escola possui um vasto acervo de livros, que fica distribuído em um espaço de leitura com armários e geladeiras usadas como armários. Todas as salas contam com a presença de cantinhos de leitura, organizados pelas docentes, e há uma pedagoga responsável pelo sistema de empréstimos de livros que ocorre na escola, onde todos os alunos podem pegar 2 (dois) livros emprestados semanalmente, às quintas-feiras, para levar para casa, devendo devolvê-los até a quinta-feira da semana seguinte.

Tendo em vista a quantidade e variedade de livros presente no acervo, foi necessária a realização de uma catalogação para organizá-lo. Assim, foi desenvolvido um sistema onde cada livro era marcado com fitas coloridas, de modo que cada gênero possuía uma cor que o identificava. Um quadro (Figura 1) foi afixado em todas as paredes - próximas aos cantinhos de leitura e estantes - e dentro da geladeira, a fim de legendar quais cores de fita correspondiam aos seguintes gêneros: (1) literatura infantojuvenil; (2) contos; (3) poesias e poemas; (4) cordel; (5) lendas; (6) histórias em quadrinhos; (7) literatura infantil; (8) fábulas;

(9) adivinhas; (10) parlendas; (11) trava-língua. Dessa forma, alunos e professoras poderiam encontrar mais facilmente aquilo que buscavam ler.

O cantinho de leitura da sala do 1º ano (Figura 2) é composto por uma estante feita em madeira pallet, afixada na parede, branquinhos de madeira e uma pintura, feita pela professora. Uma vez que a sala de aula é muito pequena, as atividades de leitura são realizadas no pátio da escola, conforme afirmação de P1 em entrevista. O cantinho de leitura da sala do 3º ano, por sua vez, fica no fundo da sala e conta com uma estante de madeira pallet (Figura 3) e um espaço composto por emborrachados para acomodar os estudantes, além de uma decoração feita pela professora com uma árvore frutífera e borboletas (Figura 4):

Figura 1: Quadro com o catálogo do acervo

SALA DE LEITURA ORGANIZAÇÃO DO ACERVO EM CORES		
GÊNEROS	CORES	FITAS
LITERATURA INFANTOJUVENIL	VERMELHO	
CONTOS	CINZA+LARANJA	
POESIA-POEMAS	ROSA	
CORDEL	LARANJA	
LENDAS	CINZA + ROSA	
FICÇÃO	ROXO	
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	AZUL	
LITERATURA INFANTIL	AZUL + ROSA	
FÁBULAS	LARANJA + ROSA	
ADIVINHAS	ROXO + CINZA	
PARLENDAS	AMARELO+AZUL	
TRAVA-LÍNGUA	VERMELHO+AMAR	

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Cantinho de leitura da sala do 1º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3: Cantinho de leitura da sala do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4: cantinho de leitura da sala do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal

3.1 Práticas de leitura literária na sala de aula: o que pensam as professoras?

Na entrevista, P1 fala, inicialmente, sobre o perfil de sua turma - crianças vindas de creches, onde não havia a presença da leitura literária em seu cotidiano - e sobre a sua própria prática de leitura para essas crianças. Em seguida, ela cita as dificuldades impostas pelo ambiente de trabalho, destacando que sua sala de aula é muito pequena, e comenta sobre o envolvimento dos estudantes. Para superar a problemática da ausência de espaço dentro de sala, a docente afirmou ter optado por realizar as rodas de leitura de histórias no pátio da escola.

Eu sempre faço a roda de leitura. Esse ano foi uma turma diferenciada que eu peguei: eles vieram todos de creche, então eles não tinham essa rotina de ouvir histórias, de sentar pra ouvir algum texto. Aí a gente começou a mudar essa dinâmica na rotina da escola, né? Para que eles parassem pra participar desse momento de roda de leitura. Então eu faço muita roda de leitura pra, justamente, construir esse hábito de ler. Leitura compartilhada eu não faço muito, porque eles estão se apropriando da leitura, [...] mas hoje já tem uns que leem e sentam junto do outro e lê para o outro. Então eu já vejo em sala esse movimento deles estarem socializando um com o outro. Eu procuro fazer [a leitura] quase todos os dias, mas tem dias que a dinâmica não dá. Eu procuro sempre fazer uma roda de histórias sempre no início da aula, no primeiro momento. Hoje eu consegui construir esse hábito deles sentarem pra ouvir. Como a sala é pequena, não dá pra fazer na própria sala, eu tenho que sair, mas eu já saio dizendo que é a roda de história, porque eles veem o espaço e querem logo correr, mas isso foi uma coisa que foi construindo ao longo deste ano, mas assim, eles não tinham esse hábito de parar pra ler [...] Eu sempre faço esse combinado de ouvir, escutar e depois participar. Depois que eu termino a leitura aí eu exploro, né. Antes, a capa, o título, os personagens. A gente faz uma roda mesmo, uma sequência do que aconteceu, pra eles terem mesmo a compreensão (P1).

Percebe-se, em sua fala, a importância dada pela docente aos momentos em que conversam sobre a história lida. Sua estratégia é fazer “combinados” com as crianças: pedir que primeiro elas escutem a história com atenção para, após a leitura, fazerem comentários e perguntas, dando suas contribuições.

Quanto a essa prática da docente, Brandão e Rosa (2010) apontam que não basta que a leitura literária faça parte do cotidiano escolar, é necessário que haja discussão acerca dos textos lidos, e que a leitura seja, em geral, previamente planejada e posteriormente avaliada pelos docentes. De acordo com Brandão (2006, p. 60), “ler é construir sentido”, e a prática de conversar com os alunos sobre o livro lido é fundamental para que compreendam aquilo que foi lido. Como abordado pela autora, “a compreensão não surge como consequência automática da apropriação do sistema de escrita alfabético” (Brandão, 2006. P. 63) e nem sempre vem naturalmente após a leitura, pois o texto não traz seu significado prontamente disponível para ser captado pelo leitor. Compreender um texto não se trata de extrair informações, mas de interagir com o texto em busca de sentido, relacionando e conectando informações explícitas com conhecimentos prévios - e isso não se aplica apenas aos “leitores”, mas também aos “ouvintes” das histórias. Assim, uma vez que a habilidade de compreender um texto é um conhecimento aprendido, é necessário que seja ensinado intencionalmente em sala de aula, mediante planejamento.

Um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir com o texto (Brandão e Rosa, 2010, p. 70).

A conversa sobre o texto lido é uma estratégia didática para ensinar a compreensão, por isso é necessário que as perguntas de compreensão feitas antes, durante e após a leitura contribuam para a compreensão do texto e levem a reflexões críticas que ampliem os significados daquilo que foi lido. Assim, a qualidade das perguntas formuladas pelo mediador da leitura implicará na qualidade da conversa sobre o texto (Brandão e Rosa, 2010).

Ler para as crianças e conversar sobre a leitura é uma oportunidade para formar ouvintes ativos, que abordem o texto e busquem construir sentidos. “Em outras palavras, espera-se que de ouvintes ativos, elas passem a ser leitores ativos, resultado da apropriação de um ‘jeito de ler’ aprendido nas rodas de história” (Brandão e Rosa, 2010, p. 72).

Questionada sobre quais os objetivos da sua prática da leitura literária e sobre como realiza a seleção dos livros, P1 declara que

Não é pegar um livro por pegar, eu gosto sempre de folhear e ver o que ele vai direcionar. Então eu já escolho ali e já vejo na semana o que é que eu

posso tá direcionando. A gente pode ler por ler, mas eu gosto de sempre tá direcionando algumas leituras, porque tem várias temáticas que a gente pode tá explorando com exemplo da matemática, ciências e linguagens, sempre. Eu escolho algum livro que seja com a temática que eu queira trabalhar [...] Semanalmente eu separo uns que eu quero ler e tiro de lá do cantinho, e à medida que eu vou lendo eu vou colocando de volta, justamente para estabelecer esse interesse deles de “Ah, tia, aquele livro que a senhora contou...”, tá entendendo? Ai tiro dali do acervo, vendo meu planejamento semanal qual que eu vou ler, e depois devolvo pra lá, pra que eles fiquem realmente interessados naqueles livros que tão ali. Tem leitura que é deleite, tem leitura que é pra sistematizar (P1).

A prática de leitura literária de P1 manifesta, portanto, três das finalidades da leitura apresentadas por Leal e Melo (2006): (1) ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar; (4) ler para informar-se; e (6) ler para aprender a ler. Acerca da primeira finalidade, Leal e Melo (2006, p. 43) afirmam que,

Ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões. Na escola, parece, muitas vezes, haver certa desvinculação entre leitura e prazer. Na verdade, não defendemos que ler na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a constituir-se, de fato, como um espaço de formação de leitores.

Quanto à realização da leitura para fins de informar-se, as autoras ressaltam a necessidade do leitor de sentir que aprende através dos textos que lê e busca por leituras que agregam conhecimentos. Em suas palavras, é necessário que a estratégia didática do professor seja capaz de levar os alunos a “aprender a selecionar, organizar, articular e comparar informações de um ou mais textos. Ler para estudar também é uma finalidade importante dentro e fora da escola” (Leal e Melo, 2006, p.50).

Já “ler para aprender a ler” diz respeito ao desenvolvimento, por parte do aluno, de estratégias de leitura para a compreensão daquilo que foi lido, adequando-as à diversidade de textos existente, o que torna a existência dessa finalidade necessária para o próprio processo de escolarização.

Sobre a importância da leitura literária em sala de aula, a docente relata:

Ela vai auxiliar nesse imaginário, na linguagem, na sequência de fatos. A leitura literária é o início, meio e fim da história, explorar personagens. Alguns livros direcionam para você a realizar determinadas atividades de sistematização da escrita. Tem muitos livros literários, um acervo muito bom, que pode realmente contribuir pra um conteúdo que você queira que ele seja o ponto inicial pra você ir pra um outro tipo de conteúdo. Semana passada a gente fez uma atividade lá no parque de Apipucos, a gente leu uma história lá, e depois eu perguntei “Qual foi a história que eu contei lá?”, e eles [responderam] “Mala Quadrada, Cabeça Quadrada”, eles lembram da história. Eles já estão se desenvolvendo, se apropriando e tomando gosto. São crianças que querem mesmo. É um leque pra várias coisas, a leitura literária. É isso o que eles precisam: de alguém que leia

pra eles, que mostre esse zelo com o livro, que não é pra rasgar, jogar, molhar... (P1).

A fala de P1 demonstra uma compreensão de que seu papel como docente, ao trabalhar com leitura literária é, também, ensinar a zelar pelo livro de literatura - uma face do “jeito de ler” aprendido nas rodas de história, como mencionado anteriormente (Brandão e Rosa, 2010). Em outro momento da entrevista, a docente relata um diálogo que teve com duas de suas alunas:

É interessante que uma das alunas disse “Tia, eu quero formar um cantinho de leitura na minha casa”, [...] aí eu disse “Vamos, M.! Pega uma caixinha e bota o livrinho”. Aí teve um dia que ela disse “Tia, já tô formando o cantinho da leitura”. Aí eu tinha uns livros e já trouxe pra ela, “Ó, M., pra tu botar lá no teu cantinho”. A outra [aluna] L., também disse “tia, tô formando um cantinho lá em casa”, “Tira foto, L., me mostra!”. Eu tô desenvolvendo neles esse cantinho, esse momento de sentar, de alguém contar história (P1).

Quando a docente afirma que “está desenvolvendo o cantinho da leitura nos alunos”, ela demonstra estar consciente de que não pode formar um leitor do “dia para noite”, pois trata-se de um processo viabilizado pela prática da leitura e discussão sobre os livros lidos, que se faz presente de forma constante e diária em sala de aula. Pode-se afirmar que o diálogo narrado entre a professora com suas alunas demonstra que, à medida em que a docente abre espaço para ler livros e discutir as leituras com os alunos, ela contribui para a formação de um leitor que não apenas aprende com o que lê/escuta, mas é ativo e autônomo, valoriza a literatura, desfruta dela e sente a necessidade de ler e ter um “cantinho” reservado para essa prática.

Entretanto, a docente aponta outra dificuldade na formação desses leitores: o não envolvimento das famílias nas práticas de leitura das crianças.

Eu sempre pergunto pra eles se alguém leu e eles dizem que a mãe leu [...] Eles fazem o empréstimo na quinta e na sexta já trazem dizendo que “ah, minha mãe disse que não tinha tempo de ler” e já devolve o livro. Posso dizer a você que uns 50% leem e outros não. Apesar que a gente tá sempre incentivando, falando da importância da leitura nos conselhos pedagógicos, e a própria escola tendo esse momento de empréstimo, né? Mas eu já vejo que tem crianças que pegam três, quatro livros e dizem “ah, minha mãe tá lendo, minha mãe vai ler” e esses demoram mais com o livro para leitura. Mas, os pais, poucos leem. A sociedade não tá lendo muito não, lê o whatsapp, mas livro mesmo, né...E também assim, o importante mesmo...Como é que eu vou formar leitor se na casa dessa criança os familiares não fazem essa leitura? (P1).

A professora 2, ao ser questionada sobre como e por que introduziu a leitura literária na sala de aula, narrou que essa prática tem como base sua própria experiência como leitora e, também, da sua formação enquanto estudante de pedagogia, e declarou que incorporou a leitura deleite à sua rotina ao iniciar seu trabalho docente na rede municipal, em uma turma de 4º ano.

Eu detestava ler, até que teve uma professora iluminada, essa professora era diferente, era fora da caixa, ela dava a gente opções de escolha de livro, e eu tinha o direito de escolher qual o livro ia eu ler no mês, aí eu comecei a ler [a Coleção] Vagalume, que era uma coisa infanto-juvenil, feita pra minha idade, aí eu percebi que ler não era tão chato, mas mesmo assim eu não tinha o hábito de ler, demorava uma vida, ficava reclamando que o livro não tinha uma figura para descansar a vista [...] Só que a liberdade de escolha faz uma grande diferença, eu comecei a ler livros que eu queria ler e descobri que eu sou uma boa leitora e que eu gosto de ler. O que me tirou da leitura durante muito tempo foi a obrigação de ler livros que, pela minha idade e pela minha maturidade... Quando eu passei na prefeitura e assumi, peguei turma de 4º ano, e eu fazia leitura todo dia. A receptividade foi tão grande que eu continuei, pra que eles tivessem acesso à leitura e pra não acontecer o que aconteceu comigo, que a escola não afastasse eles da leitura. E eles vão escolher se vão ser leitores ou não, mas minha parte vai ser feita (P2).

O relato da docente revela uma realidade onde a possibilidade de escolher aquilo que se deseja ler e poder se conectar com a leitura modifica, de forma significativa, o processo de formação da identidade leitora. Nas palavras de Bordini e Aguiar (1993, p. 13), “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido a si e ao mundo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo”, assim, quando o leitor em formação passa a estabelecer vínculos entre os livros e a própria realidade, aumentam as possibilidades de desenvolver uma relação positiva com a leitura literária durante a vida escolar e depois dela.

No que diz respeito aos objetivos traçados ao incluir a leitura literária em sala de aula, a professora 2 declarou que sua prática objetiva a formação de leitores críticos e autônomos, que utilizem a leitura a fim de estimular a imaginação e, sobretudo, aprender. Em suas palavras:

Eu quero que eles sejam leitores críticos e autônomos. E quero também que, em qualquer livro que eles leiam, eles aprendam alguma coisa e percebam que a leitura pode transformar. Transforma porque eles sonham, imaginam outras coisas. Que eles percebam que a leitura pode levar eles para onde eles quiserem (P2).

P2 relatou que, embora as crianças tenham livre acesso ao cantinho de leitura e possam utilizá-lo para realizar leituras silenciosas durante a jornada escolar, a leitura literária em voz alta é feita, na maioria das vezes, por ela no primeiro momento da aula. Assim, pode-se compreender que a prática da docente - realizar a leitura literária cotidianamente com as crianças - está de acordo com seu objetivo de formar leitores. Em suas palavras:

A gente faz o seguinte: tem sempre o primeiro item do meu roteiro, que é a leitura deleite, na maioria das vezes eu faço a leitura pra eles, só que quem escolhe o livro que vai ser lido são eles. Eles têm espaço pra ler. Terminou a tarefa? Pode ir lá, pegar o livro no cantinho. Aí eles vão ali, na árvore, e ficam sentadinhos pra ler. Existem vários momentos de leitura, agora, a leitura em voz alta é geralmente feita por mim, a leitura literária (P2).

De acordo com Cosson (2018, p. 101), ao disponibilizar os livros em um ambiente que não seja a biblioteca - considerando as escolas que possivelmente não possuam uma - são

traçados dois objetivos: os declarados e os não declarados. Os *objetivos declarados* tornam os livros mais acessíveis para os alunos, incentivando a leitura independente ou leitura dita livre - aquela que, “mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor”. Os *objetivos não declarados*, por sua vez, fazem referência aos momentos em que a leitura é utilizada quando o professor precisa manter em silêncio (ou em outra ocupação) aqueles alunos que já terminaram as atividades propostas coletivamente e, por isso, devem esperar pelos colegas sem perturbar o conjunto da turma, até que possam realizar a próxima tarefa.

A fala da docente revela que ambos os objetivos mencionados por Cosson (2018) estão presentes em sua prática docente. Entretanto, P2 acrescenta que aproveita este momento para chamar a atenção dos estudantes sobre as posturas de leitura que devem ser adotadas.

Gosto que eles escutem, gosto que eles vejam, até porque o professor tem isso né? Não sei se todos, mas eu tenho, que todo momento de sala de aula é um momento de aprendizado. Então quando eu leio dando as pausas, a pontuação corretamente, já aproveito esse momento, embora seja deleite, já vou chamando atenção deles sobre como se faz uma leitura, não só em voz alta pela questão da pontuação, mas a questão de parar pra entender o texto. Então as paradas que eu dou não são somente pra chamar atenção, mas é pra que eles aprendam mesmo que pra ler tem que resgatar alguma coisa que já foi dita pra poder entender o novo (P2).

O relato da docente ilustra o papel que Lerner (1996 *apud* Brandão, 2006, p. 69) atribui ao docente, quando afirma que é o professor que comunica aos alunos “como se faz para ler”, através de um conjunto de ações, como: formular objetivos de leitura, apresentar o livro; manifestar suas emoções durante a leitura; conduzir a conversa acerca do texto lido; dialogar com conhecimentos prévios e interesses; salientar e reler fragmentos. Assim, o professor servirá ao aluno como um “modelo” de leitor, contribuindo para a formação leitora dos estudantes. Entretanto, ainda que a leitura do professor preceda a leitura do aluno, a interpretação deste não deve estar associada à interpretação do professor. Significa dizer que o docente atribui, previamente, sentidos às obras, mas as crianças, a partir da sua experiência leitora, também alcançarão novos sentidos, que devem ser considerados (Bordini e Aguiar, 1993).

No que concerne à diversidade de gêneros escolhidos, P2 expressou uma preocupação em observar as expectativas dos alunos e as obras com as quais se identificam, ao mesmo tempo em que busca aproveitar o engajamento dos estudantes com a leitura para encaixar as escolhas dos livros com as propostas de atividades que acontecem durante o ano letivo. Em suas palavras:

Primeiro a gente vai percebendo o que eles gostam, qual a inclinação deles. Eles gostam, por incrível que pareça, de livro de terror. Eles chamam de livro de terror,

mas são lendas que eles gostam muito. E aí eu tento colocar dessa forma que eu falei: a quantidade de gêneros bem diversificados, pra que eu perceba e pra eles percebam qual o tipo de leitura que eles gostam, qual o gênero que eles mais se agradam. Eu geralmente penso dessa forma: que eles tenham acesso a vários gêneros e no momento que a gente tá fazendo um projeto, aí eu opto pelo projeto. Por exemplo, a gente teve um projeto de folclore, então tudo que era lenda, parlenda, trava língua, foi o que compôs nosso cantinho da leitura. E se eles falam muito de um livro eu coloco ele ali. Eu só não gosto muito daquele [livro] do diário [de um banana], porque eu acho que essa literatura americana bestifica. (P2).

A fala de P2 sugere atenção com as expectativas e interesses dos estudantes no momento de escolha dos livros, ao mesmo tempo em que manifesta a necessidade da utilização da leitura literária para sistematizar conteúdos programáticos, reforçando a necessidade de “criar oportunidades para que as crianças interajam livremente com livros e textos literários de um modo geral e sugerir, em algumas ocasiões, que elas indiquem qual leitura será realizada na roda de histórias” (Brandão e Rosa, 2010, p. 77).

Sua fala ilustra, ainda, os três caminhos que os docentes devem considerar ao selecionar os livros e planejar a leitura em sala de aula, apontados por Brandão e Rosa (2010, p. 74): “(1) as afinidades estéticas do professor; (2) as preferências demonstradas pelas crianças; e (3) o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela)”.

No decorrer da formação leitora, é fundamental que os aspectos culturais aos quais o estudante se enquadra sejam considerados. Dessa forma, ao estabelecer o vínculo entre a cultura grupal e o texto a ser lido, a prática da docente possibilita que os aprendizes se reconheçam na realidade que está sendo apresentada através da leitura literária (Bordini e Aguiar, 1993).

Ao ser questionada acerca do envolvimento das famílias com a leitura das crianças em outros espaços, P2 afirmou que utiliza dos encontros com os responsáveis para sensibilizá-los acerca da importância de incentivar a leitura fora da escola, e colocou:

A gente tem de tudo, tem pais que vendem os livros e tem pais que compram livros. Tem os que incentivam grandemente, comprando os livros que a criança gosta, como tem aqueles que não quer que leve para não desarrumar a casa (P2).

3.2 Práticas de leitura literária na sala de aula: o que pensam os alunos?

Da turma do 1º ano foram entrevistadas oito crianças entre seis e sete anos. Quando questionadas sobre a realização de leitura de livros de literatura, todas falaram dos momentos de leitura na escola e que gostavam de ler, e mesmo aquelas que disseram ainda não saber ler manifestaram seu gosto por ouvir histórias. As crianças reiteraram que as rodas de leitura são feitas pela professora no pátio, uma vez que a sala de aula é pequena.

A gente fica ali na área onde os meninos tá brincando. A gente não vive na sala, a gente vive no pátio. Ai a gente faz uma roda e ela conta. Quando ela termina a gente fica ali, aí ela diz “o que tava escrito no livro?” e a gente fala. [...] A gente pede à tia ‘tia lê aqui pra gente por favor!’ e ela lê” (M.L, 7 anos).

Todas as crianças entrevistadas afirmaram que gostavam quando a professora lia para elas. Quando perguntadas sobre suas interações na roda, duas crianças responderam que costumavam fazer perguntas antes da leitura, três crianças costumavam perguntar após a leitura, duas crianças afirmaram não interagir nas rodas e 1 criança não respondeu. Cinco crianças responderam que as imagens chamavam mais a atenção durante a leitura, enquanto 3 crianças afirmaram que as letras chamavam mais a sua atenção.

As oito crianças afirmaram pegar os livros no cantinho de leitura da escola e também pegar livros emprestados para levar para casa. Em relação à leitura em casa, quatro crianças afirmaram que gostavam de ler os livros emprestados assim que chegavam em casa, três crianças afirmaram que gostavam de ler antes de dormir e 1 criança não respondeu em que momento gostava de realizar suas leituras.

Todas as crianças afirmaram que gostavam de pegar livros no cantinho da leitura da sala para ler, e, quando perguntadas sobre como realizavam a escolha, suas respostas se dividiram em dois grupos: algumas crianças escolhiam os livros pela capa, selecionando aqueles que lhes eram mais atraentes, enquanto outras disseram que costumavam pegar aqueles que já foram lidos pela professora nas rodas de leitura.

A gente escolhe a história que a gente lê. Quando a tia lê um livro pra gente, a gente pega, aí eu li do Sacizinho, que ela leu, “10 Sacizinhos” (M.L, 7 anos).

Quando questionadas sobre suas preferências de leitura, duas crianças mencionaram gibis, uma criança não respondeu e as outras cinco crianças afirmaram gostar de livros de literatura infantil em geral. Sete das oito crianças souberam citar mais de um título de livros que gostavam.

Cinco crianças afirmaram ter livros de literatura em casa, que ganharam de parentes, e souberam apontar um livro favorito quando perguntadas, as demais (três crianças) disseram não possuir livros em casa. Os entrevistados contaram que guardavam seus livros no quarto - no armário/guarda-roupa, debaixo da cama, na estante, no rack da TV.

Três dessas crianças afirmaram ter alguém em casa que lia para elas: duas delas mencionaram suas mães e uma delas mencionou sua avó. P1 menciona, em sua entrevista, a não participação da família nas práticas de leitura das crianças em casa, entretanto, é importante ressaltar que, neste estudo, não se buscou conhecer o nível de escolaridade, ou a

rotina dos responsáveis familiares das crianças, por isso, não serão tecidos comentários ou críticas a respeito do envolvimento dos familiares das crianças.

Quando eu levo eu digo “mãe, ó, a gente tem um livro que amanhã a gente vai ter que levar e a gente ler”, minha mãe diz “não, eu não tenho tempo”, então eu leio sozinha porque eu já tô sabendo ler algumas coisas. Eu leio quando eu chego em casa eu digo “mãe tem um livro pra gente ler”, e a menina que deixa a gente pegar o livro pra levar pra casa, ela disse “pode levar pra sua mãe e pra você”, aí eu disse “tá bom”. No dia, quando eu levo eu peguei dois igual, eu peguei um pra mim igual e um pra ela que é igual. Com, é... jardim secreto (M.L, 7 anos).

Minha vó [lê] ... Algumas histórias, alguns textos (L, 7 anos).

Quando eu levo um livro, às vezes minha mãe lê. [...] Eu tô montado um cantinho de leitura lá na minha casa. (M, 7 anos).

Quando perguntadas sobre em que lugar da sua casa gostavam de ler, as crianças elencaram mais de um local, sendo o quarto o mais comentado entre elas (seis crianças), seguido da sala (três crianças). Outros lugares da casa também foram apontados, como o terraço (1) e a escadaria (1).

As entrevistas apontam que as professoras buscavam incluir a leitura literária de duas formas em suas práticas: 1) a leitura deleite, realizada para desfrutar da leitura enquanto atividade estética; e 2) a leitura para sistematização de conteúdos pedagógicos, onde a literatura é utilizada de forma interligada ao trabalho de ensino. Entretanto, a leitura não é realizada apenas pelas docentes, uma vez que as entrevistas revelam que elas também buscavam oportunizar momentos em que os estudantes pudessem realizar, de forma autônoma, leituras de seus interesses.

As falas das crianças demonstram que suas perguntas são voltadas para a compreensão daquilo que foi lido, assim, pode-se afirmar que elas enxergam a professora como um guia que vai lhes orientar no percurso de significação da literatura lida. Ao afirmar que as crianças precisam de alguém que leia para elas e que as mostre como zelar pelo livro de literatura (não rasgar, molhar, jogar), P1 demonstra que seu papel como docente, ao trabalhar com leitura literária é, também, ensinar a zelar pelo livro.

Dada a diversidade de gêneros disponíveis e a liberdade que os estudantes possuíam de escolher o que gostariam de ler, seja no cantinho de leitura da sala ou no momento de empréstimo, é possível afirmar que não há imposição, por parte das professoras, sobre o que é “certo ou errado” de ler. Os alunos possuíam autonomia para escolherem o que desejam ler e, assim, desenvolver apreço pela literatura. Isso foi evidenciado quando P2 afirmou, em dado momento da entrevista, que não gostava da série de livros intitulada “Diário de um Banana”,

mas alguns de seus alunos citaram essa coleção de livros quando foram questionados sobre exemplos de títulos que gostavam de ler.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que a maioria dos estudantes afirmou gostar de ler, e todos declararam que gostavam quando a professora lia histórias, o que indica que não se trata de um interesse particular de um ou outro aluno, mas sim do resultado do investimento diário das docentes com a literatura - possibilitando acesso a uma diversidade de gêneros, ao mesmo tempo em que criavam um espaço para discutir as leituras.

Além disso, o trabalho realizado pelas professoras com a literatura não apresenta os livros apenas como forma de aprendizado - através da sua utilização para a sistematização de conteúdos - mas também como fonte de prazer e relaxamento: o livro é apresentado como uma companhia agradável e importante, como demonstrado na fala de uma das crianças entrevistadas, que revela que está “montando um cantinho da leitura” em sua casa.

Da turma do 3º ano, foram entrevistados dez estudantes com idades entre oito e dez anos. Quando questionados se gostavam de ler, os estudantes deram três tipos de resposta: “sim” (8), “não” (1) e “mais ou menos” (1), e relataram, de forma heterogênea, os motivos que as fazem gostar ou não de ler: seis crianças afirmaram que gostam de ler porque acham legal/divertido/importante/bom; duas crianças relataram sentir tédio ao ler ou acham o ato de ler chato, e duas crianças afirmaram que leem por não possuírem outra alternativa do que fazer.

Gosto de livros, tarefas, essas coisas. Porque eu fico entediada e pego o livro pra ficar lendo. Sim, eu leio quando eu não tenho nada pra fazer. Eu pego livros calminhos pra ler (E.M, 9 anos).

Gosto, porque não tem nada pra fazer e eu vou ler (K, 10 anos).

Gosto. Adrenalina eu acho. Porque é bom, não tem nada pra fazer aí eu leio o livro (P, 9 anos).

É muito importante pra gente saber ler e escrever (M.C, 9 anos).

Uma das crianças entrevistadas afirmou que o ato de leitura era importante para aprender a ler e escrever, duas das finalidades da leitura citadas por Leal e Melo (2006). Destacou-se na fala das crianças, o fato de buscarem a leitura literária quando se sentiam entediadas, assim, suas respostas sugerem que as crianças estão desenvolvendo uma relação com a leitura literária que as permite encarar o livro não apenas como um objeto, mas como uma companhia.

Questionados sobre o que gostavam de ler, os alunos manifestaram respostas variadas como: livros de adrenalina (1); gibis e quadrinhos (2); fantasia (1); aventura (1); histórias de

fadas (1); poemas e poesias (1); livros com rimas (1); diários ilustrados (1); ação (1); livros com histórias calmas (1); livros “pequenos”, com histórias curtas (1); e livros infantis e infantojuvenis em geral (2). Apenas 1 aluno não respondeu ao questionamento, pois afirmou não gostar de ler.

As respostas revelam que o gosto pela leitura se manifesta de maneira particular em cada criança, refletindo suas preferências individuais, experiências e percepções sobre o ato de ler. Bordini e Aguiar (1993, p. 26) argumentam que “quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com elementos da realidade representada, motivando o prazer na leitura”. Assim, ao longo do processo de formação leitora, a forma como a leitura literária é introduzida para a criança pode influenciar no desenvolvimento de um sentimento positivo ou negativo em relação ao ato de ler.

Quando perguntados acerca da leitura literária na escola, mais especificamente sobre gostarem ou não de quando a professora lia, oito dos dez alunos entrevistados afirmaram gostar e os outros dois não responderam. Os estudantes relataram que a professora realizava a leitura deleite, costumeiramente, no primeiro momento da aula. Seis (6) dos entrevistados afirmaram que faziam perguntas para a professora após a leitura realizada pela mesma, e quatro disseram que não faziam.

Às vezes eu faço, eu pergunto o nome do livro, e tem vezes que eu pergunto como se faz, como se fabrica o livro. Ah, a gente conversa sobre os livros, como se fabrica, a gente faz perguntas um ao outro. Quando é no pátio e a gente termina de ler, a gente faz perguntas (M.C., 9 anos).

Nove (9) estudantes afirmaram que regularmente pegavam livros do cantinho de leitura da sala para ler por iniciativa própria. Eles mencionaram uma variedade de momentos em que costumam fazer isso, incluindo durante o recreio (2), após concluírem suas tarefas (2), durante o tempo destinado à leitura deleite (2), durante o intervalo no pátio (1), quando permitido pela professora (1), sempre que possível (1) e durante o momento de empréstimo de livros (1).

A variedade de momentos em que esses estudantes se envolviam com o cantinho da leitura, seja por iniciativa própria ou pela sugestão da professora, demonstra que eles estabelecem, com a literatura, uma relação próxima. Isso sugere que, gradualmente, essa prática transcende a rotina diária da sala de aula e se torna essencial para os estudantes, ou seja, essa prática cotidiana passa a ser vista, pelos alunos, como necessária.

As respostas das crianças parecem indicar que elas não veem a leitura literária como uma obrigação escolar, mas sim como uma atividade prazerosa. O fato de optarem por ler

livros no momento do intervalo, por exemplo, sugere que os leitores em formação encaram o ato de ler como uma atividade gratificante, que pode ser desfrutada em um momento de relaxamento ou diversão.

Todos os 10 alunos afirmaram que pegavam livros emprestados para levar para casa, e, quando questionados acerca do seu processo de escolha, elencaram suas preferências da seguinte forma: escolhem pela capa (1); escolhem diários ilustrados (2); escolhem quadrinhos (1); escolhem contos de fadas (1); escolhem livros do folclore brasileiro (1); escolhem livros de construir histórias (1); o primeiro que lia (1); escolhem “livros calmos” (1). Alguns dos alunos mencionaram buscar por títulos específicos de livros que gostavam, e um aluno mencionou gostar de um livro interativo, onde o leitor construía a história junto ao autor.

Podia escolher dois. Eu pegava dois. aí ela mandava a gente levar pra ela escrever o livro pra gente levar pra casa. [Pegava] aquele que faz a história da gente, é um que a gente mesmo faz a história (K, 10 anos).

A multiplicidade de seleções expressas pelas crianças pode ser interpretada como uma manifestação da abordagem cotidiana de P2, a qual se empenha em oferecer e facilitar oportunidades de escolha para os alunos a fim de viabilizar o envolvimento destes com uma variedade de gêneros textuais. Leal e Albuquerque (2010) discutem que é necessário respeitar suas preferências enquanto se promove a diversidade de leituras, oferecendo uma variedade de obras - temas como convivência social, preconceito e diferentes culturas são essenciais para a formação de um leitor engajado.

Perguntados em que momento do dia costumavam ler os livros que levavam para casa, os alunos responderam que liam: depois do almoço ou durante a tarde (4); durante a noite ou antes de dormir (2); assim que chegavam da escola (3); depois de brincar (1). Apenas um aluno não respondeu. Todas as crianças que afirmaram gostar de ler apontaram o quarto como o local da casa em que preferiam realizar suas leituras, o que pode indicar que a leitura representa uma atividade íntima, de modo que as crianças optam por um espaço mais privado para realizá-la.

Metade das crianças entrevistadas afirmaram que têm (ou tinham, antes de aprenderem a ler) alguém em casa que lia para elas, enquanto a outra metade respondeu que não escutava histórias fora da escola. Dos dez entrevistados, oito afirmaram que possuíam livros em casa, que foram comprados pela família (4), ganhos de presente (2) ou ganhos através de um sorteio feito pela escola (1). E relataram, ainda, que costumavam guardar seus livros no quarto (mais especificamente, em locais como guarda-roupa, prateleira ou caixa) ou na garagem de casa.

Tenho, minha mãe às vezes compra, meu pai, quando a gente vai na livraria. Eu sempre peço pra ir na livraria pra ler o livro e comprar (E, 9 anos).

A respeito do que as crianças gostavam de observar nos livros, três delas responderam que a capa chamava mais a atenção, três crianças afirmaram que gostavam de observar as ilustrações, duas delas disseram gostar de observar a escrita e os detalhes, e duas responderam que gostavam de observar quem era o autor que escreveu a história.

A escrita e os detalhes. Os detalhes que eles fazem, fica bem bonito no livro (P, 9 anos).

Foi possível constatar, através da fala das crianças, que seu processo de formação leitora lhes permite também encarar o livro como uma obra de arte e uma experiência estética, uma vez que, quando se mostram interessadas em quem escreveu e/ou ilustrou os livros, ou quando se atentam aos detalhes do livro, elas reedificam sua relação com a leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou, de forma geral, investigar como as professoras e estudantes do ciclo de alfabetização vivenciam as práticas de leitura literária em uma escola municipal situada no bairro de Casa Amarela, zona norte do Recife. A metodologia aplicada permitiu estudar as formas pelas quais as docentes desenvolvem práticas de leitura literária em sala de aula e em outros espaços da escola, bem como compreender qual a perspectiva dos estudantes sobre as vivências de leitura na escola, e identificar a variedade do acervo presente nos espaços de leitura organizados dentro e fora da sala de aula.

Desse modo, foi possível perceber que, embora a escola não possuísse uma biblioteca, sua ausência não representou um impedimento para o desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil, que é concretizado por meio da organização de espaços de leitura dentro e fora das salas de aula, realizadas pelas docentes e crianças da instituição, bem como através de um sistema de empréstimos de livros.

A análise dos relatos das docentes entrevistadas possibilitou constatar que, em suas práticas pedagógicas, a leitura literária é realizada cotidianamente, visando, principalmente, dois objetivos: a sistematização de conteúdos programáticos e a leitura deleite, a fim de formar leitores autônomos e críticos.

Alinhada aos objetivos traçados, depreendeu-se que a estratégia docente de conversar sobre as histórias lidas se mostrou fundamental para a compreensão, por parte do aluno, daquilo que foi lido: ao abrir espaço para que as crianças façam perguntas e tenham

comentários, ao mesmo tempo em que as instigam a refletir sobre aquilo que foi lido, as docentes ensinam a construir sentidos acerca da leitura realizada.

Um aspecto relevante a ser destacado é a compreensão, por parte das professoras, de que sua postura enquanto leitoras será tomada como modelo por seus alunos, de modo que aproveitam dessa posição para ensinar-lhes caminhos para realizar uma boa leitura literária e instruir-lhes sobre como zelar pelo livro enquanto um objeto físico que requer manutenção e cuidados.

Este estudo também auxiliou a compreender a importância de ouvir as crianças e viabilizar o acesso a livros que sejam de seus interesses - sem vexá-los ou discriminá-los por suas afinidades literárias - ao mesmo tempo em que se busca expandir seus horizontes para novas possibilidades de leitura. Nesse contexto, destaca-se a pluralidade do acervo disponível nos cantinhos de leitura e nos outros espaços da instituição, promovendo a aproximação de uma diversidade de gêneros textuais, fomentando, assim, a ampliação do repertório literário dos alunos.

Os resultados obtidos apontam que as crianças entrevistadas encaram o ato de ler como uma atividade capaz de proporcionar prazer e relaxamento. A análise dos relatos de suas experiências com a leitura literária revela que as ações implementadas pelas professoras são substanciais para que as crianças compreendam que tal leitura pode se configurar como uma atividade de lazer e aprendizagem.

Pode-se afirmar que as crianças desenvolveram, por meio da vivência cotidiana dessas práticas, um apreço pela leitura literária, que se manifesta dentro e fora da escola. Portanto, é legítimo considerar que a abordagem das professoras entrevistadas não apenas cativa os estudantes, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades de compreensão, leitura crítica, valorização da literatura e zelo pelo livro, fundamentais para a formação do leitor.

Isso sugere que, uma vez envolvidos em vivências significativas de leitura literária, os estudantes cultivarão seu exercício em suas vidas extraescolares, de modo que o apreço e o zelo, desenvolvidos na escola, podem, eventualmente, se transformar em uma relação íntima com a literatura, onde os pequenos leitores em formação passarão a encarar a leitura enquanto uma prática necessária e importante em suas vidas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, 1977.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. **Explorando a literatura no ensino fundamental**, p. 69-88, 2010.

COSSON, R. ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DESAMBIGUAÇÃO. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 35, n. 1, p. 73-92, 20 maio de 2021.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. **Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino**, v. 20, p. 89-106, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. **Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 39-57, 2006.

LITERATURA. In: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Online**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <[Dicionário | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/michaelis/)>. Acesso em: 28/08/2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas. São Paulo, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. **São Paulo: Atlas**, 1990.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

DA SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. **Coleção Explorando o Ensino**, p. 23, 2010.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: **EVANGELISTA, Aracy Alvez Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia**

Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte; Autêntica, 2011.

SOUZA, Ângela Leite de. **Alguns dedos de prosa sobre poesia.** In: **CUNHA, Leo (org.). Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas.** Curitiba: Piá, 2012. p.13-34.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, 1987.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.