

O menino que detesta(va) ler: da recusa em ler à leitura autônoma

The boy who hates (hated) reading: from refusing to read to autonomous reading

El niño que no le gustaba leer: de negarse a leer a leer de forma autónoma

PATRICIA MARIA BARBOSA JORGE SPARVOLI COSTA¹

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI²

RESUMO: Apresentamos um recorte de pesquisa de intervenção que articulou literatura, imaginação, leitura e escrita, com atividades detalhadamente planejadas. Objetivou analisar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil, criando contextos altamente imaginativos, pode mudar a relação dos alunos com a leitura. Realizamos intervenções semanais durante o ano letivo de 2017, em uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública em cidade do interior do estado de São Paulo. Antecedeu o período de intervenção sessões de observação para conhecer os alunos participantes e a dinâmica de trabalho da classe. Também realizamos conversas com os alunos antes do início das intervenções. Tanto as atividades de intervenção como as conversas com os alunos foram vídeo gravadas e transcritas para análise. Os resultados apresentaram significativos movimentos de mudança: da apatia, da preguiça e do não gostar de ler, para manifestações de desejo, envolvimento, interesse e busca autônoma pela leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor; literatura e imaginação; mediação pedagógica.

ABSTRACT: We present a piece of an intervention research that articulated literature, imagination, reading and writing, with detailed planned activities. The objective was to analyze how a

1. Centro Universitário Barão de Mauá.

2. PUC-Campinas. Escola de Ciência Humanas, Jurídicas e Sociais.

work based on classics of children's literature, creating highly imaginative contexts, can change the relationship of students with reading. We executed weekly interventions during 2017, in a class of 5th year of a public elementary school in São Paulo state. Observation sessions preceded the intervention period to get to know the students and the class work dynamics. We also held dialogues with students before the interventions started. Both the intervention activities and conversations with the students were videotaped and transcribed for analysis. The results showed significant movements of change: from apathy, laziness and disliking reading, to manifestations of desire, involvement, interest and autonomous search for reading.

KEYWORDS: Reader training; literature and imagination; pedagogical mediation.

RESUMEN: Presentamos un extracto de un proyecto de investigación de intervención que combinaba literatura, imaginación, lectura y escritura, con actividades cuidadosamente planificadas. El objetivo era analizar cómo el trabajo basado en los clásicos de la literatura infantil, creando contextos potencialmente imaginativos, puede cambiar la relación de los alumnos con la lectura. Realizamos intervenciones semanales a lo largo de un curso escolar en una clase de 5º curso de una escuela pública de una ciudad del interior del estado de São Paulo. El período de intervención fue precedido de sesiones de observación para conocer a los alumnos participantes y la dinámica de trabajo de la clase. También mantuvimos conversaciones con los alumnos antes de comenzar las intervenciones. Tanto las actividades de intervención como las conversaciones con los alumnos fueron grabadas en vídeo y transcritas para su análisis. Los resultados mostraron cambios significativos: de apatía, pereza y no gusto por la lectura, a manifestaciones de deseo, implicación, interés y búsqueda autónoma de la lectura.

PALABRAS CLAVE: Educación lectora; literatura e imaginación; mediación pedagógica.

INTRODUÇÃO

Realizamos uma pesquisa participante do tipo de intervenção³, com base em dois clássicos da literatura infantojuvenil – *Peter Pan* (BARRIE, 1989) e *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1986) – desenvolvendo atividades em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no interior paulista, durante todo o ano letivo de 2017. A escolha dessas histórias justifica-se em razão de a imaginação estar presente de forma acentuada, em suas narrativas. São histórias em que predomina o maravilhoso, onde o impossível, de acordo com o nosso mundo empírico e

3. Pesquisa financiada pela CAPES.

histórico-factual, torna-se possível. Apresentamos um recorte, que tem o objetivo de analisar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura, criando contextos altamente imaginativos, pode modificar a relação dos alunos com a leitura.

Como parte essencial da metodologia utilizada durante as intervenções, a pesquisadora fantasiou-se de duas personagens das histórias – a *Wendy* e a *Alice* – para que, dessa forma, as crianças se aproximassem, tanto das narrativas, como do universo imaginativo. Apresentando diferentes objetos (presentes ou não nas histórias) e cenários, as crianças foram envolvidas no mundo do faz-de-conta.

Algumas falas dos alunos evidenciaram um maior interesse pela leitura. Entretanto, é a partir da história de Willian⁴, um menino que, segundo suas próprias palavras, “detesta ler”, que se torna perceptível a potencialidade de um trabalho articulado entre literatura e imaginação como possibilidade de promoção de leitores autônomos. Analisamos, dessa forma, os momentos em que as crianças vivenciaram situações em que a leitura estava presente.

VAMOS LER? O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR AUTÔNOMO

Para Sim-Sim (2001), aprender a ler é um processo complexo, longo e contínuo, que necessita de motivação e esforço de quem aprende, explicitação sistematizada de quem ensina e não se esgota quando se domina a codificação dos sons em letras. Extrair informação de um material escrito e transformar essa informação em conhecimento, permite a constituição de ser leitor. Corroborando a autora, Coutinho e Azevedo (2007) e Sardinha (2007) destacam que o ensino da leitura exige um investimento constante e é melhor leitor aquele sujeito que ultrapassa a obrigatoriedade de realizar uma determinada leitura, sendo capaz de desenvolver estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. Afirmam ainda que uma mediação do professor ou do bibliotecário precisa ser sólida.

A mediação do adulto impacta diretamente na relação que a criança constrói com a aprendizagem, nesse caso, especialmente, com a leitura. Siqueira (2013, p. 84) afirma que para que uma criança se constitua como leitora da literatura é preciso três elementos essenciais: a criança como leitora em potencial, a literatura e o mediador. Para a autora, esse conjunto caminha em uníssono e falhando um dos elementos “a cadeia não se fecha e nenhum objetivo poderá ser alcançado na perspectiva do que

4. Todos os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

pensamos como ideal de educação/formação humanizadora via literatura”, pois o leitor literário não se forma sozinho.

A partir dos estudos de Vigotski entendemos que a mediação é “o modo como o meio social cria ou converte relações sociais em funções mentais” (LAPLANE; BOTEGA, 2010, p. 18). Para Vigotski a mediação refere-se à maneira com que nos apropriamos do conhecimento, nas interações socioculturais, promovendo aprendizagem. Assim, um adulto que constantemente tem o hábito da leitura, influencia diretamente a criança que o rodeia. A realização de leituras diárias para a criança estimulará o seu interesse pelo universo do mundo literário.

Nortear um trabalho pautado na literatura permite novas formas de aprender e ensinar, (re) significando as relações com a leitura e conseqüentemente, com a escrita. Para Azevedo (2007), possibilitar a leitura de textos literários faz com que o leitor seja desafiado a preencher algo que não está explicitamente dito, permitindo que o próprio leitor seja um co-construtor dos significados do texto. No mesmo paradigma, Smolka (2008), defende que a literatura como discurso escrito é capaz de revelar, registrar e trabalhar formas e normas do discurso social, ampliando o espaço interdiscursivo, já que inclui outros interlocutores – os personagens – de outros lugares e de outros tempos, permitindo, assim, a criação de novas condições e possibilidades de troca de saberes, convidando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se instaura. De maneira mais contundente, Todorov (2009, p. 76) relata que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. A partir dessas afirmações compreendemos a potencialidade de um trabalho pautado na literatura tanto no processo de alfabetização, como no desenvolvimento da linguagem escrita em outros momentos da escolarização. A articulação da literatura com a maneira que a atividade pedagógica é desenvolvida traz resultados significativos na aprendizagem da criança, e para este trabalho, o movimento de mudança com a leitura permitiu um crescente interesse e autonomia por parte dos alunos.

A LEITURA E A IMAGINAÇÃO NA ESCOLA

A partir das atividades de intervenção objetivamos que as crianças compreendessem o sentido da leitura e da escrita. Para além, da leitura deleite, da cópia pela cópia e da escrita de textos impostos, nossa intenção foi (re) significar o processo

de ensino da língua materna e da construção de processos imaginativos, assim como, a (trans) formação do leitor.

As atividades de intervenção foram planejadas para propiciar momentos em que os alunos pudessem se envolver em um universo de imaginação e, com isso, construísem processos imaginativos tanto mental, como oralmente e, depois, fossem capazes de materializar a imaginação no papel, por meio da escrita e do desenho.

Vigotski (2009) afirma que a imaginação é um processo complexo, e que corresponde à atividade criadora em que se cria algo novo, isto é, a criação de um objeto do mundo externo; uma construção da mente ou ainda, de um sentimento, conhecido apenas pela pessoa que está criando. O autor destaca que a imaginação é a base de toda atividade criadora e está presente em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, a científica e a técnica. É importante salientar que a atividade criadora representa uma enorme complexidade, desenvolvendo-se lenta e gradativamente e de formas mais simples para mais complexas e tem com o acúmulo das ricas experiências vividas, seu ápice. Portanto, a relação com o meio em que a criança está inserida, com questões simples ou complexas perpassando seu cotidiano, influenciará diretamente no processo de desenvolvimento da imaginação.

Mas, será que estamos propiciando experiências significativas às nossas crianças? Estamos deixando-as recombinar, reelaborar, criar, enfim, estamos dando espaço para que o círculo da atividade criadora se complete? Como fazer com que a construção de processos imaginativos seja, de fato, um desejo no ambiente escolar, tendo em vista, sua acuidade para a constituição da vida do homem? Uma maneira para que as boas experiências permitam a construção de processos imaginativos, são as atividades pedagógicas utilizando a literatura. As histórias infantis podem auxiliar na aquisição da linguagem escrita e da leitura, como também, contribuir ativamente para o desenvolvimento da oralidade da criança.

Azevedo (2003) explica que o trabalho com o texto literário traz um rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constituindo-se em um veículo privilegiado de acesso ao mundo e, como consequência, promovendo um aprimoramento da linguagem. Assim, defendemos que a articulação dos clássicos da literatura infantojuvenil com os diferentes conteúdos do currículo escolar é um caminho possível para que a prática pedagógica seja (re)significada.

Tassoni (2012) alerta para as práticas escolares que restringem a leitura apenas dos textos presentes nos materiais didáticos, a fim de que os alunos respondam questões

relacionadas à interpretação, ou à leitura de enunciados das atividades a serem realizadas por eles. A pesquisa evidenciou uma baixa frequência da leitura de textos literários.

Por sua vez, Araújo e Tassoni (2018, p. 155) analisaram “uma experiência em uma escola pública de cidade do interior do estado de São Paulo, denominada Projeto Sarau Literário, visando a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária”. Trata-se de um evento envolvendo professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que preparam, ao longo do ano letivo, atividades diversas para que, no dia do Sarau Literário, os alunos dos anos iniciais deste mesmo nível de ensino possam participar apreciando e vivenciando atividades promovendo diferentes experiências estéticas relacionadas com a literatura, como teatro, contação de histórias, textos produzidos pelos alunos expostos de maneira criativa para serem acessados pelos participantes. As experiências com o Projeto possibilitaram aos alunos uma forte aproximação com a leitura literária, bem como um envolvimento mais prolongado com a literatura.

Contar histórias, ler com as crianças, propondo debates e dramatizações para que a história seja vivenciada, permitirá uma aproximação com o universo da leitura e, conseqüentemente, da escrita. O trabalho com as histórias infantis já é realizado no ambiente escolar, contudo, o que estamos propondo e discutindo como possibilidades de mudanças, refere-se a como este trabalho vem sendo desenvolvido. É preciso ir além das práticas de leitura com a finalidade de refletir acerca da “moral da história”, de promover o reconto oral ou escrito da história.

Perceber a literatura como uma potencialidade no processo de apropriação da linguagem e de criação da criança, é reconhecê-la como produto cultural de elevada qualidade.

OS ALUNOS E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES ACERCA DA RELAÇÃO COM A LEITURA

A sala do 5º ano em que a pesquisa foi realizada era composta por vinte e três alunos que permaneciam a maior parte do período dentro da sala, em carteiras enfileiradas um atrás do outro, deslocando-se apenas para a aula de Informática, Educação Física ou quando iam à biblioteca que, mesmo contando com um acervo grande de livros, não possuía uma boa organização, sendo um espaço pouco atraente. Observamos a turma durante o período de um mês, verificando como as atividades de leitura e de escrita eram realizadas e se havia espaço para atividades relacionadas à literatura. Também conversamos com os alunos, em pequenos

grupos, visando ampliar as informações sobre suas próprias percepções acerca da leitura, da escrita e como se sentiam no ambiente escolar.

Nas primeiras idas à sala, notamos que as crianças eram quietas e monossilábicas quando questionadas. Algumas demonstraram desinteresse ao realizarem as atividades propostas pela professora, como por exemplo, atividades de cópia, em que desistiam ou copiavam lentamente. Diariamente, a maioria das atividades era realizada individualmente, com os alunos dispostos em fileiras. Sentavam-se em roda somente no dia em que iam à biblioteca.

Com o passar dos dias, as crianças começaram a interagir cada vez melhor com a pesquisadora querendo saber o que iriam fazer em nossas propostas, se seriam atividades difíceis, se poderiam realizar atividades fora da sala de aula e se brincariam. Depois do período de observação, passamos a realizar, semanalmente, encontros de intervenção, em que a pesquisadora realizava atividades em diferentes locais: sala de aula, biblioteca, quadra e nas áreas verdes da escola.

Como já mencionado, a estratégia metodológica para as intervenções foi a própria pesquisadora se fantasiar das personagens das obras exploradas – *Wendy*, em *Peter Pan* e *Alice*, em *Alice no País das Maravilhas*. Analisaremos, a seguir, momentos em que a leitura e os discursos acerca da leitura fizeram-se presentes durante as propostas. Conversas previamente planejadas e falas das crianças serão discutidas. Ademais, contextualizaremos a atividade nomeada *Caça ao Tesouro* que, para além de uma divertida brincadeira, proporcionou às crianças momentos de leitura e compreensão do que liam para, finalmente, conseguirem chegar ao baú do tesouro. Outros momentos de atividades que possibilitaram a prática da leitura envolveram receitas de chás e trechos das histórias que estavam sendo trabalhadas.

LER: QUEM LÊ? O QUE LÊ? POR QUE LÊ?

Em um dos momentos de contação da história do *Peter Pan*, *Wendy* conversa com os alunos, objetivando saber se gostavam de ler e ouvir histórias e, ainda, que tipo de histórias liam:

Wendy: Vocês sabem o que é uma história de cabeça?

Léo: É uma história que alguém inventou.

Wendy: *É! É quando alguém cria ou lembra de uma história e conta para gente. Sabe como eu aprendi a gostar de histórias? A minha mãe, antes de dormir sempre contava uma, para mim e para meus irmãos, o João e o Miguel. Vocês gostam de ouvir histórias?*

Crianças: *Sim!*

Flávia: *Eu adoro! Muito!*

Wendy: *E aí, de tanto ouvir histórias eu aprendi a contá-las também. Alguém conta histórias para vocês?*

Crianças: *Não!*

Professora da sala: *Não? Nenhuma pessoa?*

Crianças: *Não...*

Professora da sala: *Nem eu?*

Daniel: *De vez em quando ela conta.*

Wendy: *E vocês leem histórias também?*

Léo: *Mais ou menos...*

Jonas: *Eu gosto das que dão medo.*

Crianças: *As de princesas. As de terror. De ação. De fadas.*

Este recorte mostra que as crianças gostavam de ouvir histórias, mas que essa atividade era realizada de forma tão esporádica que quase não tinham lembranças desses momentos. Notamos que, apesar de a professora dizer que realizava leituras para as crianças, em um primeiro momento, elas não se recordaram de ninguém que lia para elas, embora tivessem um interesse considerável por histórias com diferentes enredos, seja de princesas, terror ou fadas. Cabe aqui alguns questionamentos: Que atividades estavam sendo priorizadas na escola, em detrimento de propostas que envolviam a leitura? A leitura de histórias é considerada algo simplório? Colomer (2009, p. 84) afirma que a literatura desenvolve a imaginação, a linguagem, o discurso, e ainda, permite a inserção do sujeito no meio cultural, realçando que “no son funciones menores em la educación de la infancia”.

Esse contexto de afastamento das práticas de leitura na sala de aula ficou mais evidente quando realizamos conversas em pequenos grupos após uma atividade proposta pela professora na biblioteca. Ela solicitou que as crianças escolhessem alguns livros e lessem de forma livre. Conversamos com cinco grupos de aproximadamente quatro ou cinco crianças de cada vez. Perguntamos sobre a escola, sobre as atividades pelas quais mais se interessavam; se gostavam de atividades que envolviam leitura e escrita e sobre o que gostavam de ler. Indagamos sobre os livros que tinham escolhido

na biblioteca e porque haviam feito tal escolha. Alguns discursos comuns foram explicitados: “eu não gosto de vir para escola”/“eu detesto ler”/“eu não gosto do projeto *Tertúlia*⁵ porque temos que falar o que mais gostamos de ler”/“tenho muita preguiça de ler”. Quando questionados sobre que tipo de texto mais gostavam de ler, responderam que: *Terror é o mais legal, mas a professora nunca escolhe esse/Eu não gosto de ler nada/Os que têm mistérios*. Elegeram as aulas de Artes e Educação Física como as preferidas, porque não tinham que escrever nada e podiam brincar e aprender esportes.

Quando foram questionados, especificamente, sobre os livros que haviam escolhido, durante a visita à biblioteca e quais eram suas opiniões sobre as histórias, demonstraram um forte afastamento da atividade, revelando que esta não havia provocado significado algum:

Pesquisadora: Como chama o livro que vocês escolheram para ler?

Valentina: Eu li um gibi, da Turma da Mônica.

Pesquisadora: Você gostou?

Valentina: Mais ou menos.

Théo: Eu só folheei alguns. Estou com esse aqui, mas não gostei. Não gosto de ler.

Pesquisadora: E você? Qual é o título?

Rafaela: Esse. (mostra a capa do livro). O avião.

Na verdade, o título era O avião e uma viola, de Ana Maria Machado.

Pesquisadora: O que está escrito aqui? (apontando para o restante do título).

Rafaela: Fala do violão também.

Théo: O avião e uma viola.

Rafaela: É isso mesmo. Eu não li. Eu não gosto, tenho muita preguiça. Só olho as imagens.

Pesquisadora: O que você gosta de fazer, Rafaela? Aqui na escola?

Rafaela: Eu não gosto da escola...

Até o final da conversa, Rafaela ficou com a cabeça deitada na mesa e não respondeu mais aos questionamentos da pesquisadora, explicando que não queria mais falar. Constatamos, que as crianças haviam manuseado os livros, demonstrando pouco interesse pelas histórias. Talvez pela defasagem acumulada em relação ao domínio da linguagem escrita, o entendimento da narrativa era prejudicado e,

5. A professora desenvolvia semanalmente o projeto *Tertúlia*, em que um livro era escolhido por ela e lido em capítulos pelas crianças. Depois da leitura individual e silenciosa, os alunos destacavam trechos que mais chamaram sua atenção, liam e comentavam, abrindo para uma discussão maior.

com isso, as imagens tornavam-se mais atraentes. As crianças por estarem no 5º ano já deveriam ter competência para entender e se envolver com histórias mais complexas, mas isso não acontecia – não conseguiam ler com proficiência. Por isso, escolhiam histórias com enredos infantis, com muitas ilustrações e então, apenas folheavam os livros. Dessa forma, iniciava-se um ciclo infundável: sono, preguiça e o não estabelecimento de uma relação profícua com a leitura.

Quando retornamos às aulas em agosto, a pesquisadora iniciou o dia perguntando como haviam sido as férias escolares de julho, se haviam lido algum livro:

Pesquisadora: Alguém leu algum livro nessas férias?

Théo: Deus me livre, professora!

Mais uma vez, comprovava-se que as atividades de leitura eram ruins, árduas, sofridas e que só eram realizadas quando havia uma cobrança. Entretanto, ao longo das atividades de intervenção, algumas propostas vivenciadas pelos alunos começaram a promover mudanças no interesse e envolvimento com a leitura.

Uma das atividades propostas foi a construção de um painel com trechos da história do *Peter Pan*, para que as outras salas da escola soubessem do trabalho que estava sendo realizado. Com esse motivo, exploramos a legibilidade do traçado da escrita, pois, era muito difícil ler os primeiros textos produzidos pelos alunos. Conversamos sobre a importância da letra legível, para que o outro possa entender o que queremos comunicar. Apresentamos para os alunos algumas fichas que continham trechos da história do *Peter Pan* escritos em papel de caligrafia, para que escolhessem qual deles os interessava mais para que copiassem, pensando sobre a legibilidade. As crianças tiveram autonomia para ler as fichas e escolher quais desejavam copiar. Atribuíram novos sentidos para a cópia – estávamos construindo um painel para que outros pudessem ler, o conteúdo relacionava-se a uma história que vinha sendo palco de nossas atividades, motivando os alunos a ler e conhecê-la com mais profundidade. A construção do painel potencializou as práticas de leitura, levando-os a ler uma grande quantidade de fichas com trechos da história, conscientizando-os que escrevemos para alguém que precisa entender. As crianças ensaiaram durante toda a semana com a professora da sala para a apresentação do painel e, para isso, dividiram-se em grupos para que cada um realizasse a leitura de uma das partes. O envolvimento com a atividade foi tão grande, que não bastava expor o mural, era preciso apresentá-lo aos demais.



Figura 1: *Elaboração do painel – Fonte: Acervo das pesquisadoras*



Figura 2: *Lendo a história do Peter Pan para uma turma de 1º ano
Fonte: Acervo das pesquisadoras*

A atribuição de sentido para a atividade de ler, copiar, ilustrar, elaborar o painel e apresentá-lo permitiu que os discursos proferidos anteriormente acerca de não gostar de ler e escrever fossem suprimidos e até esquecidos – mesmo que apenas durante esses momentos da atividade. A partir de um trabalho efetuado de forma coletiva em que juntos precisaram coordenar ações de organização, foi possível se constituírem como sujeitos autônomos em sua própria aprendizagem.

Propusemos um caça ao tesouro pela escola, inspiradas pela fala de Théo: *Professora, sabe o meu maior sonho aqui na escola? É caçar tesouros, igual aos piratas e o Capitão Gancho*. Tal proposta causou um imenso entusiasmo nas crianças, em especial para o Théo, que disse (com a mão no peito): *Nossa! Meu Deus! Não acredito! Que alegria!*

Nesse dia, apesar de estar usando o vestido da *Wendy*, a pesquisadora entrou na sala com um chapéu de pirata, convidando a todos para brincar de piratas. Explicou que seria a pirata *Wen* e solicitou que todos criassem nomes de piratas para si mesmos. Confeccionamos adereços de piratas, criamos pistas para encontrar os mapas e posteriormente, o tesouro; elaboramos mapas e construímos baús para guardarmos o tesouro – moedas de chocolate. Em grupos, os alunos esconderam as pistas e o mapa de sua equipe pelos espaços da escola e depois fomos caçar o tesouro. Ao final, as crianças produziram um texto em que se descreviam como piratas. Para além da brincadeira, a escrita e a leitura perpassaram a atividade durante todos os momentos. Escrever de forma legível para que o outro grupo pudesse ler e compreender as pistas e o mapa para chegar ao tesouro era uma grande preocupação dos alunos. Sim-Sim (2001, p. 55) afirma que “a eficácia da aprendizagem, qualquer que ela seja, depende muito da utilidade do que é aprendido para aquele que aprende”. As crianças realizaram as escritas e as leituras ultrapassando a obrigatoriedade e a imposição escolar.

Sempre que os alunos produziam textos eram convidados a ler para a turma suas produções. Na primeira produção apenas algumas crianças quiseram ler e depois outras emitiram opiniões e perguntas sobre os textos lidos para melhor entenderem:

Léo: Achei interessante o texto do Théo. Ele perdeu a mão igual o Capitão Gancho.

Willian: Ah que divertido! O Daniel contou a história do Capitão Gancho no texto dele.

Daniela: Eu gostei muito da história da Lívia. Imaginei as coisas que ela leu.

Théo: Não entendi muito bem o texto da Renata, acho que faltou alguma coisa para ter sentido.

Conforme as atividades de produção de texto eram propostas durante as intervenções, todas as crianças começaram a querer ler e compartilhar suas histórias. Emitir a opinião sobre o que ouviam e dar sugestões para a melhoria do texto tornou-se uma prática frequente.



Figura 3: Compartilhando as produções textuais – Fonte: Acervo das pesquisadoras

O movimento ascendente de interesse pelas atividades mostra a potencialidade de um trabalho que articulou a literatura com a imaginação. As atividades previamente elaboradas, problematizando aspectos diversos sobre a língua, além de uma mediação igualmente planejada, promoveram avanço na produção escrita e possibilitaram o desenvolvimento do gosto pela leitura, alterando a relação que os alunos tinham com ela.

O MENINO QUE DETESTA(VA) LER

Willian era extrovertido e alegre, amigo de todos, gostava de contar boas histórias de seu cotidiano, mas, ao mesmo tempo, a apatia e até uma considerável tristeza surgia quando convidado a realizar atividades sobre a língua materna. Parecia que recebia uma notícia ruim ao ouvir da professora: *Peguem os cadernos e comecem a copiar da lousa* ou *Agora vamos escrever um texto*. A situação ficava ainda mais dramática quando ouvia: *Vamos ler em silêncio e depois quero ouvir o que cada um entendeu do texto*.

Logo no segundo dia em que a pesquisadora realizava a observação das atividades e das crianças, foi surpreendida por uma de suas boas histórias:

Willian: Sabia que eu capturei um saci?

Pesquisadora sorrindo pergunta: Verdade? Como foi?

Willian: Ué! Vi aquele redemoinho e peguei uma garrafa. Fui mais esperto do que ele!

Pesquisadora: Muito esperto mesmo! E o que você fez com ele?

Willian: Tá lá em casa.

Pesquisadora: Traz para a escola! Quero ver!

Willian: Semana que vem eu trago... Melhor não! Imagina a confusão?!

Pesquisadora e aluno concordaram e deram risada.

Parecia que Willian era um leitor curioso e seria fácil envolvê-lo em nossas propostas. No entanto, estávamos enganadas e foi preciso muitas outras histórias para que o menino desejasse realizar as atividades.

Durante a contação das histórias em que a pesquisadora solicitava a participação das crianças, Willian sempre era um dos primeiros a emitir suas opiniões ou questionamentos, mostrando que estava envolvido e interessado. Por outro lado, em nossas conversas, Willian afirmou que detestava ler qualquer coisa e sentia muita preguiça ao fazer isso. Ele foi enfático ao demonstrar seu descontentamento com as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, a partir da primeira produção textual solicitada pela pesquisadora, Willian sentou em sua carteira e disparou a escrever, afirmando quando terminou: *Nossa! Nunca escrevi tanto na minha vida! Escrevi cinco páginas! Vou querer ler!* Mas, nem sempre as produções de texto aconteciam dessa forma. Às vezes, Willian relutava em escrever, porém, nunca deixou de fazer.

Não foi um trabalho simples e aleatório. Longe disso. Foi um trabalho árduo, devidamente planejado e constantemente mediado pela pesquisadora. Pois, embora os alunos já soubessem ler, consideravam a leitura algo enfadonho, com pouco sentido e de caráter estritamente obrigatório. A partir de ambientes previamente preparados, acolhedores e uma sedução guiada pela contação das histórias e pela imaginação, permitiu que Willian tivesse um movimento totalmente contrário ao que pronunciava acerca da obrigatoriedade de ler e produzir um texto para a reescrita⁶ da semana:

Nina: Eu tenho preguiça de ler.

Willian: Ah! E eu então? E depois vem aquela reescrita...

Pesquisadora: Qual reescrita?

Lívia: A gente escolhe na segunda-feira um livro na biblioteca, leva para casa e depois faz a reescrita da história com as nossas palavras.

Pesquisadora: Ah! É legal! Vocês podem contar do jeito de vocês...

Yara: Não é legal, não.

6. A professora da sala solicitava que os alunos escolhessem um livro na biblioteca para produzir uma reescrita e entregar até o término da semana. Era uma prática realizada semanalmente e, de acordo, com as falas das crianças, não provocava grande entusiasmo.

Lívia: *Dá preguiça. Eu pego sempre os mais curtos.*

Willian: *Eu também.*

Depois de alguns meses dessa conversa, Willian nos surpreende dizendo para a pesquisadora:

Willian: *Professora, vem aqui um pouquinho, quero te mostrar uma coisa.*

Pesquisadora: *O que é?*

Willian *retira de sua mochila o livro Alice no País das Maravilhas.*

Willian: *Olha!*

Pesquisadora: *Nossa! Que legal!*

Willian: *A sua história! Escolhi para fazer a reescrita da semana.*

Pesquisadora: *Você gostou?*

Willian: *Gostei bastante. É longo! Mas eu quis ler mesmo assim.*

Pesquisadora: *Willian, fico muito feliz! Você lembra que você dizia lá no começo do ano que não gostava de ler e que não gostava de fazer reescrita?*

Willian: *Ah! Mas eu ainda não gosto de nada disso! Eu gostei dessa história e como você conta um pouquinho de cada vez, eu quis pegar e ler pra já saber o final.*

Percebemos um movimento de mudança, a partir de todo o trabalho realizado com a literatura e a imaginação, mediado pela pesquisadora e pelos alunos entre si, motivando Willian a ler a obra. Mesmo ainda afirmando que “*não gosta de nada disso*”, Willian não percebe que está em um processo de mudança, pois ao ser obrigado a escolher um livro para elaborar a reescrita, escolhe um de seu próprio interesse, alterando seus critérios de escolha (histórias curtas). O desejo de saber o final da história que estava sendo trabalhada em nossas intervenções se sobrepôs. Willian demonstra interesse e apreciação pela obra em questão.

Araújo e Tassoni (2018) compreendem a literatura como uma construção simbólica que abarca um conjunto de valores, experiências e conhecimentos que são concebidos a partir de um determinado contexto histórico e cultural. Segundo os autores, há um movimento de transformação do leitor por meio de suas leituras.

Durante o ano, Willian foi sendo transformado por meio das atividades de intervenção, assim como, todos dessa turma foram afetados por novas experiências e novos conhecimentos. A (trans) formação dos alunos em leitores autônomos é um processo contínuo e gradual que necessita de tempo e investimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que o período em que estivemos com aquelas crianças foi curto diante dos problemas e desafios que apresentavam – as atividades eram realizadas semanalmente – e que o movimento de mudança pode ter sido apenas durante aquele ano de 2017. Contudo, o empenho em realizar as propostas, o desejo de compartilhar o que produziam, por meio da leitura, a iniciativa de Willian em ler de forma autônoma a história *Alice no País das Maravilhas* mostram que, de alguma forma, houve uma transformação interna nos alunos. Um dia, na vida de Willian, ele pegou um livro na biblioteca, desejou ler e leu! Tal desejo provoca uma reflexão importante acerca da educação literária. Compreender e apreciar a literatura em toda sua beleza e singularidade possibilita o desenvolvimento integral de um indivíduo e possibilita a formação de leitores autônomos.

O caminho para a formação de leitores dentro da sala de aula precisa ser (re) articulado. Envolver a família é um meio eficaz de promoção da leitura, entretanto, investir em situações concretas na sala de aula que mobilizem a atenção dos alunos, que promovam situações reflexivas acerca do texto lido e ainda, que os envolvam na escolha das obras que poderão ser lidas, promove desenvolvimento qualitativamente importante de funções complexas, como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a escrita.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. M. P.; TASSONI, E. C. M. Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 36, p. 155-171, 2018.
- AZEVEDO, F. J. F. A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. *In: AZEVEDO, F. J. F. et al. (Coord.). A criança, a língua e o texto: da investigação às práticas: Actas do I Encontro Internacional [CD-ROM].* 1. ed. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. p. 8-11, 2003.
- AZEVEDO, F. J. F. **Formar Leitores**. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007.
- BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Lisboa: D. Quixote, 1989.
- CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1986.
- COLOMER, T. Planificar la lectura en la escuela. Formar leitores para ler o mundo. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DA LEITURA*, 2009, Lisboa. **Conferência inaugural...** Lisboa: Fundação, Calouste Gubelkian, Casa da Leitura, 2009.
- COUTINHO, V.; AZEVEDO, F. A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. *In: AZEVEDO, F. (Coord.) Formar Leitores*. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 35-44.

- LAPLANE, A. L. F.; BOTEGA, M. B. S. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-31.
- SARDINHA, M. da G. Formas de ler. Ontem e hoje. In: AZEVEDO, F. (Coord.) **Formar Leitores**. Das teorias às práticas. Lisboa, p. 1-7, 2007.
- SIM-SIM, I. A formação para o ensino da leitura. In: SIM-SIM, I. A formação da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Caderno de Formação de Professores**, n. 2, p. 51-64, 2001.
- SIQUEIRA, E. M. de L. **Literatura sem fronteira**: por uma educação literária. 2013. 321 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Coleção Passando a limpo).
- TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS – Rev. Cient*, São Paulo, n. 27, 191-209, 2012.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo SP: Ática, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Realizou Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, no Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE) Capes. Coordenadora do Departamento Didático Pedagógico no Centro Universitário Barão de Mauá. *E-mail*: patriciambjsc@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9891-8562>.

Elvira Cristina Martins Tassoni é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora e coordenadora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Editora da Revista de Educação PUC-Campinas e atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Realiza pesquisas no campo da formação de professores, em interface com as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, com

ênfase no desenvolvimento da linguagem. É membro da diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), na representação da região sudeste.

E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>.

Recebido em 25 de outubro de 2022 e aprovado em 18 de junho de 2023.