MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

É POSSÍVEL ANDAR ENTRE LIVROS?
A LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, APESAR DAS ADVERSIDADES

Thaís Teixeira Nopres

RIO DE JANEIRO
2024

Thaís Teixeira Nopres

É POSSÍVEL ANDAR ENTRE LIVROS?
A LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, APESAR DAS ADVERSIDADES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Crélia Penha Dias

RIO DE JANEIRO

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Nopres, Thaís Teixeira
N821? É possível andar entre livros? A leitura de literatura no Ensino Fundamental, apesar das adversidades / Thaís Teixeira Nopres. -- Rio de Janeiro, 2024.
173 f.

Orientadora: Ana Crélia Penha Dias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2024.

1. Leitura Literária. 2. Formação do Leitor. 3. Circuito de Leitura. 4. Ensino de Literatura. I. Dias, Ana Crélia Penha, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

É POSSÍVEL ANDAR ENTRE LIVROS?
A LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, APESAR DAS ADVERSIDADES

Thaís Teixeira Nopres
Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2024, como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Examinada por:

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA CRELIA PENHA DIAS
Data: 31/01/2025 18:39:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Presidente, Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias (PROFLETRAS – UFRJ)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA COELHO ARARIPE DE PAULA GOMES
Data: 31/01/2025 22:57:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Professora Doutora Maria Coelho Araripe Paula Gomes (PROFLETRAS – UFRJ)

gov.br Documento assinado digitalmente
RAQUEL CRISTINA DE SOUZA E SOUZA
Data: 31/01/2025 18:10:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Professora Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza (Colégio Pedro II)

gov.br Documento assinado digitalmente
ERICA DE CASSIA MAIA FERREIRA
Data: 31/01/2025 17:45:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Professora Doutora Érica de Cássia Maia Ferreira (Formadora EducaTO – Rede de Colaboração)

RESUMO

Este trabalho focaliza na formação de leitores no contexto educacional brasileiro, inspirado no título da obra *Andar entre livros* de Teresa Colomer (2007). A pesquisa parte da premissa de que a leitura deve ser vivenciada tanto em espaços formais quanto informais, mas reconhece que as dificuldades socioeconômicas no Brasil afastam essa prática da realidade da maioria das crianças. Além disso, fatores externos e internos à escola, como a vulnerabilidade social, a falta de recursos e o acesso limitado à educação, criam ambientes adversos que dificultam ainda mais o desenvolvimento da leitura. Face a essa realidade, foi criado no ambiente escolar em que atuo uma cultura literária no qual a leitura se tornou parte integrante da vida dos estudantes, já que falar em leitura é falar de formação do cidadão. Nesse contexto, assumi o papel de trazer a educação literária, especialmente para os estudantes do 4º ano, pelo fato de a leitura, para muitas dessas crianças, ocorrer somente na escola. Diante dessa realidade, foi proposto um circuito de leitura para estudantes do 4º ano de uma escola do município do Rio de Janeiro, com o objetivo da formação do leitor autônomo, competente e crítico. As atividades desenvolvidas foram pensadas para integrar os estudantes, escola e família, incentivando uma cultura de leitura que ultrapasse os muros escolares. O circuito de leitura foi embasado em pressupostos teóricos de autores como Andruetto (2012), Bajour (2012), Castrillón (2011), Dalvi (2018), Eagleton (2017), Lerner (2002), Montes (2020), Freire (2021), Petit (2008), Soares (2023), Zilberman (2008) e outros. A proposta incluiu estratégias como leitura em voz alta, escuta e conversa literária, leitura de clássicos, leitura subjetiva e a escrita em diários de leitura. A análise dos resultados revelou uma conscientização crescente sobre a importância da leitura e da escrita pelos estudantes, e uma ampliação significativa de repertório literário de cada um. Além disso, verificamos que o envolvimento das famílias foi essencial para o sucesso do projeto. Outro ponto relevante foi que mais de 46 dos estudantes foram alfabetizados, evidenciando que o ato de ler dentro dos circuitos promoveu o progresso desses alunos. Os referidos resultados reforçam a eficácia do circuito de leitura, assim como das atividades de leitura, dança, música e teatro que transcenderam a programação original da pesquisa, contribuindo para a promoção de uma educação literária significativa para essa comunidade escolar.

Palavras-chave: Leitura literária. Formação do leitor. Circuito de leitura. Ensino de literatura.

ABSTRACT

This paper addresses the development of readers within the Brazilian educational context, drawing inspiration from Teresa Colomer's *Andar entre livros* (2007). The research begins with the premise that reading should be experienced in both formal and informal spaces, but it acknowledges that socioeconomic difficulties in Brazil alienate this practice from the reality of most children. Furthermore, external and internal factors in schools, such as social vulnerability, lack of resources, and limited access to education, create adverse environments that hinder the development of reading.In response, a literary culture was established within the school environment where I work, making reading an integral part of students' lives, as discussing reading also means discussing the formation of citizens. In this context, I took on the responsibility of promoting literary education, particularly for 4th-grade students, because, for many of these children, reading happens only at school. Given this reality, a reading circuit was proposed for 4th-grade students at a municipal school, aiming to cultivate critical readers. The activities were designed to integrate students, school, and family, encouraging a reading culture that extends beyond the school walls. The reading circuit was grounded in the theoretical principles of authors such as Andruetto (2012), Bajour (2012), Castrillón (2011), Dalvi (2018), Eagleton (2017), Lerner(2002), Montes (2020), Paulo Freire (2021), Petit (2008), Soares (2023), Zilberman (2008), among others. The proposal included strategies such as reading aloud, literary listening and discussions, reading of classics, subjective reading, and writing in reading journals.The analysis of the results revealed a growing awareness among the children about the importance of reading and writing. Additionally, there was a significant expansion in the students' literary repertoire. Family involvement was crucial to the project's success. Another relevant point was that more than 90% of the students were literate without the use of specific literacy methods, demonstrating that the act of reading alone fostered their progress. These results underscore the effectiveness of the proposed reading circuit in promoting meaningful literary education for this school community.

Keywords: Literary reading. Reader training. Reading itinerary. Teaching literature.

AGRADECIMENTOS

A todas as mulheres que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, que estiveram ao meu lado, me fortalecendo e me apoiando. Ao longo dessa jornada, tive a sorte de encontrar grandes mulheres como vocês, que me inspiraram em um mundo que, por vezes, nos ensina a competir, a nos diminuir e a desencorajar o "ser mulher". A essas mulheres que me encorajaram, deixo o meu mais sincero agradecimento!

Aos meus companheiros de jornada! É maravilhoso ter pessoas que nos inspiram e nos possibilitam crescer, tanto pessoal quanto profissionalmente. A troca de experiências e aprendizados com essas pessoas foi fundamental para o meu desenvolvimento e para a construção de um mundo melhor.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao programa PROFLETRAS, especialmente a Solange Oliveira da Cruz, que me auxiliou com atenção e gentileza na organização da documentação necessária para minha qualificação e defesa.

Aos membros da banca, Raquel Cristina de Souza e Souza, Érica de Cássia Maia Ferreira e Maria Coelho Araripe Paula Gomes, por gentilmente aceitarem o convite para participar da defesa desta dissertação de mestrado.

À minha orientadora, Ana Crélia Dias, que me proporcionou tantos aprendizados. "Minha diva inspiradora", cada orientação sua foi uma verdadeira aula. Uma mulher incrível, que luta pela Educação Básica e nos fortalece enquanto classe. Gratidão é a palavra que melhor define o que sinto por você. Obrigada, Ana Crélia, por me lembrar de que a leitura é um ato democrático e um direito de todos.

À minha mãe, Sheila Maria Teixeira Nopres, a quem tanto amo e admiro, que cuidou de mim e sempre me incentivou a estudar e trilhar meu próprio caminho. Ao meu pai, Wagner Durange Nopres, que, por várias vezes, buscou minha filha na escola para que eu pudesse me dedicar ao PROFLETRAS. À minha avó, Tininha, que, durante a graduação, me ajudava a pagar o lanche e a passagem. À minha querida irmã, que sempre me ouviu quando eu falava dos meus trabalhos. Gratidão a vocês!

Ao meu querido tio, Armenio Erthal Teixeira Junior, grande incentivador da leitura na minha vida e responsável pelo meu interesse na literatura. Muito obrigada, tio!

À minha filha, Raíssa Nopres de Almeida, minha força, meu desejo de ser uma mulher em quem ela possa se espelhar e se orgulhar. Te amo infinitamente, minha filha!

Ao meu marido, João Carlos Silva de Almeida, que compreendeu a minha necessidade de comprometimento com a pesquisa, me auxiliando nas leituras e nos momentos de suporte com nossa filha. Gratidão! Amo você!

Aos amigos da escola onde trabalho, por aceitarem todos os meus movimentos de leitura em suas turmas. Um agradecimento especial às minhas amigas de trabalho, e agora amigas para a

vida toda, Ana Carolina P. do Nascimento Costa e Fernanda Pussente Gama, por toda a paciência, escuta e apoio.

Aos meus amigos do PROFLETRAS, que contribuíram muito nesse processo de aprendizado e com quem nos fortalecemos como turma. Carregarei vocês comigo.

À minha querida amiga Paula Alves, que o PROFLETRAS me presenteou, sempre disposta a ajudar e a escutar minhas angústias e desesperos. Que essa parceria e amizade sejam duradouras, e que você continue me inspirando com seus conhecimentos, experiências e afeto.

Ao meu amigo Michael Barbalho Amaro, outro presente do PROFLETRAS, que transforma a realidade ao seu redor e contribui para a construção de um mundo onde o respeito, a igualdade e a solidariedade sejam valores fundamentais.

Aos meus queridos alunos e seus responsáveis, que aceitaram todas as minhas atividades de leitura e para quem ler se tornou parte da vida. Obrigada por acreditarem no meu trabalho!

Os livros que eu li e amei estão sempre por perto. Não só pra, volta e meia, dar uma namorada de olho com eles, alisar um bocadinho a lombada, fazer uma festa na capa, mas também pra, de vez em quando, convidar, vamos de novo? e lá ficarmos os dois, outra vez esquecidos do mundo, nessa tal de amarração de quem escreve e de quem lê.

Lygia Bojunga

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Espaço de leitura	35
Figura 2	Sala de leitura	36
Figura 3	Capa do Diário de Leitura	63
Figura 4	Transcrição da escrita do aluno da turma 1402	70
Figura 5	Transcrição da escrita do aluno da turma 1401	70
Figura 6	Transcrição da escrita do aluno da turma 1402.	70
Figura 7	Transcrição da escrita do aluno da turma 1401.	71
Figura 8	Transcrição da escrita do aluno da turma 1401	71
Figura 9	Transcrição da escrita do aluno da turma 1401	72
Figura 10	Transcrição da escrita do aluno da turma 1402	72
Figura 11	Circuito Vivências	74
Figura 12	Circuito Vivências (1)	75
Figura 13	Circuito de leitura na Convivência Familiar	78
Figura 14	Produções das famílias sobre a leitura das poesias femininas	78
Figura 15	Produções dos responsáveis – tema Infância	79
Figura 16	Layout do post para arrecadação dos livros	85
Figura 17	Alunos com os livros *A Bolsa Amarela*	85
Figura 18	Capa do livro *A Bolsa Amarela,* de Lygia Bojunga”	91
Figura 19	Produções do Diário de Leitura de *O Pequeno Principe*- Parte do Baobá	107
Figura 20	Figura 20: Imagem a que os alunos fizeram referência, retirada do livro *O Pequeno Príncipe,* no capítulo 12	108
Figura 21	Figura 21: Produções do Diário de Leitura de *O Pequeno Principe* – Parte do bêbado	108
Figura 22	Fragmento de trabalho (1)	109
Figura 23	Fragmento de trabalho (2)	109
Figura 24	Fragmento de trabalho (3	111
Figura 25	Fragmento de trabalho (4)	111
Figura 26	Fragmento de trabalho (5)	112
Figura 27	Fragmento de trabalho (6)	113
Figura 28	Fragmento de trabalho (7)	114
Figura 29	Fragmento de trabalho (8)	115
Figura 30	Fragmento de trabalho (9)	116
Figura 31	Fragmento de trabalho (10)	116
Figura 32	Fragmento de trabalho (11)	117
Figura 33	Escolhas dos livros do Circuito “Livre”	121
Figura 34	Conversa sobre os livros lidos do circuito “Livre”	121
Figura 35	Texto 1	122
Figura 36	Texto 2	123
Figura 37	Texto 3	124
Figura 38	Texto 4	124
Figura 39	Texto 5	126
Figura 40	Texto 6	126
Figura 41	Texto 7	127
Figura 42	Texto 8	127
Figura 43	Atividade povos indígenas – cordão de miçangas	132
Figura 44	Atividade povos indígenas – distribuição de pipoca para toda escola	132

Figura 45	Atividade povos indígenas – grafismo indígena	133
Figura 46	Nossa ancestralidade: Confecção de maquetes das escolas de samba do Rio de Janeiro	134
Figura 47	Nossa ancestralidade: Confecção de maquetes das escolas de samba do Rio de Janeiro (1)	134
Figura 48	Apresentação de roda de samba dos alunos do 4º ano	136
Figura 49	Apresentação de roda de samba dos alunos do 4º ano (1)	136
Figura 50	Café literário com o livro *De olho n'água*	137
Figura 51	Atividade de com a Família – receita de biscoito feita com os alunos	139
Figura 52	Biscoito dos alunos	139
Figura 53	Preparação dos biscoitos feitos com os alunos	140
Figura 54	Presença dos responsáveis participando das leituras	140
Figura 55	Crianças reproduzindo a música	142
Figura 56	Letra da música escrita pelos alunos da turma 1402 sobre trabalho infantil	143
Figura 57	Alunos ganhadores da Disputa do Passinho	144
Figura 58	O dia da Bienal do Livro na escola	145
Figura 59	Apresentação do livro de Poesia dos alunos do 4º ano para a escola	146
Figura 60	Apresentação do livro de Poesia dos alunos do 4º ano para a escola (1)	147

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1	Espinha de peixe disponibilizado pela SME/RJ para a equipe de Gestão Escolar	41
Esquema 2	Esquema da organização das atividades do *Andar entre Livros*	56
Esquema 3	Organização das crianças em relação ao desenvolvimento da leitura	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Preferências dos alunos da 1401	81
Gráfico 2	Preferências dos alunos da 1402	81
Gráfico 3	Identificação com o livro *A Bolsa Amarela*	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Organização das atividades de Poesia para as Famílias 61

SUMÁRIO

1.	**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**	**16**
1.1.	MEMÓRIAS DA ESCUTA NA INFÂNCIA	16
1.2.	BEM-VINDA AO MUNDO REAL	17
1.3.	RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LITERATURA	20
2.	**A LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**	**24**
2.1.	LEITURA: UM DIREITO DE TODOS	26
3.	**ALFABETIZAR NA ESCOLA SEM LEITURA E LIVROS: É POSSÍVEL?**	**31**
3.1.	AUSÊNCIA DO DIREITO À LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA VIVÊNCIA	31
3.1.1.	**Espaços de Leitura na Escola Pública: uma resposta eficaz para a formação de leitores?**	**34**
3.2.	EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL CARIOCA: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ALUNOS SÃO TODOS NÚMEROS	38
4.	**A JORNADA DOS ALUNOS PARA A FORMAÇÃO DOS LEITORES**	**46**
4.1.	TRAJETÓRIA DOS ALUNOS DAS TURMAS 1401 E 1402	50
5.	**PERCURSO METODOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**	**54**
5.1.	CIRCUITO “VIVÊNCIAS”	57
5.2.	CIRCUITO “LIVRE”	57
5.3.	CIRCUITO PARALELO DE LEITURA	58
5.4.	CIRCUITO DESAFIADOR	59
5.5.	CONSTRUÇÃO DA CULTURA LITERÁRIA COM OS FAMILIARES	60
5.6.	DIÁRIO DE LEITURA: UM INSTRUMENTO DE INCENTIVO DE ESCRITA	62
6.	**PRODUÇÕES: AS ANÁLISES DOS PERCURSOS DAS PRÁTICAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES**	**66**
6.1.	O AFETO PELA VOZ NOS CICUITOS DE LEITURA “VIVÊNCIAS” E “PARALELO”	68

6.1.1. O afeto pela voz: construção da cultura literária na escola com os familiares **75**
6.1.2. O afeto pela voz no circuito de leitura desafiadora **79**
6.2. O AFETO PELA PRESENÇA NOTÁVEL DO LIVRO 83
6.2.1. O afeto ao ler um clássico da literatura infantil nacional **89**
6.2.1.1 *A Bolsa Amarela*: um ensaio de um clássico infantil alicerçado sob minha perspectiva 91
6.3. CONVERSA LITERÁRIA: AFETAR OS LEITORES PELAS SUAS VOZES 95
6.4. O AFETO PELA ESCRITA: RESSIGNIFICANDO A ESCRITA PELO DIÁRIO DE LEITURA 102
6.5. O AFETAR LENDO SOZINHOS 118
7. EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO PORTA DE ACESSO AOS BENS CULTURAIS **130**
7.1. RECONHECIMENTO DA ANCESTRALIDADE: POVOS INDÍGENAS 131
7.2. RECONHECIMENTO DA ANCESTRALIDADE: AFRODESCENDÊNCIA 133
7.3. CAFÉ LITERÁRIO: UM MOMENTO DE DESCONTRAÇÃO 137
7.4. FAMÍLIA, MÚSICA E LEITURA 138
7.5. PRODUÇÃO DA MÚSICA SONHO DE CRIANÇA, DA TURMA 1402 141
7.6. DESAFIO DO PASSINHO: VALORIZAÇÃO DA CULTURA DOS ALUNOS 143
7.7. EVENTO DE LEITURA DENTRO DA ESCOLA: BIENAL DOS ALUNOS 144
7.8. LIVRO DE POESIA E TARDE DE AUTÓGRAFOS 146
CONCLUSÃO **149**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **155**
ANEXOS **160**

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> *Eu tenho que achar um lugar para esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima.*
>
> *(A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga.)*

1.1. Memórias da escuta na infância

Recordo-me que quando era pequena, minha mãe costumava comprar livros infantis para me incentivar a leitura. Em minha casa, sempre tivemos uma grande quantidade de livros de literatura e enciclopédias. Eu adorava observar as imagens das enciclopédias e ler algumas curiosidades. Falar sobre leitura faz mais sentido para mim quando relembro dessas experiências como leitora, pois esses momentos vividos na infância com a minha família foram fundamentais para compreender como as práticas de leitura se solidificam ao longo do tempo.

Aos 7 anos de idade, tive meu primeiro contato com as poesias de Fernando Pessoa através da voz do meu tio. Seus poemas me encantavam pelo efeito musical que possuíam, especialmente pelos jogos de palavras presentes em suas obras. Conforme Michèle Petit (2009) destaca, é pela voz da mãe ou de familiares que a criança tem seu primeiro contato com o texto escrito, seja através de contos de fadas, trechos da Bíblia, passagens de livros ou poesias, deixando marcas profundas em sua memória. Logo, foi pela voz do meu tio que tive contato com a literatura. Sabemos que a leitura é também um ato cultural, depende muito das práticas e dos valores transmitidos pelos adultos que cercam a criança (Machado, 2001, p. 116.). A influência do meu tio trazendo Fernando Pessoa para minha vida foi um ótimo exemplo de como a literatura pode ser apresentada de forma orgânica no cotidiano, através da oralidade e do encantamento com a linguagem.

Em minha casa, a leitura era parte integrante da rotina, porém, na escola, essa realidade era diferente. Durante meus anos iniciais de estudo em uma escola privada extremamente tradicional, as leituras de livros infantis eram apenas para cumprir avaliações e identificar informações, sem aprofundamento ou diálogo após a leitura. Essa discrepância entre o ambiente familiar e escolar gerava conflitos, tornando a escola um espaço que não fazia sentido para mim, ecoando as palavras de Bell Hooks (2017, p. 12) sobre a sala de aula ser um local de castigo e

reclusão, ao invés de promover possibilidades de aprendizagem. Sentia-me como se estivesse aprisionada, distante e desconectada daquele ambiente escolar.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados na escola privada, minha mãe decidiu me colocar numa unidade escolar pública do bairro. Lembro-me das palavras dela: “Já que você não quer estudar, te colocarei na escola pública”. A escola pública, ao contrário do que minha mãe pensava, era um espaço amplo e cheio de recursos e, assim, encontrei um novo significado para a palavra “escola”. A instituição possuía um espaço físico amplo em comparação com a escola anterior, sala de recursos para crianças especiais, um auditório e uma biblioteca imensa, repleta de livros por todos os lados. A mudança para uma escola que dispunha de uma biblioteca acessível, foi o ponto de virada na minha jornada escolar. Nesse ambiente, pude compreender melhor a importância da leitura e da escola. Foi nessa escola que os livros se tornaram presentes na minha vida. Lá eu conheci outras culturas, principalmente, a mitologia grega, que exercia forte influência em minhas leituras.

1.2. Bem-vinda ao mundo real

Diferente do meu Ensino Fundamental II, o Ensino Médio da rede pública foi bastante frustrante porque a escola era grande, mas sem espaços de leitura. O prédio era bem deteriorado. Essa experiência foi decepcionante, pois não tivemos professores de Física, de Química e de Português no 1º e no 2º ano. Essa experiência no Ensino Médio, marcada pela falta de professores e pela precariedade da infraestrutura escolar, ainda é uma realidade enfrentada pelos estudantes da rede pública estadual, visto que o Ensino Fundamental é gerido pelo Município e o Ensino Médio pelo Estado. Isso refletiu em angústias e desafios porque a ausência de disciplinas tão fundamentais e, especialmente, de Língua Portuguesa, criavam muita insegurança relacionada ao vestibular, uma vez que competiria com alunos de escolas que tiveram uma formação mais completa. Então, no 3º ano, a professora de Literatura assumiu a responsabilidade de suprir essas lacunas, demonstrando um compromisso com os estudantes, utilizando estratégias como a elaboração de apostilas e o incentivo à leitura do clássico *A Moreninha*. Isso não só ajudou a suprir o conteúdo perdido, mas também proporcionou uma experiência enriquecedora com a literatura, que envolveu debates e uma maior imersão no texto.

Além disso, eu tive um professor de inglês que, ao perceber meu interesse pela leitura, também me oferecia livros de suspense, mostrando um apoio individualizado, fazendo a diferença na minha formação leitora, mesmo em um ambiente com tantas limitações. A minha escolarização no Ensino Médio foi deficitária, me deixando sempre insatisfeita. Terminei o

Ensino Médio, realizei as provas de Universidades Públicas, mas como era esperado, não consegui entrar no curso de Letras.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas em relação ao aprendizado de Língua Portuguesa, persistia a vontade de continuar envolvida em experiências de leitura. A ideia de cursar Letras, apesar do medo, era um grande anseio que decidi abraçar. Iniciei a graduação em uma faculdade privada, entretanto, um medo, que tanto me assolava, retornou na aula da disciplina de sintaxe, em que a professora pegou a minha prova, mostrou para toda turma e falou: “Como vocês com essa escrita chegaram à Faculdade?”. A vergonha e o desejo de desaparecer eram intensos, no entanto, as minhas dificuldades de escrita permaneceram, mas não podia desistir. Essa experiência na faculdade, apesar de dolorosa, reflete uma realidade vivida por muitos estudantes que vêm de escolas públicas e enfrentam barreiras sociais e educacionais ao ingressar no ensino superior. O comentário da professora, além de desconsiderar as dificuldades enfrentadas por nós, reforçou a exclusão que muitos sentem ao tentar ocupar espaços que historicamente não foram feitos para eles. Essa situação conversa com o pensamento de que “a literatura não é para mim, nem para os meus, é preciso que nos perguntemos, juntamente com nossos estudantes: Porque a literatura tem sido apenas para alguns ?” (Dalvi, 2021).

No entanto, mesmo diante das adversidades, encontrei na literatura um refúgio durante a graduação, especialmente nas aulas de Literatura Portuguesa, que reavivaram memórias afetivas da infância e despertaram meu amor pela escrita e pela leitura. Ao longo do curso, a demanda por leituras teóricas foi desafiadora, mas a paixão pela literatura permaneceu presente. Com isso, minha pesquisa de conclusão de curso foi focada nas letras de Chico Buarque e na construção do feminino.

Ainda na graduação, participei de um programa de estágio de reforço escolar da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, que me confrontou com a lacuna entre teoria e prática no ensino, pois havia um número grande de estudantes não leitores no 3º ano do Ensino Fundamental, e eu não sabia o que deveria ser feito com essas crianças, porque na faculdade nada se falava sobre isso.

A experiência com crianças não leitoras ressaltou para mim a relevância da formação continuada, especialmente aquela que articula prática docente e teorias educacionais. Esse tipo de formação é essencial para preparar o professor a lidar com a diversidade de realidades presentes na sala de aula. Com isso, logo, após o término da graduação, decidir iniciar o curso de Formação de Professores foi um passo importante nesse sentido, pois o curso de formação de professores apontou estratégias e instrumentos que me proporcionou as ferramentas

necessárias para lidar com as demandas dos estudantes, mesmo que de forma básica, mas me sentia “segura” em relação as dificuldades de aprendizagens deles.

Diante dessas vivências surgiu o meu interesse em trabalhar com as turmas dos anos iniciais, conseguindo um emprego como professora regente numa escola da rede privada. Fiquei por um tempo. Então, prestei concurso público e logrei êxito sendo aprovada para o Município de São João de Meriti, que fica situado no Estado do Rio de Janeiro na região metropolitana. Após tomar posse, fui lotada numa escola que fica situada no interior de uma comunidade extremamente violenta, com salas de aulas muito cheias e poucos recursos pedagógicos e estruturais.

Lá, eu percebia que precisava fazer algo pelas crianças, oportunizando experiências que estavam sendo negligenciadas. Decidi investir em cursos de pós-graduação em Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia para tentar compreender e enfrentar os desafios educacionais de forma mais eficaz, porque a realidade educacional dos meus alunos era de muita dificuldade de aprendizagem em que muitas crianças não conseguiam nem mesmo escrever seus próprios nomes. Logo, nós, professores, identificávamos os problemas e tentávamos criar estratégias e projetos, em que frequentemente arcávamos com as despesas por conta própria, demonstrando um esforço coletivo para minimizar os impactos do abandono das políticas públicas. Dalvi (2021) salienta que:

> nossos projetos de educação literária fracassam porque gente com fome, desempregada, ameaçada de despejo, gente sem luz e água encanada em casa, gente semialfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais absoluta, gente brutalizada por condições de vida as mais adversas não dispõem de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura (Dalvi, 2021, p. 40).

Em contextos em que as necessidades básicas de sobrevivência não são atendidas, é quase impossível esperar que as pessoas possam se engajar com a literatura ou qualquer outra forma de enriquecimento cultural. A luta pela sobrevivência cotidiana deixa pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento de um interesse pela leitura, que muitas vezes é vista como um luxo inacessível. Então, foram seis anos de muito aprendizado, tentando trazer a leitura para a vida dessas crianças.

Realizei concurso para a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, porque era mais próximo de minha residência e fui aprovada. Fiz o pedido de exoneração e deixei a escola de São João de Meriti com o “coração apertado”, pois muitas perguntas ficaram sem respostas, e isso deixou um sentimento de incompletude. Essa transição, apesar de

necessária, foi carregada de emoções, refletindo tanto o meu apego às experiências vividas, quanto a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as demandas pessoais e profissionais.

1.3. Ressignificando o ensino de literatura

Ao iniciar minha trajetória no município do Rio de Janeiro como professora dos anos iniciais, fomos avassalados pela pandemia, um período difícil para todos e, principalmente, para a educação pública do Município, que trouxe desafios imensos, especialmente para as crianças que vivem em situações sociais desfavoráveis, onde o acesso à tecnologia é limitado. A pandemia não apenas intensificou as desigualdades existentes, mas também exigiu uma adaptação rápida às novas condições de ensino remoto, e encontramos aqui um problema porque muitas crianças não tinham acesso à internet, visto que as atividades eram enviadas pelas mídias sociais; e a devolutiva era pouquíssima das famílias.

Nesse período tão turbulento, engravidei e não pude retornar à sala de aula, mas indagações referentes ao acesso à leitura continuavam na minha cabeça. Nesse período, abriu a inscrição para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e decidi me inscrever, mesmo em meio aos desafios da maternidade. Lembro-me de que a avaliação seria a escrita de um memorial, realizei a escrita com minha filha no colo porque queria muito me qualificar, posto que precisava continuar no meu compromisso com a formação de leitores, embora soubesse que não seria nada fácil equilibrar as responsabilidades pessoais e profissionais para garantir que meus alunos tivessem acesso à leitura. Ainda mais em uma sociedade em que necessitamos de luta para respeitar a equidade de gênero, porque ser mulher, mãe, estudar e trabalhar é bastante complexo.

Recordo-me como se fosse hoje, da minha emoção de ver o meu nome na listagem de aprovados no PROFLETRAS. Iniciei as aulas do mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e simultaneamente, retornava à rotina de sala de aula. No entanto, deparei-me com uma problemática, pois não me foi concedido o direito de me ausentar da escola para assistir às aulas na universidade. Com isso, assumi a responsabilidade das minhas faltas durante as sextas-feiras, mas persisti mesmo com as dificuldades financeiras devido aos descontos no pagamento e na falta de apoio institucional. Diante disso, busquei a legislação porque é direito à formação continuada dos profissionais da educação, que é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e pela Lei 5623/2013 do Município do Rio de Janeiro. Logo, meu processo encontra-se estagnado na Corregedoria do Município. Isso é um exemplo claro

de como, muitas vezes, as leis que garantem esses direitos não são implementadas de maneira eficaz, criando obstáculos para os profissionais que buscam qualificação.

Ao ingressar no PROFLETRAS, as disciplinas demandaram muitas leituras, porém, foram nas aulas de Literatura e Ensino[1] que pude ampliar a minha compreensão sobre a democratização da leitura com Silvia Castrillón (2011) e me aprofundar em teorias sobre educação literária, conhecendo assim a obra *Andar entre livros*, de Teresa Colomer (2007). Também foi nas aulas dessa mesma disciplina que tive a minha primeira experiência com a escrita de Lygia Bojunga por intermédio do conto "Tchau". Um texto curto e de leitura fluida, porém denso pela temática sensível que aborda. Impactada pela leitura do conto, desejei levá-lo para minha turma de 5º ano, na escola onde atuo. Porém, ao reproduzir a proposta de leitura para os estudantes, a recepção foi outra e isso me causou um desconforto, não soou da mesma forma para os alunos que acharam aquele texto tão comum. Essa naturalização dos estudantes está no plano do vivenciar tantas vezes, por si ou por quem os circunda, que tal realidade, torna-se a naturalização.

Diante disso, quando observo as minhas vivências pessoais e sociais percebo que está profundamente entrelaçada com as minhas experiências como leitora, porque desde a infância, a leitura foi um fio condutor para mim, ressignificando as minhas percepções sobre o mundo. A leitura teve um impacto profundo na minha vida. Portanto, quando reflito sobre a falta de acesso à leitura que meus alunos enfrentam, surge uma questão: como despertar o interesse dessas crianças pela leitura, considerando que a desigualdade social muitas vezes se sobrepõe à importância de ler? Foi com essa inquietação que surgiu a ideia central do meu trabalho: afetar meus alunos por meio da leitura. O objetivo era claro: precisava incomodá-los e inquietá-los, para que a leitura ultrapassasse as barreiras da sala de aula, da escola e da família.

Ao falar de "afeto" me refiro não ao conceito comum de amizade ou carinho, mas sim à ideia de impactar e transformar os alunos através da leitura. A leitura deveria provocar algo neles, deveria ser uma força capaz de transpor as barreiras e os desafios impostos pelas desigualdades sociais. A ideia era que, ao afetá-los dessa maneira, eu poderia, de alguma forma, reverter a apatia em relação à leitura e construir um caminho para a formação de um sujeito ativo, como bem diz Annie Rouxel (2012) e críticos.

Dessa forma, a pesquisa constituiu-se em práticas de leitura, partindo da perspectiva de Teresa Colomer (2007), em *Andar entre livros*, mas para isso foi necessário promover a leitura

[1] A disciplina "Literatura e Ensino" foi ministrada pela professora doutora Ana Crélia Dias, no período de agosto a dezembro de 2023.

tanto no contexto escolar como familiar. Além de inserirmos atividades que formavam um itinerário de leitura (Colomer, 2007), e atribuímos as seguintes nomenclaturas ao circuito: Vivência, Livre, Paralelo, Desafiadora e Leitura no Contexto Familiar; para isso, nos fundamentamos na leitura em voz alta (Petit, 2009; Dias, 2019), conversa literária (Bajour, 2012), diário de leitura (Souza, 2018) e leitura subjetiva (Rouxel, 2013), atrelando todas essas perspectivas para alavancar no progresso do leitor (Colomer, 2007).

De modo geral, essa pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos teóricos de diversos autores, como Andruetto (2012), Bajour (2012), Castrillón (2011), Dalvi (2018), Dias (2019), Ferreiro (2002), Jouve (2013), Lerner (2002), Montes (2020), Freire (2021), Petit (2009), Rouxel (2013), Soares (2023), Souza (2018) e Zilberman (2008). A pesquisa bibliográfica desempenhou um papel crucial ao fornecer o embasamento necessário para discutir políticas públicas, educacionais e pedagógicas, além de oferecer suporte na análise da importância da leitura em voz alta, das conversas literárias e do uso do diário de leitura no contexto escolar. Essas abordagens teóricas permitiram uma compreensão mais profunda dos desafios e das estratégias necessárias para promover a leitura e a formação de leitores na escola.

A dissertação estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro, traçamos a trajetória da Literatura Infantil, fundamentada nos estudos de Zilberman (2022) e Coelho (2000), destacando sua importância na educação literária voltada para o público infantil. Em seguida, abordamos as problemáticas das questões socioeconômicas, utilizando as perspectivas teóricas de Candido (1988), Montes (2020) e Castrillón (2022), para analisar como esses fatores afetam diretamente a democratização da leitura, limitando o acesso e a formação de leitores em contextos de desigualdade.

O segundo capítulo explora a ausência da leitura no contexto escolar, fundamentado nos estudos de Soares e Ferreiro. Analisamos a Educação Básica, desde o processo de alfabetização (Soares, 2023; Ferreiro, 2002), ressaltando a importância extrema da leitura na formação do leitor (Lerner, 2002; Freire, 2021). Também debatemos a ausência de práticas consistentes de leitura na educação pública carioca, uma lacuna preocupante em um contexto em que a leitura é uma ferramenta essencial para a formação crítica e cidadã. Refletimos sobre a educação como um ato político que deve, por princípio, promover e atender com equidade os direitos estabelecidos pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros marcos legais. Nesse sentido, o acesso à leitura não deve ser apenas um direito garantido, mas também uma prioridade prática no cotidiano escolar. Essas discussões foram fundamentais para embasar as

atividades de leitura realizadas com os alunos, permitindo que elas não apenas estimulassem a leitura, mas também fomentassem a reflexão crítica.

No terceiro capítulo, traço a trajetória das turmas, elaborando um perfil detalhado do público participante da pesquisa e do contexto escolar. Apresento desde o momento em que essas crianças do 4º ano ingressaram na escola até o estágio atual. Além disso, abordo o contexto escolar e social em que elas estão inseridas, proporcionando uma visão abrangente de suas realidades. Também delineio um itinerário de atividades de leitura, fundamentado na perspectiva de uma educação literária proposta por Teresa Colomer em *Andar entre livros*, buscando promover o desenvolvimento do hábito de leitura entre os alunos.

No quarto capítulo, analiso as práticas de leitura realizadas com os estudantes. Essas atividades do itinerário envolveram os estudantes em sala de aula, na escola, e no contexto familiar, integrando todos nas práticas de leitura, conforme a proposta de *Andar entre livros* de Teresa Colomer. Para isso, utilizamos diversas estratégias que visam engajar e afetar os leitores. Essas práticas foram fundamentais para aprofundar a relação dos alunos com a literatura e promover um envolvimento mais significativo com os textos.

No quinto capítulo, apresento as atividades realizadas paralelamente ao circuito de leitura, que ampliaram as experiências das crianças ao promover a interação entre a leitura e outras expressões artísticas, como dança, música e teatro. Essas práticas culturais estabeleceram uma ponte entre literatura e cultura, enriquecendo o processo educativo. Além disso, priorizei o envolvimento da escola e das famílias, incentivando sua participação ativa e evidenciando como a integração entre educação literária e bens culturais pode contribuir significativamente para a formação integral dos alunos.

Nas considerações finais, discuto a importância da formação do docente nas práticas de leitura, enfatizando como essa formação é essencial para promover a "educação literária" (Colomer, 2017) de maneira acessível a todos, ressaltando a necessidade de um comprometimento contínuo com a qualificação dos professores, para que possam desempenhar o papel de mediadores de leitura, contribuindo assim para a formação de leitores, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

2. LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Crianças, livros e leitura nos transportam para o universo da literatura infantil. Quando pensamos em literatura infantil, destacamos o impacto profundo e transformador que a literatura, de modo geral, tem nas experiências humanas. Segundo Coelho (2000, p. 29), "a literatura tem o poder de ampliar, transformar ou enriquecer a experiência de vida de forma única e intensa". Assim, "a literatura para os homens tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade" (Coelho, 2000, p. 29). A literatura contribui para enriquecer a compreensão humana sobre o mundo e sobre si mesmo. Logo, quando trazemos essa concepção para o contexto da literatura infantil, percebemos que a criança também tem o direito de ter contato com temas complexos e profundos, não de maneira direta, mas por meio de metáforas, personagens inanimados e histórias que capturam sua atenção e interesse, porque os conteúdos são ajustados para serem acessíveis e compreensíveis, ao nível de desenvolvimento cognitivo dos jovens leitores, sem deixar de proporcionar experiências que os desafiem e incentivem na sua formação literária.

A literatura infantil, apesar de também pertencer ao campo artístico, como toda literatura, se destaca pelo fato de ter duplo destinatário – a criança e o adulto – e pensar as necessidades de compreensão do público infantil que leva em consideração as características únicas da criança como leitora e receptora da obra. No entanto, devemos rememorar que durante muito tempo, as crianças eram consideradas "adultos em miniaturas", ou seja, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos (Coelho, 2000, p. 28).

Zilberman (2003) nos dá um grande respaldo teórico a respeito de literatura infantil, afirmando que: "os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a infância" (Zilberman, 2003, p. 15). Foi somente a partir do Iluminismo, com a valorização da educação e do desenvolvimento das crianças, que surgiram os primeiros livros destinados ao público. A literatura infantil, portanto, surgiu em um contexto de transformações sociais na Europa, impulsionada pela ascensão da nova burguesia e pelas mudanças na estrutura familiar e na nova concepção da infância. Então, a criança passou a ser enxergada com mais valorização e integrada à família, tornando-se alvo de ensino e controle, visto que "a criança burguesa se encontra plenamente integrada no contexto familiar, solidificado para resguardá-la" (Zilberman, 2003, p. 19).

A literatura infantil, ao longo de sua trajetória, foi se transformando e diversificando, acompanhando as mudanças sociais, culturais e pedagógicas de cada época. Nas suas origens, as histórias infantis tinham como principal objetivo disciplinar e corrigir comportamentos, desconsiderando o incentivo à imaginação ou o prazer pela leitura. Nesse contexto, questionava-se se a literatura infantil deveria ser considerada parte da arte literária ou uma ferramenta pedagógica. Zilberman (1988, p. 20) observa que, durante muito tempo, a literatura infantil serviu à "multiplicação da norma em vigor", transmitindo ensinamentos alinhados à visão adulta de mundo e, assim, desconsiderando os interesses e necessidades das crianças. Esse caráter moralista e instrutivo marcou as primeiras obras de literatura infantil, que buscavam ensinar valores e padrões de comportamento "corretos" para evitar punições, evidenciando a intencionalidade social e pedagógica dessas narrativas. Conforme Coelho (2000, p. 21-22), essa literatura era frequentemente tratada como "um gênero secundário, visto ora como algo pueril e equiparado a brinquedos, ora como uma ferramenta educativa para manter as crianças ocupadas". No Brasil, sua origem está intrinsecamente ligada à literatura didática, que, no final do século XIX e início do XX, foi sistematicamente produzida com o objetivo de ensinar valores morais e sociais às crianças, como destaca Mortatti (2001).

Uma transformação significativa ocorre com Monteiro Lobato no início do século XX, quando a literatura infantil brasileira começa a assumir características mais literárias e menos pedagógicas. Posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980, autoras como Ana Maria Machado e Lygia Bojunga trouxeram novas perspectivas à literatura infantil, explorando temáticas mais complexas e desafiando a visão tradicional do gênero. Essa mudança levou à definição de literatura infantil como uma "arte", nas palavras de Coelho (2000, p. 27), que funde o imaginário e o real, os sonhos e a vida prática, ampliando o horizonte criativo das narrativas.

Na contemporaneidade, a literatura infantil expande ainda mais seus horizontes, incorporando questões sociais, culturais e políticas que refletem as realidades das crianças no mundo atual. A literatura infantil contemporânea reflete as transformações sociais, culturais e pedagógicas dos últimos anos, apresentando uma abordagem mais inclusiva, diversa e sensível às questões atuais. Essa evolução não apenas amplia os temas e estilos das narrativas, mas também redefine a maneira como as histórias são escritas, ilustradas e compartilhadas com as crianças.

Ao contrário das obras clássicas, que frequentemente adotavam um tom moralista e pedagógico, as narrativas contemporâneas buscam dialogar diretamente com o imaginário infantil, promovendo experiências de identificação, reflexão e empoderamento. Elas abordam temas complexos, como diversidade cultural, questões de gênero, inclusão, meio ambiente,

emoções e direitos humanos, conectando-se às vivências das crianças no mundo atual. Essa literatura não apenas entretém, mas também provoca reflexões profundas, respeitando a capacidade das crianças de lidar com questões importantes e estimulando seu pensamento crítico.

Autores como Machado, Bojunga, Queirós e Colasanti abriram caminhos para que novas gerações de escritores explorassem perspectivas inovadoras e desafiadoras na literatura infantil brasileira. Nos dias de hoje, escritores e ilustradores têm produzido obras que destacam a pluralidade de experiências, como Daniel Munduruku, que traz narrativas indígenas para o centro do palco, e Conceição Evaristo, que contribui com histórias repletas de ancestralidade e resistência. Além disso, a literatura infantil contemporânea também valoriza a integração entre texto e imagem, reconhecendo o papel das ilustrações como uma linguagem essencial para a construção do significado das crianças.

Dessa forma, a literatura infantil contemporânea não apenas acompanha as mudanças sociais e culturais, mas também contribui para transformá-las, promovendo uma educação literária que valoriza a diversidade e o diálogo. Ela reafirma o direito de toda criança ao acesso às histórias que inspirem sonhos, questionamentos e novas possibilidades de compreender e interagir com o mundo.

Diante disso, quando nos deparamos com o contexto brasileiro, os desafios impostos pelas desigualdades socioeconômicas ainda limitam o acesso à literatura. Desse modo, a seguir, torna-se necessário falar do direito à leitura, visto que as disparidades socioeconômicas podem ter um impacto significativo no acesso à literatura e à educação de qualidade porque muitas crianças enfrentam barreiras que vão desde a falta de livros em casa até a ausência de bibliotecas públicas e programas de leitura nas escolas.

2.1. Leitura: um direito de todos

> *Rodrigo ia olhando cada barraco, cada criança, cada bicho, vira-lata, porco, rato, olhando tudo o que passava: bonito? estrela? Cadê? [...]E aquele cheiro de lata de lixo? Não ia passar não? E toca querer assobiar pra disfarçar o susto de ver tanta gente assim vivendo tão feito bicho.*
>
> *(O bife e a pipoca, de Lygia Bojunga).*

Sendo o acesso à leitura um direito de todos, os livros e a leitura precisam fazer parte do dia a dia das pessoas. Quando falamos sobre leitura e livros, logo pensamos em um ambiente propício para isso: a escola, pois é lá que muitos indivíduos iniciam o processo de ler. No entanto, pensar em direito à leitura em condições socioeconômicas desfavoráveis é quase uma utopia. Essa reflexão me fez lembrar de uma experiência que tive com um aluno do 4º ano da rede municipal de São João de Meriti, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, que durante uma atividade, afirmou que a escola era importante porque lá ele podia comer duas vezes, já que em casa muitas vezes não havia comida e sua mãe o mandava ir à escola. Esse relato do aluno me chocou.

Anos se passaram desde esse episódio, e um dia, ao ler para os alunos da minha atual escola o conto "O bife e a pipoca", de Lygia Bojunga, lembrei-me dele, que ia para a escola para se alimentar e, ao mesmo tempo em que desenvolvia a leitura do conto, ouvindo as conversas literárias dos estudantes, que diziam: "Coitado do menino!" e "Puxa! É muito ruim querer algo e não poder".

A memória daquele menino atravessava minha experiência docente. Desejar comer e não poder, deve ser muito difícil, mas foi por meio do texto que pude experimentar essa sensação, mesmo nunca tendo vivido a realidade da fome. A leitura e a ficção me proporcionaram essa experiência das pontes criadas pela literatura.

Sabemos que a leitura, no decorrer da história humana, sempre foi um objeto de poder e controle, uma vez que instituições como a Igreja e Estado restringiam o que deveria ser lido. A Professora Tânia Pellegrini, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em seu artigo "Relíquias da casa velha: literatura e ditadura militar, 50 anos depois", discorre que durante a ditadura militar a censura foi criada para neutralizar a produção cultural brasileira a qual se restringia à produção de livros técnicos e didáticos. Com isso, os produtos culturais passaram assim a ser controlados materialmente e ideologicamente pelo Estado.

Portanto, compreendemos que a leitura e a literatura são instrumentos que, dependendo do período histórico, serviram como ferramenta de controle do povo. Além disso, a literatura é tida como "privilégio de poucos", uma vez que a sociedade entende que a leitura de livros não é algo pertencente às classes menos favorecidas. A estudiosa colombiana Silvia Castrillón (2011, p. 54) menciona que "um dos problemas fundamentais reside no fato de que a leitura tem sido promovida como algo de que se pode facilmente prescindir, como um luxo de elites que se deseja expandir, como leitura "recreativa" e, portanto, supérflua". A leitura, em especial de literatura, por muitas vezes é usada para reforçar a desigualdade seja ela, para o controle de

informações, ou, para agradar um determinado público. Nessa situação, a literatura perde a sua funcionalidade. Mendonça (2000) nos diz que:

> se vivemos em uma sociedade desigual, do ponto de vista da divisão de bens, de rendas e de lucros, não é de estranhar que o acesso à leitura seja também desigual em suas oportunidades, fazendo com que os bens culturais tenham uma partilha desigual. Assim, a possibilidade de aquisição da habilidade e o acesso a uma das vias que conduzem à democracia – o direito à leitura – não estão ao alcance de todos, nem mesmo dos que foram alfabetizados (Mendonça, 2000, p. 36).

Posto isso, quando pensamos na palavra democratização surge o pensamento de direitos do povo. De acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa , democratização deriva da palavra democracia e possui a etimologia do grego, pela junção de "demos", que significa povo, e "kratía", com sentido de poder, de força. Compreendida assim, reforça que a democratização é o ato de tornar algo acessível a todas as pessoas e classes. Então, ao pensarmos em democratização nos vem a ideia dos principais direitos a que todos seres humanos devem ter acesso, tais como educação, moradia, saúde e alimentação. A partir desse significado podemos refletir sobre a circunstância de vida dos brasileiros de acordo com a pesquisa do IBGE de 2021 que nos mostra que o nível de pobreza no Brasil cresceu de forma significativa. Os dados apontam que cerca de 62,5 milhões de brasileiros são considerados pobres e que esses números são consequências de fatores históricos, políticos e econômicos e, além disso, também ressalta que houve um aumento da violência e da vulnerabilidade social.

Como observamos, o contexto socioeconômico brasileiro é bastante desigual uma vez que 30% da população vive em condições de pobreza. Mediante os dados mencionados, podemos compreender que a democratização é um processo inacabado, que necessita de políticas de Estado e de governo.

Logo, ter acesso ao básico, como alimentação, educação e saúde é considerado um luxo para as pessoas em situação de pobreza. Agora, imagine, falar de leitura literária num contexto em que existem tantas questões socioeconômicas para resolver. Nesse primeiro momento, pode nos causar um estranhamento, mas é necessário sim falar de leitura, pois a leitura está inserida no direito do cidadão quando pensamos na educação de qualidade, quando falamos da importância da formação cultural dos indivíduos e quando pensamos o acesso à leitura e à escrita. As observações citadas conversam com os estudos de Antonio Candido (1988) que nos diz que a literatura foi posta à parte, pois existem coisas mais importantes como alimentação, saúde e tantas outras coisas. Candido (1988) cita que "a privação das classes mais pobres a uma literatura clássica faz parte da luta dos direitos humanos para que todos possam ter acesso aos

diferentes níveis de cultura". Entrelaçamos as afirmações dos estudiosos na Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada:

> Por isso, é consensual entre nós que discutir qual o lugar da literatura nas escolas e nas universidades não pode acontecer apartadamente de se discutir as condições desiguais de acesso, formação e fruição literária. Numa sociedade como a brasileira, na qual aproximadamente 100 milhões de pessoas vivem em insegurança alimentar; na qual o acesso a esgoto e saneamento básico e a trabalho em condições de salubridade é uma espécie de privilégio; na qual o analfabetismo ainda é muito alto entre a população camponesa e das periferias urbanas; e na qual as questões de gênero, raça/etnia, regionalidade, Pessoas Com Deficiência (PCD) e LGBTQIAPN+ produzem desigualdades perversas, tratar da atual crise do ensino de literatura como se essa acontecesse abstratamente, apartado de tais questões, torna-se cada vez mais insustentável (Carta à ABRALIC, 2024).

No cenário educacional brasileiro, a leitura literária muitas vezes é tratada como um adereço, evidenciada pela realidade de inúmeras escolas que enfrentam uma série de dificuldades: ausência de livros e materiais didáticos, salas de leitura sem funcionamento, profissionais sem a devida qualificação e uma infraestrutura debilitada. Esse panorama revela uma contradição, especialmente diante de políticas públicas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que, apesar de mudanças significativas ao longo dos anos, ainda asseguram um repertório mínimo de acervo literário nas escolas. O PNBE, criado em 1997, foi uma iniciativa pioneira no Brasil ao distribuir acervos literários às escolas públicas, promovendo o acesso dos estudantes à leitura de qualidade. Já o PNLD, além de fornecer livros didáticos, incluiu, em edições recentes, obras literárias em seus catálogos, buscando contemplar a diversidade cultural do país. Mesmo com esses esforços, a efetividade desses programas é muitas vezes limitada por problemas estruturais e de implementação, como a falta de formação para os professores utilizarem os materiais de forma significativa e a ausência de estratégias que garantam a circulação e o uso ativo dos acervos nas escolas. Nesse contexto, é crucial repensar o papel da leitura literária no ambiente escolar. Ela deve ser central no processo educativo, não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um direito humano essencial para a formação de cidadãos críticos.

Além disso, também temos fatores externos à escola, mas que recaem diretamente na sala de aula, tais como: a violência ao redor das unidades escolares, alunos sem alimentação e moradias adequadas e a desestruturação familiar. Esses fatores vão na contramão dos direitos humanos e dos direitos dos estudantes. No entanto, é importante destacar que mesmo dentro desse cenário socioeconômico desigual, a leitura, de modo mais pontual, a leitura literária, deve ser um ato democrático e um direito humano, que precisa ser concedido a todos de forma

equânime, independente da classe que ocupamos, como Castrillón (2011, p.62) pontua: “a leitura não é boa nem má em si mesma. Ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não o ter definitivamente a impede, ou pelo menos, a retarda”. Logo, ler não significa garantia de mudança em nossas vidas, mas não ter acesso pode interferir na formação do cidadão. Se não garantirmos o acesso à leitura dentro do contexto escolar, estamos atuando contra a democratização da leitura porque é nesse ambiente em que ocorrem sistematicamente as aprendizagens de ler e escrever.

Ao falarmos de leitura, também precisamos falar de políticas públicas tendo em vista que o índice de leitura no Brasil é baixo e há uma necessidade de medidas mais efetivas que reforcem a necessidade de investimentos na área. Mendonça (2000, p. 37) certifica que: “A ausência de leitura que, por sua vez, é decorrente de uma série de fatores, entre os quais se sobressai a inexistência de uma política educacional que se preocupe em democratizar a leitura (...) no Brasil, não há interesse governamental de fazer o livro chegar às classes menos favorecidas”.

De acordo com Castrillón (2011, p. 25): “Uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações de cultura e de arte”. Isto é, pensar em leitura literária exige pensar em direitos e igualdade. Ainda segundo Castrillón (2011, p. 27): “Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento”. A autora menciona os Encontros Regionais sob a perspectiva de Alvarez (2002) que apontam algumas conclusões sobre a política pública:

> uma política pública é construída por todos aqueles que, com sua atuação, com seus saberes e decisões, podem analisar, propor e modificar os modos de pensar, sentir e agir de uma comunidade (município, estado ou nação) em relação à leitura e à escrita. Para poder atuar como construtores de política, é preciso informar-se, formar-se e mobilizar-se, fazer acompanhamento, avaliar e corrigir a marcha de uma política (Castrillón, 2011, p. 28-29).

Em consideração a isso, faz-se necessária a participação de todos os órgãos governamentais para que sejam repensadas as desigualdades socioeconômicas, visando à democratização não só da leitura, mas também de outros direitos humanos. Logo, será necessário problematizar como a ausência da leitura e do acesso aos livros vai prejudicar, principalmente, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

3. ALFABETIZAR NA ESCOLA SEM LEITURA E LIVROS: É POSSÍVEL?

> *Ah! mas tem uma novidade: nossa escola agora dá bolsa de estudo pra aluno pobre. E então tem também um garoto novo: bolsista. Ouvi dizer que ele mora na favela; se chama Turíbio Carlos; e se sentou no mesmo lugar que você sentava. Mas não falou nem olhou pra ninguém.*
> *(O bife e a pipoca, de Lygia Bojunga.)*

3.1. Ausência do direito à leitura na escola pública: uma vivência

Segundo Soares (2023, p. 24), "o processo de alfabetização, na escola, sofre talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas". Essa constatação tornou-se evidente quando iniciei minha trajetória como professora na rede particular. A escola ficava na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, atendendo alunos de classes mais favorecidas: filhos de empresários, escritores de livros infantis e pessoas com alto poder aquisitivo. Nesse ambiente, havia um engajamento com a leitura tanto por parte dos alunos quanto das famílias. Lecionava para turmas do 2º ano do ensino fundamental e todos os alunos já eram leitores fluentes.

Essas experiências dialogam com os estudos de Soares (2023, p. 24), que afirma que "a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto em função da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto da língua oral". Os estudantes dessa escola conviviam com os livros e com o mundo das letras, escrevendo e produzindo pequenos textos. A leitura e a escrita estavam integradas à vida daquelas crianças da rede privada porque a língua oral culta, valorizada pela escola, e a língua escrita estavam presentes naquela realidade educacional.

No entanto, ao me deparar com a experiência na rede pública, ficou evidente que variáveis econômicas, históricas, sociais e culturais afetam diretamente o processo de alfabetização das crianças, contribuindo para o fracasso escolar nas classes populares. Essa reflexão da estudiosa fez todo sentido quando comecei a trabalhar como professora no Município de São João de Meriti, localizado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Lá, a realidade era oposta e discrepante da que eu estava habituada na rede privada: as turmas eram lotadas, e mais de 70% dos alunos do 4º ano mal conseguiam escrever o próprio nome. Entre esses alunos, havia um de 10 anos que nunca havia frequentado a escola. A escola

estava situada em uma comunidade muito carente, onde os conflitos sociais e a violência faziam parte do cotidiano dos estudantes.

A alfabetização, segundo Freire (1996), é fenômeno ideológico, voltado para a libertação e a liberdade. É crucial dar às pessoas a consciência disso, especialmente nas escolas públicas, onde muitas vezes falta a conscientização de que estamos trabalhando com uma classe que não tem direitos, que é discriminada e que, frequentemente, reforça essas desigualdades por desconhecimento dos próprios direitos. Freire destaca dois conceitos importantes: ser sujeito ou ser objeto. O papel da educação é ajudar as crianças e as pessoas a saírem da posição de objeto e se conscientizarem de que são tratadas como tal, incentivando-as a lutar para se tornarem sujeitos de sua própria história (Freire, 1996, apud SOARES, 2023, p. 178-184). Nesse contexto, ao refletir sobre a fala de Soares, compreendemos a importância de falar sobre leitura e livros, mesmo em ambientes onde essa prática é quase inexistente, o que torna a tarefa desafiadora. Lembro-me de que os livros aos quais as crianças tinham acesso eram, em sua maioria, os livros didáticos. Esses livros, destinados ao 4º e 5º anos da rede pública de ensino, não eram consumíveis, ou seja, não se podia escrever neles. Eles eram tratados como objetos de observação, usados apenas para reescrita no caderno, sem estimular uma verdadeira interação com o texto.

Comparando as duas realidades, observava-se uma discrepância marcante entre uma turma de 2º ano, cujos alunos pertenciam a uma classe social favorecida, com amplo acesso à leitura tanto dentro quanto fora da escola, e uma turma de 4º ano, composta por estudantes não leitores de uma classe social menos favorecida, em que a sobrevivência vinha antes da aprendizagem. Para essas crianças, ler era algo humanamente inviável. De acordo com Emília Ferreiro (2002, p. 25), “a criança que esteve em contato com os leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com os leitores”. A fala da estudiosa reflete bem a realidade em que vivi, pois deparei-me com os dois extremos: crianças da rede privada com acesso a livros e que já eram leitoras no início da vida escolar, e crianças da rede pública sem qualquer contato com livros, sendo a grande maioria não leitores. Diante dessas situações da rede pública, constantemente surgia a preocupação de que os direitos desses estudantes estavam sendo negligenciados e violados, devido a questões socioeconômicas avassaladoras uma vez que não tínhamos recursos materiais e tecnológicos de trabalho nem espaços adequados para leitura; mal conseguíamos dar aula. A falta de acesso à leitura e, consequentemente, aos livros, era uma questão que permanecia em minha mente.

Soares (2023) corrobora essa visão ao afirmar que o fracasso das escolas de camadas populares se dá porque:

> enquanto as crianças das classes favorecidas veem essa instituição como um espaço e um tempo de aprendizagem, já que, para elas, a língua é aí usada predominantemente com a função representativa, as crianças das camadas populares a veem como um espaço e tempo de "modelagem" de seus comportamentos sociais, pois, para elas, a língua tem, na escola, uma função predominantemente reguladora (Soares, 2023, p. 100).

Podemos observar, então, que a escola destinada às classes sociais menos favorecidas possui um valor educacional que prioriza a formação de comportamentos e padrões. Esse ambiente serve como um guia de como os alunos devem se comportar em sociedade. Por outro lado, as escolas frequentadas por pessoas de classes mais elitizadas buscam adquirir conhecimento e desenvolver o senso crítico. Assim, fica evidente que a falta de democratização do acesso à leitura ocorre devido à existência de uma sociedade desigual, o que influencia diretamente no perfil das escolas e de seus públicos.

Logo, para reforçar essa ideia, a estudiosa colombiana Castrillón (2011, p. 18) destaca que os países mais desenvolvidos possuem índices altos de leitura, enquanto as pessoas de países subdesenvolvidos mostram um quantitativo deficitário. O nível precário de leitura é uma das dificuldades para "o desenvolvimento e o emprego na Colômbia", realidade que não se distancia do Brasil. Ou seja: se houvesse mais desenvolvimento, haveria mais leitura, ou melhor dizendo, mais consumo de livros; assim como mais desenvolvimento, mais consumo de bens culturais e não culturais (Castrillón, 2011, p. 18). Estabelecemos aqui um paralelo entre a fala de Castrillón e as experiências que tive tanto na rede privada quanto na rede pública, nas quais era visível como a discrepância social afetava diretamente a aprendizagem. A ausência da leitura exacerbava essas desigualdades, pois as crianças em condições de vida de pobreza enfrentavam muito mais dificuldades com a aprendizagem e alfabetização em comparação com aquelas que, na rede privada, dispunham de uma infraestrutura social e econômica melhor.

As diferenças sociais impactavam diretamente no ensino dessas crianças, que enfrentavam uma série de desafios. Portanto, promover a democratização da leitura é um passo essencial para reduzir as desigualdades sociais e garantir que todas as crianças tenham acesso aos benefícios da literatura. Para isso, é necessário pensar em uma abordagem integrada à escola e à sala de aula, envolvendo a criação de espaços e tempos dedicados à leitura.

3.1.1. Espaços de Leitura na Escola Pública: Uma resposta eficaz para a formação de leitores?

Diante de tantas reflexões aqui expostas, torna-se importante repensar sobre os espaços de leitura nas escolas e sobre o tempo que também nos é disponibilizado para ensinar a ler, em especial, literatura. Para isso, menciono a minha experiência no Município de São João de Meriti, ao entrar numa sala da escola bem empoeirada, em que havia livros dentro das caixas, amontoados e questionei o porquê daquele espaço ali, abandonado e sem vida. Não existiam espaços dedicados à leitura e à literatura, o que evidenciava um problema grave: a falta de investimento e atenção aos recursos essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, promover e investir em espaços de leitura nas escolas é um passo essencial para reduzir desigualdades e proporcionar a todos os alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades através da literatura.

Quando nos deparamos com situações em que salas de leitura estão cobertas de poeiras e livros dentro de caixas fechadas, sem pessoas capacitadas para fazer o funcionamento desse local e não nos pronunciamos, estamos nos alinhando a esse sistema de exclusão dos alunos ao mundo da leitura e da escrita. Eles precisam ter espaços de leitura, principalmente, na escola. Esses espaços precisam fazer parte da vida dessas crianças. Diante da realidade tão cruel que se encontravam, tais como: fome, moradias insalubres e violência, estávamos colaborando para o direito de não ter acesso a um espaço de leitura e acesso aos livros, que eram poucos e não literários. No entanto, convém mencionar que só percebi criticamente o que acontecia naquele lugar, anos depois, quando tive as aulas de Ensino de Literatura no PROFLETRAS. Então, mesmo com pouco conhecimento sobre o direito à literatura, aquele lugar me causava inquietação, pois um ambiente escolar em que a leitura não era presente no cotidiano das crianças é de se causar desconforto.

Assim, comecei a utilizar alguns livros paradidáticos que estavam disponíveis na escola e faziam parte do programa de governo chamado PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização). Esses livros estavam armazenados nas salas de aula ou em caixas na sala de leitura, que não era utilizada, pois funcionava como um depósito de materiais. Os livros, mesmo que numericamente insuficiente, estavam lá. No entanto, muitas vezes permanecem encaixotados, empoeirados, sem cumprir sua função formativa. Diante disso, a ausência de leitores literários nas escolas não parece estar exclusivamente vinculada à falta de programas de incentivo à leitura ou às condições socioeconômicas adversas, mas também ligada à formação precarizada dos professores, a gestão democrática efetiva na escola, ou mesmo ao projeto curricular dos

cursos de Pedagogia e Letras nos quais a formação do professor para formar leitor ainda não dialoga estreitamente, porque, em muitos casos, a literatura infantil é tratada de forma superficial, aligeirada, ou como um componente menor do currículo, o que reflete uma visão que não reconhece a potência da leitura literária na formação integral do aluno. Esse cenário é agravado quando gestores e professores não recebem formação continuada ou orientação sobre como integrar a literatura ao cotidiano escolar de maneira significativa. Para que isso aconteça, é necessário repensar profundamente os currículos de formação docente e investir em estratégias que valorizem a literatura como um direito e um bem cultural. Além disso, a escola precisa se transformar em um espaço de gestão democrática, no qual a leitura literária seja prioridade, não como um adereço, mas como parte essencial da formação crítica, criativa e cidadã de crianças e jovens.

No entanto, aquela sala fechada e empoeirada me causava angústia e inquietação, pois a escola possuía espaço para uma sala de leitura com alguns livros, mas que não eram utilizados. Decidimos nos reunir e organizar a sala abandonada, limpamos e disponibilizamos os livros para que os alunos também pudessem ter acesso, criando um espaço no pátio da escola para que as crianças pudessem desfrutar de momentos de leitura mais livres. Veja as fotos dos ambientes depois de organizados:

Figura 1: Espaço de leitura

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 2: Sala de leitura

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Esses espaços dentro da escola fizeram toda a diferença para as crianças. Elas adoraram aquele lugar. Lá, mexiam nos livros, liam, escutavam a leitura da professora e interagiam com os colegas em um espaço próprio para isso. Eram momentos de agitação, pois o novo e o desconhecido habitavam naquele local. Segundo Colomer (2007, p. 105): “Todos concordam que sem livros não há leitura. No entanto, perpetua-se a ideia de que basta fornecer livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estivessem ansiosas por tê-los, como era dito nos discursos sociais do século XIX”.

Devemos repensar sobre a responsabilidade de ensinar a ser leitor. Não é simplesmente distribuir livros nas mãos dos estudantes, mas ensinar a lê-los. Com isso, percebemos que a iniciativa na época foi importante, pois os alunos puderam ter contato com os livros, mas não foi suficiente para formar leitores. Essa consciência só ficou clara depois das aulas de Ensino de Literatura do PROFLETRAS.

Anos depois, após essa experiência nas escolas da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, em outro contexto educacional, em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, a escola em que trabalho atualmente e realizei a pesquisa possui uma sala de leitura com bastante livros, mas para leituras individuais, pois possui poucos exemplares de livros do mesmo título. No entanto, mesmo havendo empréstimos de livros para a leitura em casa, os alunos não demonstravam interesse pela leitura. Também convém mencionar que a sala de leitura está sempre fechada, e a professora responsável pelo ambiente precisa auxiliar a escola na ausência de outros professores. Ela também é responsável pela disciplina da roda de leitura

e ainda faz empréstimos de livros, ou seja, a sala de leitura é subutilizada dentro da escola, pois não funciona como deveria e não tem alguém presente todos os dias. Como alerta Colomer (2007), não é suficiente fornecer livros para as pessoas e esperar que elas leiam; é necessário ensiná-las a ler. Para isso, convém lembrar que na realidade brasileira, muitas crianças vêm de famílias não leitoras, o que significa que é difícil que alguém leia para elas. Além do mais, enfrentamos o desafio de encontrar um espaço de leitura adequado onde, embora haja livros disponíveis, não há ninguém para fazer o intermédio de leitura para os alunos.

Mediante reflexões sobre o acesso à leitura, fiz uma pergunta aos alunos do 4º ano, da rede Municipal do Rio de Janeiro, sobre o que surgia em suas mentes ao falar a palavra "leitura". Muitos responderam: "livros" e outros responderam: "escola". Logo, as respostas a esse questionamento revelam muito sobre como a leitura é percebida e vivida pelos alunos uma vez que ao falarem "livros" e outros "escola" mostra que, para muitas crianças, a escola é o principal ponto de contato com a leitura, visto que em contextos sociais tão discrepantes, onde o acesso a livros em casa deve ser limitado ou inexistente. Esse contexto reforça a importância da educação literária desde a Educação Infantil. A escola, então, se torna um espaço crucial para a formação de leitores e para o desenvolvimento do repertório literário e senso crítico das crianças.

Embora a leitura não garanta automaticamente uma mudança na vida dos alunos ou uma democracia plena, a falta de acesso à leitura pode definitivamente limitar as oportunidades de desenvolvimento destes. Portanto, é fundamental que a todos os indivíduos tenham acesso a uma variedade de livros e a ambientes que promovam a leitura e o pensamento crítico. Diante disso, é essencial contar com espaços de leitura onde as crianças possam frequentar diariamente, com a presença de pessoas que possam auxiliá-las na escolha de livros e orientá-las. Além disso, é fundamental ressaltar que a presença de livros e leitura na sala de aula contribui para a formação do leitor, pois os alunos precisam ter acesso aos livros para ler. Ao desenvolver uma leitura crítica, é necessário primeiro auxiliar na formação desse leitor, mediando a leitura, para que posteriormente os alunos possam realizar a leitura de forma autônoma e desenvolver o senso crítico a partir do texto lido.

3.2. Educação pública municipal carioca: alfabetização, leitura e alunos são todos números

A escola é o espaço de socialização e inclusão dos indivíduos, preparando-os para a vida em comunidade e para o exercício da cidadania. Entretanto, a escola em que trabalho atualmente ainda permanece presa à ideia da "dicotomia entre o erudito e o popular", de que trata a argentina Graciela Montes (2020, p. 230). Em um contexto de "*educação dos privilegiados" e "educação do povo*" (Montes, 2020), a escola deveria ter a responsabilidade de construir conhecimentos para cumprir seu papel socializador. Isso contribuiu para reproduzir hierarquias e manter o *status*, permitindo o acesso à leitura apenas para uma parcela da população.

A democratização do acesso à escola surgiu para atender a todos, mas a leitura e a escrita acabaram criando abismos no aprendizado, posto que aquele aluno que lê e escreve é considerado "capaz" e está dentro das exigências da escola e da sociedade, enquanto o aluno que não tem essas "habilidades" é rotulado como "incapaz" e excluído do ambiente escolar. Assim, o sistema constrói uma escola que reforça a desigualdade social, tornando a leitura e a escrita objetos de exclusão. Portanto, é fundamental repensar a forma como a escola lida com a diversidade de necessidades dos estudantes, a fim de promover uma educação mais inclusiva, igualitária e equitativa. Soares (2023) afirma que:

> determina-se a qualidade da alfabetização por índices de exclusão, evasão e repetência sem explicitação ou definição dos conhecimentos, aprendizagens apelida de que a criança foi excluída (exclusão da escola), ou aos quais renunciou (evasão), ou que adquiriu um nível insatisfatório (repetência), avalia se a qualidade da alfabetização aferindo comportamentos de leitura e escrita definidos escolarmente, e quase sempre pela inércia da tradição (Soares, 2023, p. 54).

Logo, a qualidade da alfabetização muitas vezes é determinada por índices de exclusão, evasão e repetência, esquecendo, por muitas vezes, que é na escola que devemos promover a leitura e a escrita de forma inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso para o seu desenvolvimento pessoal e social. Ao discutir o panorama educacional brasileiro, é imprescindível integrar as avaliações externas de forma mais direta, especialmente aquelas que geram os índices frequentemente mencionados, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O SAEB é uma das ferramentas consideradas mais importantes para compreender a qualidade do ensino no país, pois avalia as competências dos alunos em diversas áreas do conhecimento, como português e matemática, em nível nacional. Essa avaliação fornece dados detalhados sobre o desempenho dos estudantes, que podem ser analisados por

região, rede de ensino e até mesmo por município, permitindo uma visão abrangente do sistema educacional. Além disso, a inclusão do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é fundamental para o aprofundamento da análise. O IDEB é um indicador que combina a qualidade da aprendizagem, medida pelas avaliações do SAEB, com a taxa de aprovação dos alunos. Como resultado, o IDEB oferece uma visão objetiva e quantitativa do desenvolvimento educacional em escolas e municípios, permitindo um comparativo entre diferentes contextos e políticas implementadas.

Embora o SAEB e o IDEB forneçam dados objetivos sobre o desempenho escolar no Brasil, é necessário refletir criticamente sobre o modelo de avaliação que essas ferramentas representam. A principal crítica reside no fato de que essas provas, ao focarem exclusivamente em áreas específicas como português e matemática, podem reduzir o entendimento da educação a simples métricas de rendimento. Ao privilegiar apenas a memorização de conteúdos e habilidades testáveis, essas avaliações podem desconsiderar aspectos mais amplos do desenvolvimento do aluno, como a capacidade de pensamento crítico, a criatividade e outras habilidades, que são igualmente essenciais para a formação de um cidadão completo.

Além disso, a estrutura dessas avaliações tende a favorecer um modelo homogêneo de ensino, que desconsidera as particularidades culturais e sociais de diferentes regiões do Brasil. Ao comparar municípios e estados com realidades tão distintas, as avaliações podem gerar um retrato simplificado da educação, que ignora as desigualdades de infraestrutura e acesso a recursos de aprendizagem. Escolas em contextos de vulnerabilidade social, por exemplo, podem não ter condições adequadas para preparar os alunos para esses testes padronizados, o que gera resultados que não refletem, de fato, o potencial de aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto relevante é a forma como os índices gerados pelo IDEB, ao focarem em taxas de aprovação e desempenho nas provas, podem induzir políticas públicas que priorizam resultados imediatos, como a aceleração do currículo ou a “ensino para a prova”. Isso pode levar a uma educação que se preocupa mais com o cumprimento de metas quantitativas do que com a construção de uma aprendizagem significativa e transformadora. Diante desse cenário, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro adota um modelo de avaliações alinhado ao sistema nacional, focando nos índices de alfabetização gerados pelos resultados das provas de Língua Portuguesa e Matemática. No caso da Língua Portuguesa, são avaliados apenas a leitura e a escrita, ou seja, se o aluno não demonstra proficiência nessas áreas, ele é considerado fora dos padrões estabelecidos pela rede municipal. Essas avaliações reforçam uma visão mercadológica da educação, que privilegia resultados baseados em parâmetros objetivos e quantitativos, sem considerar as dimensões qualitativas do aprendizado. Isso acaba

comprometendo o desenvolvimento pleno dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita. É crucial, portanto, entender o contexto educacional da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que utiliza um sistema de avaliação que:

> têm como finalidade avaliar quais foram as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes ao final de um processo educacional. Para quantificar e categorizar os resultados destas avaliações somativas serão atribuídas notas que levam em consideração os componentes curriculares que foram ensinados na Rede Municipal de Ensino (SUBE/SUBAIR Nº 03/2021; p. 1).

A citação acima foi retirada de uma circular que a Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ) disponibilizou para justificar o uso das avaliações somativas como averiguação de resultados. Essas avaliações possuem questões que são baseadas nas habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vejamos outra citação da circular em relação à avaliação:

> É uma avaliação somativa e mede o fim de um ciclo de aprendizagem, sendo importante para avaliar o desempenho escolar dos estudantes como um todo, mostrando aos educadores quais as principais dificuldades encontradas. Podem ser usadas, inclusive, para comparar os resultados obtidos ano a ano e monitorar os objetivos específicos da escola e da rede municipal de ensino, informando à comunidade escolar como a aprendizagem está ocorrendo (SUBE/SUBAIR Nº 03/2021; p. 6).

Convém mencionar que, se o aluno não atinge a meta, o professor e a escola precisam criar estratégias para “salvar o aluno”. Devido a essas estratégias a escola precisa elaborar um plano de ação baseado na melhora das notas da avaliação dos alunos, para isso a direção escolar precisa transformar esses resultados em “uma espinha de peixe”, conceito esse retirado do diagrama de Ishikawa, que é uma ferramenta muito utilizada na área administrativa, um instrumento que serve para visualização do problema das notas consideradas “abaixo da média” e tendo como o objetivo descobrir quais são as verdadeiras causa-raízes do problema. Vejamos a imagem:

Esquema 1: Espinha de peixe disponibilizado pela SME/RJ para a equipe de Gestão Escolar

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A ilustração da espinha de peixe (SME, 2024, p. 13) está presente no documento de gestão de resultados da SME/RJ, que busca criar um plano para melhorar as notas dos alunos da escola, tendo como meta que o aluno alcance um desempenho “acima do esperado”. As ideias da pesquisadora Dalvi (2019), que divergem das estratégias adotadas pela SME/RJ , nos fazem refletir sobre de que forma os fundamentos da educação atual estão centrados na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Dalvi (2019) também destaca que a oposição à educação universal muitas vezes se baseia em argumentos que valorizam a liberdade e a autonomia individual, desconsiderando a importância da educação escolar e do diálogo entre diferentes visões na sociedade. Para a maioria dos estudantes é na escola que se tem acesso “ao conhecimento mais aprofundado e é por meio da apropriação e objetivação desse conhecimento que será possível alcançar os avanços qualitativos necessários para o desenvolvimento de uma consciência crítica emancipada” (Dalvi, 2019). Esse processo educacional é fundamental para que os alunos não apenas adquiram habilidades básicas, mas também desenvolvam a capacidade de analisar, questionar e compreender de maneira autônoma o mundo ao seu redor. A escola, portanto, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos críticos e conscientes, que podem utilizar o conhecimento adquirido para promover mudanças significativas e transformadoras em suas vidas e na sociedade.

Além disso, o documento da Gerência Escolar Carioca sugere que a direção responda às seguintes perguntas para justificar o baixo rendimento dos estudantes, vejamos (SME, 2024, p. 14):

O mediador deve fazer questionamentos como os sugeridos abaixo:

- Engajamento da Equipe Escolar: A equipe escolar é assídua e comprometida? O professor preenche as informações do diário de classe? A equipe escolar cumpre as

rotinas estabelecidas pela unidade e/ou CREs e Nível Central? O corpo docente participa ativamente das atividades pedagógicas da UE?

- Promoção do engajamento do aluno: As atividades que são propostas para os alunos são realizadas? As atividades estão dentro do interesse/realidade do aluno? O processo de aprendizagem envolve ativamente a participação do aluno? A unidade envolve o aluno para que ele se sinta parte da comunidade escolar?
- Aplicação do Currículo e Habilidades: Os professores e o/a Coordenador/Coordenadora Pedagógico têm conhecimento das habilidades previstas no currículo? O planejamento dos professores está alinhado com as habilidades previstas no currículo e com as habilidades não desenvolvidas pelos seus alunos? Os professores conseguem planejar considerando os requisitos prévios de desenvolvimento de cada habilidade?
- Práticas Pedagógicas: As práticas pedagógicas abrangem o trabalho com as habilidades em defasagem e as habilidades do grupamento? As metodologias de ensino utilizadas são diversificadas e atendem aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos? As práticas pedagógicas utilizam diversos recursos, atendendo ao lúdico e ao processo dialógico? As práticas pedagógicas atendem às necessidades de reforço escolar e da recomposição das aprendizagens?

Diante destas reflexões, podemos constatar que o documento aponta para a importância do controle da atuação do professor no ambiente escolar; e parece ignorar as questões sociais que afetam o sistema educacional no Rio de Janeiro como a escassez de profissionais, a falta de recursos materiais e as influências externas que adentram a escola, refletindo a desigualdade social e a ausência das políticas públicas governamentais adequadas que impactam diretamente no ambiente escolar. Estas questões elaboradas pela SME/RJ sugerem que a suposta insuficiência de aprendizagem dos alunos é, na verdade, de natureza pedagógica, uma vez que eles responsabilizam a escola, a qual transfere para o professor todas as adversidades sociais da unidade escolar.

É fundamental reconhecer que a escola desempenha um papel essencial no acesso ao conhecimento mais avançado para a maioria das crianças. No entanto, ao analisar as perguntas sugeridas pela SME/RJ para resolver problemas de aprendizagem. As questões propostas frequentemente enfocam a aplicação de habilidades de forma isolada, limitando a prática dos professores a essas habilidades e promovendo a ideia de que o sucesso depende da repetição massiva de questões similares às das provas. Esse enfoque pode levar a uma mecanização do ensino, com o objetivo de preparar os alunos para testes em vez de considerar e apoiar o

processo de aprendizagem integral. Consequentemente, o desenvolvimento integral dos estudantes é ignorado, reduzindo a educação a uma preparação superficial para avaliações, sem atender às necessidades reais de crescimento e aprendizado dos alunos. Dalvi (2019) ainda ressalta que:

> Na lógica da educação neoliberal, em vez de desenvolver a consciência crítica que supera as hegemonias momentâneas, competiria à educação escolar a responsabilidade de preparar os indivíduos para as exigências mercadológicas do momento contemporâneo, autorregulando o próprio processo (ou seja, internalizando a lógica do "aprender a aprender"). Assim, esse percurso formaria sujeitos aptos a lidar com incertezas e volatilidades no plano profissional, ao mesmo tempo em que são intensamente exigidos resultados demonstráveis e mensuráveis (Dalvi, 2019, p. 286).

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos passa uma ideia de que precisamos "medir" o conhecimento dos alunos, portanto, compreende-se que a leitura também deve ser medida, sendo utilizadas as provas como fonte de informação. Um exemplo claro da falta de aprofundamento nas avaliações é que encontramos nas provas de Língua Portuguesa cerca de vinte e duas questões com um texto para cada pergunta. As questões das avaliações são geralmente de recorte, exigindo apenas que o aluno localize uma informação específica e marque a resposta correta, sem a necessidade de desenvolver um senso crítico ou uma compreensão mais profunda do material. Além disso, o professor regente tem pouca ou nenhuma participação na elaboração ou aplicação dessas avaliações, ficando sem autonomia para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e contribuir para um processo de aprendizagem mais significativo. Esse sistema centralizado de provas não só limita a capacidade do professor de adaptar a avaliação às necessidades individuais dos alunos, mas também desconsidera a importância de um envolvimento mais profundo e reflexivo no processo de aprendizagem. Assim, o foco excessivo em questões objetivas e na identificação de respostas corretas pode comprometer o desenvolvimento do pensamento e da compreensão mais aprofundada dos alunos. A SME/RJ elabora esse sistema de provas utilizando as habilidades e as competências da BNCC, que é uma política curricular, e a SME tem a autonomia e a responsabilidade de construir o seu próprio currículo. Porém, reproduzem a BNCC, excluindo o professor e estudantes do processo. Replicam o documento feito a toque de caixa. Diante disso, o aluno deve alcançar todas as habilidades e competências para apresentar um bom rendimento. Vejamos a crítica de Dalvi (2018) para esse sistema de avaliação:

> A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são

> mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha aplicados por professores pouco autônomos (Dalvi, 2018, p. 18).

Dessa forma, a formação de leitores que esperávamos ao realizar nessa pesquisa não se encaixava numa relação de competências e habilidades, nem era mensurável por meio de testes padronizados de múltipla escolha. A formação de leitores críticos e engajados vai além das capacidades que podem ser avaliadas por descritores simples e formatos de teste rígidos. Esses testes não capturam a complexidade e a profundidade da experiência literária que buscamos promover, uma vez que se queremos uma escola de qualidade e inclusiva e por consequência ter uma educação literária que integre todos os estudantes, não podemos aceitar essa abordagem de avaliação baseada em metas e números. Logo, esse tipo de avaliação é extremamente excludente e prejudicial para o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, ao vincular o ensino de leitura e escrita exclusivamente a essas metas, corre-se o risco de desvalorizar o processo de aprendizagem e a formação crítica dos alunos. Dalvi (2018) afirma que:

> os exames em larga escala (para a educação básica e para a educação superior), via de regra, prescindiram da leitura de obras literárias integrais – e trabalham com fragmentos "com unidade de sentido", de modo que, no que tange ao processo de educação escolar/universitária deu-se o esvaziamento da experiência individual e partilhada de leitura literária integral e a inviabilização da mediação literária qualificada, em um sistema feito pela racionalidade técnica, pela lógica do controle e do lucro que vê nos exames um fim educacional, e não um instrumento de avaliação educacional (Dalvi, 2018, p. 17).

Quando um sistema educacional é orientado pela racionalidade técnica e pela lógica do controle e do lucro, os exames frequentemente são tratados como um fim em si mesmos, em vez de meros instrumentos de avaliação. Isso resulta, no caso da educação literária inclusive, na fragmentação da leitura literária, limitando a experiência dos alunos a trechos selecionados e superficiais. Ao trabalhar apenas com partes isoladas, perde-se a oportunidade de explorar a obra completa, entender seu contexto e apreciar suas complexidades. Essa abordagem segmentada pode dificultar a formação de leitores críticos, que precisam de uma visão mais ampla e profunda dos textos. Portanto, o ensino da leitura literária nas escolas públicas deve ser concebido de forma que valorize o processo de formação, e trate a leitura como uma ferramenta vital para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos, e não apenas para alcançar resultados e metas.

De acordo com Freire (2021), é fundamental que todos, sejam alfabetizadores ou alfabetizandos, sintam e compreendam a leitura e a escrita. Freire exemplifica isso com o uso de um objeto, como uma caneta. Ao segurar uma caneta, tanto o alfabetizador quanto o

alfabetizando conseguem sentir o objeto e perceber o que é. Ambos conseguem expressar verbalmente o que percebem – o alfabetizando pode dizer “caneta” ao tocar o objeto. No entanto, a diferença está no nível de apropriação: enquanto o alfabetizando consegue nomear o objeto, o alfabetizador, além de sentir e nomear, é capaz de escrever “caneta” e, consequentemente, ler “caneta”. Essa diferença ilustra o grau de familiaridade e domínio da leitura e escrita, em que o alfabetizador possui um conhecimento mais profundo e técnico, destacando a importância de desenvolver essas habilidades não apenas para reconhecer e nomear, mas também para ler e escrever.

Logo, nessa pesquisa estamos visando a uma educação literária que se concentra em cultivar a capacidade de interpretar, refletir e conectar-se com a literatura de forma significativa e pessoal, ao invés de restringir a aprendizagem literária a critérios predeterminados como nos é sugerido pela rede municipal; essa forma de avaliação torna-se uma atividade mecânica e desprovida de seus desafios simbólicos, transformando a leitura em um sofrimento para alguns alunos, que acabam se afastando dela. Se a leitura é encarada apenas como uma tarefa quantitativa, sem considerar a profundidade e o significado dos textos, ela perde seu potencial enriquecedor e reflexivo, levando os alunos a vivenciarem-na como uma obrigação árdua em vez de uma experiência prazerosa e transformadora (Rouxel e Langlade, 2013).

No entanto, a BNCC parece não dar a devida ênfase à educação literária como um direito essencial, o que pode resultar em uma abordagem superficial e tecnicista do ensino da leitura literária. Quando questionamos a adequação da BNCC e do sistema educacional carioca em relação à democratização da leitura, percebemos a existência de lacunas e limitações significativas no documento oficial. A BNCC, sendo o principal orientador do currículo das escolas brasileiras, exerce uma influência direta na formação dos alunos em âmbito nacional. No entanto, sua abordagem sobre a leitura e a literatura apresenta falhas que podem comprometer esse objetivo.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à leitura nos Anos Iniciais, percebemos uma pressuposição problemática: o documento assume que os alunos já tenham se aprofundado nas experiências com a língua oral e escrita antes mesmo de iniciar o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 85). No entanto, essa suposição ignora a realidade de muitos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso à leitura e à escrita é limitado. Vejamos algumas habilidades descritas e esperadas pela BNCC para os alunos do 3º e 4º anos, em relação à educação literária:

(EF04LP4011) Criar narrativas ficcionais, desenvolvendo enredos, personagens e cenários, utilizando técnicas diversas como a linguagem descritiva, narrativas em primeira e terceira pessoas e diálogos.

(EF04LP41) Criar textos em versos, utilizando imagens poéticas (sentidos figurados) e, no plano sonoro, rima, melodia, ritmo (BNCC, p. 103).

Diante dessas habilidades, nos convém lembrar que a maioria das crianças chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido práticas de leitura ou escrita significativas, o que contrasta com a expectativa da BNCC de que, ao final dos Anos Iniciais, elas já estejam lendo e escrevendo proficientemente. Essas lacunas são ainda mais acentuadas pelo fato de que a leitura não é uma prática comum no cotidiano de muitas dessas crianças, cujas famílias, frequentemente excluídas do sistema educacional, não possuem o hábito de leitura e, portanto, não o transmitem. A BNCC afirma que os alunos devem adquirir um repertório de leitura literária ao longo de sua vida escolar, mas a forma como o documento aborda esse objetivo levanta preocupações. O documento nos diz a respeito do campo-literário nos anos iniciais do 3º ao 5º ano:

> Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 128).

Ao enfatizar gêneros literários breves e de fácil leitura, o documento falha ao não promover a leitura de textos mais complexos e profundos, que são fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico do leitor. A ausência de menção aos clássicos literários nas séries iniciais é particularmente alarmante, pois limita o acesso dos alunos porque o documento não incentiva a leitura das obras clássicas infantis uma vez que sabemos que elas enriquecem a experiência literária e contribuem no acesso à Educação Literária. Antonio Candido (2004) enfatiza a importância do acesso à leitura literária para todas as classes sociais, argumentando que a privação desse acesso é uma forma de exclusão cultural. Então, concluímos que a BNCC, ao restringir o ensino de literatura, trazendo uma importância maior aos textos curtos e de leitura rápida, vai na contramão dessa democratização da leitura, impedindo que os alunos tenham acesso a um direito deles.

Em suma, ao propor essa reflexão, é essencial repensar no acesso à leitura e à escrita para os alunos do 4º ano da rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que pensamos em uma proposta de “andar entre livros” para a nossa sala de aula. Essa perspectiva nos leva a ultrapassar

a visão limitada de ensino que as bases da educação e o currículo carioca propõem, porque o nosso objetivo foi de promover práticas de leitura literária, que fossem diversas e desafiadoras ao público.

4. A JORNADA DOS ALUNOS PARA A FORMAÇÃO DOS LEITORES

O meu amigo me disse que quanto mais a gente prestava atenção numa cor, mais coisa saía de dentro dela.
(O meu amigo pintor, de Lygia Bojunga.)

Este trabalho foi realizado numa escola situada na zona norte do município do Rio de Janeiro em que a violência ocupa espaços e, por muitas vezes, precisamos interromper nossas aulas por causa de intervenções policiais; os estudantes não conseguem sair de casa para ir à escola, pelo motivo de a violência não permitir o direito de ir e vir; além do descaso das autoridades com a infraestrutura do lugar, não existindo espaços de lazer e cultura, tornando essas pessoas esquecidas pelo poder público. No entanto, o poder público não esquece. Ele sabe da existência e transforma esse contexto como justificativa para obras nunca acabadas ou fonte de recursos sem que alcancem quem de direito. Essa escola está inserida nesse local como uma espécie de ponto de apoio da comunidade, que muitas vezes exerce além da sua função de natureza educacional, sendo um lugar procurado pelas famílias para uma assistência que não é provida pela instituição.

Após conhecermos o contexto social externo da unidade escolar, no qual ela encontra-se inserida, precisamos conhecer as turmas de 4º ano. No ano de 2017, devido a fortes chuvas no mês de dezembro, o colégio foi destelhado. Os estudantes iniciaram as aulas em 2018 com prédio necessitando de obras. Nesse mesmo ano, os alunos do atual 4º ano começavam a trajetória, iniciando nas turmas de Educação Infantil. Esse ano letivo foi bastante difícil, pois quando chovia era quase impossível ter aula, pois tudo ficava alagado. Ao final de 2018, iniciou-se a reforma do telhado. No ano 2019, estas crianças, que estavam na Pré-escola II, iniciaram as aulas na sala de leitura, junto das turmas do 5º ano, devido à reforma.

Passado o período de um ano de obra, em 2020, a turma iniciava o 1º ano do Ensino Fundamental, mas em março, aconteceu a pandemia. Nesse período todos ficaram reclusos em casa, não tiveram aulas. As atividades planejadas eram colocadas nas redes sociais da escola em dias específicos. Foi um período bastante difícil para a Educação e para os estudantes da rede pública, pois eles precisavam acessar as atividades pelos celulares dos responsáveis, que, muitas vezes, não possuíam acesso à internet, e havia dificuldade dos pais das crianças para resolverem os exercícios. Posto isso, nos deparamos com um cenário caótico, pois elaborávamos planejamentos de aulas e eram expostas nas mídias, mas não tínhamos retorno na grande maioria das vezes.

Durante o período de fevereiro a junho de 2021, a escola implementou um sistema de rodízio para o retorno das aulas. Cada turma, composta por 24 estudantes, foi dividida em dois grupos de 12 alunos. Esses grupos se revezavam, com cada um assistindo a aulas de 1h30min em dias diferentes da semana. Nas terças e quintas-feiras, o espaço escolar era higienizado, e a instituição ficava fechada. Em agosto de 2021, as crianças retornaram às aulas em sua totalidade.

No ano de 2022, voltamos às aulas no início do ano letivo. Consequentemente, muitas crianças ficaram dois anos sem aulas regulares. Assim, as turmas do 4º ano estavam, na verdade, cursando, o 1º, o 2º e o 3º ano em 2022. O retorno foi desafiador, com vulnerabilidade emocional dos estudantes, com dificuldades de socialização, agressividade e problemas de fala. O ano foi marcado por adaptações, o primeiro semestre foi dedicado à recuperação dos conteúdos perdidos, assim sugeridos pela SME/RJ, durante a pandemia, e o segundo semestre ao conteúdo do ano vigente. Durante esse período, foram realizadas provas bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática para monitorar o progresso dos alunos. Esse processo foi especialmente tenso para professores e alunos, que estavam se adaptando à rotina escolar pós-pandemia, além das diversas demandas e desafios enfrentados durante esse retorno. Além disso, no segundo semestre de 2022, foi implementado um plano de metas, denominado “Plano de Ação”, com o objetivo de que as unidades escolares atingissem metas específicas de desempenho, o que, além de criar uma pressão adicional, não considerava adequadamente as condições de aprendizado e as necessidades individuais dos alunos.

Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação introduziu um sistema de bonificação que instaurou uma lógica de meritocracia e competição em um contexto já fragilizado pela pandemia. A proposta prevê recompensas para as escolas que atingirem índices de desempenho pré-estabelecidos, medidos principalmente pelas notas das avaliações bimestrais. Contudo, essa abordagem gerou um ambiente de alta pressão para os professores, que passaram a concentrar esforços em testes e resultados quantitativos, muitas vezes em detrimento de práticas pedagógicas voltadas às reais necessidades dos alunos.

Baseado em uma visão mercadológica, o sistema exige que as escolas elaborem cronogramas detalhados de progresso quantitativo, adotando uma lógica conhecida como “espinha de peixe”, que prioriza o controle e a medição do ensino. Essa perspectiva, no entanto, desconsidera as particularidades e demandas específicas dos estudantes, impondo uma padronização que nem sempre reflete os desafios encontrados em sala de aula.

O desempenho docente é monitorado por meio de visitas da Gerência de Resultados de Aprendizagem (GRA), cuja função é acompanhar e avaliar a execução das estratégias

determinadas pela gestão escolar. Quando os resultados das avaliações bimestrais não alcançam as metas estipuladas, gestores e professores são pressionados a reformular suas práticas, intensificando a busca por números satisfatórios.

Esse modelo evidencia a tendência da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em priorizar métricas quantitativas sobre a qualidade do processo educativo. Essa abordagem é problemática, pois os dados numéricos não capturam a complexidade e a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos. Em vez de refletir o progresso real e as necessidades educacionais dos estudantes, esses índices acabam sendo utilizados como ferramentas para medir o desempenho das escolas, desumanizando o ato de educar e negligenciando o aspecto formativo da educação.

4.1. Trajetória dos alunos das turmas 1401 e 1402

Diante do cenário descrito, em que o interesse pela leitura nas turmas do 4º ano era baixo – compreensível, pois os estudantes não tinham, ao que parece, uma imersão na cultura da leitura e do livro e o contato inicial com os alunos foi desafiador –, a compreensão das diversidades e peculiaridades das turmas se tornou essencial para a pesquisa. A pesquisa envolveu 48 alunos, divididos entre as turmas 1401 e 1402. Como já afirmado, esta escola está situada em área próxima a uma comunidade, que frequentemente enfrenta conflitos sociais, o que impacta a assiduidade e o envolvimento dos alunos. A complexidade do contexto social desses estudantes acrescenta uma camada adicional de desafios para a promoção da leitura e da educação literária. Portanto, a pesquisa precisou considerar esses fatores para desenvolver estratégias relevantes para desenvolver o gosto pela leitura e apoiar a formação do leitor dentro desse ambiente escolar específico.

A Escola possui na totalidade 288 alunos, sendo dividido em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola possui dois turnos: matutino com 6 turmas e vespertino com 6 turmas. A atual gestão da escola foi eleita pela comunidade escolar, é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica, além de treze professores e quatorze funcionários, que se dividem em servidores e terceirizados. A unidade escolar dispõe, também, de boa estrutura – como vimos, ela foi reformada no ano de 2018. A escola está dividida em quatro andares. No térreo está localizado o refeitório, a quadra poliesportiva, a horta e a sala de leitura. No primeiro andar encontramos a secretaria, banheiros, laboratório de estudos e sala dos professores. Já no 2º e no 3º andar nos deparamos com três salas, que são pequenas com capacidade máxima de 24 alunos por turma. Todas as salas

possuem retroprojetor e notebook para a utilização em sala de aula. A escola não possui acessibilidade; com isso, não temos crianças com deficiências motoras.

Os dados do IDEB de 2023 indicam que a escola obteve uma nota 6,4[2], o que é considerado satisfatório, refletindo o desempenho dos alunos na Prova Brasil de Português e Matemática, além do fluxo escolar, que é o controle da frequência dos alunos na escola. No entanto, é crucial reconhecer que a comunidade escolar enfrenta desafios, incluindo a condição socioeconômica precária de muitas famílias. Muitas vezes essas informações são relatadas pelos próprios estudantes que nos dizem que enfrentam longas distâncias para chegar à escola e vivem em condições adversas, como alimentação deficitária e situações familiares desestruturadas, como falta de emprego, alcoolismo e uso de drogas. Essas realidades impactam diretamente a experiência escolar e o envolvimento dos alunos com a educação.

No turno da manhã, a turma 1401 possui 24 estudantes, com comportamentos mais tranquilos, tendo uma grande quantidade de alunos fluentes em leitura, ou seja, a maioria é leitora. Os discentes e os familiares deles são bastante participativos e presentes. Convém mencionar que uma aluna da turma sofreu abuso sexual, ficamos sabendo durante um debate em sala de aula no Dia Internacional da Mulher, a própria aluna trouxe o assunto para a sala de aula. Essa turma possui uma aluna dentro do espectro autista, sendo laudada, mas a família recusa a ajuda para reconhecer os direitos da estudante, os responsáveis pediram para a escola não divulgar, pois não queriam a filha deles rotulada. Além disso, a turma 1401 possui quatro crianças que são leitores frágeis. Eles possuem a faixa etária entre 8 e 9 anos. Também é importante mencionar algumas questões relacionadas às crianças não leitoras. Observamos alguns aspectos em relação às crianças:

- Primeiro caso – possui muita dificuldade de leitura, a mãe dele também não é alfabetizada, mas é solícita. Precisamos muito da presença dela na escola, porque o aluno apresenta um comportamento bastante agitado. Em uma reunião, a mãe nos disse que, durante a gravidez, os progenitores usavam drogas.
- Segundo caso – o aluno possui um excelente comportamento. É muito esforçado e tímido. Ele caminha devagar na leitura e na escrita. A família é bastante presente, mas percebe-se que as irmãs, que também estudavam na escola, apresentaram a mesma dificuldade.

[2] Informação disponível em: https://qedu.org.br/escola/33076324-0515043-escola-municipal-prefeito-filadelfo-azevedo/ideb. Acesso em: 20 ago 2024.

- Terceiro caso – o aluno possui dificuldade na leitura. Ele lê silabando e não possui muita assistência da família. É um aluno tranquilo e participativo.
- Quarto caso – o aluno é bastante comunicativo, sabe conversar sobre diferentes assuntos, mas apresenta dificuldade na leitura. A mãe vive comparando o aluno ao pai. Os responsáveis da criança são separados. Isso é bastante difícil, pois o aluno apresenta um comportamento muito complicado e se frustra facilmente além de se envolver em conflitos a todo instante.

Verificamos que os alunos da turma 1401 interagem bem, mas são bastante competitivos entre si, principalmente as meninas. Nessa turma, a leitura é realizada com mais fluidez devido ao fato de a quantidade de estudantes leitores ser maior do que as crianças de leitura frágil. Já na turma 1402, os alunos são falantes e participativos, mas possuem dificuldade de leitura. As crianças dessa turma estão na faixa etária entre 8 e 9 anos e temos três estudantes repetentes do ano de 2022. Dentre esses 23 discentes, temos três com a leitura bastante fragmentada, sendo sem fluidez ao realizar a leitura, sete não leitores e dois incluídos. Um dos alunos incluídos é laudado com transtorno do espectro autista (TEA) e outra aluna tem Síndrome de Down com indicação de Transtorno Desafiador Opositor (TOD). Essas crianças possuem uma agente educadora para o ensino especial, chamada de Agente de Apoio à Educação Especial. Alguns pontos são importantes de mencionar sobre algumas crianças não leitoras:

- Primeiro caso – O aluno que possui TEA é bastante reservado e não gosta de participar das atividades em grupo. Não lê e é copista.
- Segundo caso – A aluna com síndrome de Down iniciou na turma em abril. Ela veio transferida de outra escola, possuindo um relatório bastante negativo sobre o comportamento dela. Não lê, não escreve e tem comprometimento na oralidade.
- Terceiro caso – A aluna é bastante tímida. Ela iniciou o ano letivo sem ser leitora.
- Quarto caso – A aluna começando o processo de leitura de palavras com sílabas simples.
- Quinto caso – A aluna ficou retida no ano de 2022 e possui muito medo da leitura, pois diz não saber ler.
- Sexto caso – A aluna que gosta de participar das atividades, mas não gosta de realizar nenhuma atividade escrita. Ela ainda não consegue realizar a leitura, mas possui uma desmotivação para realizar as atividades.
- Sétimo caso – O aluno ficou retido no ano de 2022. Esse aluno é criado pelos avós, pois os pais o rejeitam. Ele ainda não era leitor.

- Oitavo caso – O aluno foi retido no ano de 2022. Esse aluno possui transtorno de ansiedade e ainda não conseguia ler.
- Nono caso – O aluno ainda não consegue fazer as junções das sílabas. É um aluno com extrema dificuldade até para se expressar. Ele tem dificuldade na oralidade e na respiração também.

Diante do cenário desafiador enfrentado pelos alunos da escola, foi necessário adotar estratégias que garantissem o acesso à leitura e promovessem a inclusão. Para assegurar que a leitura se tornasse uma parte integral da vida desses alunos, foi necessário implementar abordagens que considerassem suas realidades e necessidades específicas. A seguir, apresentamos planejamentos de leitura elaborados para os alunos do 4º ano, inspirados no conceito de "*Andar entre livros*", proposto por Teresa Colomer. Essas estratégias visavam integrar a leitura de forma significativa no cotidiano dos estudantes e envolver os alunos em experiências literárias enriquecedoras.

5. PERCURSO METODOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

> *— Mas qual é a ideia, Afonso (galo)? Vou sair pelo mundo lutando pra não deixarem costurar o pensamento de ninguém.*
>
> *(A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga.)*

O planejamento da pesquisa foi a partir dos meus questionamentos desde que comecei a pensar sobre leitura em que percebia a existência de espaços vazios entre escola, livros e leitura. Retomei a consciência de que a leitura é um direito de todos após escrever a "autobiografia do leitor" para a aula da disciplina de Leitura e Ensino no PROFLETRAS. Após organizar as minhas memórias de leitora, consegui compreender as minhas inquietudes como professora, pois, na adolescência, a leitura, para muitos dos meus colegas de escola no Ensino Fundamental, era tida como algo de obrigação e não despertando interesses neles, mas a minha percepção sobre a leitura era outra porque tínhamos o hábito de ler no meu contexto familiar.

A observação de que muitos alunos ainda veem a leitura como algo enfadonho, mesmo anos após a implementação de práticas pedagógicas diversas, reflete um desafio persistente na educação. Transmitir o gosto pela leitura é particularmente difícil em contextos em que a leitura escolar não foi uma experiência importante (Petit, 2009). A visão de que a leitura é uma atividade obrigatória, imposta e desprovida de significado revela a necessidade urgente de reavaliar nossas abordagens. Para transformar a percepção dos alunos sobre a leitura, é essencial promover experiências literárias que sejam relevantes, comunicando, por meio da prática da leitura, o valor simbólico que ela tem. A leitura deve ser vista como uma oportunidade de explorar novas perspectivas e não apenas como uma tarefa escolar a ser simplesmente avaliada em termos de domínio linguístico.

Nesse contexto precisamos pensar em uma educação literária que favoreça a formação leitora e afete a vida dessas crianças, porque devemos criar uma cultura de pessoas leitoras. Para isso, Dalvi (2018) defende que a:

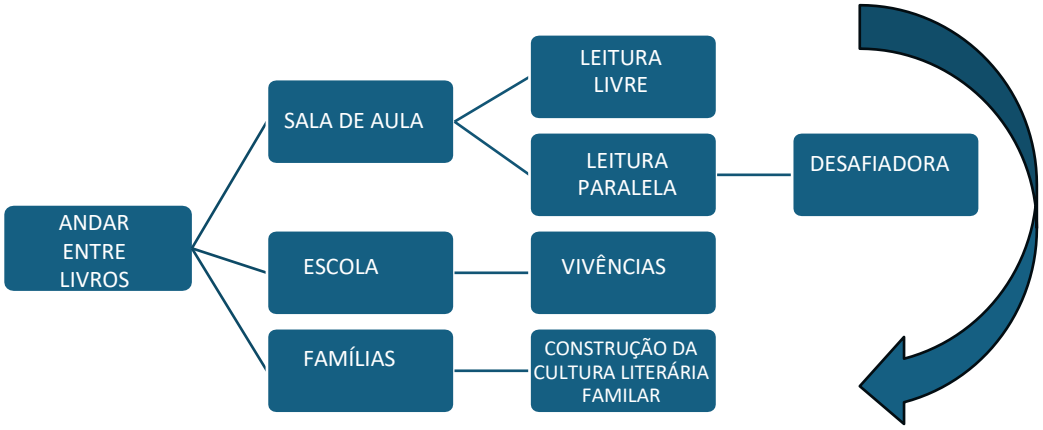
> educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slam's, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. (Dalvi, 2018, p. 16).

Esses espaços e eventos ajudam a criar um ambiente literário rico e diversificado, proporcionando diferentes formas de interação com a literatura e contribuindo para uma formação literária mais abrangente e expressiva. A educação literária vai além da sala de aula e busca explorar diferentes formas de interação com a literatura, promovendo experiências mais amplas para os estudantes proporcionando oportunidades para os alunos se envolverem de maneira mais ativa e criativa com a literatura, expandindo seus horizontes culturais e ampliando suas habilidades de leitura e interpretação.

A leitura em voz alta desempenha um papel fundamental ao aproximar crianças pequenas e adultos em processo de alfabetização das lógicas do texto escrito, permitindo-lhes compreender sua estrutura e características, como a estabilidade, mesmo antes de estarem plenamente alfabetizados. Uma prática enriquecedora nesse contexto é envolver alunos de outras turmas para lerem para aqueles que ainda estão aprendendo, promovendo uma interação significativa. Mais do que isso, a leitura em voz alta ensina que ler é, acima de tudo, uma forma de compartilhar sentidos e emoções de maneira coletiva. Além disso, o compartilhamento coletivo dos sentidos dos textos desempenhou um papel vital na aproximação dos meus leitores com a literatura. Ao elaborar o planejamento das atividades de leitura, precisei romper barreiras das dificuldades no momento de ler, para isso, foi necessário incorporar a leitura em voz alta, discussões em grupo e atividades coletivas, transformando as experiências literárias em algo vivo e integrado ao cotidiano dos estudantes. Então, o título do livro de Colomer começou a fazer mais sentido para organizar o planejamento da pesquisa. Logo, elaborei um percurso de leitura no qual sala de aula, escola e família caminhassem em sincronia. Essas atividades não poderiam ser isoladas, precisavam ocorrer ao mesmo tempo e permear a vida de todos que se encontravam inseridos naquele local, porque a ideia era de afetar a vida dos alunos por meio da leitura literária.

Primeiramente, mostrar o valor da leitura na sala de aula, segundo envolver a escola em práticas de leitura e terceiro trazer as famílias dos alunos para entenderem a importância do ato de ler, em especial literatura. Essas práticas aconteceram ao mesmo tempo havendo uma interação entre elas. Com isso, ocorreram momentos em que na mesma semana havia atividades de leitura de livros em sala de aula, leitura de livros para os estudantes de outras turmas, além das atividades de leitura com os responsáveis dos estudantes. O planejamento das atividades foi organizado de acordo com o esquema elaborado abaixo, os quais relatam a integração de sala de aula, escola e família envolvendo o percurso de leitura na vida das crianças.

Esquema 2: Organização das atividades do Andar entre livros



Fonte: elaborado pela autora (2024)

AS ATIVIDADES OCORRERAM SINCRONICAMENTE

O esquema acima mostra como funcionou a tríade: sala de aula – escola – família. Os circuitos de leitura constituíram a principal base para a análise desta pesquisa, e as informações foram registradas em diversos formatos para garantir uma compreensão ampla dos resultados. As interações dos alunos durante as atividades foram gravadas em áudio e vídeo, com o consentimento dos responsáveis, que permitiram uma análise minuciosa das discussões e reflexões geradas em sala de aula. Além disso, contamos com o depoimento de uma professora da unidade escolar, que participou ativamente de uma das etapas do circuito, enriquecendo a pesquisa com suas percepções e observações sobre o processo.

Os registros dos estudantes em seus diários de leitura também desempenharam um papel essencial, oferecendo um panorama valioso sobre suas percepções individuais e o desenvolvimento de suas habilidades leitoras ao longo das etapas. Perguntas específicas foram aplicadas aos alunos, cujas respostas foram analisadas e apresentadas em gráficos, contribuindo de forma quantitativa e qualitativa para a interpretação dos dados.

A utilização dessas estratégias e suportes de produção de dados de coleta – gravações, depoimentos, diários de leitura e questionários – possibilitou uma avaliação mais abrangente e detalhada do impacto do circuito de leitura na formação dos estudantes, permitindo não apenas uma visão clara dos avanços, mas também dos desafios enfrentados ao longo do processo.

Agora descreveremos o planejamento das atividades como escolha de livros e elaboração das atividades. Dessa forma explicaremos como aconteceu o planejamento de cada circuito.

5.1. Circuito Vivências

Essa atividade foi uma prática que permitiu que os alunos do 4º ano desenvolvessem habilidades de leitura ao compartilhar histórias com crianças da Educação Infantil. Além disso, promoveu a colaboração e a solidariedade, à medida que os alunos ajudavam colegas e interagiam com os menores. A escolha cuidadosa dos livros, ajustada às necessidades e temas pertinentes, e a estrutura organizada da atividade garantiram uma experiência enriquecedora para todas as idades envolvidas. Para isso, os alunos do 4º ano realizaram a leitura de livros literários para as turmas de Educação Infantil da escola. É importante mencionar que, antes de essa atividade ser realizada, foi necessária uma conversa com a equipe pedagógica e corpo docente, explicando como funcionaria. Também foram estabelecidos os dias que as leituras iriam acontecer, definindo as 3ª feiras às 9h (turno da manhã) e às 15h (turno da tarde).

Além disso, os alunos tinham regras a cumprir, tais como organizar a leitura em trio e auxiliar aqueles colegas com maior dificuldade na leitura; depois da execução da leitura, acontecia a conversa literária com as crianças da Educação Infantil sobre a história lida, conduzida por eles. Por fim, os estudantes precisavam preencher uma ficha relatando suas experiências de leitores de história para as outras crianças.

Os livros foram escolhidos por mim, em consonância com as professoras da Educação Infantil, e eram pensados de acordo com a faixa etária ou, em alguns momentos, adequando à necessidade de leitura das professoras regentes das turmas da Educação Infantil.

Esta atividade teve duração de três trimestres letivos de 2023, com início em março de 2023. À frente, serão explicitados maiores detalhes de cada uma das atividades listadas nesta seção.

5.2. Circuito Livre

Essa atividade consistia na escolha pessoal dos livros, reflexão e registro, para posterior apresentação e compartilhamento da leitura. Essa organização serviu para preparar os alunos para a leitura do circuito desafiador. Ao valorizar as escolhas individuais e integrar a leitura com a reflexão e a socialização, foi criado um ambiente de leitura mais participativo.

Para isso acontecer, visitamos a sala de leitura e os alunos fizeram suas escolhas individuais, podendo eleger os livros que quisessem para fazer a atividade. Após as escolhas pessoais, eles deveriam escrever sobre a história.

Esta atividade foi muito eficaz para engajar os alunos na leitura e prepará-los para desafios futuros. A escolha pessoal dos livros e a escrita sobre eles incentivaram uma conexão mais profunda com a leitura e promoveram a reflexão crítica. Ao compartilhar suas observações com os colegas, os alunos desenvolveram habilidades de comunicação e aumentaram a compreensão coletiva dos textos, destacando a importância de valorizar as preferências individuais e criar um ambiente de leitura mais participativo e envolvente.

O prazo para a realização dessa atividade foi de uma semana, pois puderam levar os livros para casa e fazer a leitura com os familiares e depois explicá-las em uma folha de produção. Além disso, após a entrega da parte escrita, eles precisaram explicar as observações feitas para os colegas da sala de aula. Essa atividade aconteceu no primeiro semestre, pois a ideia principal era preparar o leitor para a etapa desafiadora.

5.3. Circuito Paralelo de Leitura

O Circuito Paralelo proporcionou uma experiência de leitura em voz alta com o clássico *O Pequeno Principe* na tentativa de incentivar o desenvolvimento das habilidades de leitura de uma história mais longa. Também introduzimos o uso do diário de leitura, onde os alunos registraram suas compreensões após as discussões literárias. No diário, eles podiam escrever frases, textos ou usar ilustrações para expressar o entendimento obtido. Durante essa atividade, a leitura em voz alta e a mediação foram constantes.

Um ponto crucial foi a escolha do livro. Sabendo das dificuldades de acesso aos livros nas escolas e da falta de exemplares suficientes para todos os alunos, a atividade se tornou bastante desafiadora para mim porque o livro precisou ser projetado, afinal havia apenas um exemplar disponível. Então, fiz o download da obra *O Pequeno Príncipe*, uma obra gratuita por estar em domínio público na plataforma digital. [3]Escolhi esse clássico da literatura infantil, escrito por Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943, devido à sua popularidade. O livro narra a história de um piloto que, após sofrer um acidente no deserto do Saara, conhece um pequeno príncipe, um ser de outro planeta que viaja por diferentes lugares em busca de conhecimento e compreensão sobre o mundo.

[3] Disponível em: https://www.sesirs.org.br/sites/default/files/paragraph--files/o_pequeno_principe_-_antoine_de_saint-exupery_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

Foram utilizadas algumas estratégias, que incluíam: leitura em voz alta, mediação da leitura, leitura das imagens. A projeção do texto verbal nestes grupos ainda com dificuldades. em relação à alfabetização foi também intencional, para visualização das palavras ao mesmo tempo em que eram lidas; esse método ajudou bastante para que as crianças acompanhassem a leitura. Diante disso, a atividade paralela, com sua combinação de mediação constante, leitura estruturada, projeção visual e uso do diário de leitura, proporcionou um ambiente de aprendizado robusto e acessível. Essas estratégias foram fundamentais para facilitar a compreensão de uma obra literária e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. A abordagem integrada e a adaptação à realidade das turmas, considerando os desafios e recursos disponíveis, garantiram que todos os alunos tivessem acesso ao texto. Finalizamos a atividade em dois meses, tendo iniciado em março de 2023.

5.4. Circuito Desafiador

Nesta atividade, escolhemos um livro que desafiasse os leitores ao longo de toda a leitura. Conforme anunciada em algumas epígrafes, eis que chegamos ao clássico *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, uma obra que foi mediada por meio de conversas após a leitura de cada capítulo. A leitura aconteceu de forma segmentada, com os alunos realizando produções escritas ou ilustrações a cada capítulo lido, registrando esses trabalhos em seus diários de leitura.

A obra *A Bolsa Amarela* foi selecionada por ser um clássico da literatura infantil brasileira, premiado mundialmente. A história gira em torno de Raquel, uma menina que precisa esconder suas vontades de sua família: o desejo de crescer, de se tornar escritora e de ser um menino. Para manter esses desejos em segredo, Raquel os esconde em uma bolsa amarela que ganhou. Este livro, com sua narrativa longa e de excelente qualidade estética, é narrado pela voz de uma criança, o que o torna ainda mais acessível para os alunos.

Para essa atividade, foi essencial que cada aluno tivesse o livro físico em mãos. Para viabilizar isso, criamos uma campanha nas redes sociais (*Instagram*), solicitando doações do livro. Graças à generosidade da comunidade, conseguimos arrecadar 48 exemplares, garantindo um livro para cada aluno. Esta solução foi necessária, pois a escola não dispunha de exemplares suficientes para a leitura compartilhada.

A atividade com o livro *A Bolsa Amarela* foi uma prática literária planejada de maneira bem criteriosa. A escolha de um livro instigante, a mediação contínua, o uso do Diário de Leitura e a solução emergencial para a arrecadação de livros contribuíram para uma experiência

de leitura enriquecedora e desafiadora para os alunos. A leitura durou dois meses e teve início em setembro de 2023.

5.5. Construção da cultura literária com os familiares

A atividade foi planejada para envolver as famílias da escola na promoção da importância da leitura. Antes do início das atividades, foi fundamental abordar o tema da leitura com os responsáveis. Para isso, apresentamos o assunto na primeira reunião de pais do ano letivo de 2023, realizada em fevereiro. Informamos sobre a programação das atividades, que incluiria espaços dedicados à leitura de poesias e à discussão dos textos lidos. Essa preparação foi crucial, pois garantiu que os responsáveis estivessem informados e engajados desde o início. Realizamos três encontros com temáticas específicas:

- “Infância” (março de 2023): O primeiro encontro focou na infância, oferecendo um espaço para explorar experiências e memórias dessa fase. A leitura de poesias e as discussões ajudaram a conectar experiências pessoais com a literatura, promovendo um vínculo mais profundo.
- “Poesias de Mulheres” (maio de 2023): No segundo encontro, destacamos poesias escritas por mulheres, abordando temas de diversidade e representatividade. Essa abordagem fomentou discussões sobre a voz feminina e a importância das mulheres na literatura.
- “Meio Ambiente” (agosto de 2023): O terceiro encontro teve como foco questões ambientais, utilizando poesias dos alunos para discutir a relação entre o ser humano e o meio ambiente. Esse tema incentivou a reflexão sobre sustentabilidade e a importância da preservação ambiental.

Usamos nessa abordagem as poesias por serem textos curtos que permitem discussões sobre uma variedade de temas, e nesse caso serviram para estimular debates críticos e reflexões. Além disso, a leitura em voz alta das poesias e a inclusão de músicas, no segundo encontro, criaram um ambiente sensível, tornando a experiência mais rica e atraente para todos os participantes. Por fim, a elaboração de atividades criadas a partir das poesias permitiu que os familiares se envolvessem com as discussões, numa tentativa de aproximá-los da leitura, a fim de comunicar o valor simbólico de ler.

A primeira reunião de pais, em fevereiro de 2023, foi essencial para garantir o engajamento das famílias e dos estudantes nas atividades subsequentes. Cada encontro foi cuidadosamente planejado e executado. Agora, vejamos as organizações que desenvolvemos para essa atividade de leitura de poesia para as famílias:

Tabela 1 organização das atividades de Poesia para as Famílias

Estrutura dos encontros	
Primeiro Encontro: Infância	1. Apresentação da atividade (um aluno); 2. Jogral com a poesia “Saudade da Infância”, de Zaide Matos (todos os alunos); 3. Leitura de poesias, como “Ser Criança” de Tatiana Belinky, “Criança Kids”, de Angélica Freitas, e “Quando as crianças brincam”, de Fernando Pessoa; 4. Debate sobre as poesias lidas; 5. Produção de um cartaz sobre a infância.
Segundo Encontro: Mulheres	1. Apresentação da atividade (um aluno); 2. Canto da música “Dona de mim”, de Iza (todos os alunos); 3. Leitura de poesias de escritoras, como “A Rosa”, de Carolina Maria de Jesus, “A bailarina”, de Cecília Meireles, “Mulher”, de Cora Coralina, e “Esperando Sarinha”, de Adélia Prado; 4. Debate sobre as poesias; 5. Produção de um cartaz com nomes de mulheres importantes.
Terceiro Encontro: Meio Ambiente	1. Apresentação da atividade (um aluno); 2. Leitura de poesias sobre meio ambiente (escritas pelos alunos) 3. Debate sobre as poesias dos alunos 4. Sessão de autógrafos e fotos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os encontros com as famílias foram bem planejados e executados, criando uma base sólida para o engajamento com a leitura e a discussão literária. A preparação prévia, a escolha temática e os instrumentos utilizados contribuíram para uma experiência participativa, promovendo a reflexão crítica e a colaboração entre a escola e as famílias.

5.6. Diário de Leitura: um instrumento de incentivo à escrita

Na infância, as crianças muitas vezes utilizam diários, agendas e cadernos para registrar momentos de suas vidas, seus segredos ou simplesmente para desenhar. Com isso em mente, trouxemos o conceito de diário – um objeto típico da infância – para associá-lo à leitura, criando, assim, o Diário de Leitura, isso porque queríamos que a leitura e a escrita fizessem parte da rotina diária dos alunos. Além disso, foi importante apresentar o significado do termo no dicionário Michaelis, que define diário como algo "de todos os dias, cotidiano", para que os estudantes compreendessem o propósito desses registros. O significado de diário, portanto, estava intimamente ligado à prática que realizamos: os alunos faziam registros diários sobre as leituras realizadas. Para aprofundar o conceito, utilizamos a definição da estudiosa Anna Rachel Machado (2005) sobre o gênero diário de leitura, que ela descreve como:

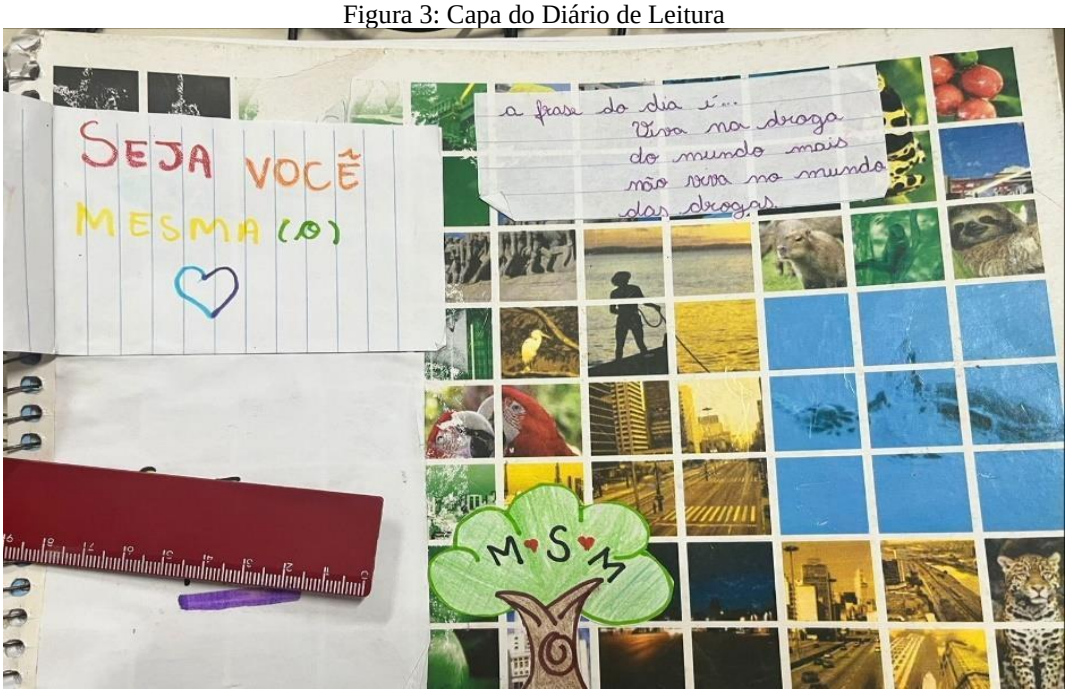
> um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de – conversar com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (MACHADO, 2005, p. 64).

Essa atividade proporcionou aos alunos uma oportunidade de desenvolver uma reflexão mais profunda e crítica sobre os textos lidos, transformando o ato de ler em um diálogo ativo entre leitura e escrita. Para a construção do Diário de leitura, utilizamos o caderno meia-pauta enviado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) no kit de material escolar dos alunos, que incluía lápis, borracha, cola e cadernos. Optamos por este caderno meia-pauta porque ele é dividido em duas partes: uma página em branco, destinada ao desenho, e outra pautada, para a escrita. Considerando que trabalhamos com turmas do 4º ano, o desenho ainda é uma linguagem valiosa para expressar as opiniões deles sobre a leitura. É relevante mencionar que essas turmas incluíam alunos que ainda não eram leitores. O desenho, então, foi uma estratégia fundamental para incluir esses alunos no momento de escrita e reflexão.

A fim de aproximar os estudantes do diário de leitura, implementamos algumas estratégias criativas. As crianças criaram etiquetas personalizadas, desenhando e pintando

adesivos conforme suas preferências. Além disso, eles foram responsáveis pela confecção e decoração das capas de seus diários. Essa personalização foi uma maneira de atrair a atenção das crianças para o diário, fazendo com que o objeto fosse visto como algo único, que carregava suas identidades e características pessoais. O vínculo criado com o Diário de Leitura foi perceptível no cuidado e carinho que os estudantes demonstraram ao manuseá-lo.

Figura 3: Capa do Diário de Leitura



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Durante o uso do diário de leitura, os alunos foram incentivados a escutar atentamente as leituras dos livros e a registrar suas ideias, análises e avaliações sobre cada capítulo. O diário serviu, portanto, como um instrumento de registro pessoal, e eu não analisava erros ortográficos; esse não era o nosso foco, porque a intenção era que as crianças escrevessem para estabelecerem conexão com a prática de ler e escrever, mostrando a importância de ambas. Logo, o objetivo principal era que as crianças se apropriassem da escrita e desenvolvessem uma relação íntima com o texto literário. Os registros poderiam ser feitos por meio da escrita, do desenho ou de ambas as formas, dependendo da preferência e/ou habilidade de cada um. A finalidade era observar como eles organizavam seus pensamentos após a leitura, além de entender suas interpretações e reações ao texto. Também, estabelecemos alguns acordos para o uso do diário de leitura, garantindo uma estrutura clara e respeitosa para todos os alunos:

1. Escutar atentamente a leitura do livro;
2. Utilizar o desenho, desde que relacionado à compreensão do capítulo lido;
3. Utilizar a escrita como forma de registro da compreensão do capítulo;

4. As observações deveriam ser individuais;
5. Evitar o uso de palavras de baixo calão;
6. Respeitar o diário dos colegas, sem interferir nos registros dos outros, promovendo o respeito à individualidade.

Souza (2020, p. 10) nos mostra que: “a primeira observação importante a ser feita em relação a essas experiências é que não basta garantir um espaço de livre expressão para as leituras feitas espontaneamente se os alunos não estão acostumados a fazer isso, sobretudo por escrito”. Diante dessa constatação, os alunos foram continuamente estimulados a escrever, mesmo que fosse apenas uma única frase. O diário de leitura serviu para associar leitura e escrita de maneira sincronizada, o que foi extremamente produtivo para a formação do leitor. O processo foi simples: o estudante acompanhou a leitura, participou de um debate sobre o conteúdo lido, estabeleceu uma compreensão do capítulo, e então organizou suas ideias para, finalmente, produzir o texto, registrando seus pensamentos no diário de leitura. Para aprofundar nosso entendimento sobre a importância do diário, recorremos novamente a Souza (2020), que exemplifica:

> O diário estimula os alunos a tornarem consciente o diálogo interno que se estabelece com o texto durante a leitura, pois exige que eles desautomatizem o processamento e reflitam sobre o levantamento, confirmação e refutação de hipóteses; sobre a lógica associativa da leitura (memória pessoal, intertextualidade, afetos, experiências, ideologia, crenças); sobre as reações emotivas diante de eventos e personagens; sobre os índices linguísticos, textuais e paratextuais que sustentam sua interpretação. Tornar explícito o caráter dialógico da leitura por meio da verbalização da recepção é o que torna possível não só o avançar das competências leitoras como também a expressão subjetiva, tanto escrita quanto oral, já que os registros nos diários se tornam uma preparação para a leitura verticalizada e compartilhada em sala – a “conversa literária” de que fala Bajour (2012) –, permitindo o envolvimento dos alunos na leitura e um trabalho de articulação entre aproximação afetiva e distanciamento crítico (Souza, 2020, p. 12).

Com base nessa observação, o diário de leitura foi utilizado como um instrumento de registro no qual os alunos escreviam sob orientação e com sugestões de roteiro, de forma sistemática, mas respeitando as particularidades de cada criança. Além disso, o diário se mostrou um forte incentivador da escrita: muitos alunos que antes não escreviam por acreditarem que isso não era necessário e possível para eles, passaram a incorporar a escrita como parte de sua rotina, entendendo-a como uma forma de organizar os pensamentos gerados pela leitura. A escrita, embora às vezes breve, tornou-se uma prática cotidiana, e qualquer tipo de registro passou a ser necessário. Dessa forma, o diário de leitura estabeleceu um vínculo

sólido entre o ato de ler e o ato de escrever. As discussões ao final de cada leitura de capítulo também desempenharam um papel fundamental no processo, porque, após cada leitura, discutíamos em conjunto, ouvíamos as opiniões e participávamos das trocas sobre o que havia sido lido.

Os registros no diário de leitura permitem que os alunos façam suas próprias interpretações dos textos literários, indo além da compreensão objetiva e única do professor. Segundo Souza (2020, p. 9), "ler literariamente é estar constantemente sob a tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação única e pessoal que dele fazemos, pois, cada leitor empírico reage de forma ímpar aos percursos de leitura propostos pela materialidade do texto." Logo, cada aluno tem uma reação e compreensão única em relação ao que lê, enriquecendo o processo de leitura com suas próprias perspectivas e experiências pessoais.

Essa perspectiva se alinha às ideias de Machado (2005, p. 62), que afirma que "é por meio da escrita de diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam quando se encontram em situação de leitura." Ou seja, ao escreverem nos diários sobre o que leem, os alunos começam a desenvolver uma leitura mais madura, organizando suas ideias, interagindo e refletindo sobre o texto. O diário de leitura, portanto, serve como um espaço para que essas operações de linguagem ocorram, ajudando os alunos a se apropriarem do texto de maneira pessoal, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades de escrita e leitura crítica.

Nesta seção foram listadas brevemente as atividades desenvolvidas, as quais serão analisadas no capítulo seguinte, a partir de reflexões sobre as práticas realizadas pelas crianças.

6. PRODUÇÕES: AS ANÁLISES DOS PERCURSOS DAS PRÁTICAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

> *Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só para treinar.*
>
> *(A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga.)*

No estágio inicial da escolarização, a leitura para os alunos parece consistir simplesmente na decodificação das palavras. Então, como mudar essa concepção para um significado maior de leitura? Sabemos que o ato de ler "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita", na verdade "se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 2021, p. 36). Ou seja, a leitura vai além do simples reconhecimento de símbolos e palavras, porque ler envolve uma interação mais profunda e reflexiva com o mundo, e é por meio da interpretação subjetiva que estabelecemos o senso crítico e conseguimos nos apropriar do texto.

Logo, pensar a leitura é pensar o desenvolvimento do leitor. Então, "concebemos a leitura como algo necessário à nossa experiência humana na subjetividade" (Rodrigues; Reis, 2011, p. 101). Isso nos ajuda a entender melhor a nós mesmos e a refletir sobre o que é ou pode ser o encontro com outras pessoas. A leitura permite explorar e compreender nossa própria identidade e nossas interações com o mundo e com os outros, para isso "o estético nos convoca para a maneira como a interação com o mundo e com o outro nos afeta e nos transforma, tanto pelo que evoca quanto pelo modo como o faz, mediante invenções e subversões da linguagem" (Rodrigues; Reis, 2011, p. 101). Em outras palavras, o estético envolve a maneira como a linguagem e as formas artísticas moldam nossa percepção e entendimento, impactando profundamente nossa experiência e nossas relações com a leitura.

Dado o exposto, a leitura literária nos permite enxergar um universo diferente do que estamos habituados, trazendo contato com o desconhecido e criando perspectivas e possibilidades por meio do que foi lido. A partir das diferentes visões e possibilidades de interpretação que a leitura de um texto literário engendra, os sujeitos podem se reconhecer, porque, "o progresso do leitor ocorre então a partir de leitura baseada nos elementos internos anunciados em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza a sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos segundo os sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir" (Colomer, 2007, p. 70). Sendo assim, a leitura de literatura possibilita a

construção de percepções e interpretações, conduzindo à arquitetura de nossas próprias concepções e análises de um texto.

O grande desafio em formar leitores "é formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem" (Lerner, 2002, p. 27) porque em vez de simplesmente aceitar o que é dito, é fundamental que os leitores aprendam a questionar, analisar e formar suas próprias opiniões sobre o que foi lido, visto que ler "é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita." (Lerner, 2002, p. 74). Posto isso, a leitura permite uma participação mais consciente e reflexiva na interação e interpretação dos textos. Então, ao considerar a educação literária, é fundamental reconhecer a leitura literária como primordial para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, porque ler "é, inicialmente, um objeto de ensino" (Lerner, 2002, p.79). Esse processo deve ocorrer no ambiente escolar, pois é através da leitura que podemos abrir novos caminhos e possibilitar as apropriações do texto. Assim, a educação literária não apenas promove a possibilidade do gosto pela leitura, mas também contribui para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

A leitura fortalece o senso crítico e constrói repertórios, traçando caminhos para formação do leitor porque, como afirma a autora argentina Graciela Montes (2020, p. 199) "quem lê se desnaturaliza de alguma forma, dá o salto, desacredita do automático, sente perplexidade, curiosidade, intriga, depois olha, procura, decifra". A partir desse afastamento, recolhemos pistas e construímos significados, criando interpretações que podem ser mais ou menos abrangentes. É um processo de buscar sentido e construir compreensões a partir da interação com o texto. Logo, o ato de ler, indo além da mera decodificação de palavras, trata-se de um processo íntimo em que o leitor se conecta ao texto e às suas próprias experiências.

Assim, as teorias sobre a importância da leitura na formação do leitor foram fundamentais para aprofundar nossos estudos, formando uma base sólida para entender como a leitura contribui para o desenvolvimento crítico e interpretativo das crianças do 4º ano, dando continuidade e/ou consolidando o processo de alfabetização; e como a leitura em voz alta, a conversa literária, a leitura subjetiva e o diário de leitura afetaram diretamente na construção desse leitor.

Ao longo de nove meses de aula, ou seja, quase três trimestres do ano letivo, trabalhamos a leitura planejada para pesquisa, além disso também ocorreram as atividades que extrapolaram o planejamento de leitura programado inicialmente. Essas atividades de certa forma

contribuíram para o desenvolvimento dos alunos do 4º ano, visto que a rotina escolar deles foi afetada e atravessada por livros, leituras individuais e coletivas, leituras em voz alta, apresentação de leituras para a escola e para as famílias, ou seja, nessas atividades identificamos muito envolvimento por parte das crianças, da escola e dos familiares, pois a ideia foi de envolver os alunos na leitura, como aprendemos com Cecília Bajour, devemos escolher textos "vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na redução simplista e demagógica, que provoquem perguntas e silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta." (Bajour, 2012, p. 27). Bajour ainda nos diz que devemos estar abertos a ressignificações do texto e aos caminhos que a leitura pode ofertar. Foi exatamente o que fizemos, aproveitamos cada oportunidade que nos foi dada pela leitura do texto. Então, usamos a fala de Montes (2020, p. 214) que "em uma sociedade que nos obriga à vertigem e à mudança constante, voltar a experimentar o tempo – demorar-se na leitura, voltar atrás, reler, saborear uma palavra, e até mesmo ler em voz. alta – podem ser comportamentos quase revolucionários". Diante disso, foi exatamente o que nós fizemos, fomos revolucionários, pois precisávamos ler, falar de leitura, conversar sobre o texto lido, mesmo sendo em uma escola pública, sem livros e sem muito apoio institucional, mesmo sendo para crianças de faixa etária de nove anos, porque precisávamos ser resistentes e persistentes no ato de ler, para chegar aos objetivos que queríamos, permanecendo firmes no acesso à leitura dessas crianças.

6.1. O afeto pela voz nos circuitos de leitura "Vivências" e "Paralelo"

A leitura em voz alta é uma prática literária muito importante para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Essa atividade consiste em ler textos utilizando a voz como instrumento de leitura, permitindo que os estudantes escutassem a entonação, a pronúncia das palavras e a fluidez do texto. A intenção das atividades era de que os estudantes participassem ativamente das práticas de leitura e da cultura de ler, mas para isso precisava dar o primeiro passo: fazer as leituras em voz alta dos livros que selecionei. Sempre escutei de outros professores a seguinte fala: "Os alunos não gostam de ler", defrontei-me com a reflexão: como vão gostar de ler, se ninguém lê para eles? Logo, como afirma a francesa Michèle Petit (2009, p. 30), "as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega." Ao realizar todas as leituras dos livros em voz alta, ler tornou-se indispensável. No entanto, não poderia ser qualquer livro para a leitura, deveria ser uma obra desafiadora direcionada à faixa etária das crianças e com a qual pudéssemos estabelecer diálogos após a leitura dos capítulos dos livros.

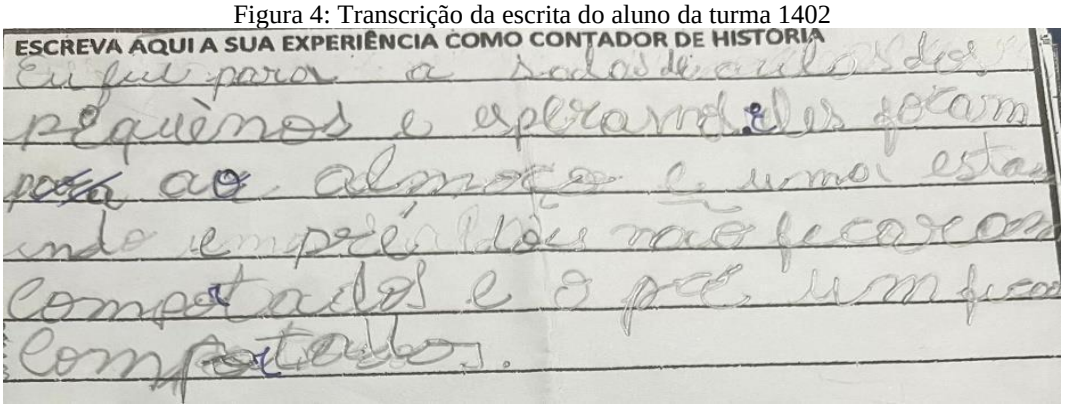
As leituras em voz alta, no Ensino Fundamental I, sempre aconteceram, mas era a leitura de livros paradidáticos, ou seja, livros que complementam o ensino de um tópico, de temática curta, com um único conflito e muito rápido de ler, sem aprofundamento na leitura. No entanto, quando me deparei com o desafio de iniciar a leitura de um clássico, fiquei angustiada, pois não sabia como os alunos receberiam a obra. Iniciei o circuito de leitura "Paralelo" que teve duração de dois meses. Usamos o livro *O Pequeno Príncipe*; que foi escolhido porque podia realizar a leitura pelo retroprojetor, pois não tínhamos livros suficientes na escola para todos acompanharem. Além disso, o personagem principal é bastante conhecido, pois existem vídeos e desenhos sobre ele, e apostei nesse possível vínculo com o personagem.

Recordo-me perfeitamente da primeira vez que li o livro. Eu já conhecia a história e sabia que a escrita era complexa, precisando de mediação para ser lida e compreendida. Realizei a leitura, mas os alunos não conseguiam prestar atenção em mim, alguns até dormiram, pois tive que apagar a luz para a projeção do livro ficar melhor. Essa primeira experiência foi bastante frustrante, reforçando o que outros professores diziam sobre a falta de interesse dos alunos durante a leitura. Quando iniciei a discussão sobre o capítulo lido, poucos expressaram suas opiniões, alguns disseram que gostaram, mas não sabiam explicar o que haviam lido.

Durante a leitura em voz alta do livro *O Pequeno Príncipe*, percebi que a narrativa não fluía como o planejado devido à complexidade da linguagem e aos significados implícitos do clássico francês. Foi necessário reler o texto diversas vezes e fazer pausas constantes, pois os alunos tinham dificuldade em manter a atenção, em parte pela complexidade da obra e, também, pela falta de maturidade leitora dos meus alunos. Diante disso, optei, nesse momento, em realizar a leitura; eles não fizeram a leitura em voz alta, só acompanharam a minha leitura dos capítulos. Essa situação foi desanimadora, mas eu sabia que precisava continuar. Decidi utilizar o circuito "Vivências" como estratégia, pois os alunos começaram a leitura em voz alta dos livros para os estudantes da educação infantil. Foi interessante ver como eles adotaram uma postura de leitores durante essa atividade, reproduzindo a leitura para as crianças menores. Eles puderam experimentar o papel de ler para outras pessoas. Vale ressaltar que aqui eles liam ativamente. Eram eles os leitores/mediadores. O efeito de sentido desses papéis também indica o interesse/desinteresse considerando o que exercem ali. Depois disso, os deveriam estar registrar suas experiências. Vejamos alguns registros dos estudantes do 4º ano:

Figura 4: Transcrição da escrita do aluno da turma 1402: "Eu fui para a sala de aula dos pequenos e esperamos eles foram para o almoçar. O Pré II não ficaram comportados e o Pré I ficou comportados."

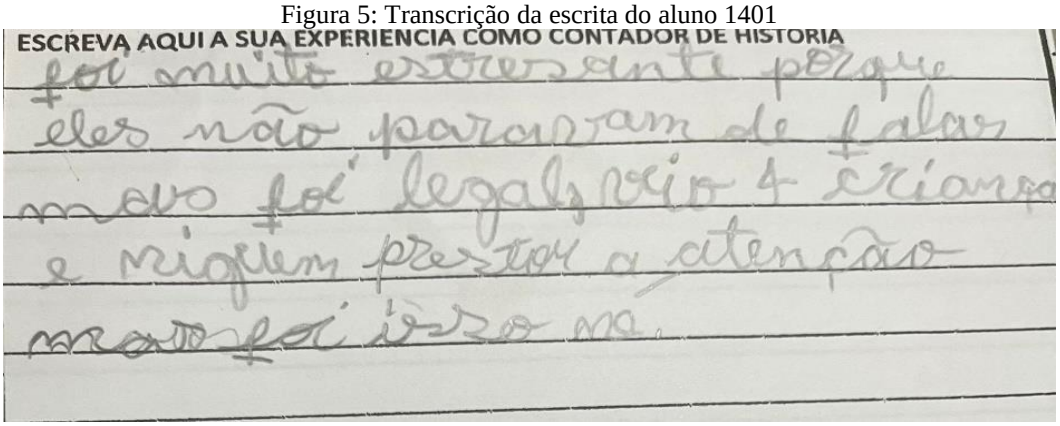
Figura 4: Transcrição da escrita do aluno da turma 1402



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 5: Transcrição da escrita do aluno 1401: "foi muito estressante porque eles não paravam de falar, mas foi legal, veio 4 crianças e ninguém prestou a atenção, mas foi isso só."

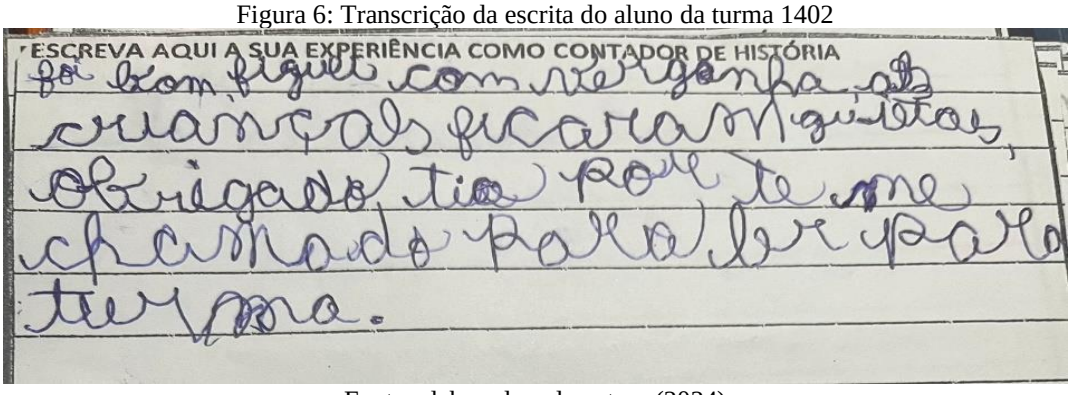
Figura 5: Transcrição da escrita do aluno 1401



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 6: Transcrição da escrita do aluno da turma 1402:"foi bom, fiquei com vergonha, as crianças ficaram quieta, obrigada tia por te me chamado para ler para a turma."

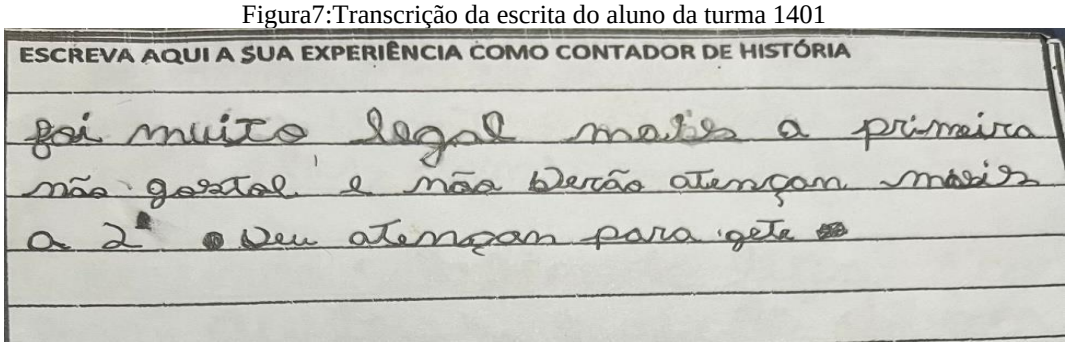
Figura 6: Transcrição da escrita do aluno da turma 1402



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura7: Transcrição da escrita do aluno da turma 1401: "foi muito legal a primeira não gostou e não deram atenção mais a segunda turma. Deu atenção para a gente".

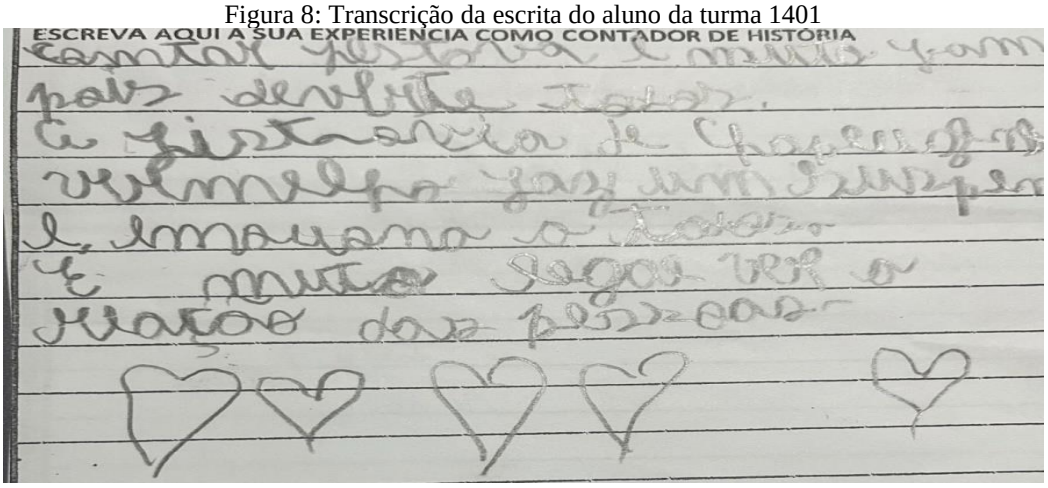
Figura7:Transcrição da escrita do aluno da turma 1401



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 8: Transcrição da escrita do aluno da turma 1401: "Contar história é muito bom pois diverte todos. A história de Chapeuzinho vermelho faz um suspense e emociona a todos. É muito legal ver a reação das pessoas."

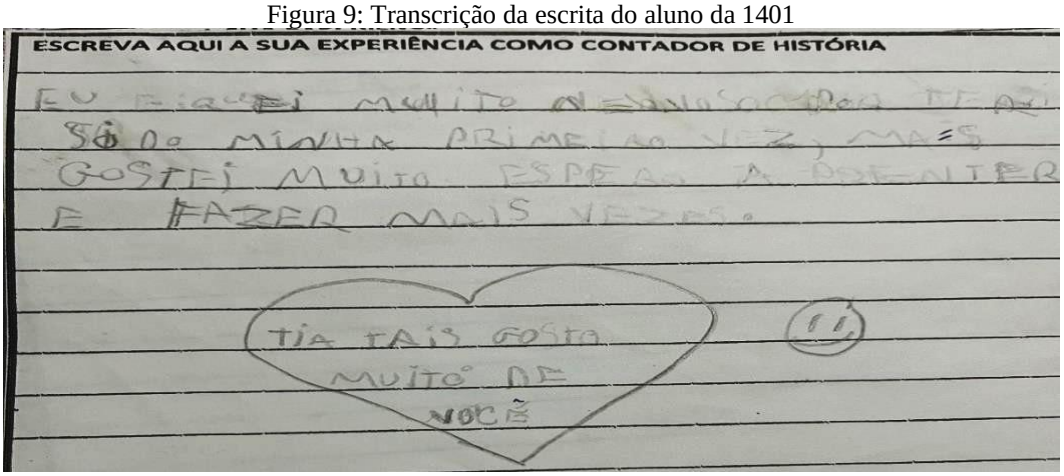
Figura 8: Transcrição da escrita do aluno da turma 1401



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 9: Transcrição da escrita do aluno da 1401: "Eu fiquei muito nervoso por ter sido minha primeira vez, mais gostei muito espero a prender e fazer mais vezes. "

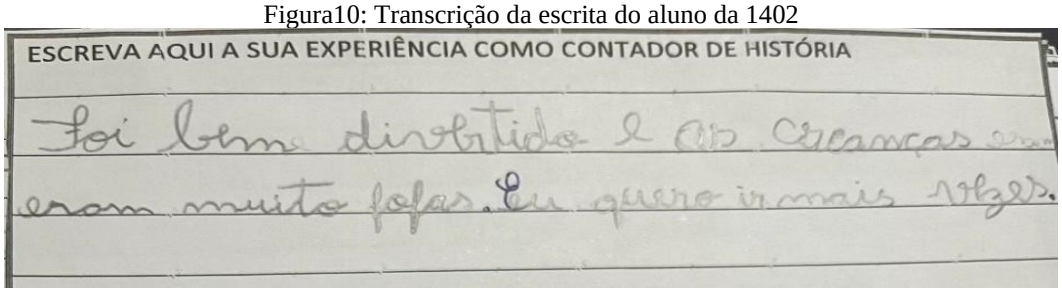
Figura 9: Transcrição da escrita do aluno da 1401



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura10: Transcrição da escrita do aluno da 1402: "Foi bem divertido e as crianças eram muito fofas. eu quero ir mais vezes".

Figura10: Transcrição da escrita do aluno da 1402



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao observar os relatos dos estudantes, notei alguns pontos comuns, como: a frustação dos alunos da Educação Infantil de não escutarem a leitura; o divertimento ao ler para as outras crianças; agradecer por ter tido a experiência de ler para os colegas e aprender. Os alunos foram capazes de trazer suas próprias experiências e reflexões porque a leitura em voz alta conseguiu despertar neles uma “sensibilidade primitiva” (Petit, 2009, p.31). Isso aconteceu através da voz, que foi compreendida como uma forma de expressão que conectou o corpo (as emoções e as sensações) e o pensamento (a compreensão e a reflexão). Logo, ler e refletir sobre um texto não é apenas um processo intelectual, pois a maneira como os textos foram apresentados e discutidos com as crianças menores despertou nos alunos do 4º ano respostas emocionais e físicas que enriqueceram o circuito “Vivências”. Além disso, recebemos um relato detalhado da professora de uma das turmas de Educação Infantil, em que a etapa “Vivências” foi realizada. Esse relato, enviado por áudio de *WhatsApp* e transcrito exatamente como compartilhado, oferece reflexões valiosas sobre a execução e o impacto da atividade nas crianças. Vamos ver:

> É bem interessante falar sobre o projeto de leitura em que o 4º ano lê histórias, uma vez por semana, para turma da minha turma da educação infantil. A primeira impressão que eu tive foi que os alunos do 4º ano se sentiram muito importantes e muito especiais por saberem ler e por estar diante de uma turma de crianças que ainda não sabem ler. Então apesar da possível vergonha das crianças, o fato das da turma ficar atenta e prestando atenção deu aos alunos mais segurança. Eles se sentiram mais seguro.
>
> A segunda coisa foi a cooperação entre os alunos do 4º ano em que um estava ajudando o outro e esperando os colegas com mais dificuldade porque havia colegas que liam mais devagar do que outros. Isso foi bem interessante de ver! Os alunos do 4º ano se sentiram realmente especiais e as crianças da Educação Infantil perceberam que daqui a pouco serão eles que estarão naquela posição de leitores. Com certeza eles estão contando isso!
>
> Esse projeto, com certeza, despertou o interesse na leitura, muitos alunos já pegaram livros emprestados e inclusive um dos alunos, me pediu para recontar uma história que o 4º ano havia lido para eles porque as crianças menores gostam que repitam as leituras quando elas gostam do livro.
>
> Na minha turma de EI possuem dois alunos incluídos. O aluno L.F. é uma criança muito difícil de se concentrar e ele se expressa por gritos, mas o fato de uma criança do 4º ano está lendo para outra criança, fez com que o aluno L.F, uma vez parasse para escutar a leitura. A aluna I. S., que também é incluída, ficou prestando a atenção, pois ela nunca escuta histórias. Talvez seja porque é uma criança lendo para outra. Eu registrei tudo isso em fotos, pois achava isso incrível.
>
> Todo mundo saiu ganhando porque os alunos do 4º ano se sentiram importantes para aquilo, além da autoestima deles, mostraram realmente o objetivo da leitura. Teve um aluno dos 4º anos que fez uma voz com uma entonação diferente e fez os barulhos diferentes. Percebia que essa criança que estava contando a história estava adorando a experiência. Bem, a troca do 4º ano com a educação infantil, foi muito linda.

O relato da professora nos forneceu uma visão clara da repercussão positiva do circuito "Vivências" na aprendizagem das crianças, destacando a importância de atividades práticas de leitura. Esse circuito foi especialmente importante por engajar as crianças de forma ativa e participativa, evitando o simulacro da leitura, conforme observado por Bajour (2012). O relato, também, sublinha aspectos importantes, como o aumento da autoestima das crianças ao lerem para seus colegas, a cooperação entre os alunos, especialmente no auxílio àqueles que apresentavam dificuldades na leitura, e a ocupação dos espaços da sala de aula pela leitura em voz alta. Essas práticas criaram um ambiente de aprendizado colaborativo, em que todos os alunos puderam participar ativamente.

Outro ponto significativo destacado no relato é como os alunos do 4º ano inspiraram as crianças da Educação Infantil a quererem se tornar leitores. Como Colomer (2007, p. 52) aponta, "a formação desse futuro leitor-pescador começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento". Além disso, para muitas crianças, os primeiros contatos com a leitura, em grande parte, acontecem através de formas orais e narrativas audiovisuais, mas, nesse caso, foram os próprios alunos do 4º ano que desempenharam o papel de

“pescadores”. Eles usaram a leitura para atrair as crianças mais novas, criando um desejo nelas de ocupar aquele espaço de leitor. Vejamos algumas imagens do Circuito Vivências:

Figura 11: Circuito de Vivência

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 12: Circuito de vivência (1)

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Em suma, a resultância do circuito “Vivências” foi tão significativa que as crianças da Educação Infantil, inspiradas pelos alunos do 4º ano, passaram a solicitar que suas professoras relessem as histórias que foram compartilhadas. Como aponta Colomer (2007), as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária através de diversos canais e atividades proporcionadas pelos adultos. No entanto, nesse contexto, foram os próprios alunos de oito e nove anos que desempenharam esse papel de difundir a leitura para as crianças mais novas.

Também, reforçamos que o circuito “Vivências” teve um efeito positivo na capacidade de escuta das crianças durante a leitura da obra *O Pequeno Príncipe*, especialmente porque os dois circuitos ocorriam simultaneamente e foi observada uma melhora de comportamento dos estudantes do 4º ano enquanto líamos. Logo, as atividades de leitura realizadas pelos alunos tiveram um efeito tão profundo que reverberaram por toda a escola, permeando a rotina das crianças. A leitura começou a se expandir de maneiras inimagináveis, transformando-se em algo desejado tanto pelas crianças da Educação Infantil quanto pelos alunos do 4º ano. Essa mudança mostrou que ler de forma não obrigatória ou avaliativa pode se integrar naturalmente à rotina escolar, promovendo o gosto pela cultura literária.

6.1.1. O afeto pela voz: construção da cultura literária na escola com os familiares

Durante os circuitos de leitura “Paralelo” e “Vivências”, realizamos o circuito de “Construção da Cultura Literária com os Familiares”, em que percebemos a importância de envolver as famílias dos alunos na prática da leitura, uma vez que muitos responsáveis têm pouco ou nenhum contato com a cultura letrada, por isso tornou-se essencial incluí-los nesse

contexto. A intenção era aproximar as crianças no ato de ler, mas também se fazia necessário trazer as pessoas de suas convivências diárias para essa experiência.

Colomer (2007, p. 109) ressalta a importância de “estimular os hábitos de leitura compartilhada na família”. Ela aponta que “os problemas que essa nova ênfase busca solucionar são, por um lado, a falta de participação sociofamiliar, uma vez que frequentemente não há adultos promovendo esse vínculo socioafetivo” (Colomer, 2007, p. 106). Em outras palavras, é essencial que a família incentive a leitura dentro do ambiente familiar. No entanto, é fundamental lembrar que o contexto social de Colomer difere da realidade brasileira, em que a leitura não é uma prática comum em muitas famílias especialmente em função das enormes desigualdades sociais, as quais colocam as famílias brasileiras na luta constante pelo sustento, o que torna desafiador envolver esses responsáveis na promoção da leitura. Adotamos assim uma abordagem oposta à sugerida por Colomer (2007), com os alunos assumindo a responsabilidade de levar a leitura para seus progenitores. As crianças leram para os familiares, uma prática pouco comum.

Ao convidar essas pessoas para a escola para ouvir seus filhos lendo em voz alta, tivemos a oportunidade de mostrar a importância de ler, reivindicando um direito que, em algum momento, lhes foi negado, comprometendo a democratização da leitura. Essa etapa também foi fundamental para desconstruir a imagem de que a leitura é algo enfadonho, para isso utilizamos a poesia para aproximar e envolver os participantes. Petit (2009, p. 32) nos lembra que “a poesia é antes um ritmo, um ritmo que sustenta, que protege do vazio, que impede a vertigem". Também, foi importante nos organizar porque “ao planejar a leitura oral, é necessário considerar o contexto em que ela será realizada (Dias, 2016, p. 225).” Optamos por poesias por serem textos curtos, ritmados, o que permitiu um envolvimento maior de todos, possibilitando as conversas literárias.

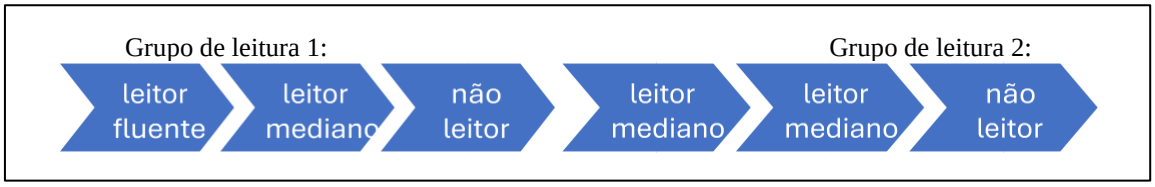
Realizamos três encontros, seguindo as temáticas "Infância", "Poesias de Mulheres" e "Meio Ambiente". O primeiro encontro, “Infância”, ocorreu em março de 2023; o segundo, “Poesias de Mulheres”, em maio de 2023; e o terceiro, “Meio Ambiente”, em agosto de 2023. Os três temas escolhidos não apenas facilitaram o diálogo, mas também abriram espaço para que os responsáveis se sentissem à vontade para compartilhar suas perspectivas a partir das leituras feitas pelos alunos. Como Dias (2016, p. 225) observa, “o compartilhamento da leitura oral abre espaço para a socialização das ideias experimentadas por cada um”. Através dessas trocas, as famílias não apenas se engajaram mais profundamente com os textos, mas também fortaleceram os laços com a prática de leitura compartilhada. Esses encontros não apenas

reforçaram a importância da leitura na formação cultural e social das crianças, mas também destacaram o papel fundamental da presença de seus entes para participar desse processo.

Percebemos que no primeiro encontro tivemos uma participação menos significativa de responsáveis, mas nos encontros seguintes, o número de familiares presentes aumentou ainda mais. Foi interessante observar o crescente interesse das famílias pela leitura dos textos em voz alta. A presença deles reflete as observações de Colomer (2007, p. 147) que ao "compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia".

Para tanto, ao planejar o Circuito de "Construção da Cultura Literária com os Familiares", foi necessário preparar os alunos, considerando que havia tanto leitores quanto não leitores nas duas turmas. Precisávamos treinar a leitura dos versos das poesias repetidamente, ajudando as crianças a memorizá-los para que todos se sentissem incluídos. Utilizei uma estratégia que já havia aplicado em outras turmas: os alunos leitores auxiliando os não leitores. Para isso, realizei sondagens individuais de leitura e escrita com cada criança. Elas escreviam palavras ou frases ditadas e, em seguida, liam um fragmento ou o texto completo que foram escolhidos por mim. Essas análises serviram para identificar as necessidades de cada aluno e para determinar como os grupos de leitura seriam formados, respeitando o processo individual cada leitor. Esses grupos de colaboração aconteceram em diversas apresentações, tais como na etapa de "Construção da Cultura Literária com os Familiares" como também na etapa "Vivências". Vejamos os esquemas da organização dos grupos de apoio à leitura em voz alta:

Esquema 3 Organização das crianças em relação ao desenvolvimento da leitura



Fonte: elaborado pela autora (2024)

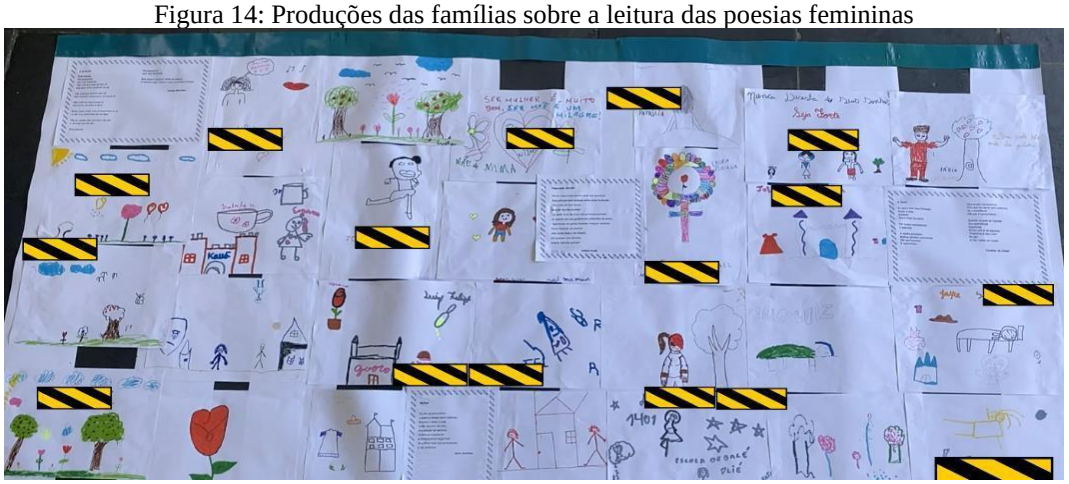
Dessa forma, todos puderam participar da leitura sem se sentirem excluídos por não saberem ler. Foi necessário conscientizar os alunos "leitores" e "leitores medianos" sobre a importância de seu papel dentro do grupo, pois os não leitores deveriam se sentir acolhidos pelos colegas. Durante as atividades de leitura em voz alta nos circuitos "Vivências" e "Construção da Cultura Literária com os Familiares", os estudantes sempre se ajudavam. Notava que os alunos leitores cobriam a boca ou o rosto com o papel para que o público não

percebesse que estavam ajudando os colegas não leitores. Vejamos alguns momentos das apresentações e algumas atividades realizadas com os familiares pós-leitura:

Figura 13: Circuito de convivência familiar

Fonte: elaborado pela autora (2024)

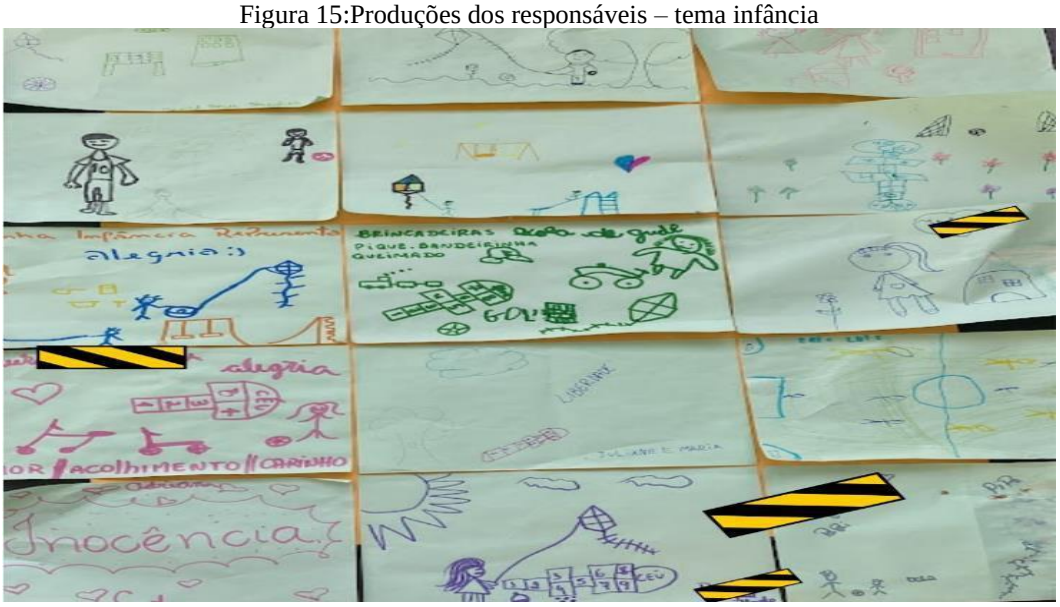
Figura 14: Produções das famílias sobre a leitura das poesias femininas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Logo, esses grupos colaborativos foram fundamentais nas apresentações de leitura em voz alta, tanto no circuito “Construção da Cultura Literária com os Familiares” quanto no “Vivências”. Os alunos leitores ajudavam discretamente os não leitores. Essa colaboração entre os estudantes foi essencial para a valorização da leitura, indo além da simples execução de atividades literárias. Exigiu um envolvimento mais profundo e solidário entre eles, fortalecendo não só a leitura, mas também o senso de comunidade e apoio mútuo.

Figura 15:Produções dos responsáveis – tema infância



Fonte: elaborado pela autora (2024)

6.1.2. O afeto pela voz no circuito de leitura desafiadora

No circuito "Desafiadora", a leitura em voz alta combinava-se com a escuta atenta dos estudantes, criando um ambiente singular de interação literária. Iniciada no final de setembro de 2023 e estendendo-se por dois meses, essa atividade sucedeu após os circuitos "Construção da Cultura Literária com os Familiares" e "Paralelo". Durante esse período, a etapa de leitura "Vivências" continuou a ocorrer semanalmente, sem interferir no desenvolvimento do circuito "Desafiadora".

A leitura em voz alta do livro *A Bolsa Amarela* destacou-se por seguir uma dinâmica diferente daquela aplicada na obra *O Pequeno Príncipe*. Nesta nova abordagem, os alunos liam parágrafos em voz alta para os colegas, permitindo que cada um participasse ativamente, ocupando a posição de leitores e de ouvintes sendo transportados para o universo do texto, o que permitia desconexão temporária com o mundo ao redor deles para mergulharem na história. Ao iniciar a leitura do clássico A *Bolsa Amarela*, percebi que os alunos estavam mais seguros e confiantes. Eles já estavam inseridos na cultura literária, o hábito de escutar, ler em voz alta e escrever no diário de leitura havia se tornado parte da rotina escolar daquelas crianças. Essa confiança permitiu que a leitura fluísse de maneira mais natural e engajada, diferentemente do início de *O Pequeno Príncipe*, em que era necessário intervir constantemente para manter a atenção deles. Percebemos que desde o início, o livro *A Bolsa Amarela* capturou o interesse dos alunos, criando um ambiente de leitura mais fluido além da presença do livro físico que trouxe uma experiência sensorial para aquelas crianças.

No início dessa etapa, combinamos que eu leria o primeiro capítulo e, a partir daí, os alunos fariam a leitura intercalada, com cada um lendo um parágrafo. Inicialmente, muitos evitavam serem escolhidos, mas, com o tempo, essa resistência diminuiu. A leitura em voz alta, que antes era vista com receio, foi se tornando uma prática familiar e menos intimidante. À medida que a leitura do livro *A Bolsa Amarela* avançava, uma mudança significativa na atitude dos alunos tornou-se evidente: a leitura em voz alta deixou de ser um desafio temido e passou a ser uma oportunidade aguardada com entusiasmo. O envolvimento com a história de Raquel, a protagonista do livro, foi tão profundo que uma aluna expressou sua gratidão por essa experiência literária: “Obrigada, Lygia Bojunga, pela Raquel!”.

Comparar a obra *A Bolsa Amarela* com *O Pequeno Príncipe* revela como diferentes obras podem provocar reações distintas nos leitores. A leitura do clássico francês trouxe pouca proximidade entre texto e aluno, enquanto, no livro de Lygia Bojunga, o envolvimento foi intenso. Os alunos demonstraram um desejo constante de continuar lendo, perguntando frequentemente se a leitura seguiria, evidenciando uma conexão profunda com a narrativa e com os personagens.

Também é importante dizer que a leitura em voz alta provou ser uma ferramenta poderosa para criar uma estratégia tanto individual quanto coletiva. Não só facilitou a compreensão do texto, como também estimulou a imaginação, a empatia e a sensibilidade dos alunos. Ver a leitura se tornar uma experiência desejada e prazerosa foi uma prova do impacto transformador que a literatura pode ter na vida das crianças, especialmente quando planejada dentro de um itinerário estruturado.

Além disso, como observa Dias (2016), “esse encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que, ao mesmo tempo, lê e ouve, a experiência mais concreta do fenômeno estético”. A leitura em voz alta, quando mediada pela voz do professor, cria um espaço onde o texto e o leitor se encontram de maneira sinérgica, proporcionando uma experiência estética rica e concreta porque durante esse processo, ativamos os sentidos e criamos uma experiência emocional e sensorial, enriquecendo a compreensão e a apreciação do texto, tornando a leitura uma vivência mais profunda para os alunos.

Ao final da leitura do livro do circuito “Desafiadora”, fiz algumas perguntas aos alunos para confrontar as minhas percepções com as deles durante a experiência de ler em voz alta. Uma dessas perguntas foi: “Nós fizemos algumas atividades de leitura. Qual você mais

gostou?”. Elaborei um gráfico para tornar visíveis as experiências de leitura que mais marcaram as crianças, segundo suas próprias opiniões. Vejamos os gráficos:

Gráfico 1: Preferências dos alunos da 1401

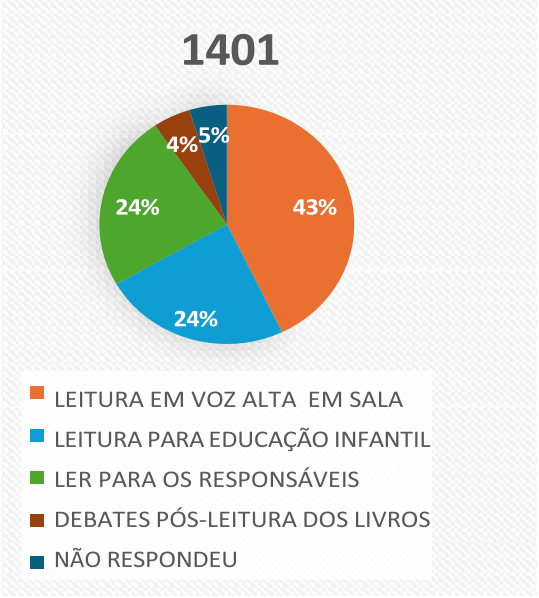
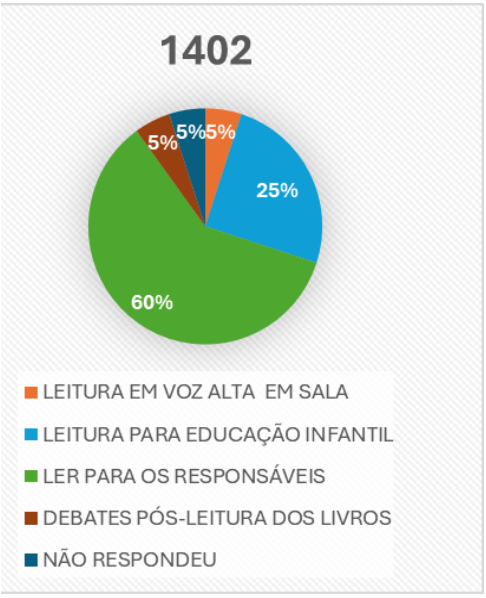


Gráfico 2: Preferências dos alunos da 1402



Fonte: elaborado pela autora

As respostas confirmaram com precisão as observações que fiz ao final das leituras. Ao analisar o gráfico, essas percepções se tornaram ainda mais claras. A turma 1401, composta majoritariamente por leitores, mostrou uma preferência significativa pela leitura em voz alta em sala de aula, escolhida por 43% dos alunos. Isso era perceptível, pois as crianças dessa turma prestavam muita atenção à forma como eu lia e, frequentemente, eu as via imitando a entonação que eu usava.

Segundo Petit (2013), a importância das trocas que acontecem em torno dos livros, em especial das leituras feitas em voz alta em que os gestos de carinho e as nuances da voz se misturam com as palavras da narrativa. Então, ao ler em voz alta para aquelas crianças, não era apenas a leitura das palavras, mas a maneira como eu as transmitia. Elas frequentemente elogiavam a forma como eu lia; uma vez, uma aluna comentou: “Tia, você lê tão bonitinho!” Eram esses gestos sutis, como um toque gentil ou um olhar afetuoso ao ler, que criava um ambiente mais confortável para os meus alunos porque o som da minha voz, combinado com as variações no tom, ritmo e emoção, proporcionavam a eles um envolvimento mais profundo com a narrativa. Esses elementos se integravam à história contada, criando uma experiência mais rica e significativa para os alunos da turma 1401. A leitura em voz alta, portanto, não era apenas uma atividade literária, mas também um momento de conexão emocional e social, fortalecendo os laços entre leitor e ouvinte, tornando a narrativa mais impactante para eles.

Um outro ponto relevante é que, na turma 1401, a grande maioria dos alunos já eram leitores, o que diminui significativamente a probabilidade de alguém ler para eles fora do ambiente escolar. Quando as crianças desenvolvem a habilidade de ler por conta própria, muitas vezes os adultos ao seu redor, como pais e responsáveis, deixam de realizar a leitura em voz alta, assumindo que a criança não precisa mais desse tipo de suporte. No entanto, essa suposição ignora a importância e o valor contínuo da leitura compartilhada, mesmo para aqueles que já sabem ler. A leitura em voz alta não é apenas uma estratégia para ensinar a decodificar palavras, mas também um meio de fortalecer laços, ampliar o vocabulário e desenvolver habilidades de interpretação e análise crítica. Além disso, ela proporciona um momento de conexão e intimidade que muitas vezes se perde quando as crianças passam a ler sozinhas.

Portanto, para a turma 1401, a leitura em voz alta na escola não era apenas uma atividade de aprendizagem, mas também uma oportunidade valiosa de experimentar a literatura de uma maneira que talvez não tivesse em casa. A sala de aula, então, tornou-se um espaço em que essa prática era mantida, oferecendo aos alunos não só o prazer de ouvir uma história, mas também o modelo de uma leitura expressiva, que eles podiam observar e, em muitos casos, imitar. Isso também sugere que, mesmo para leitores avançados, a leitura em voz alta pode continuar a desempenhar um papel essencial no desenvolvimento literário e que a leitura compartilhada é uma prática que deve ser incentivada em todas as fases da vida.

Quando analisamos o gráfico da turma 1402, observamos que 63% dos alunos preferiram as leituras realizadas para as famílias. É importante lembrar que metade dessa turma não era composta por leitores, algo reforçado pelas falas dos pais na primeira reunião do semestre, os quais expressaram angústia pelo fato de seus filhos não lerem. Lembro-me de uma mãe preocupada que disse: “Tia, a minha filha não lê! Será que ela consegue?”. A fala dos responsáveis reflete-se na preferência das crianças por atividades de leitura realizadas na presença dos pais, pois essas crianças, de alguma forma, precisavam mostrar para seus familiares e para a sociedade que também podiam ler e ocupar aquele espaço de crianças leitoras. Dias (2016) afirma que:

> se a nossa própria voz é construída a partir da escuta de outro, ler um texto em voz alta, dirigindo-se ao olhar de uma turma, pode ser um facilitador fundamental para que estes olhares e ouvidos consigam adentrar esse objeto a partir de uma prática que busca mais promover uma experiência sensorial e coletiva, do que somente decodificar a estrutura material do texto literário.

Essa ideia ressalta a importância da leitura em voz alta como uma prática que vai além da simples compreensão do texto. No caso da turma 1402, os alunos estavam em um processo de fortalecimento de sua identidade como leitores, tanto no ambiente escolar quanto no social. A leitura em voz alta foi essencial nesse desenvolvimento, pois ao praticá-la, os alunos puderam não apenas decodificar o texto, mas vivenciá-lo de maneira coletiva. A voz de cada indivíduo, moldada pela escuta do outro, ganha uma nova dimensão quando utilizada para ler em público. Ao se dirigirem aos colegas, professores e familiares durante a leitura, os alunos da turma 1402 não só reforçaram suas habilidades de ler, mas também ampliaram sua capacidade de interpretar e compartilhar, tornando a leitura uma prática social. Dessa forma, quando os alunos liam em voz alta para seus responsáveis, eles não estão apenas praticando a leitura, mas também participando de um diálogo, em que suas vozes e experiências são ouvidas.

Diante disso, essa troca de experiências, gestos e emoções durante a leitura em voz alta criou um ambiente propício para a leitura literária. Assim, fica evidente que a leitura em voz alta é uma ferramenta poderosa para promover tanto o desenvolvimento literário quanto o fortalecimento de laços sociais e afetivos.

6.2. O afeto pela presença notável do livro

Para “andar entre livros” é importante pensar que os alunos devem ter livros, pois ao tê-lo, a criança cria uma proximidade e um vínculo com ele. Até porque quem de nós nunca passou pela sensação de ter um livro novinho em suas mãos, de sentir o cheiro, de perceber o mundo das palavras que existe ali naquele objeto? A primeira turma a receber os livros em mãos foi a turma 1402; os olhares estavam apreensivos de que a qualquer momento chegaria o livro na escola e que seriam deles, pois todos teriam o seu livro para acompanhar a leitura em voz alta. Recordo-me de que era um dia nublado e frio e eis que chega uma claridade, ou melhor sonho esperados por eles, o livro *A Bolsa Amarela,* de Lygia Bojunga. Lembro-me dos olhares de algumas crianças ao verem uma caixa cheia de livros entrando na sala. Curiosos! Felizes! Sentimentos que foram gerados a partir do contato com esse livro já que muitas crianças não têm esse objeto para dizer que são delas.

Em nossa realidade escolar, os livros são caros, e sabíamos que muitos alunos não teriam condições de adquiri-los. Por isso, organizamos uma campanha nas redes sociais para arrecadar fundos, visando garantir que todos pudessem participar da leitura, especialmente porque essa etapa do circuito “Desafiadora” exigia que cada aluno tivesse seu próprio exemplar. Esse esforço foi importante, pois não apenas assegurou que cada criança tivesse acesso ao livro, mas

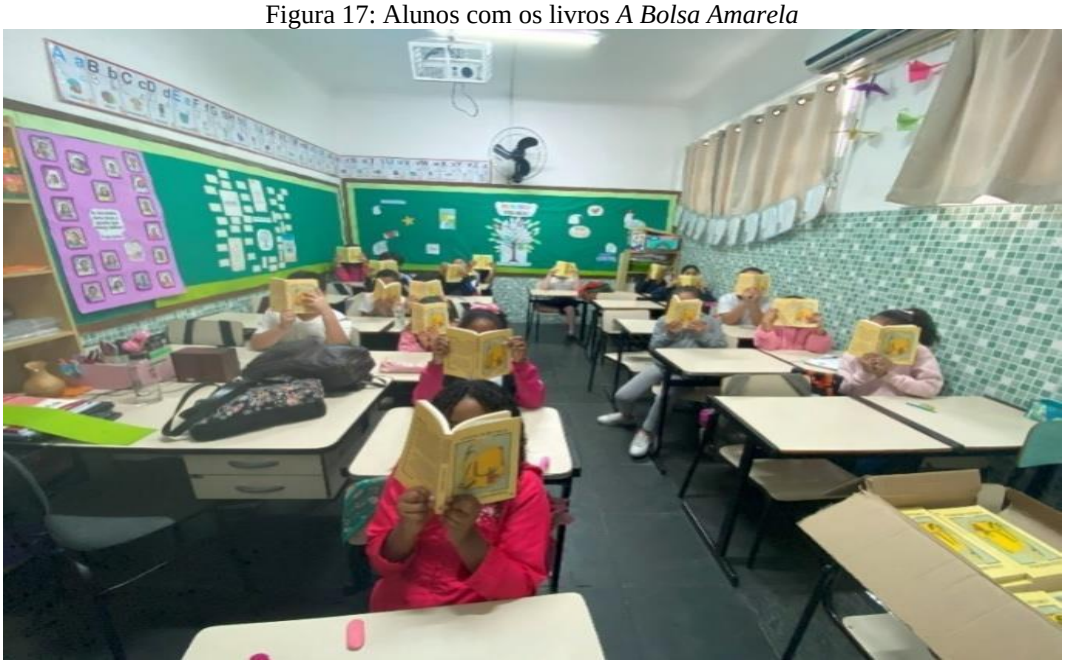
também compensou a falta de recursos das escolas, que muitas vezes recebem verbas, mas as carências são tantas das unidades escolares se tornando difícil a compra de vários exemplares para trabalhar com as turmas. Além disso, os recursos destinados às pesquisas educacionais são, frequentemente, limitados, contrastando com áreas como a saúde, que geralmente recebem maior financiamento para a aquisição de materiais necessários à realização de estudos e projetos. Essa escassez de investimentos específicos na educação representa um desafio contínuo, forçando pesquisadores e educadores a buscarem soluções criativas para viabilizar suas iniciativas e, assim, assegurar o direito à educação. É importante ressaltar que as áreas de saúde e educação não estão em disputa, pois ambas são igualmente fundamentais e enfrentam desafios imensos e distintos. No entanto, a educação precisa ser defendida e fortalecida por si mesma, como um direito humano essencial. Investir em educação é investir no desenvolvimento pleno das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No nosso caso, a arrecadação de doações não foi apenas uma solução prática para contornar as limitações financeiras, mas também um ato de compromisso profundo com os alunos e com a pesquisa que estávamos realizando. Esse esforço coletivo permitiu que os alunos tivessem a oportunidade de manusear e levar para casa um livro, algo que talvez não fosse possível sem a nossa mobilização. Esse movimento não só evidencia a importância de garantir recursos adequados para a área da educação, mas também destaca a necessidade de um investimento contínuo, tanto para a realização de pesquisas quanto para o funcionamento das salas de aula, porque sem os recursos adequados, é difícil implementar estratégias que realmente impactem a vida dos alunos e promovam o hábito da leitura. Seguem as fotos do *post* das redes sociais e dos alunos no recebimento do livro:

Figura 16: Layout do post para arrecadação dos livros

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 17: Alunos com os livros *A Bolsa Amarela*



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Colomer (2007, p. 117). nos diz que “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo em um ambiente povoado de livros” Sabemos que quando crianças são cercadas por livros, elas têm a chance de interagir com eles regularmente, gerando a oportunidade de explorar uma gama de ideias, histórias e perspectivas. Esse contato fomenta a curiosidade e o prazer pela leitura, ajudando a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas. Além disso, um ambiente rico em livros promove o desenvolvimento da imaginação, pois as crianças podem se identificar com personagens diversos e vivenciar diferentes mundos e experiências, porque um ambiente literário também serve como um espaço seguro para a descoberta e a reflexão. Esse contato nos ajuda a formar leitores críticos, que são

capazes de refletir sobre suas próprias experiências e sobre a sociedade ao seu redor. Além disso, viver em um ambiente povoado de livros contribui para a construção de uma cultura literária.

Então, quando o livro *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga invadiu a nossa sala e ocupou um espaço enorme, pelo interesse de ler um livro que seria deles depois que terminássemos a leitura, isso significava que a leitura, iniciada no ambiente escolar, continuaria em suas casas. Um aluno, particularmente emocionado, me disse: "— É o meu primeiro livro!" Vale ressaltar que não se tratava de qualquer livro, mas de um clássico premiado da literatura infantil brasileira. Essa escolha foi cuidadosamente pensada para o circuito de leitura "Desafiadora", pois era o primeiro livro de muitas dessas crianças. Os alunos precisavam começar com uma obra de qualidade (Colomer, 2007). Ao refletirmos sobre a fala desse aluno, percebemos a importância de considerar o contexto socioeconômico em que vivem. Se uma criança entre nove e dez anos nunca teve contato com um livro em seu ambiente familiar, isso evidencia as dificuldades que muitas famílias enfrentam em suas vidas. Portanto, foi essencial proporcionar a essas crianças o acesso a um clássico.

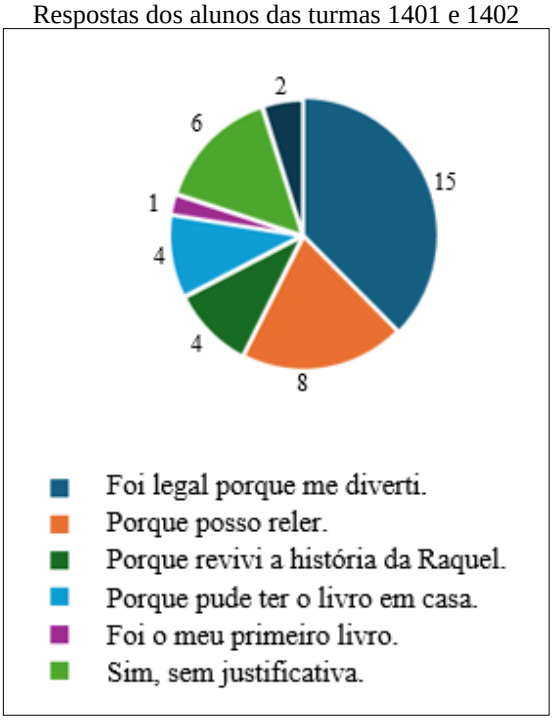
Para confirmar a falta de acesso aos livros em nosso contexto social, realizei uma breve busca no site da SME/RJ, que listou apenas quatorze "Bibliotecas da Cultura Pública", ou seja, são pouquíssimas bibliotecas públicas disponíveis em toda a cidade do Rio de Janeiro, em que a maioria delas estão localizada longe das áreas periféricas. Então, como um leitor que não pode comprar livros e tem as bibliotecas públicas distantes de suas casas conseguirá desenvolver o hábito da leitura? Além disso, é importante lembrar que, para muitas crianças, os únicos livros que elas possuem são os didáticos, que entram e saem rapidamente das mochilas, além de ser um material que disponibiliza pouco incentivo à leitura e à escrita (Colomer, 2007, p. 118). Essa conexão com a obra *A Bolsa Amarela* se deu porque muitos estão acostumados com o material didático e não com uma obra literária e fato deles terem o livro causou essa aproximação.

Essas informações se confirmam através de um questionamento que fiz em sala para as duas turmas, perguntando: "De todas as leituras de livro que vocês fizeram em sala de aula, qual você mais gostou?" Recebemos respostas de quarenta estudantes, dos quais 29 crianças escolheram a obra *A Bolsa Amarela,* de Lygia Bojunga, como seu livro preferido. Esse resultado nos mostra claramente a importância de cada aluno ter um exemplar físico para ler, pois a experiência de leitura se torna mais pessoal e significativa. Comparamos esse resultado, com o livro *O Pequeno Príncipe*, porque onze das crianças que responderam à indagação mencionaram esse livro como favorito. É importante destacar que, no caso do clássico francês,

os alunos não tiveram exemplares individuais, precisando acompanhar a leitura através da projeção. Essa diferença evidencia o impacto positivo que o acesso a um livro físico pode ter na relação das crianças com a leitura, reforçando a importância de garantir que cada aluno tenha a oportunidade de manusear e se apropriar do objeto. Ter o livro em mãos, poder levá-lo para casa, relê-lo e explorá-lo no próprio ritmo são fatores que contribuem e fortalecem a experiência literária.

Além disso, perguntei aos alunos: "O livro *A Bolsa Amarela"* foi nosso livro de leitura coletiva, além de vocês poderem levá-lo para casa. Vocês gostaram? Por quê?" Vejamos as respostas dos alunos:

Gráfico 3: Identificação com o livro "A Bolsa Amarela"
Respostas dos alunos das turmas 1401 e 1402



Fonte: elaborado pela autora (2024)

As respostas, representadas no gráfico, destacam diversos aspectos positivos da experiência de leitura proporcionada pelo livro *A Bolsa Amarela*. A maioria dos alunos mencionou que "foi legal porque me diverti", o que evidencia como a leitura despertou prazer e envolvimento emocional. Além disso, muitos alunos valorizaram a possibilidade de reler a obra em casa, o que indica que o livro deixou alguma contribuição para essas crianças, incentivando-os a revisitar a narrativa, pois isso não só permitiu uma leitura mais individualizada, mas também deu início à construção de um acervo pessoal, algo fundamental para o desenvolvimento da leitura. Outro ponto significativo é que alguns alunos destacaram a experiência de reviver a história da Raquel, a personagem principal, o que sugere uma

identificação com a obra. Adicionalmente, é interessante notar que um aluno destacou que "foi o meu primeiro livro", o que reforça a importância de proporcionar o acesso a livros físicos desde cedo. Por fim, dois alunos responderam afirmativamente, mas sem justificativa, o que, apesar de não fornecer detalhes, ainda assim reflete uma aceitação positiva da experiência. Esse gráfico não só ilustra a variedade de razões pelas quais os alunos apreciaram a leitura de *A Bolsa Amarela*, mas também confirma que o acesso ao livro físico e a possibilidade de reler contribuíram para enriquecer a experiência com a leitura literária.

Assim que os alunos receberam os livros para leitura, cada um colocou seu nome no próprio exemplar. Durante toda a leitura do clássico, quando os alunos iam buscar os livros na estante, escolhiam aquele que haviam nomeado. Os livros permaneceram na sala de aula até o término da leitura coletiva. Quando concluímos, todos os livros foram entregues às crianças para que pudessem levá-los para casa. Para marcar esse dia tão especial, comprei sacolinhas[4] amarelas onde eles puderam guardar os livros e levá-los com carinho para suas residências.

Após a entrega dos livros, perguntei sobre a circulação da leitura do clássico *A Bolsa Amarela* dentro de suas famílias: "Depois que o livro chegou à sua casa, alguém além de você o leu?" As respostas das crianças foram bastante positivas, indicando que a leitura continuava a ser compartilhada entre os familiares. Na turma 1401, sete alunos disseram que sim, mencionando mães e irmãs como algumas das pessoas que também leram o livro. Já na turma 1402, cinco alunos relataram que o livro foi lido por mães, irmãs e primas. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 150), afirma que "além de criar comunidades de leitores na sala de aula, os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que circulam entre a escola e a casa, por meio de empréstimos, permitem envolver os familiares na experiência de leitura compartilhada." Nesse caso, quando os livros foram levados para casa, a leitura deixou de ser uma atividade exclusiva da escola e passou a ser algo compartilhado em família. Logo, observamos que alguns familiares das crianças tiveram interesse de ler, trazendo assim a possibilidade de conversas e possíveis trocas de ideias sobre o conteúdo lido, enriquecendo ainda mais a experiência literária dessas crianças.

Em muitas escolas, a prática da leitura é frequentemente realizada sem a presença física dos livros, o que acaba por limitar o desenvolvimento das habilidades específicas de leitura e o engajamento dos alunos com o texto. Em diversas situações, observa-se que os livros permanecem inacessíveis para os estudantes, seja por estarem sob o controle exclusivo dos

[4]O registro desse momento encontra-se na parte Anexos dessa dissertação.

professores, guardados em caixas nas salas de aula, ou armazenados em salas de leitura raramente utilizadas. Além disso, muitas vezes não há exemplares suficientes de um mesmo título para atender a todos os alunos, limitando ainda mais o acesso à leitura e a possibilidade de experiências coletivas significativas com os textos. Esse distanciamento dos livros impede que os alunos desenvolvam uma relação mais íntima com a leitura. Como bem apontado por Colomer (2007), ensinar a linguagem escrita sem fomentar o contato direto com os livros é tão ineficaz quanto tentar ensinar alguém a nadar sem acesso a uma piscina.

A leitura não deve ser uma atividade abstrata; pelo contrário, ela precisa ser vivenciada de forma tangível, com o livro nas mãos, para que os alunos possam se conectar de maneira profunda com a obra. Manusear um livro, folhear suas páginas, explorar suas ilustrações e mergulhar na narrativa são ações fundamentais para desenvolver a leitura literária.

Essa prática de permitir que os alunos tenham acesso direto aos livros durante as atividades de leitura mostrou resultados concretos, especialmente no contexto do 4º ano do ensino fundamental. Os estudantes que tiveram a oportunidade de manusear os livros compreenderam de forma mais clara o sentido de ler e escrever, o que, por sua vez, contribuiu para uma melhora notável na leitura e na alfabetização. Quando as crianças interagem fisicamente com os livros, elas não apenas leem as palavras, mas também se apropriam da obra, o que facilita a internalização dos conhecimentos literários. Portanto, é essencial que as escolas criem ambientes onde os livros e a leitura sejam acessíveis, porque proporcionar às crianças um espaço enriquecido pela presença de livros não apenas estimula o gosto pela leitura, mas também garantem um direito delas. Conforme destacado por Colomer (2007, p. 117), “é imprescindível dar aos meninos e meninas a oportunidade de viver em um espaço repleto de livros”, pois isso não apenas contribui para o processo de alfabetização, mas, também, para a formação integral dos alunos. Assim, ao garantir que cada aluno tenha acesso ao mundo literário, estamos promovendo não apenas o desenvolvimento escolar, mas também a formação de cidadãos, capazes de interagir de maneira consciente e enriquecedora por meio do contato da diversidade de textos.

6.2.1. O afeto ao ler um clássico da literatura infantil nacional

O contato com clássicos nacionais da literatura durante a infância ou na escola deveria ser garantido a todos, pois, conforme Ana Maria Machado, citada por Colomer (2007, p. 152), essas obras representam um direito essencial e enriquecedor para as crianças. Ela ainda ressalta

que a interação com grandes textos do patrimônio literário universal não apenas amplia o repertório cultural, mas também abre caminhos para futuras explorações literárias e culturais.

Com base nesse princípio, desenvolvemos o circuito "Desafiadora". Como o próprio nome indica, a atividade foi planejada para incluir um grau de dificuldade na leitura, alinhando-se à perspectiva de Colomer (2007, p. 148), que afirma que "os livros compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor". Dessa forma, dedicamos o tempo de nossas aulas a engajar os alunos na leitura de um clássico, desafiando-os intelectualmente e enriquecendo sua experiência literária.

Esses pontos ressaltam a importância de incorporar clássicos e uma diversidade de obras literárias no ambiente escolar, não apenas para promover o acesso ao conhecimento, mas implementar a cultura literária. Logo, refletindo sobre a importância da criança de ter contato com "esse patrimônio", estabelecemos que para a escolha do livro seria necessário que a leitura literária fosse composta por uma narrativa de progressão para que pudéssemos sair em algum momento do campo da aproximação de vida dos alunos para falar somente do texto. Esses pontos que definimos utilizado no circuito de leitura "Desafiadora" que conversa com a importância de ler um clássico sendo essencial para a educação literária. Posto isso, pensamos na importância de trazer uma leitura de qualidade estética, que fosse para a faixa etária dos alunos, sendo de autoria reconhecida nacionalmente, valorizada pelos críticos de literatura infantil e que a narrativa fosse pela voz de uma criança. Diante disso, escolhemos a Lygia Bojunga como a nossa autora do circuito de leitura "Desafiadora".

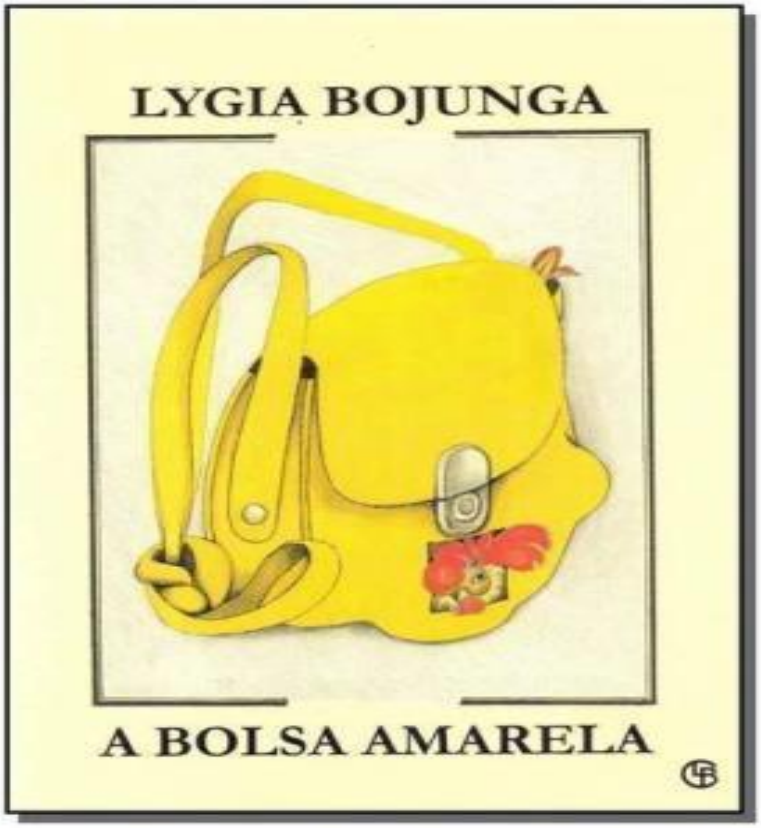
Lygia Bojunga é uma figura fundamental na literatura infantil e juvenil, e sua importância é amplamente reconhecida por críticos e leitores ao redor do mundo. A homenagem feita pelo Jornal Estadão, que inclui depoimentos de diversos nomes da literatura nacional e internacional, destaca a relevância das obras de Bojunga na literatura brasileira. Ana Maria Machado ressalta Lygia Bojunga como uma figura seminal na literatura infantil e juvenil brasileira, reconhecida internacionalmente por sua contribuição para a qualidade literária do gênero. A homenagem do jornal, juntamente com os testemunhos de importantes nomes da literatura, reforçam a importância de Lygia Bojunga e de sua obra, especialmente *A Bolsa Amarela*. Destacamos as obras da autora que escreveu vinte e dois livros, englobando desde o público infantil até o público jovem: *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau* (1984), *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *Livro, um Encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e Eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de Inglês* (2006),

Sapato de Salto (2006), *Dos Vinte 1* (2007) (composto pela reunião de trechos selecionados das obras anteriores) e *Querida* (2009). Dentre todos esses títulos, como já afirmado, escolhemos *A Bolsa Amarela*, como clássico literário para a realização da etapa "Desafiadora".

6.2.1.1. *A Bolsa Amarela*: um ensaio de um clássico infantil alicerçado sob minha perspectiva

A obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga é um clássico da literatura infantil brasileira. Publicado em 1976, narra a história de Raquel, uma menina que cria um mundo imaginário em sua bolsa amarela, onde guarda seus sonhos, desejos e medos. A obra aborda temas como infância, imaginação, solidão e busca de identidade. Considero o livro *A Bolsa Amarela* atemporal que conecta o imaginário e o real, tornando-os uma mesma coisa.

Figura 18: Capa do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga"



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na obra, percebemos situações de conflitos muito atuais retratadas pelo olhar de uma menina, pois é por meio de uma história infantil que Lygia Bojunga aborda temas como autoritarismo dos adultos, o silenciamento da infância e o impedimento do feminino de exercer funções igualitárias. No fragmento abaixo, a menina expressa sua frustração com as

expectativas e limitações impostas a Raquel devido ao seu gênero. Vamos analisar a importância e o contexto desse trecho:

> Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa e se a gente bobear e fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês têm que meter as caras no estudo, que vocês tem que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter tudo. Até para resolver casamento – eu não te vejo – a gente fica esperando vocês decidirem (Bojunga, 2001, p. 16-17).

Através da voz da menina, Bojunga critica os estereótipos de gênero e as desigualdades, oferecendo uma reflexão poderosa sobre as expectativas e limitações impostas às meninas e mulheres. A personagem principal, utiliza a bolsa amarela, que foi uma doação da Tia Brunilda, para esconder tudo que ela sente e vive, aqui a menina faz uma alusão da vida real ao imaginário. Lygia Bojunga consegue, mostrar por meio da ingenuidade da criança uma forma de esconder as tristezas e dores dela. Com isso, no decorrer da narrativa, Raquel enfrenta conflitos familiares e pessoais, como a relação com os pais, a solidão e a dificuldade de se expressar. O clássico *A Bolsa Amarela* se torna um refúgio para a menina lidar com suas emoções e enfrentar seus medos:

> Cheguei em casa e arrumei tudo que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido eu deixei vazio, esperando uma coisa bem magra pra esconder lá dentro. No bolso bebê eu guardei um alfinete de fralda que eu tinha achado na rua, e no bolso de botão escondi uns retratos do quintal da minha casa, uns desenhos que eu tinha feito, e umas coisas que eu andava pensando. Abri um zipe; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zipe; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar). Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades estavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas (Bojunga, 2021, p. 29-30).

Essa abordagem não apenas enriquece a narrativa, mas também oferece aos leitores uma possibilidade para explorar e compreender a leitura em profundidade. Nota-se que Lygia Bojunga desafia valores estabelecidos e busca, através de sua personagem, uma forma de alcançar independência. Os personagens imaginários, que na verdade são reflexos da própria menina, que se sente incompreendida, são utilizados como metáforas para explorar temas como a soledade e a luta pela liberdade pessoal. Um exemplo disso é o personagem do galo, que simboliza o enfrentamento ao silenciamento e a afirmação de uma identidade única. Vamos analisar como esse personagem reflete a resistência contra a opressão e a busca por autoexpressão:

> Quando eu expliquei que desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo mundo dando sua opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de só um galo mandar e desmandar a vida toda, sabe o que elas fizeram? Chamaram o dono do galinheiro e deram queixa de mim. – No duro? – Fiquei danado. Subi no poleiro e berrei: "Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!" – Que legal! – Legal coisa nenhuma; me levaram preso. – Mas por quê? – Pra eu aprender a não ser um galo diferente (Bojunga, 2021, p. 36).

Ao longo da história, Raquel descobre a importância de ser fiel a si mesma, de expressar seus sentimentos e de se aceitar como é. A ruptura do plano ideológico acontece quando Raquel ganha um guarda-chuva de presente e se vê na condição de poder escolher o que deseja ser e ainda assim, escolhe ser mulher. Essa personagem remete a protagonista a uma espécie de liberdade, em que ela se reconhece como mulher e se aceita:

> Na hora do guarda-chuva nascer, quer dizer, na hora que ele foi feito, o homem lá da fábrica – que era um cara muito legal e que gostava de ver as coisas gostando do que elas tinham nascido – perguntou: - você quer ser guarda-chuva homem ou mulher? E ele respondeu: mulher. [...] Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser garoto sumia e a bolsa amarela ficava muito mais leve de carregar (Bojunga, 2021, p. 48).

Além disso, ao longo da narrativa, a menina percebe que não é ruim ser criança, pois existem adultos que a respeitam. Essa mudança de percepção ocorre quando Raquel conhece a família da Casa de Consertos, onde ela encontra adultos com quem estabelece um bom relacionamento e percebe que todos têm o direito à voz: "E eu fiquei achando que gente grande não era uma turma tão difícil de entender que nem eu pensava antes" (Bojunga, 2021, p. 115). Lygia Bojunga oferece ao leitor a possibilidade de desenvolver um olhar crítico sobre as situações vividas pela sonhadora Raquel, além de permitir uma confrontação com o texto através de diversas metáforas. A autora utiliza recursos estéticos, como a criação de onomatopeias, especialmente durante os diálogos do guarda-chuva, que enriquecem ainda mais a narrativa em *Bolsa Amarela.* Vejamos:

> [...] — Dei um apertão na Guarda-Chuva e falei: — Responde! — Mas ela não respondeu coisa nenhuma. Apertei com mais força. — Responde, sim?! — Nada. Apertei ainda mais. Aí a Guarda-Chuva disse: — Bzzzzzzzzzzzzzzzzzzztctctctctctctc
> fc*******drrrrrrrrrrrrrrrrdtdt)3670876iuiuiuiuiuiuiuuuuuuuuugdtgdtgdtgdtzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzuxzyxyxyxyxy,,,,,,,,,,,atatatatatatatatatatatatatatatatatatataaaa……..ta? bzzzzzzzzzzzzzzzzzz (Bojunga, 2002, p. 38).

> [...] Nessa hora a gente ouviu um gemido: Bzzzzzzztctctctctctc(((((iuiuiu)))) tctctctctctcrrrrrrrrbvbvbvbvbvbbvbvbvbzzzzzzzzzz????zzzz!!!!!hmmmmmmmmmmmmmmmmiutybvbvbvbvbvbyuyuyuyuyuyuyutctctctctctctctctctctcttczzzzz??tlatla

> tlatlatlatla. [...] — Isso na língua da Guarda-Chuva quer dizer socorro (Bojunga, 2002, p. 65).

A narrativa proporciona uma experiência sensorial ao criar imagens auditivas que intensificam a atmosfera e o realismo da história. Bojunga não apenas enriquece a ambientação da narrativa, mas também desafia o leitor a refletir sobre as questões levantadas por Raquel. Esses recursos estéticos são fundamentais para o apelo literário da obra, contribuindo para seu status como um clássico da literatura infantil.

Em *A Bolsa Amarela*, encontramos a prosopopeia, que dá voz a seres inanimados e estabelece diálogos entre os animais. Um exemplo é Raquel conversando com as galinhas: "E as galinhas disseram: "Deixa com a gente: se ela não se comportar direito a gente avisa" (Bojunga, 2002, p. 27). Em outro momento, a menina interage com o galo: "Sabe, Rei? Já tem muita coisa na bolsa amarela [...]" (Bojunga, 2002, p. 29). Raquel também dá voz a um alfinete, criando diálogos que trazem vida aos objetos ao seu redor (Bojunga, 2002, p. 32- 33): "— Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu esfrio [...]".

Identificamos, também, a marcação do gênero feminino em alguns trechos, a narradora destaca o uso do gênero feminino como nos seguintes trechos: "Aí a Guarda-Chuva disse" (Bojunga, 2002, p. 38), "a Guarda-Chuva" (Bojunga, 2002, p. 60), "Quero as galinhas mandando junto com os galos" (Bojunga, 2002, p. 27) e "Um dia [...] vi um alfinete caído na rua. Peguei [...], vi que ela era afiada [...]" (Bojunga, 2002, p. 32). O substantivo guarda- chuva é relacionado com o artigo feminino, definido e singular "a" em diversos momentos ao longo da obra. Lygia Bojunga, também gosta de envolver outros gêneros textuais na narrativa como: carta (p. 8-15, 71), telegrama (p. 71) e romance (p. 26, 71). O uso consistente de referências femininas e a diversidade de formatos textuais contribuem para a construção de uma imagem complexa e multifacetada da protagonista, Raquel. Esses elementos estéticos e textuais não apenas aprofundam a compreensão da personagem, mas também oferecem ao leitor uma experiência literária diferenciada.

Ao longo da narrativa, é possível identificar os seguintes casos de neologismo: "tomador-de-conta-de-galinha (Bojunga, 2002, p. 27)", "despachar" (Bojunga, 2002, p. 78) e "voinho" (Bojunga, 2002, p. 78). Respectivamente, o primeiro caso é fruto de um processo de composição por justaposição. O segundo é resultado de derivação prefixal. Enquanto, o último, que é uma versão informal do diminutivo de "voo", se trata de um processo de derivação sufixal. Além de aumentar a expressividade de algumas palavras, a narradora explora termos no aumentativo e no diminutivo. O uso desses termos contribui para uma expressão mais rica e

personalizada dos sentimentos da protagonista. Esses recursos não apenas ampliam o vocabulário da obra, mas também ajudam a criar uma conexão entre obra e o leitor. O caso citado a seguir é um exemplo: “Enquanto eu escrevia a “História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte”, vontade de escrever andou tão **magrinha** que já não pesava quase nada. [...] O Afonso andava muito pensativo. Saía todos os dias, ficava fora um **tempão**” (Bojunga, 2002, p. 77).

A autora faz uso bastante abrangente de figuras de linguagens como eufemismos e metáforas, utilizadas na época em que o livro foi escrito. Por exemplo, o eufemismo “abotoar o paletó” ao falar de morte, o termo “curtição” como sinônimo de diversão, “trambolhão” que quer dizer também grandiosa e desnecessária, entre outros. Lygia Bojunga utiliza dessas figuras para enriquecer a narrativa e refletir a perspectiva de Raquel. Esses recursos adicionam um aprofundamento na obra, mas também ajudam a tornar temas complexos mais acessíveis para as crianças. Essa análise serviu para nos mostrar como o livro *A Bolsa Amarela* é um clássico literário de muita riqueza estética, conseguindo envolver o público infantil, pela linguagem acessível e pela fluidez da leitura, motivando-os cada vez mais o interesse pela obra.

6.3. Conversa literária: afetar os leitores pelas suas vozes

Ao dialogar ou discutir sobre uma obra literária estamos estabelecendo uma experiência de leitura, principalmente, quando compartilhamos em sala de aula. De fato, a leitura e a discussão de obras literárias são fundamentais para o desenvolvimento não apenas da capacidade de compreensão, mas também de habilidades críticas e reflexivas sobre o texto. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática de ler livros para os alunos ainda está presente, entretanto nos concentramos apenas em narrativas curtas e em textos que servem como “objetos de ensino”, sendo assim as crianças perdem a profundidade que um clássico pode oferecer, porque a leitura se torna bastante superficial e limitando a experiência dos alunos, reduzindo a uma leitura simples, sem promover uma verdadeira imersão na obra. Além disso, também, restringe a conversa literária que fica com pouco aprofundamento, se tornando muito rasa, uma vez que reduz a literatura a um simples exercício de compreensão textual. Posto isso, os momentos de expressões pessoais facilitam o compartilhamento das discussões sobre as experiências com o texto. Para isso, Colomer (2007) nos diz que:

> [...] discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. Serve para usar a metalinguagem

> aprendida (..) quando tem sentido fazê-lo, ou seja, quando se fala sobre as obras lidas e alguém se esforça para dar sua opinião com clareza (Colomer, 2007. p. 149).

Esse trecho reflete a importância da discussão em grupo no ensino da literatura, destacando como ela enriquece a prática de leitura ao trazer as compreensões individuais para um contexto coletivo. Após o contato com a obra literária, os alunos têm a chance de confrontar e complementar suas próprias interpretações com as dos colegas, o que amplia seu entendimento a partir das diferentes perspectivas que surgem. A metalinguagem, que acontece quando os alunos discutem as obras lidas e expressam suas opiniões, favorece não apenas a compreensão mais profunda dos textos, mas também a prática da leitura literária. Essas discussões tornam-se essenciais na formação de leitores, pois permitem que os estudantes se envolvam diretamente com a obra, vivenciando uma interação com o texto que vai além do simples ato de ler.

O contato com a literatura nos oferece a oportunidade de vivenciar a vida dos personagens e explorar a conduta humana de forma mais profunda, como destaca Colomer (2007), proporcionando uma experiência única de "ser outro sem deixar de ser o mesmo". Dessa forma, ao participar de conversas literárias, os estudantes não apenas compartilham diferentes realidades, mas o fazem sem perder a própria identidade, enriquecendo sua compreensão do mundo e de si mesmos. Baseadas nessas perspectivas, a atividade do circuito "Desafiadora" teve como objetivo aprofundar a leitura do clássico *A Bolsa Amarela*, promovendo o equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades gerais de leitura e uma imersão mais profunda na literatura como arte. Criar um espaço de discussão literária permitiu que os estudantes expressassem suas vozes como leitores, o que se destacou ainda mais durante a leitura dessa obra, quando os diálogos entre os alunos se tornaram mais vigorosos, contrastando com a experiência inicial de leitura de *O Pequeno Príncipe.*

No entanto, ao iniciar as conversas literárias com os alunos do 4º ano durante a leitura de *O Pequeno Príncipe*, houve um problema: os alunos não se sentiam à vontade para compartilhar suas interpretações. Esse comportamento pode ser atribuído à forma como o ambiente de sala de aula, em muitos contextos, é condicionado para suprimir o diálogo livre. Recordando minha experiência de professora da Educação Básica, observei que as conversas em sala de aula são muitas vezes vistas como uma distração, o que acaba por reprimir a expressão dos alunos. Assim, quando chegava o momento de discutir o texto, eles se sentiam inibidos, esperando minha interpretação como a "correta". Essa experiência frustrante durante a leitura da obra *O Pequeno Príncipe* me fez perceber a necessidade de criar um ambiente mais acolhedor para que as crianças se sentissem confortáveis para expressar suas ideias, menciono

Luckesi (2011) que concebe essa prática como “ensinar por objetivos”. Ao adaptar essa abordagem para a leitura do clássico *A Bolsa Amarela*, os diálogos entre os alunos se tornaram mais profundos, promovendo a troca de experiências e compartilhamento de impressões. Essa mudança de postura mostrou o poder das conversas literárias na construção de uma cultura de leitura mais democrática, em que as vozes dos alunos eram ouvidas.

Compartilhar a leitura por meio dessas conversas, especialmente em uma escola pública, é um exercício de garantir o direito das crianças à expressão e ao acesso à cultura. Como afirma Dias (2017), ler e compartilhar um texto literário em sala de aula, além de ser uma troca democrática, é um ato político que visa democratizar o acesso à literatura. Ao adotar práticas como essas, o professor se posiciona como um mediador, não como um detentor de uma verdade única sobre o texto, o que fortalece a autonomia dos alunos como leitores. A experiência com A obra *A Bolsa Amarela* destacou a importância de dar voz às crianças, permitindo que elas conectassem suas próprias vivências com os textos lidos. Esse processo de leitura e conversa literária oferece uma oportunidade valiosa para que os alunos experimentem um diálogo entre as suas experiências e os elementos textuais. Como coloca Annie Rouxel (2013), ao ler um livro, trazemos nossas próprias memórias e interpretações, construindo significados únicos a partir dessa interação.

O desafio inicial com a obra *O Pequeno Príncipe* preparou o caminho para a leitura do clássico *A Bolsa Amarela*, que, por sua vez, proporcionou diálogos mais ricos. O ambiente de discussão que foi criado em torno da obra de Lygia Bojunga permitiu que as crianças se apropriassem do texto, explorando-o de maneira autônoma, construindo uma relação mais íntima com a literatura.

No circuito “Desafiadora”, durante a conversa literária, optei por assumir uma postura de ouvinte em vez de mediadora, abrindo espaço para que as crianças expressassem livremente suas interpretações acerca do texto. Essa abordagem, conforme Bajour (2012, p. 45) afirma, é fundamental em experiências de leitura compartilhada, nas quais o mediador deve “aprender a ouvir nas entrelinhas”, permitindo que as vozes, gestos e até silêncios dos leitores sejam respeitados. Esse ato de escutar também possibilitou que os leitores voltassem aos textos com novos olhares, enriquecendo a experiência literária.

Essa metodologia foi essencial nas discussões sobre a obra *A Bolsa Amarela*. A interação dos alunos com o texto demonstrou uma evolução, especialmente no que diz respeito ao entendimento e à elaboração de hipóteses. Desde o início, a curiosidade foi despertada pela materialidade do livro. Comentários como “Esse livro é mais grosso”, “Tem mais letras” e “Não tem tanto desenho” indicavam não apenas uma observação superficial, mas uma preparação

mental para uma narrativa que parecia mais complexa do que as leituras anteriores. Essas percepções iniciais, aliadas à curiosidade sobre o enredo e os personagens, impulsionaram as discussões literárias. O envolvimento dos alunos ao especularem sobre o conteúdo baseado na capa reforça a importância da antecipação no processo de leitura, como destacado por Bajour (2012, p. 60), que recomenda que mediadores pensem previamente nos textos, imaginando perguntas e formas de introduzir as histórias.

Conforme Colomer (2007), promover a autonomia dos leitores é uma prática importante no desenvolvimento literário. Ao proporcionar espaço para que as crianças discutissem suas interpretações livremente, respeitando seus diferentes trajetos como leitores, foi possível observar um progresso significativo nas suas formas de escutar e interpretar o texto. As crianças não apenas se envolveram com o enredo, mas também se sentiram empoderadas para falar sobre suas próprias leituras, o que contribuiu para a construção de um ambiente de discussão mais significativo.

A escolha do livro *A Bolsa Amarela* como obra a ser lida e discutida mostrou-se especialmente adequada para essa faixa etária. A identificação das crianças com a protagonista Raquel, uma menina que, assim como elas, enfrenta os desafios típicos da infância, foi um dos fatores que mais incentivou a participação nas discussões. Colomer (2007, p. 56) destaca que a presença de personagens infantis nas narrativas facilita essa "leitura identificativa", em que as crianças se reconhecem nas ações e emoções vividas pelos personagens.

Além disso, a relação entre Raquel e o galo, que se torna seu amigo e confidente, trouxe um elemento lúdico e emocional à história. O desaparecimento do galo Terrível, que é primo do galo Afonso amigo da Raquel, sugere sua morte, o que foi percebido pelas crianças com seriedade, mas sem um impacto emocional excessivo, graças à presença desse recurso narrativo. Como observa Colomer (2007, p. 56), a utilização de figuras animais em histórias de forte carga emocional cria um distanciamento que suaviza o impacto dos eventos mais duros, como a morte. Isso foi claramente notado nas discussões, em que, embora as crianças compreendessem a gravidade da situação, não se mostraram excessivamente abaladas.

O retorno constante ao texto, conforme sugerido por Bajour (2012), trouxe novas camadas de compreensão e permitiu que as crianças elaborassem suas ideias e sentimentos de forma mais madura. O diálogo entre o texto e os leitores infantis se mostrou uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da compreensão literária dos alunos, reforçando a importância de escolhas textuais que dialoguem com o universo infantil.

Ao adentrar a leitura do livro *A Bolsa Amarela*, já no primeiro capítulo, as crianças demonstraram um forte engajamento, expressando muitas indagações que revelavam uma

conexão imediata com a narrativa. No seguinte trecho, que foi lido e discutido em sala, a protagonista Raquel reflete sobre suas vontades:

> Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida – ah, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. (Bojunga, 2021, p. 11)

Esse excerto gerou uma discussão rica entre as turmas, pois os alunos se reconheceram nas "vontades" da protagonista, relacionando-as às suas próprias. Questões como o desejo de crescer, a identidade de gênero e a expressão pessoal através da escrita foram temas centrais nas conversas. Isso revela como a narrativa de Lygia Bojunga não apenas capturou a atenção das crianças, mas também provocou uma profunda conexão pessoal entre os leitores e o texto. Ao se verem refletidos nas experiências da protagonista, os alunos sentiram-se à vontade para compartilhar seus próprios sentimentos, algo que intensificou o envolvimento com a obra. As falas das crianças trouxeram à tona questões importantes. Por exemplo:

1. "Queria ser menino porque não tem que fazer nada em casa.";
2. "O homem é igual aos maridos de hoje em dia.";
3. "A vida de mulher é muito difícil! Não entendi a Raquel. Não consigo entender as mulheres igual quando a minha mãe fala.".

Essas falas mostram como as discussões sobre gênero começaram a emergir de forma espontânea, principalmente pelas alunas que se identificaram com as reflexões de Raquel sobre as dificuldades de ser menina. A primeira e a segunda falas revelam a percepção de que meninos têm menos responsabilidades domésticas, o que levou a uma conversa mais ampla sobre as questões de gênero no ambiente familiar. Esses momentos permitiram que as meninas compartilhassem suas frustrações e vivências relacionadas ao papel de gênero, proporcionando um espaço de discussão em que se sentiam ouvidas e compreendidas. Essa identificação com a personagem não foi apenas uma maneira de engajar os alunos, mas também um veículo para discutir questões sociais importantes, como as diferenças de gênero percebidas pelas próprias crianças. De acordo com Rouxel (2013), é importante permitir que os alunos expressem seus pensamentos e emoções diretamente, mesmo que o foco precise ser ajustado para retornar ao

texto. Outro exemplo significativo foi a fala (3) do aluno, que admitiu não entender Raquel ou as queixas de sua mãe sobre ser mulher. Esse momento de incompreensão também evidenciou como a leitura literária pode criar pontes entre experiências pessoais e a narrativa ficcional, desafiando os leitores a refletirem sobre temas que podem não fazer parte de sua realidade imediata.

À medida que a leitura avançava, as crianças começaram a focar mais na estrutura da narrativa e nos recursos estilísticos utilizados por Bojunga. Por exemplo, durante a leitura do capítulo IV, uma aluna observou que objetos inanimados, como o alfinete, falavam na história. Outra criança rapidamente conectou esse fato ao galo, que também tem características humanizadas. Isso revela que os alunos começaram a reconhecer o uso da personificação como um recurso literário, o que indica um avanço em sua capacidade de análise crítica.

A leitura também proporcionou momentos de identificação com elementos estilísticos da obra. Um aluno, ao comentar sobre a passagem em que a bolsa é esvaziada, mencionou o uso de onomatopeias, associando o som "Fiuuuuuuuuuuuuuu" ao gênero textual das tirinhas, o que demonstra uma percepção de que diferentes tipos de textos utilizam recursos semelhantes. Esse tipo de observação mostra que os alunos estavam não apenas compreendendo a história, mas também começando a refletir sobre a linguagem e as escolhas estilísticas da autora.

Outro ponto interessante foi quando os alunos notaram o uso de cartas escritas pela protagonista, associando-as ao desejo de Raquel de se tornar escritora. Ao comentar sobre isso, o aluno P. H. observou: "A Raquel quer ser mesmo escritora porque ela gosta de escrever cartas!" Essa observação, embora simples, demonstra que os alunos estavam captando as nuances da narrativa e entendendo como a personagem expressava suas aspirações.

Como observado por Colomer (2007, p. 149), a discussão em grupo é um elemento importante para a compreensão de textos literários mais complexos. No início, os alunos traziam suas vivências pessoais, uma etapa importante no processo de envolvimento subjetivo com a leitura. No entanto, com o tempo, as discussões começaram a focar mais na análise textual, demonstrando um progresso do leitor. Como afirma Rouxel (2013), "se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é igualmente importante ensinar aos alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo." Isso foi observado à medida que eu orientava as conversas de volta ao texto sempre que necessário, sem desvalorizar as experiências pessoais dos alunos, mas reforçando a importância de se manter o foco na obra.

As interações e reflexões que surgiram nas discussões em torno do clássico *A Bolsa Amarela* revelam como a obra funcionou como um poderoso veículo para o desenvolvimento crítico e literário dos alunos. Ao mesmo tempo, a narrativa abriu espaço para a exploração de

questões sociais e emocionais relevantes à faixa etária, como as questões de gênero e as aspirações da infância. Ao longo dessas discussões, aprendi a valorizar a importância da escuta ativa e a refletir sobre como as percepções das crianças estavam se tornando mais apuradas. Como Bajour (2012, p. 74) destaca, “a força da narrativa ativa a escuta sensível e reconstrói a leitura não como um fato abstrato, mas como uma construção ancorada no tempo e no espaço.” Isso se manifestou em diversas observações dos alunos que fugiram das minhas expectativas, comprovando que um planejamento flexível, aberto ao novo e ao inesperado, é fundamental para aproveitar ao máximo a riqueza das discussões literárias (Bajour, 2012, p. 73).

De fato, o inesperado esteve presente em muitos momentos das conversas sobre *A Bolsa Amarela*. Um exemplo marcante ocorreu quando os alunos identificaram a metáfora presente no trecho:

> Mas, que jeito? Bolaram, bolaram e acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava: 'Eu tenho que brigar! Eu tenho que ganhar de todo mundo!' O resto todo sumia dentro da costura. E resolveram: 'Vamos costurar com uma linha bem forte pra não rebentar’ (Bojunga, 2021, p. 94-95).

O aluno L. F., ao questionar “Tia, é possível ter o pensamento costurado?”, mostrou uma sensibilidade para o conceito abstrato, ainda que não tenha identificado explicitamente a metáfora. Ao estimular o diálogo perguntando aos alunos o que eles achavam, surgiram respostas perspicazes:

1. “Não tem como costurar pensamento, né? Isso é uma brincadeira!”;
2. “Isso é como se quisessem controlar a ideia dele para só brigar.”;
3. “É isso! É para o Terrível brigar o tempo todo.”.

Essas respostas demonstraram que os alunos estavam se afastando de uma leitura puramente subjetiva e começando a desenvolver uma análise mais textual e objetiva da obra. Eles estavam, como diz Rouxel (2013), “irradiando as significações do texto”, ou seja, extraindo significados mais profundos e sutis da narrativa. Ainda que a leitura crítica não tenha sido homogênea entre todos os alunos, a maioria demonstrava um progresso significativo em sua compreensão, enquanto alguns ainda preferiam conectar suas experiências pessoais à obra. Neste ponto, percebi a necessidade de guiar a atenção dos alunos mais diretamente para o texto, de forma a ajudar todos a perceber a presença de elementos estéticos e a importância de uma análise focada na obra em si. Conforme Rouxel (2013) argumenta, “a aprendizagem da leitura

literária e o interesse da atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as obras complexas que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes."

O clássico *A Bolsa Amarela* é uma dessas obras que exige dos leitores um olhar mais atento, explorando suas camadas de significados e suas ambiguidades. Isso desafiou as crianças a irem além de uma leitura superficial, estimulando não apenas o raciocínio consciente, mas também a intuição e a sensibilidade literária. As discussões em grupo, como aponta Colomer (2007, p. 149), são fundamentais para esse processo de compreensão, uma vez que permitem o confronto de ideias e a ampliação das percepções individuais por meio da troca com os colegas. A leitura do clássico brasileiro se transformou, assim, em um espaço de formação intelectual. Ao abordar a obra de diferentes ângulos e compartilhar suas percepções, as crianças começaram a se distanciar de uma leitura exclusivamente subjetiva para desenvolver uma apreciação mais crítica e estética do texto. Esse processo, além de enriquecer a experiência literária, contribuiu para a formação de habilidades interpretativas que serão úteis para leituras mais complexas no futuro.

6.4. O afeto pela escrita: ressignificando a escrita pelo Diário de Leitura

A escrita nos permite expressar nossas ideias, sentimentos, opiniões e conhecimentos, servindo também como uma averbação de informações e instrumento de comunicação. O ato de escrever foi um marco transformador na história, revolucionando a maneira como as informações passaram a ser registradas, comunicadas e preservadas. Além da escrita ser um processo de reconhecimento e organização mental dos códigos em que usamos a nossa compreensão corporal para reproduzir no papel ou nos meios digitais, o que se foi pensado. Essa necessidade de registrar, desempenhou um papel primordial na formação de sociedades letradas e na evolução do mundo moderno. A importância da escrita vai além da simples comunicação: ela se tornou uma poderosa ferramenta social e política. Para isso, é importante mencionar que:

> Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo do seu desenvolvimento. (Oliveira, 1995, p. 68).

Logo, o acesso da criança ao mundo das palavras se dá pelo contato com a escrita. Então aquelas crianças que vivem em situações de extrema desigualdade social, em que a escrita não permeia as suas vivências, esses sujeitos são colocados numa posição de não pertencimento a esse ambiente. Castrillón (2011, p. 61) nos diz que precisamos de "uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito. E, em tudo isso, a leitura e a escrita terão de ser protagonistas." Nesse contexto, a leitura e a escrita não podem ser vistas apenas como instrumento para o aprendizado, mas como elementos fundamentais na construção da identidade e da autonomia do sujeito, pois é por meio delas que o indivíduo se apropria do mundo, expressa suas ideias, compreende diferentes realidades e constrói o seu pensamento crítico. A leitura, além de ampliar o conhecimento, permite que o sujeito se conecte com outras vozes, culturas e perspectivas, desenvolvendo assim uma melhor compreensão do mundo. Já a escrita é o espaço onde o sujeito se expressa, organiza suas ideias e se afirmar no mundo, dialogando com o outro e consigo mesmo dentro de uma sociedade letrada. Dessa forma, não podemos falar só de leitura, precisamos pensar na escrita como parte do processo de direito dos estudantes porque "a leitura sem a escrita permite uma apropriação somente parcial da cultura letrada." (Castrillón, 2011, p. 98). Ou seja, ler e escrever são partes de um todo, logo, escrever é um direito humano posto que a leitura e a escrita se completam integralmente, para isso quando falamos em "*Andar entre livros*" pensamos em escrita também. Indaguei aos meus alunos: "O que é mais difícil, ler ou escrever?" e a resposta foi unânime que a escrita é mais complicada. Então, perguntei: "Por que consideram escrever mais complexo?", muitos não souberam responder, mas uma aluna falou: "Porque escrever, a gente precisa organizar as ideias e usar o corpo, são dois movimentos diferentes". A percepção dessa aluna me fez repensar acerca da dificuldade em que as crianças sentem ao escrever, porque é um processo que eles não estão acostumados e quando chegam à escola são avassalados pela necessidade de aprender a ler e escrever, tudo ao mesmo tempo, e como observamos o tempo não anda à disposição da escola (Lerner, 2007). Então, a criança em um curto tempo, inicia o processo de alfabetização, em que são obrigados a desenvolver coordenação motora, organizar pensamento, reconhecer os códigos, lê-los e escrevê-los de forma correta dentro da visão escolar. No entanto, convém lembrar que muitas dessas crianças, não têm contato com a leitura e com a escrita e iniciam esse processo no ambiente escolar de forma tardia, isso se dá porque muitos desses alunos se encontram em discrepâncias sociais, principalmente, para crianças da rede pública de ensino. Logo, como diz Lerner (2007), o tempo se torna inimigo do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita uma vez que os dois elementos necessitam de tempo para se instituir, para isso:

> a distribuição de papéis, que coloca o aluno em posição de dependência, e o manejo do tempo, que torna difícil assumir um projeto duradouro de aprendizagem, hoje em dia são questionáveis — originalmente não o eram — porque entram em conflito com as intenções educativas atuais (Lerner, 2002, p. 129).

Além do tempo, outro fator importante, é que os alunos estão sempre esperando a autorização do professor para escrever, porque a escrita na escola se dá sempre de forma imposta, como, por exemplo, no início da alfabetização em que o docente está, a todo instante, sugerindo o que as crianças devem escrever uma vez que o processo de escrita no ambiente escolar é ensinado de forma crescente, isto é, primeiro pelas letras, depois as sílabas, em seguida as palavras, posteriormente as frases, e por fim o texto. Como vimos, a escrita está sempre limitada às orientações do professor e obedecendo regras de ordenação, porque eles estão sempre na posição de que ele precisa esperar; aguardar e obedecer para escrever. Isso acontece porque o nosso sistema educacional é baseado na pedagogia tradicional que entende que o professor é detentor do saber e o aluno está nesse ambiente para obter conhecimento. Ainda hoje, é comum encontrar essa prática pedagógica que é bastante enraizada no cotidiano de diversas escolas, que iniciou no século XIX, foi se fortificando no século XX e ainda mantém seus traços no século XXI. De acordo com Gôngora (1985), essa prática tradicional de ensino refere-se ao aluno sob a ótica a seguir:

> O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante (Gôngora, 1985, p. 23).

Diante disso, esse sistema de ensino, o professor exerce uma função de sujeito ativo e o aluno de sujeito paciente, conhecida como “Educação Bancária” (Freire, 1996), dada essa terminologia pelo estudioso Freire que dialoga de forma contrária a pedagogia tradicional. No entanto, percebemos que essa posição de autoridade do professor ainda se encontra presente na escola e consequentemente refletirá no desenvolvimento da escrita dos alunos porque esse comportamento está internalizado na cultural escolar posto que o estudante precisa cumprir as regras da sala de aula. Dessa forma, o aluno se coloca na posição de que precisa “esperar” para escrever, porque a escolarização lhes ensinou assim, para isso,

> quando a pessoa não se sente autorizada a ultrapassar as portas dos templos da cultura devido a sua origem social modesta mesmo que ultrapasse a soleira, ela permanece diante de um monumento com o qual é difícil estabelecer uma relação que não seja de deferência, intimidação ou vandalismo (Petit, 2013, p. 93).

Logo, ao pensar na escrita como parte do processo de “Andar entre livros” (Colomer; 2007), precisávamos romper essa barreira dicotômica entre alunos x escrita porque todas as vezes que pedia para escreverem, eram aqueles olhares assombrados, invadidos de insegurança e medo; as crianças estavam sempre esperando a minha autorização para escrever, “embora estivessem explicitamente autorizadas, elas os escolheram, mas não começaram a ler.” (Lerner, 2002, p. 128), diante disso, Lerner nos concerne esse olhar referenciando a leitura, mas aproximamos essas observações da estudiosa para o processo de escrita em que os estudantes se colocam na posição de sujeitos pacientes aguardando as orientações do professor.

Em consequência disso, precisamos dar autonomia para que os alunos desenvolvessem a escrita, porque a leitura já ocupava um grande espaço na sala de aula do 4º ano. De acordo com Castrillón (2011, p. 96-97), na realidade de Medellín, as políticas de leitura tomaram grandes proporções, mas a escrita passou a ser ausente, como antes acontecia com a leitura, tornando-se a escrita um objeto de “monopólio” como antes era feito com a leitura. Para isso, não acontecer com o nosso “andar entre livros” foi pensado na importância de escrever, pois precisávamos também afetar os estudantes com a escrita, logo, pensamos no diário de leitura, para ser um instrumento de escrita autônoma, visto que poderiam se apropriar da escrita, podendo escrever as opiniões a partir das leituras feitas em sala, porque o ato de escrever precisava acontecer. Para isso, escrever no diário de leitura vem baseado na ideia do diário, objeto que muitas crianças utilizam para contar seus segredos ou para simplesmente desenharem; era isso, as crianças precisavam fazer parte do universo do escrito, porque “as estratégias que entram em jogo na escrita destinada a crianças ou jovens e que é destinada a adultos, com as variantes de cada caso e de cada gênero, são as mesmas, ou seja, são sempre distintas, únicas.” (Andruetto, 2012, p. 99). Então, foi, essa, a estratégia, criar uma escrita, usando o diário de leitura como objeto de formação de leitores porque:

> o ato de manter registros escritos sobre o que leem favorece a tomada de consciência sobre como se processa a leitura, desenvolve o automonitoramento de suas dificuldades e os ajuda a criar responsabilidade pelo próprio aprendizado, além colaborar para o estabelecimento de relação afetiva com a leitura por conta da natureza dos registros, que primam por uma orientação mais livre em relação aos tradicionais protocolos de leitura escolar (Souza, 2018, p. 4).

A escrita no Diário de leitura das turmas de 4º ano iniciava após as conversas literárias, uma vez que precisávamos falar do texto para lê-los (Bajour, 2012). Era exatamente assim que acontecia, leitura, conversa literária e produção escrita no diário de leitura. De acordo com

Machado (2005, p. 64), “podemos dizer, em um primeiro momento, que o *diário de leituras* é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva.” Nosso propósito é compreender, por intermédio dos textos produzidos pelos estudantes nos diários de leitura, de que maneira as abordagens das obras aconteceram durante as leituras dos clássicos, centrando na “apropriação do texto” (Rouxel, 2013) e na apropriação da escrita.

Diante disso, para acontecer a escrita no diário era necessária a leitura em voz alta e coletiva em sala e a conversa literária; depois desse momento surgia a escrita das reflexões. Então, quando iniciamos a escrita durante a leitura do livro *O Pequeno Príncipe*, esse clássico como já foi mencionado anteriormente, apresentou muitas dificuldades de interação dos alunos com o texto em que a conversa literária ficava restrita as minhas observações, não gerando autonomia na formação do leitor (Lerner, 2002). As crianças ficavam escutando as minhas falas sobre o livro, para reproduzir na escrita, verificamos que isso aconteceu frequentemente nas produções dos alunos.

Figura 19: Produções do diário de leitura de *O Pequeno Príncipe* – Parte do Baobá

Fonte: elaborado pela autora (2024)

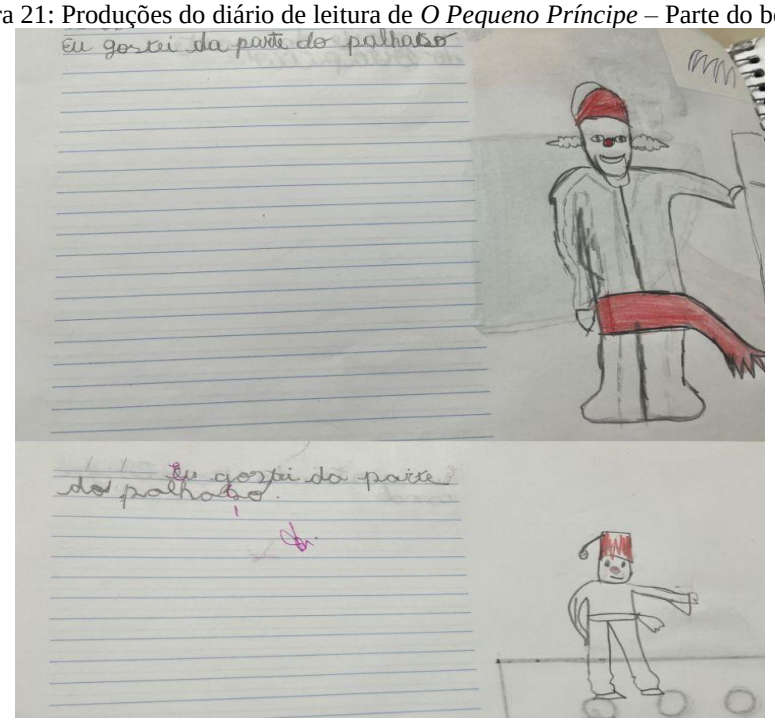
A imagem acima, é sobre o capítulo do livro *O Pequeno Príncipe* que aborda o personagem principal arrancando as sementes ruins do seu planeta, que era do Baobá, porque ele deveria tirá-las por inteiro para que as árvores não destruíssem o seu mundo a partir do interior. Ao fazer a leitura e abrir para conversa literária, os alunos perguntaram-me: "— O que é um Baobá?", sendo necessário mostrar uma imagem da árvore. De acordo com a minha explicação, eles reproduziram exatamente igual à imagem que mostrei e escreveram: "Gostei da parte do Baobá"; as efígies que selecionei foram três de muitas que apareceram, possuindo as escritas e os desenhos similares. A conexão que eles geram foram pela minha exemplificação e não pela leitura do texto. Os estudantes não haviam compreendido o texto e escreveram sobre o Baobá porque provocou uma relação de proximidade com a árvore.

No capítulo doze do livro *O Pequeno Príncipe*, um homem bêbado habitava um dos planetas que o principezinho visitou; ele vivia em extrema melancolia. A imagem abaixo é a mesma que encontramos no livro.

Figura 20: Imagem a que os alunos fizeram referência, retirada do livro *O Pequeno Príncipe* no capítulo 12.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 21: Produções do diário de leitura de *O Pequeno Príncipe* – Parte do bêbado



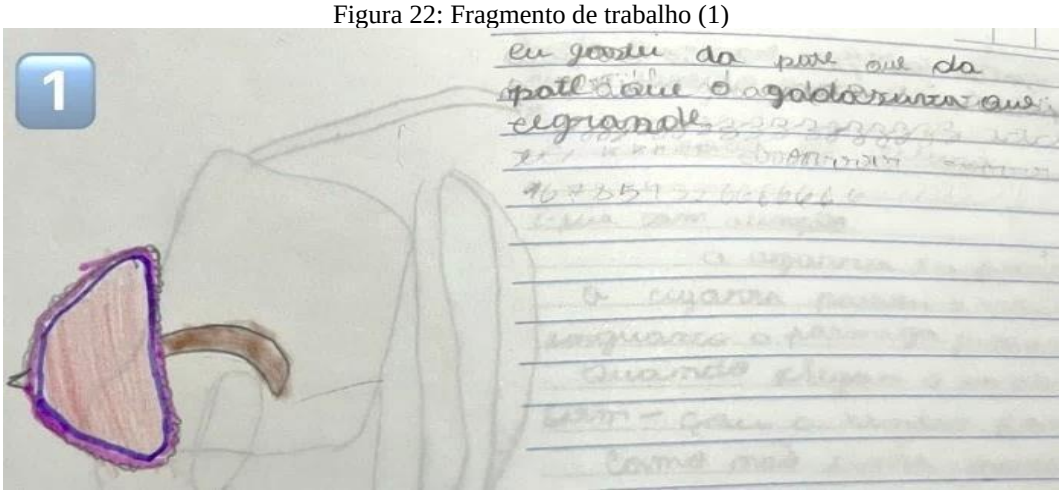
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao analisarmos os diários de leitura, as crianças associaram a imagem do bêbado à do palhaço, podendo ser percebido que as características do homem lembram as de um bufão. Logo, eles não estabeleceram relação entre leitura e texto porque fizeram somente o reconhecimento do personagem pela figura e reproduziram o desenho nos diários. Também, a

leitura desse capítulo é bastante complexa, com metáforas difíceis para os meus alunos, uma vez que mesmo com as minhas intervenções na conversa literária, eles não conseguiram compreender o texto. No entanto, os estudantes utilizaram a figura do artista circense para materializarem o mundo fictício, tentando fornecer algum significado para a compreensão do texto. Observamos que a obra *O Pequeno Príncipe* não gerou identificação nem a partir do conhecimento de mundo e nem dos personagens, não estabelecendo nenhum elo com o que foi lido.

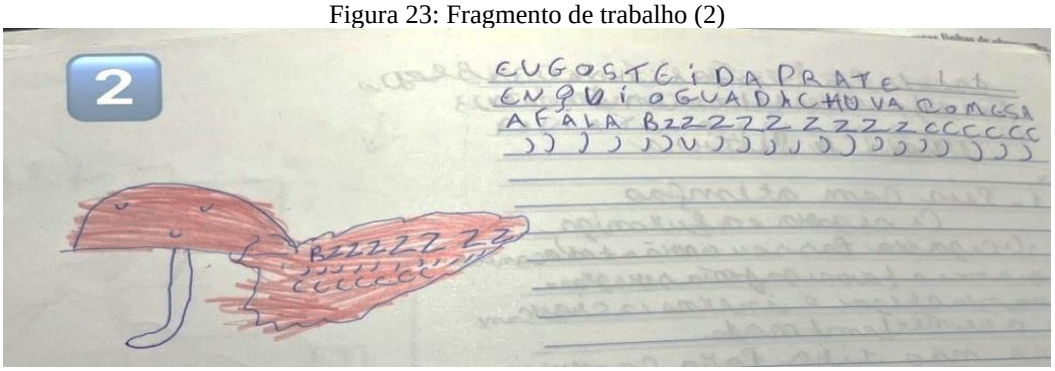
Retiramos alguns recortes dos diários dos alunos em que as produções descritas foram referentes ao capítulo cinco do livro. Na parte em que Afonso, o galo amigo de Raquel, dá um guarda-chuva, que escolheu ser mulher, para a menina, logo de início, os registros nos diários das crianças apresentam uma apropriação que não avistamos durante a leitura de *O Pequeno Príncipe*, porque quando "o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento" (Rouxel, 2013). Vejamos os fragmentos (1) e (2) dos diários:

Figura 22: Fragmento de trabalho (1)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 23: Fragmento de trabalho (2)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

(1) A aluna F. N. da turma 1402 registrou em seu diário o seguinte fragmento: “A parte que mais gostei foi da guarda-chuva quer ser grande.” Essa estudante é uma das crianças que citei, anteriormente, que apresentava dificuldade na leitura e na escrita no início do ano letivo, porém ao chegar no período da leitura do livro *A Bolsa Amarela* percebemos que ela estava construindo frases, possuindo alguns desvios de escrita devido à alfabetização tardia.

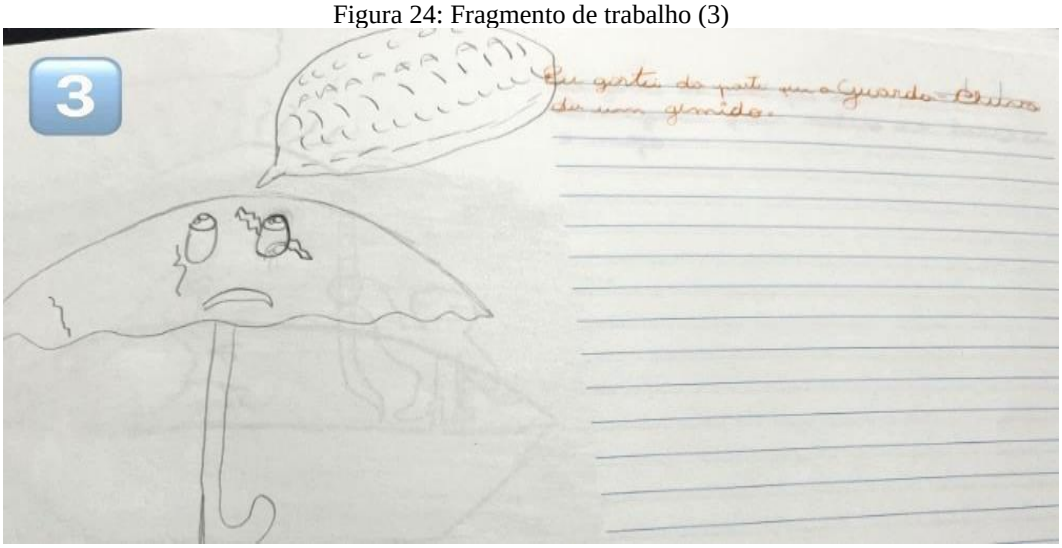
(2) O aluno J. V. da turma 1402 disse: “Eu gostei da parte que a guarda-chuva enguiça e começa a falar.” Esse aluno é o mesmo que identificou na conversa literária o recurso de linguagem que a Lygia Bojunga utilizou, ele trouxe a observação para o diário quando reproduz um balão de fala para mostrar a Guarda-Chuva falando. É importante mencionar que no livro não possui imagem da Guarda-Chuva, nem balões de fala.

As imagens nos mostram que os leitores se envolveram no texto sendo assim afetados de forma individual pela leitura, porque ao realizarem a leitura subjetiva notamos marcas das vivências individuais do leitor com o texto, porque a “compreensão do texto literário se enraíza na experiência do sujeito: o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (Rouxel, 2012, p. 278). Dessa forma, a leitura subjetiva se materializou nas “bagagens” de vida das crianças, porque a escrita da Lygia Bojunga, por ser um texto literário, provoca inquietudes no leitor, posto que de alguma forma eles se identificaram com um personagem, sendo, assim, a Guarda-Chuva. Além disso, nesse mesmo capítulo existem outros conflitos como a aparição do galo Terrível que, é aprisionado dentro da bolsa amarela. Entretanto eles se reconheceram na Guarda-Chuva. Souza defende que “os personagens, ao nos emprestarem a sensação de identidade acabada, permite que criemos laços afetivos com eles, seja por identificação, projeção ou recusa.”. Portanto os alunos “foram construindo significados individuais e do mundo ao seu redor sendo fortalecidos pelas conversas literárias” (Bajour, 2012) e assim se apropriando do texto. Rouxel (2013) afirma que “a experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora” (Rouxel, 2013, 162).

O texto convoca os alunos para o envolvimento, pois leitura aproxima os leitores da protagonista do livro, que vivencia alguns conflitos comuns da faixa etária tais como: ser adulta, ser escritora e ser menino. No entanto, nesse capítulo, em especial, aparece um objeto muito presente na realidade das crianças que é um guarda-chuva. Não sabemos se essa identificação pode ser por causa do objeto, mas o fato é que, eles escolheram reproduzir no diário a Guarda-Chuva, mas não podemos nos aprofundar para compreender as individualidades de cada produção devido à ausência de tempo em sala de aula. Em consideração aos aspectos

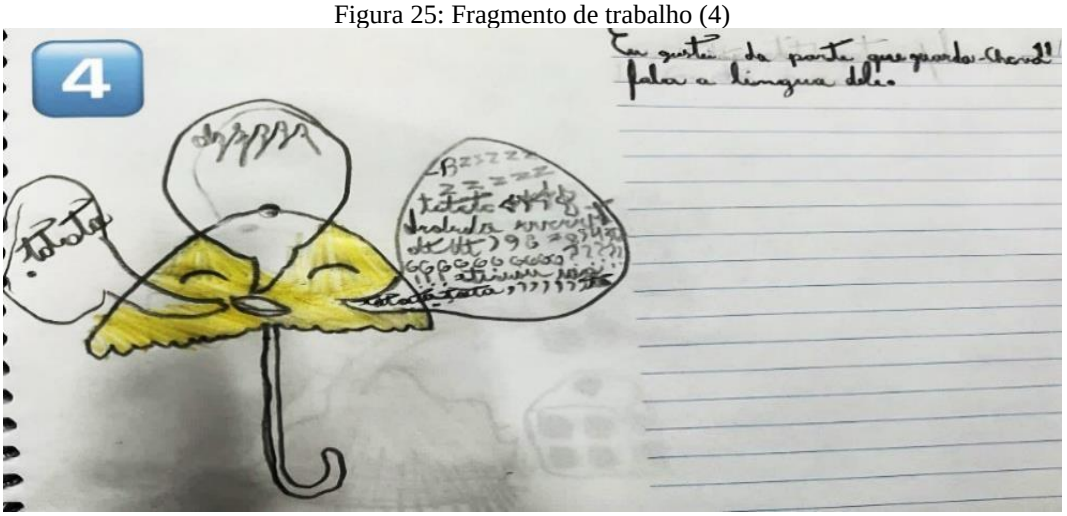
mencionados, Rouxel (2013, p.162) nos diz que “No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana”. Utilizando as afirmações da estudiosa, as produções puderam mostrar a aproximação com texto uma vez que todos mencionam “Eu gostei da parte”.

Figura 24: Fragmento de trabalho (3)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 25: Fragmento de trabalho (4)



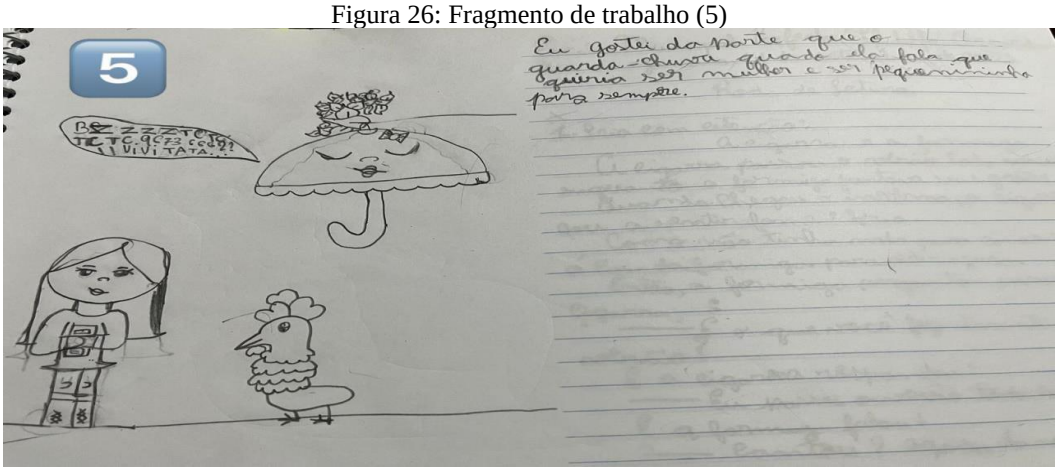
Fonte: elaborado pela autora (2024)

(3) A aluna E. P da turma 1401 escreve: “Eu gostei da parte dos gemidos da guarda-chuva”. Essa estudante faz menção à fala da Guarda-Chuva. Essa aluna também faz o desenho da Guarda-Chuva, mostrando um diálogo, reconhecendo a fala da personagem e ela personifica a Guarda-Chuva desenhado olhos e boca no objeto.

(4) O aluno B. F da turma 1402 registra: “Eu gostei da parte que a guarda-chuva fala a língua dela.” Ele ainda reforça com o desenho a língua da Guarda-Chuva e dá características humanas ao objeto.

Percebemos que os estudantes usam essa construção para se acercar do texto e, praticamente, todos escreveram na mesma estrutura, visto que conseguiram interagir de forma singular a respeito da leitura feita. Os alunos absorveram as experiências de vida deles partilhadas à frente da leitura “porque a escrita depende do mundo que foi contemplado e da forma como a experiência foi incorporada” (Andruetto, 2011, p. 107). Portanto, eles agrupam as vivências por meio das leituras que fizeram porque a “apropriação de textos impressos é muitas vezes um assunto de recorte, ao longo de toda a vida”. (Petit, 2013, p. 83). Face ao exposto, foram feitos recortes da Guarda-Chuva, em que os estudantes utilizam desenho ou a escrita para realizar a seleção pessoal que reproduziram no diário de leitura. Além disso, também houve os recortes de identificação de gênero, principalmente, pelas meninas das turmas, na vontade permanecer pequena e mulher, nas falas da Guarda-Chuva. Observe:

Figura 26: Fragmento de trabalho (5)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

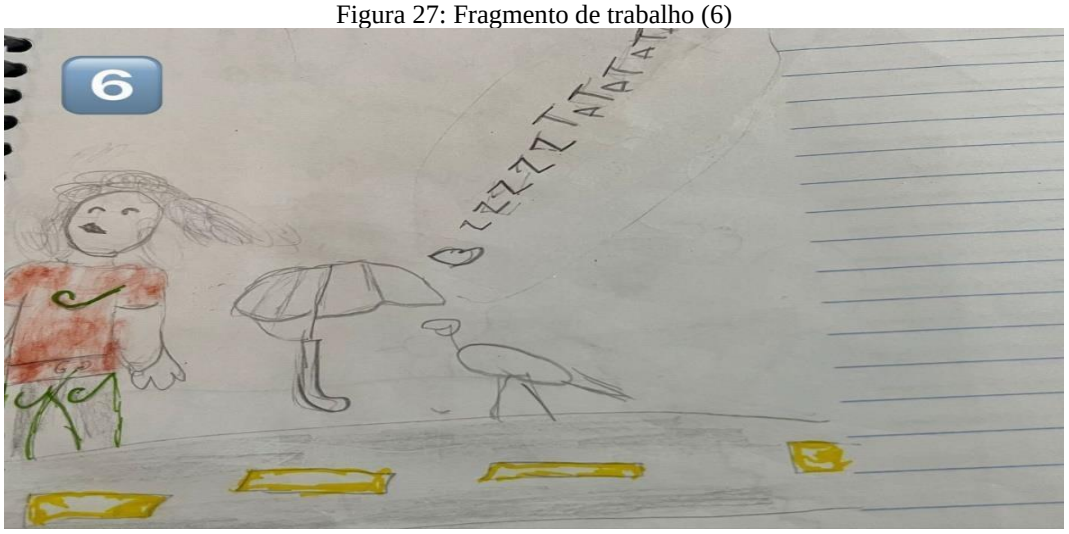
(5) A aluna I.V. escreve: “Eu gostei da parte que a guarda-chuva quando ela fala que queria ser mulher e ser pequenininha para sempre”.

Os reconhecimentos apareceram nas singularidades dos diários de leitura visto que “qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscurso, escrita criativa, caligrafia, desenho... –, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal” (Rouxel, 2013). A consideração desses aspectos, possibilitou um aprofundamento da leitura porque os desenhos e a escrita marcam o contato com o literário. Petit (2013, p. 86-87) diz que os recortes são “fragmentos que se tornaram um recurso para pensar sua experiência, para lhe dar sentido”.

Então, ao observarmos a utilização da Guarda-Chuva percebemos a identificação e familiarização com o objeto, porque, para tal, “uma única frase que se choca com aquilo que estava retido na memória para dar-lhe vida novamente” (Petit, 2013, p. 87). O texto do livro *A Bolsa Amarela* traz essa interação entre leitor e texto em que as subjetividades dos estudantes surgem por meio das suas opiniões, por seus desejos e pela criação de diálogos que criam no texto.

Um outro ponto que devemos destacar foi a produção do aluno C.W. da turma 1401 que fez apenas um desenho para reproduzir a parte que mais gostou.

Figura 27: Fragmento de trabalho (6)



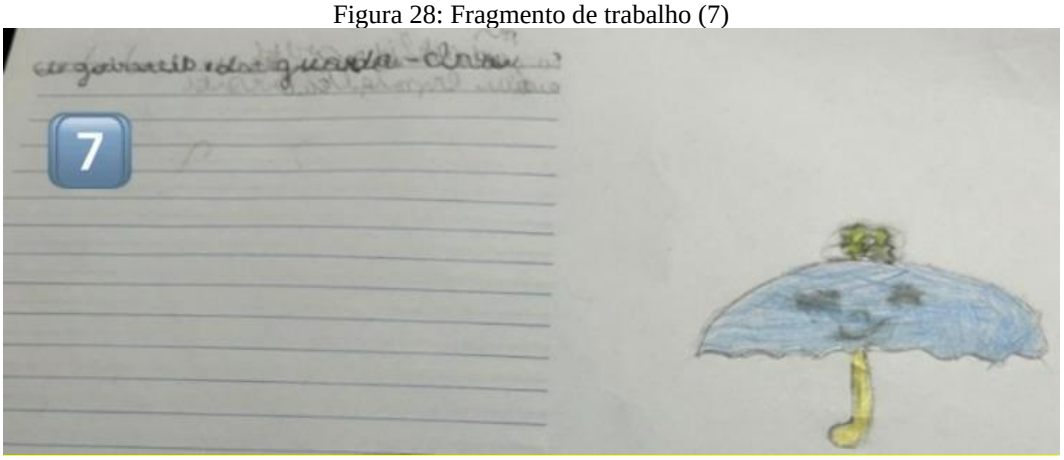
Fonte: elaborado pela autora (2024)

O estudante da escrita (6) não decodifica as palavras, sendo um aluno não alfabetizado, mas conseguiu compreender e ilustrar exatamente a situação que ocorre na leitura do capítulo. Também coloca a fala da Guarda-Chuva em cima dela, mostrando que existe um diálogo entre os personagens. Nesse contexto, reforçamos que o contato do leitor com o texto, gerou a produção do desenho, estabelecendo sua própria interpretação de forma individual. O aluno mostrou que foi assim que a parte da Guarda-Chuva fez sentido para ele por meio da leitura do texto que concedeu a essa criança compartilhar o seu próprio ponto de vista, utilizando o desenho.

De acordo com a subjetividade de cada um no ato da leitura, todos fizeram o desenho do guarda-chuva, incluindo o aluno não leitor, porque a leitura dessa parte do capítulo afetou os estudantes de alguma forma posto que a maioria dessas crianças se sentiu tocado pelo objeto, porque existiam outros personagens e outros conflitos na mesma seção, porém foi esse objeto que provocou alguma diferença neles.

A leitura subjetiva permitiu que a escrita fosse construída nos diários de leitura como “um espaço de liberdade” do leitor. (Rouxel, 2013, p. 156). Esses registros tornaram-se um lugar praticável das interpretações por meio do uso do texto. No entanto, foram elaboradas diversas interpretações que em alguns casos não respeitaram o direito do texto, porque ao observar o desenho que a aluna fez da Guarda-Chuva percebemos que não está de acordo com o objeto que a Lygia Bojunga cita em seu texto. Observe o recorte do texto em que a guarda-chuva descreve como ela é: “sou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E pendurou no cabo uma correntinha que às vezes guarda-chuva homem não gosta muito de usar.” (Bojunga, 2021, p. 48). Agora vejamos o desenho da aluna:

Figura 28: Fragmento de trabalho (7)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

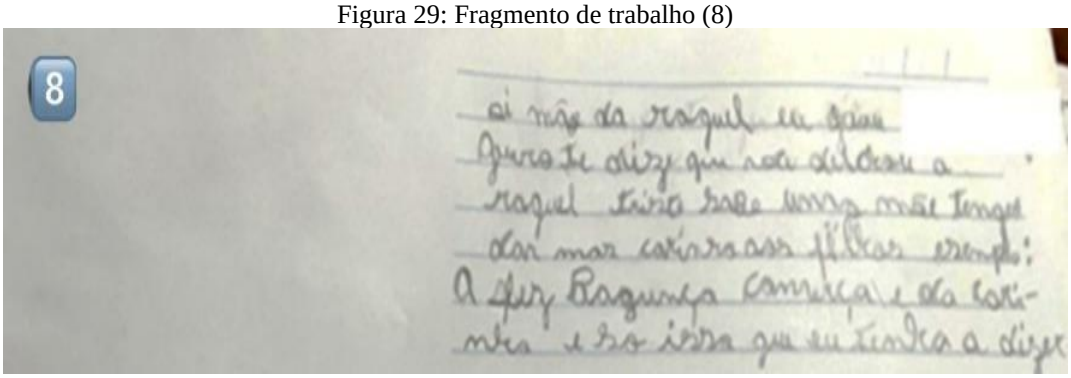
Em outras produções da Guarda-Chuva vista anteriormente, alguns alunos representam o desenho dela de forma diferente do que a autora sugere, para isso Jouve (2013, p. 57-58) afirma que “o leitor coloca a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto”, porque pode acontecer no plano afetivo “onde a identificação é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores. [...] No plano intelectual que é a compreensão que padece da subjetividade dos leitores”. Jouve também menciona que, devido aos limites de nossa memória, não conseguimos assimilar todos os dados textuais. Portanto, aquilo que retemos reflete no nosso centro de interesse. Dessa forma, compreendemos que a subjetividade presente nestes dois planos, é uma subjetividade necessária ao texto. Diante disso, os alunos chegam à subjetividade acidental no plano intelectual, porque os leitores não assimilaram todas as informações do texto. As crianças não retiveram todos os detalhes, só mantiveram na memória o que interessava. Surge assim a seleção da Guarda-Chuva que cada um pintou do seu jeito, estabelecendo assim um erro de leitura. Devido à ausência de tempo em sala de aula (Lerner,

2007) não houve a oportunidade de voltar ao texto, para indagar quem desenhou e pintou a Guarda-Chuva diferente e pedir para que os alunos juntos identificassem o erro e refizessem a imagem de acordo como o texto propõe.

Ao chegar no final da leitura do livro *A Bolsa Amarela*, aconteceu algo curioso nos diários de leitura de algumas crianças, pois alguns alunos utilizaram a mesma forma que Lygia Bojunga usa na obra, como por exemplo a protagonista utiliza cartas e bilhetes para se comunicar com os amigos.

A leitura e a apropriação da narrativa permitiu que os alunos tivessem envolvimento com os personagens da obra, as crianças se sentiram no direito de escrever para eles, porque puderam se deparar com sentimentos e sensações que vivenciaram durante a leitura do clássico. Observamos que na imagem oito, a aluna se compadeceu do sentimento de ausência de carinho da mãe da protagonista. Com isso, a aluna traz para a leitura as suas práticas sociais de fala para o diário de leitura.

Figura 29: Fragmento de trabalho (8)



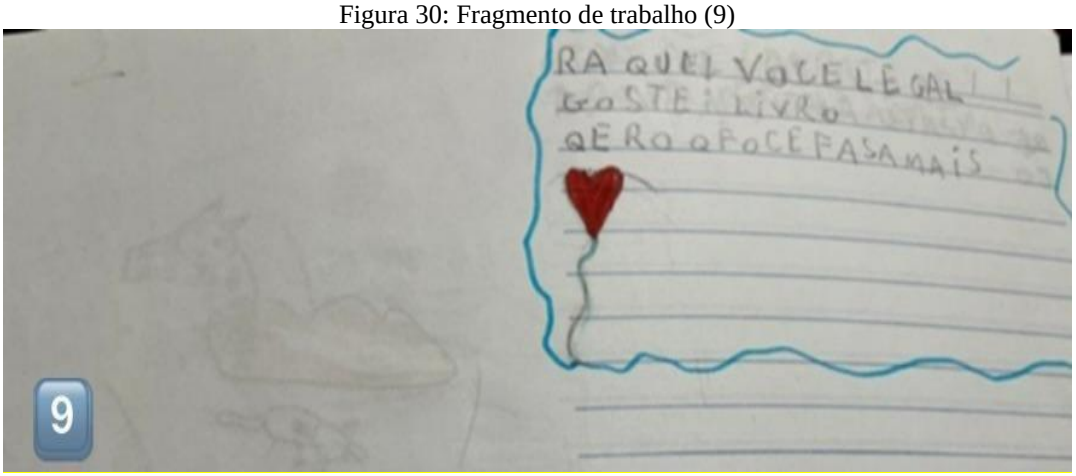
Fonte: elaborado pela autora (2024)

(8) “Oi! Mãe da Raquel, eu sou a A. L quero te dizer que você deixou a Raquel triste, sabe uma mãe tem que dar mais carinho aos filhos, exemplo: se fez bagunça conversa e só isso que eu tenho a dizer.”

Os estudantes se apropriaram de elementos que a narrativa apresentou para eles e os repetiram, se sentindo autorizados a produzir no diário de leitura, saindo da posição de sujeitos expectadores para a de autores, porque “escrever é o modo de olhar muito intenso” (Andruetto, 2012, p. 101). Realmente, os alunos usam de intensidade e de coragem para escreverem seus textos sem necessitarem da minha autorização, ou da minha aprovação para desenvolver algo bem particular. Outro ponto que devemos destacar é que os desenhos já não aparecem mais nos diários com tanta frequência, uma vez que o desenho surgia como um complemento da interpretação da obra. Os alunos usufruíram da escrita para relatar o que compreenderam do

texto. A escrita passou a ser a preferência das crianças. Os desenhos até surgem, mas como um ícone de marcação de sentimento, sendo assim reduzidos no cantinho da folha. Para isso, Andruetto (2012, p. 99), nos diz que a escrita é descrita como um caminho que vai do olho para a voz, começando com uma forma particular de observação que busca encontrar uma voz única para expressar um texto. Ler um texto, nesse contexto, significa discernir os rastros deixados por essa voz singular. A apropriação desses alunos foi tanta com a leitura e a escrita que uma não se dissocia mais da outra.

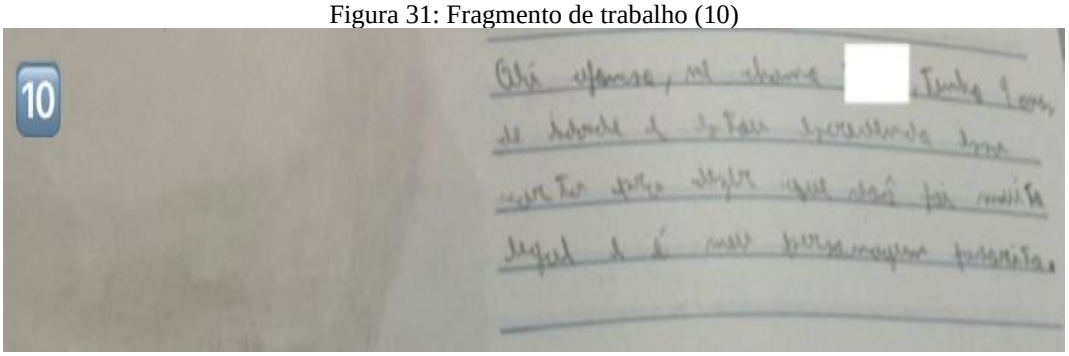
Figura 30: Fragmento de trabalho (9)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

(9) “Raquel você é legal. Gostei do livro. Quero que faça mais.”

Figura 31: Fragmento de trabalho (10)



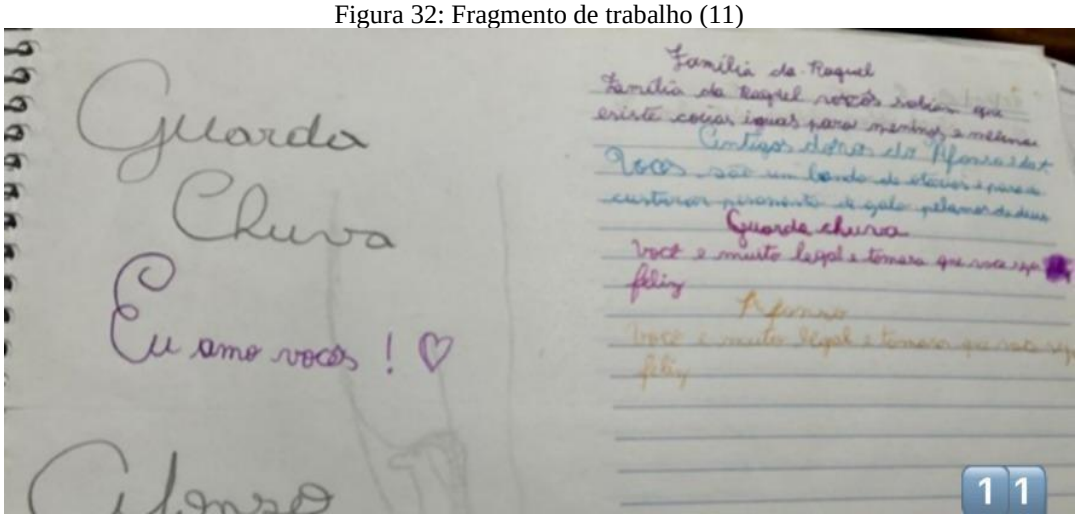
Fonte: elaborado pela autora (2024)

(10) “Oi! Afonso, me chamo R., tenho 9 anos de idade e estou escrevendo essa carta para dizer que foi muito legal e é meu personagem favorito.”

Nos textos nove e dez, quando as crianças escreveram bilhetes e os cartas para os personagens, Jouve (2013) nos diz que a identificação com o personagem é uma das primeiras relações que se estabelecem entre leitores e textos. Andruetto (2012, p. 110) nos reforça que “escrever, então, para o encontro verdadeiro com o leitor, a partir da busca permanente, de

constante incômodo. Escrever, abertos à descoberta e ao risco, mesmo que esse risco tenha, algumas vezes, parcos resultados". A potencialidade da narrativa estava sempre convocando a participação dos leitores, estabelecendo uma interação entre mundo real e ficção uma vez que se apropriaram de instrumentos reais como cartas e bilhetes para se conectar com o mundo irreal do texto, porque Lygia Bojunga escreve uma história fictícia, porém é contada como se fosse real e isso na idade dos meus alunos é comum que façam e tragam as reações e as sensações experimentadas pela a leitura, provocando uma reação tanto na conversa literária como na escrita. No texto onze, os estudantes escrevem, colocando opiniões muito subjetivas para Raquel, o Galo, a Guarda-Chuva e para os donos do Terrível.

Figura 32: Fragmento de trabalho (11)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

(11) "Família da Raquel, vocês sabiam que existe coisas iguais para meninos e meninas. Antigos donos do Afonso e do Terrível, vocês são uns otários e para de costurar o pensamento de um galo pelo amor de Deus. Guarda-chuva, você é muito legal e tomara que você seja feliz. Afonso, você é muito legal e tomara que você seja muito feliz."

O aluno L.F. demostra que ficou bastante impactado com algumas cenas da narrativa, primeiramente, quando ele escreve "otários" para os donos do Terrível, uma vez que ele atribui a sua linguagem pessoal para a escrita do texto. Além disso, reforça a opinião dele em relação a equidade de gênero dizendo que existe "coisas iguais para meninos e meninas". O compartilhamento da leitura do texto possibilitou um progresso do leitor porque é na "ficção partilhada na primeira infância uma grande divisora de águas no percurso de escolarização, influenciando no desenvolvimento de competências leitoras posteriores e na relação afetiva com a leitura em geral." (Colomer, 2007) Logo, esses estudantes que são da escola pública, que vivem situações socioeconômicas desiguais, que não se favorecem da leitura literária, uma vez

que esse tipo de leitura não faz parte do contexto de vida deles quando observamos que eles conseguiram realizar a leitura subjetiva de um clássico e durante a conversa literária alcançam a leitura crítica.

6.5. O afetar lendo sozinhos

O silêncio "se enche com palavras. É assim que a leitura respira. (...) Tem que haver um vazio que será preenchido lendo." (Montes, 2020, p. 33). Ao pensarmos na leitura individual, trouxemos o silêncio e a introspecção do processo de leitura, porque essas condições permitem que o texto preencha um espaço interno do leitor, ressaltando a importância de ler sozinho. Além disso a importância da leitura autônoma, silenciosa e livre é fundamental para o desenvolvimento das competências leitoras. Essa prática de leitura solo, que é mais íntima e interna, facilitando a compreensão das palavras e promovendo um envolvimento mais profundo com o texto.

Quando os estudantes leem sozinhos, eles não apenas absorvem o conteúdo do livro, mas também podem começar a construir uma autoimagem como leitores. Esse processo envolve a formação de um vínculo pessoal com o livro, o que lhes permite escutar sua própria voz interior enquanto leem. (Colomer, 2007, p. 125). Ao praticar a leitura individual, os estudantes aprendem a tomar decisões sobre o que desejam ler, desenvolvem a habilidade de avaliar livros antes de escolhê-los, criam expectativas sobre as leituras. Isso faz parte do processo de aprendizagem, em que os leitores se tornam mais autônomos, críticos e seletivos em suas escolhas. Esse processo de escolha e de vivência pessoal da leitura é fundamental para que os estudantes se tornem leitores competentes e confiantes. A liberdade de escolher, experimentar e até mesmo abandonar livros é uma parte essencial do desenvolvimento de uma relação saudável e prazerosa com a leitura. Essas reflexões foram o ponto de partida para discussões sobre como incentivar a leitura autônoma entre os estudantes e como essa prática contribuiu para o fortalecimento do circuito "Livre".

A leitura individual foi norteadora desse circuito de leitura chamado de "Livre", que aconteceu no primeiro semestre de 2023 no mês de maio**,** organizamos assim visto que havia a necessidade desse momento de leitura solo, por parte dos alunos. O objetivo dessa atividade era identificar como eles fariam as suas escolhas, se fariam a leitura individual e se realizariam a escrita sobre a leitura que fizeram. Essa atividade foi importante, pois precisava entender quais as proporções que a leitura estava tendo na vida daquelas crianças, uma vez que acontecia de forma muito presente na sala de aula, mas como seria fora dos muros da escola?

O circuito Livre – Ler Sozinho – não deve se limitar ao ambiente escolar. A leitura é um exercício que deve transcender os muros da escola, integrando-se também ao cotidiano fora dela. O que foi proposto nesse circuito foi criar condições para que os alunos desenvolvessem autonomia no ato de "ler sozinho". No entanto, para que essa prática fosse efetiva foi necessário abrir mão da leitura desses livros dentro da escola, já que o tempo dedicado à leitura na escola precisava ser reorganizado diante das múltiplas demandas curriculares (Lerner, 2007). Ademais foi necessário pensar no tempo, pois precisava que as outras atividades acontecessem sincronicamente, porque concomitantemente a esse circuito Livre estavam acontecendo os circuitos Vivências e Paralelo. Todas as atividades de leitura tinham a sua importância, por isso sendo necessário estabelecer essa organização. Além do mais, Lerner (2007, p. 92) nos diz que devemos "deixar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora encontramos para decidir é este: administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar." Então, baseado no tempo que tínhamos e organizei a leitura "Livre" da seguinte forma:

- escolha do livro na sala de leitura;
- tempo de uma semana para a leitura do livro em casa;
- trazer a escrita com as observações que fizeram da leitura do livro;
- conversa sobre as observações de cada criança sobre a escolha do livro.

Quando chegou o momento da escolha individual do livro na sala de leitura, observei algumas situações específicas no comportamento dos alunos. Muitos optaram pelos livros com base na capa, enquanto outros foram influenciados por comentários de colegas sobre determinadas obras. Aliás, muitos alunos escolheram livros com figuras, pois a presença da "imagem nos livros infantis permitiu colocar nelas elementos distintos da narrativa, que, desta forma, podem continuar presentes na história sem sobrecarregar o texto lido". (Colomer, 2007, p. 93) uma vez que as figuras são muito mais do que simples complementos; elas são parte integrante da construção do sentido da obra, permitindo uma narrativa rica, sem sobrecarregar o leitor com excessos de texto. Também é importante ressaltar que quatro dos não leitores escolheram livros de imagem e o restante dos alunos não leitores fizeram escolhas de livros de poucas páginas ou eram histórias de conhecimento comum para a realização da atividade "Livre". Para leitores que ainda não desenvolveram plenamente o hábito da leitura, a preferência por livros de imagens ou textos mais curtos pode ser considerada uma importante porta de entrada para o universo literário. Esses materiais oferecem um território onde eles podem começar a explorar a leitura de maneira menos intimidante e mais confortável, uma vez que literatura oferece, um espaço vital em que podemos nos "sentir verdadeiramente vivos e

expressar nossa subjetividade de maneira saudável" (Montes, 1999, p. 129). Ao relacionar essa ideia com a escolha dos estudantes não leitores por livros de imagem ou de poucas páginas na atividade "Livre", pressupomos que essa preferência foi em busca de um acesso mais imediato ao território literário. Para isso, essas crianças não leitoras foram autênticas nas suas escolhas porque se sentiam privadas na leitura, mas era importante para elas participarem daquele momento, mas precisavam se manter seguras, então, fizeram suas escolhas garantindo o espaço de pertencimento diante dos outros colegas. Ali poderiam criar conexão entre o texto e as experiências já obtidas em algum momento com aqueles textos.

Conversar sobre a leitura dos livros escolhidos pessoalmente revelou-se uma dinâmica extremamente valiosa para o desenvolvimento literário e social das crianças. Durante essas conversas, elas não apenas comprovaram que haviam lido os livros, mas também compartilharam suas experiências e trechos favoritos, promovendo um ambiente de troca e incentivo mútuo entre os colegas.

Essa prática não só validou o esforço individual de cada aluno, mas também despertou o interesse em ler as histórias mencionadas pelos outros, ampliando o horizonte literário do grupo. Uma observação relevante é que as crianças que escolheram livros de imagens conseguiram recontar as histórias com precisão, alinharam-se à explicação de Colomer (2007) que destaca que, desde muito cedo, as crianças desenvolvem um conhecimento intuitivo sobre a narração de histórias. Este desenvolvimento precoce de uma consciência narrativa prepara as crianças para, mais tarde, reconhecerem as histórias como uma forma válida e socialmente aceita de comunicação, seja para descrever o mundo real ou para imaginar mundos possíveis. Portanto, a conversa sobre os livros contribui significativamente para o desenvolvimento da narrativa das crianças, permitindo que elas se expressem a partir das histórias lidas. Além de se fortalecerem como leitores para os colegas de sala de aula.

As crianças passam a compreender que as narrativas transcendem o simples entretenimento, reconhecendo-as como uma ferramenta socialmente aceita para refletir sobre a realidade ou explorar a imaginação. Os estudantes começaram a caminhar entre os livros, o que é extraordinário. Como professora criei as condições necessárias para que eles "se tornassem outros sem deixarem de ser eles mesmos" (Colomer, 2007). A capacidade das crianças em compreender e utilizar as narrativas de forma tão natural e intuitiva, demonstra a importância e o impacto que as histórias têm em seu desenvolvimento cognitivo e social. Vejamos duas fotos da realização da atividade "Livre":

Figura 33: Escolha dos livros da atividade “Livre”

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 34: Conversa sobre os livros da atividade “Livre’

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A escolha de focar na produção escrita de forma geral durante a atividade “Livre” e no Diário de Leitura, sem se preocupar inicialmente com erros ortográficos, reflete uma abordagem pedagógica que valoriza o desenvolvimento da escrita como um processo intrinsecamente ligado à leitura. Ao permitir que os alunos escrevam a partir da leitura feita, eu os incentivava a ver a escrita não como uma tarefa isolada, mas como uma extensão natural do ato de ler, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades literárias e de expressão. Para isso, baseava-me na fala de Lerner (2002), que destaca que “um dos grandes desafios da educação contemporânea é integrar todos os alunos à cultura do escrito e transformá-los em membros

plenos da comunidade de leitores e escritores". Logo, pensar na produção escrita a partir da leitura, me ajudava no desenvolver dos alunos, sem que se sentissem pressionados pela correção dos desvios de escrita. Isso foi importante, pois permitiu que eles se concentrassem em expressar suas ideias e explorar suas próprias vozes como escritores.

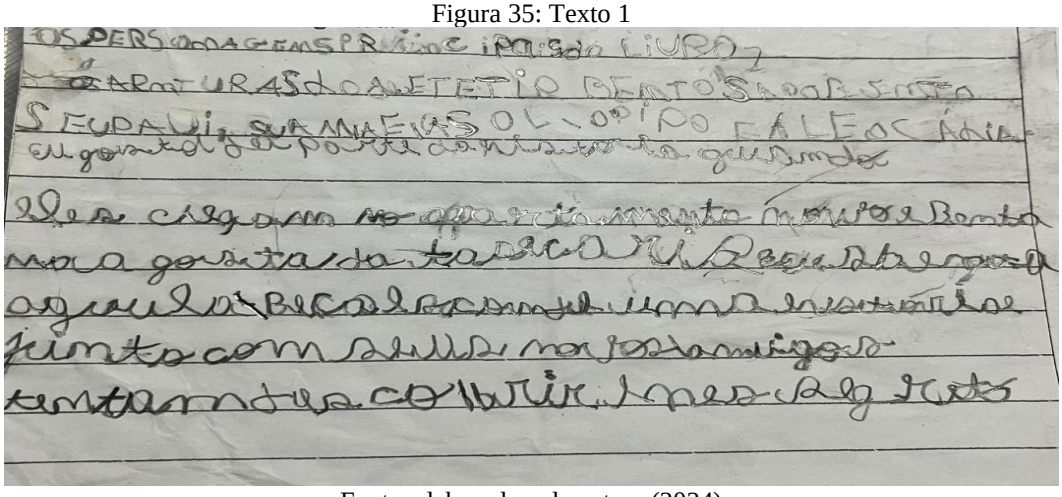
A leitura mais uma vez ocupando os espaços fora dos muros da escola uma vez que a ideia de "andar entre livros" precisava acontecer. Dos 48 alunos, somente quatro desses não retornaram à atividade escrita, mas sabiam falar dos seus livros. Para a elaboração da parte escrita da atividade "Livre", foi necessário estabelecer alguns critérios para a escrita. Então, eles deveriam realizar, após a leitura do livro, uma produção escrita sobre o que foi lido. Vejamos os comandos da atividade:

ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE PÓS-LEITURA DO LIVRO ESCOLHIDO

Faça um breve relato, contando alguma coisa sobre o livro, como: personagem principal, lugar onde acontece a história e a parte que você mais gostou da leitura do livro.

Destacamos alguns pontos a partir das imagens das escritas dos alunos.

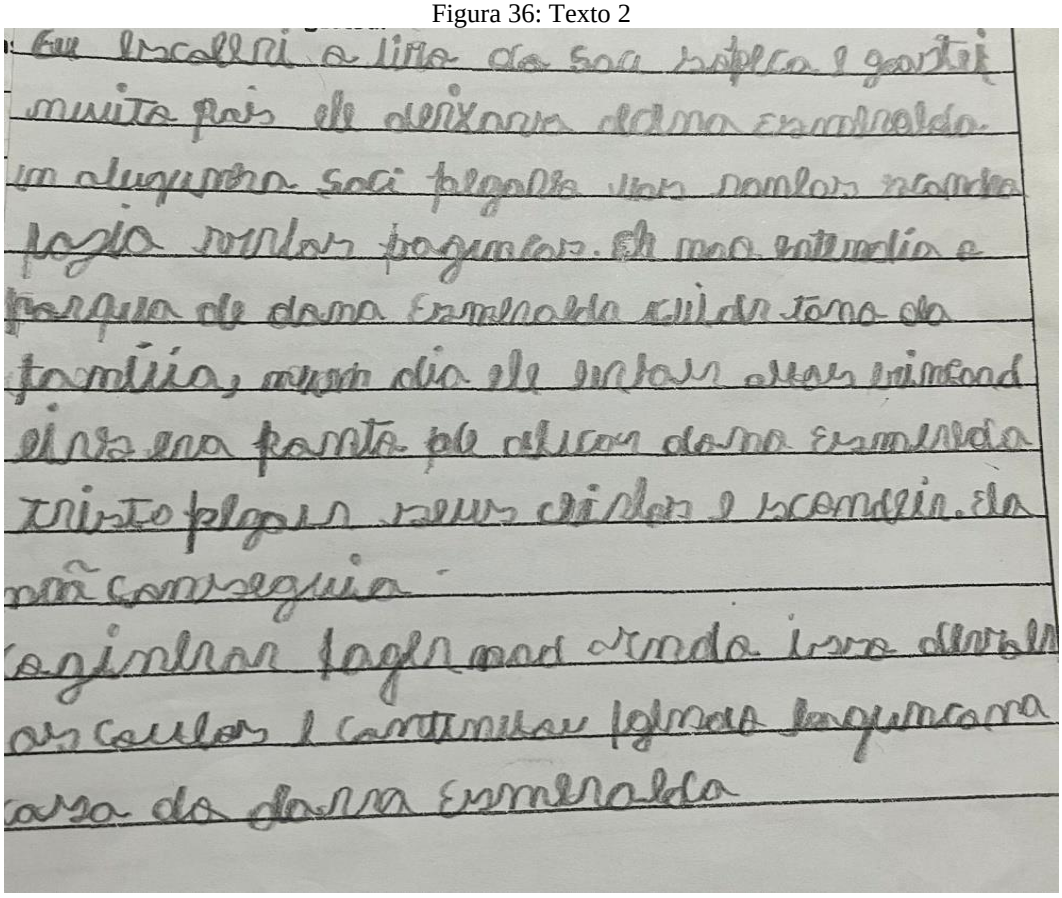
Figura 35: Texto 1



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 1: Os personagens livro são Chico Bento, sua mãe, seu pai. Eles chegam no apartamento novo. Depois disso, o texto torna-se incoerente.

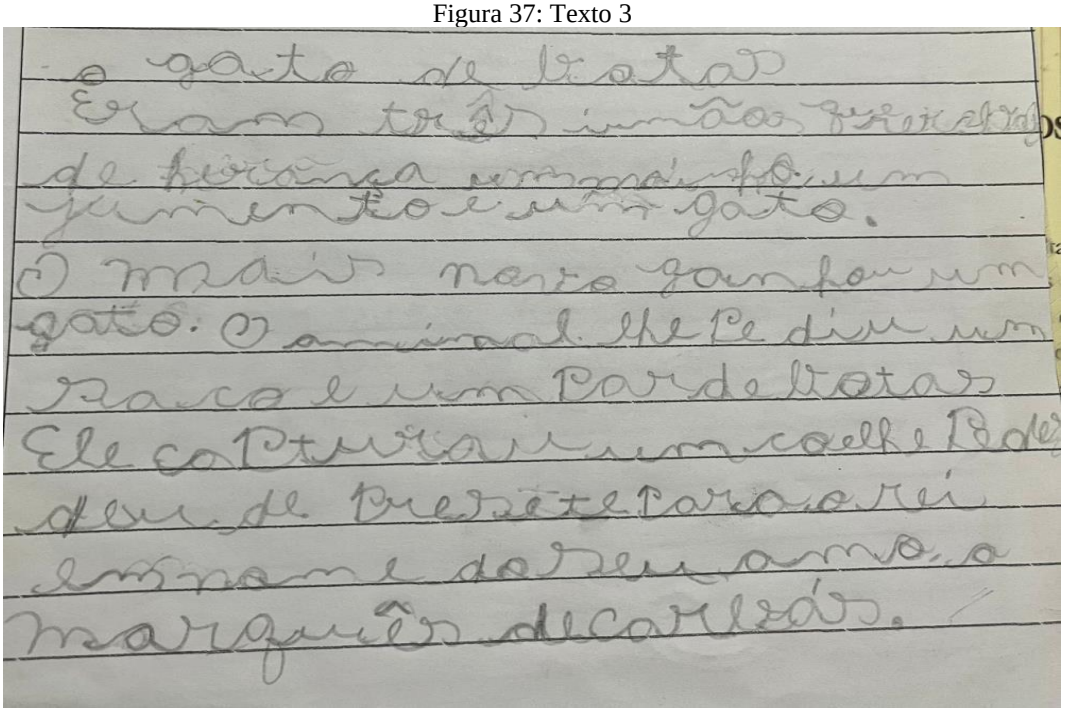
Figura 36: Texto 2



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 2: Escolher o livro do Saci. O saci era sapeca e gostei muito, pois ele deixava dona Esmeralda cansada. O Saci e pegava as coisas de donas de Esmeralda. Fazia. Bagunças. Não podia, porque a dona Esmeralda cuidava de toda a família. Num dia, ele levou algumas crianças. Dona Esmeralda ficou triste. Escondeu as coisas, mas não conseguia cozinhar e fazer nada, vendo isso as coisas e continuou fazendo bagunça na casa da dona Esmeralda.

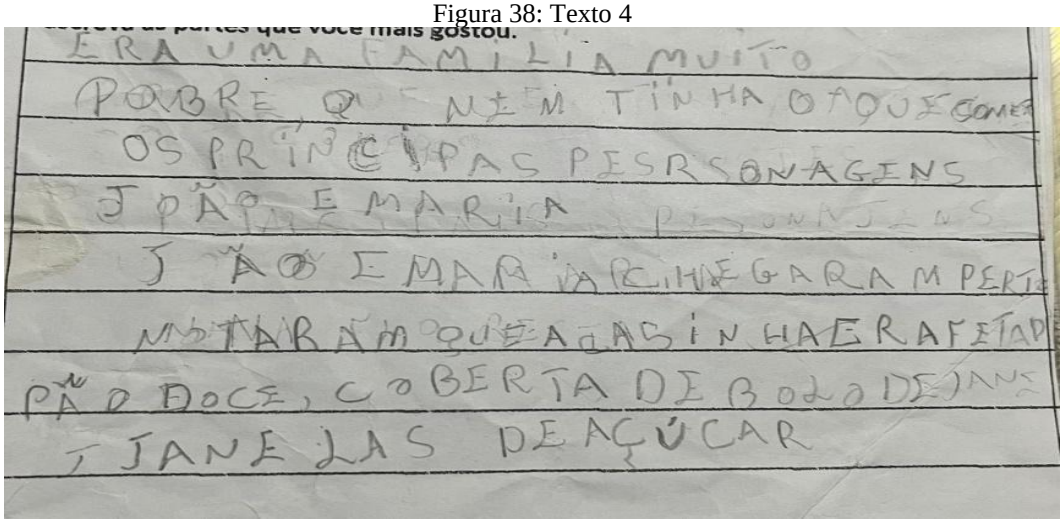
Figura 37: Texto 3



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 3: Eram três irmãos os personagens que queriam a herança de um menino junto de um gato. O mais novo ganhou um gato. O animal lhe pediu um saco e um par de botas. Ele capturou o coelho, prendeu e deu de presente ao rei em nome do seu amor. O Marquês de Carsas.

Figura 38: Texto 4



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 4: Era uma família muito pobre e nem tinham comida. Os personagens principais João e Maria. João e Maria chegaram e encontraram pão, doces, cobertura de bolo e janela de açúcar.

A análise das produções escritas dos que não são leitores, como destacado nos textos de 1 a 4, oferece *insights* profundos sobre o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Ao observar os textos desses alunos, notamos não apenas as dificuldades inerentes, como erros de grafia e uma caligrafia em desenvolvimento, mas também um esforço visível dessas crianças em preencher a folha inteira, mesmo que o conteúdo não tenha um sentido completo ou coerente. Essa característica se alinha com as observações de Ferreiro (2002) que afirma que, para as crianças em processo de alfabetização, há uma percepção inicial do texto escrito. Ainda que elas não dominem plenamente a escrita, a tentativa de preencher o papel demonstra um entendimento básico e essencial de que a escrita é uma prática social importante.

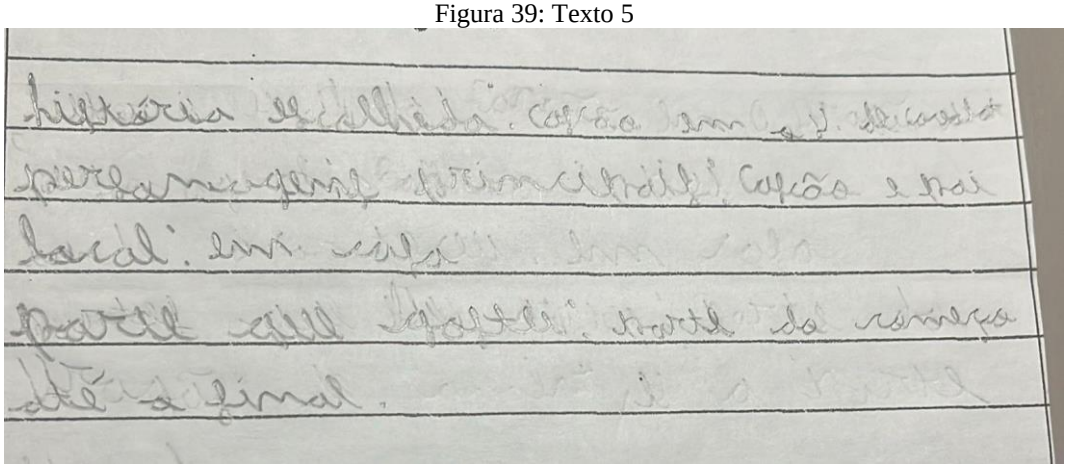
Esse esforço de preencher a página revela que as crianças reconhecem, mesmo de forma inconsciente, o valor de participar do ato de escrever. Elas começam a perceber/reconhecer que a escrita tem um lugar fundamental no cotidiano escolar e, por extensão, na sociedade. Ao preencher a página, elas estão tentando fazer parte desse mundo da escrita, mesmo que ainda não tenham a proficiência necessária. Nesse sentido, ao analisar essas produções, não me limitei apenas a corrigir os erros ou apontar as falhas, mas também valorizei o empenho dessas crianças em se engajar com a escrita.

Esse reconhecimento foi vital para os alunos continuarem desenvolvendo suas habilidades, reforçando a importância de que a escrita não é apenas uma técnica a ser dominada, mas uma ferramenta essencial de comunicação e expressão, tanto pessoal quanto social. A escola, portanto, deve preservar o sentido social da leitura e da escrita (Lerner, 2002), ajudando os alunos a entenderem que ler e escrever são atividades que vão além da técnica, servindo como meios de inserção na cultura letrada e na participação ativa na sociedade.

Uma observação importante é que essas crianças, apesar de ainda estarem no início do processo de alfabetização, já demonstram estratégias para se inserir nas conversas sobre leitura e escrita. Elas buscam formas de se conectar ao texto e de participar das discussões, mostrando um desejo claro de pertencer a esse universo. Esse incentivo à leitura precisa ser um processo contínuo, tanto dentro quanto fora da sala de aula, para que essas crianças possam desenvolver plenamente suas capacidades.

Nesse contexto, essas crianças, mesmo com suas limitações iniciais, começam a perceber o valor da leitura e da escrita em suas vidas. Elas criam situações, muitas vezes informais, para se envolverem mais profundamente com o ato de ler e escrever. Essa conscientização é um passo fundamental para que, no futuro, esses alunos se tornem cidadãos plenos e ativos, capazes de utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de transformação pessoal e social. Destacamos outras imagens de produções escritas das crianças leitoras:

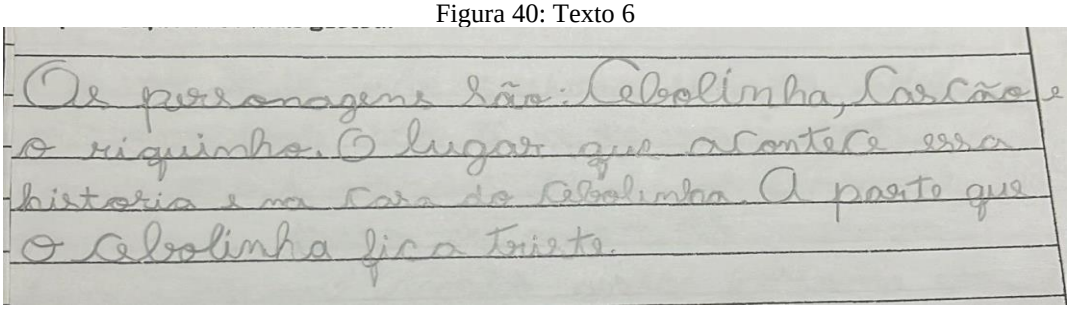
Figura 39: Texto 5



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 5: A história escolhida foi o Cascão. O personagem principal era o Cascão e seu pai. O local foi a casa. A parte que eu gostei foi do começo até o final.

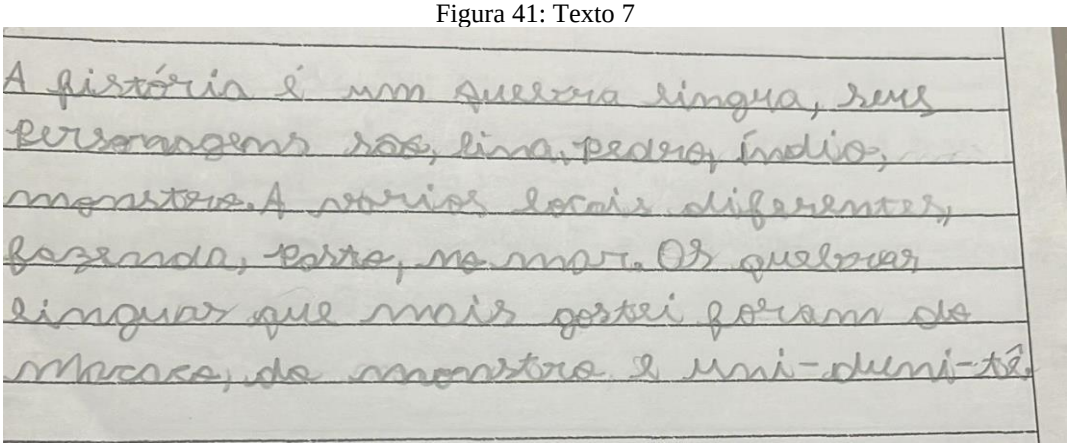
Figura 40: Texto 6



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 6: Os personagens são Cebolinha. Cascão e o Riquinho. O lugar que aconteceu essa história é na casa do Cebolinha. A parte que o Cebolinha ficou triste.

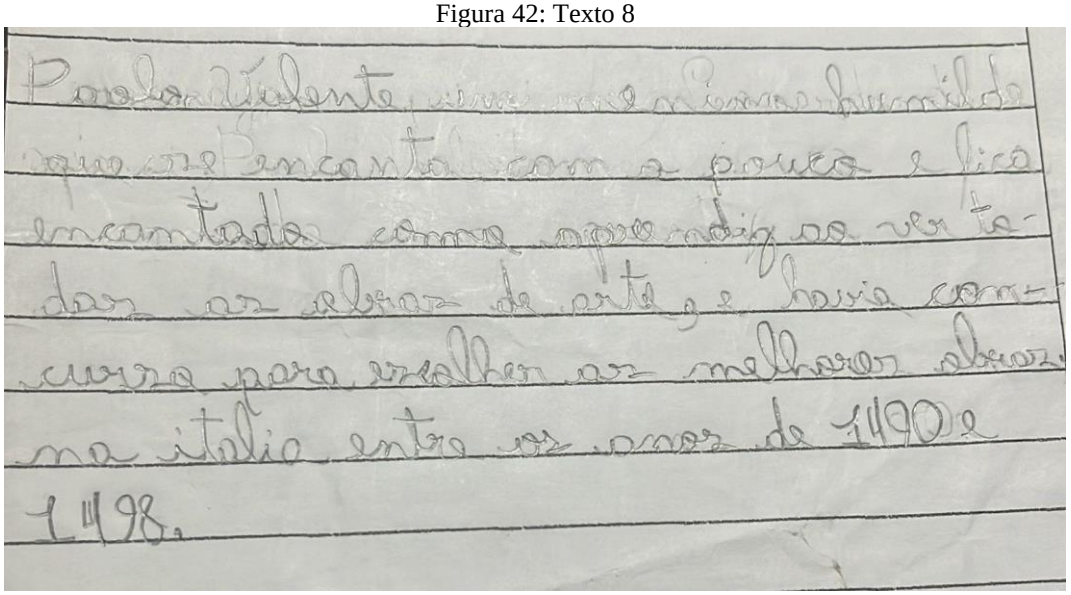
Figura 41: Texto 7



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 7 : A história é um quebra língua. Seus personagens são Lino, Pedro, Índio e o monstro. Há vários locais diferentes, fazenda, pasto e o mar. Os quebra línguas que mais gostei foram do macaco, do monstro e uni-duni-tê.

Figura 42: Texto 8



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Transcrição do texto 8 : Paulo Valente é um menino humilde que se encantou com pouco e ficou encantado com o aprendizado. Ao ver todas as obras de arte e havia um concurso para escolher as melhores obras na Itália entre os anos de 1490 e 1498.

A análise das produções dos textos cinco a oito, escritos por alunos leitores, revela uma série de características que refletem o avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses estudantes. De modo geral, observamos que, embora tenham utilizado poucas

linhas, os alunos conseguiram elaborar seus textos de forma mais estruturada, apresentando menos desvios ortográficos e utilizando sinais de pontuação, os textos também apresentaram mais coerência. Nos textos cinco e seis, por exemplo, os alunos responderam diretamente de acordo com os critérios estabelecidos para a atividade, enquanto nos textos sete e oito, optaram por fazer um breve resumo da história, destacando as partes que mais lhes chamaram a atenção.

Esses textos refletem um nível de maturidade na escrita, demonstrando que os alunos já são capazes de sintetizar informações e expressar suas ideias de maneira clara e concisa. Esse domínio da escrita, com uso adequado de pontuação e uma estrutura textual mais coesa, sugere que esses alunos estão internalizando as convenções da língua escrita e já compreendem a importância de adequar sua produção textual ao propósito da atividade. Por outro lado, a análise comparativa com os textos dos alunos não leitores, discutidos anteriormente, traz à tona algumas distinções importantes. Enquanto os leitores mais avançados conseguem estruturar suas ideias de maneira mais fluida, os alunos não leitores ainda enfrentam desafios, como desvios ortográficos mais frequentes e a tentativa de preencher a folha sem uma coerência completa no texto. No entanto, como destacado por Ferreiro (2001), mesmo esses alunos que ainda estão no início do processo de alfabetização já demonstram uma compreensão inicial do papel social da escrita. A tentativa de escrever, mesmo que com erros, revela que eles começam a ver a escrita como uma prática cultural relevante e como uma forma de expressão. Ferreiro (2001, p. 38) reforça que a escrita é um “objeto cultural” com funções sociais específicas, e isso se torna evidente nas produções dos alunos não leitores. Embora ainda estejam em desenvolvimento, esses estudantes já estão internalizando a escrita como uma maneira de representar a linguagem e de se comunicar com o mundo. Assim, mesmo que esses alunos ainda não dominem plenamente a leitura e a escrita, já estão conectando sons e símbolos, percebendo a relação entre a fala e a escrita.

No final da atividade, um ponto digno de destaque é o fato de que todos os alunos, independentemente do nível de leitura de cada de leitor, sentiram a necessidade de compartilhar suas observações. Isso demonstra o impacto positivo da atividade e a criação de um ambiente que incentivou a participação e a expressão de todos. O contentamento visível em seus rostos e o desejo de mostrar suas realizações refletem que a experiência de leitura e escrita foi significativa para eles, proporcionando um senso de pertencimento à cultura letrada.

Finalizando, é interessante refletir sobre as palavras de Ferreiro (2001, p. 58), que nos lembra que “quando se escreve sobre o papel, este não será “o mesmo” antes e depois do ato da escrita”. Da mesma forma, a leitura também transforma, pois o papel que carrega o texto não muda, mas a experiência do leitor ao interagir com o que está escrito é profundamente

impactante, possibilitando novas formas de compreender o que está ao seu redor. Essa experiência, vivida por todos os alunos, reafirma a importância da leitura e da escrita como práticas essenciais para a formação de cada sujeito.

7. EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO PORTA DE ACESSO AOS BENS CULTURAIS

Ao iniciar os circuitos de leitura, percebi que precisava incorporar outros bens culturais para complementar a leitura, pois a responsabilidade de transformar a relação dos alunos com essa prática dependia de mim. Sabia que a leitura precisava ocupar um lugar central na vida desses alunos, tornando-se uma chave para abrir portas que, muitas vezes, pareciam inalcançáveis. Para isso, reforço minhas ideias com as palavras de Dalvi (2018):

> Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (Dalvi, 2018, p. 13).

Com base nessa reflexão, percebi a importância de oferecer aos alunos do 4º ano atividades que estimulassem o senso crítico, ajudando-os a reconhecer a literatura como um reflexo do mundo ao seu redor. Ao adotar uma abordagem mais abrangente, não apenas despertei o interesse deles, mas também consegui engajá-los, conectando a literatura às suas próprias experiências. O ensino literário transcendeu a competência técnica de ler e interpretar textos, ampliando horizontes e possibilitando que os alunos se reconhecessem nas histórias, identificassem questões sociais e culturais, e vissem a literatura como um agente de transformação. Dalvi (2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

> A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade: o escritor/produtor, o ilustrador, o tradutor, o performer, o editor, o projetista gráfico, o revisor, o adaptador, o ator que interpreta um papel ou monólogo literário, o mediador de leitura, o crítico, o ativista, o oficineiro literário, o museólogo e o arquivista dedicado a acervos e instituições de cultura literária, o agente literário, o cineasta, o 'mecenas' ou 'benfeitor' literário, o profissional do marketing, o jornalista cultural, o intelectual que planeja e o corpo técnico que executa programas públicos atinentes ao literário, o profissional de vendas... Desse modo, uma educação literária que faça jus à ideia de educação que defendo precisa dimensionar ao sujeito em formação essa complexidade – e prepará-lo para atuar de modo crítico, ativo e responsável nela (Dalvi, 2018, p. 16).

Entrelacei essas ideias à minha prática, propondo uma educação literária comprometida com a formação integral do sujeito. Essa abordagem expõe os alunos à riqueza e à diversidade do universo literário, ajudando-os a compreender que a literatura não é um fenômeno isolado,

mas o resultado de um trabalho colaborativo e diversificado, sustentado por uma complexa rede de agentes. Ao ampliar essa compreensão, a educação literária transformou-se em uma ferramenta poderosa na formação dos meus alunos, que não apenas se tornaram leitores, mas também propagadores da cultura literária.

Assim, à medida que desenvolvia atividades paralelas aos circuitos de leitura, percebi a necessidade de integrar música, teatro e dança, expandindo o repertório literário das crianças. Os alunos do 4º ano não apenas precisavam de contato com a cultura, mas de vivenciá-la de maneira que afetasse a vida deles e de todos da comunidade escolar. A leitura tornou-se o ponto de partida, mas o processo foi além do simples ato de ler. Proporcionei uma experiência completa, em que o texto escrito se conectava com outras formas de expressão cultural.

Promovi encenações de peças de teatro a partir dos textos lidos, os quais ganhavam vida por meio das performances dos próprios alunos. Cada palavra lida se transformava em gestos, voz e emoção. Um exemplo foi a encenação de livros de narrativas curtas, que apresentávamos para outras turmas, criando um movimento dentro da escola. Sempre buscava horários ao final dos turnos para que essas apresentações acontecessem sem atrapalhar a rotina da escola e dos colegas de trabalho. Estava sempre buscando movimentar o nosso ambiente escolar, por isso trazia a importância de toda a escola participar dessas atividades que as turmas do 4º ano realizavam. É importante destacar as atividades que extrapolaram o planejamento dos circuitos. Veremos algumas que tiveram maior destaque.

7.1. Reconhecimento da ancestralidade: povos indígenas

Trouxemos para a sala de aula a riqueza dos povos originários brasileiros, realizando leituras de autores de poesia indígena, confecção de artesanato, apreciação da culinária e o grafismo desses povos, porque precisávamos destacar a força e a beleza dessa cultura. Vejamos algumas fotos:

Figura 43: Atividade povos indígenas – cordão de miçangas

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 44: Atividade povos indígenas – distribuição de pipoca para toda escola

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 45: Atividade povos indígenas – grafismo indígena

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.2. Reconhecimento da ancestralidade: afrodescendência

Introduzi, então, questões sociais mais profundas, como o movimento negro e o racismo, utilizando a cultura do samba como ponto de partida. A música tornou-se um elo para discutir a história de luta e resistência. Além disso, promovemos a construção de maquetes que foram elaboradas com os familiares em casa e depois trazidas para a escola, sendo expostas para que todos os alunos da unidade escolar e seus responsáveis pudessem contemplar o trabalho produzido pelos estudantes do 4º ano. Disponibilizamos algumas fotos das atividades:

Figura 46: Nossa ancestralidade: Confecção de maquetes das escolas de samba do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 47: Nossa ancestralidade: Confecção de maquetes das escolas de samba do Rio de Janeiro (1)

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para enriquecer ainda mais a experiência cultural dos alunos, organizamos uma amostra de dança da cultura afro-brasileira. A escolha dessas expressões artísticas não foi aleatória, mas sim pensada com o objetivo de resgatar e valorizar nossa ancestralidade, trazendo para o ambiente escolar a importância das raízes culturais africanas e indígenas presentes em nossa história.

Os alunos mergulharam no processo de preparação com grande entusiasmo. Durante os ensaios, foi possível observar não apenas a evolução das habilidades corporais e rítmicas das crianças, mas também o desenvolvimento de um senso de comunidade e pertencimento. Eles se envolveram ativamente em todas as etapas, desde o aprendizado dos passos e dos ritmos até a compreensão dos significados históricos e culturais por trás de cada dança. Esse processo formativo não apenas ampliou a consciência cultural dos estudantes, mas também os incentivou a refletir sobre suas próprias origens e as contribuições das culturas africanas para a sociedade brasileira.

O samba de roda, com seu ritmo alegre e sua conexão com as tradições populares, foi uma das danças mais bem-recebidas pelos alunos. Eles aprenderam a importância dessa manifestação cultural que remonta aos tempos coloniais e que se consolidou como uma forma de resistência e celebração. No jongo, os alunos puderam experimentar a dança como uma forma de comunicação e fortalecimento de laços comunitários, compreendendo sua importância histórica nas comunidades negras.

O resultado foi uma apresentação marcada pela dedicação e esforço de cada aluno, que, além de aprender as técnicas das danças, internalizou a relevância do legado afro-brasileiro. A organização das apresentações evidenciou o comprometimento das crianças, que mostraram disciplina e trabalho em equipe para que tudo saísse como planejado. Durante a amostra, a alegria e o orgulho estampados no rosto dos alunos eram palpáveis, refletindo o quanto essa atividade foi transformadora para eles. Abaixo mostramos alguns imagens desse momento:

Figura 48: Apresentação de roda de samba dos alunos do 4º ano

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 49: Apresentação de roda de samba dos alunos do 4º ano (1)

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.3. Café literário: um momento de descontração

Também, realizamos um café literário que foi pensado como uma oportunidade para unir as crianças do 4º ano em torno da leitura, promovendo o diálogo entre alunos, mostrando um ambiente acolhedor e descontraído. A ideia era criar um espaço onde a literatura pudesse ser apreciada coletivamente. Escolhi um espaço aberto da escola, o que proporcionou uma atmosfera leve e propícia para a interação. As crianças, sentadas em grupos, lendo o mesmo livro e compartilhando suas ideias. Esse momento de leitura compartilhada permitiu que as crianças se vissem como protagonistas da atividade, ampliando sua confiança ao falar em público e ao expor suas percepções sobre as obras lidas.

Para além da leitura, o café literário também foi um momento de convivência. A organização do lanche foi feita de maneira colaborativa, solicitando aos alunos que trouxessem lanches de casa, como bolos, sucos e pães. Eu também contribuí, trazendo alguns doces e salgados que foram partilhados por todos. O café literário foi uma oportunidade para que todos pudessem perceber que a formação leitora não se limita ao espaço da sala de aula, mas se estende para todos os espaços. A imagem abaixo captura um desses momentos de leitura e interação, em que o ambiente de confraternização se mesclava ao prazer pela literatura:

Figura 50: Café literário com o livro *De olho n'água*

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.4. Família, música e leitura

Com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais acolhedor e fomentar a interação entre alunos, professora e familiares, organizei uma atividade especial. O evento incluiu um momento de música e confraternização, enriquecido pela partilha de biscoitos amanteigados preparados pelos próprios alunos. O intuito dessa atividade era não apenas celebrar a criatividade dos alunos, mas também fortalecer os laços entre a escola e as famílias, criando um espaço de convivência e valorização das habilidades artísticas e afetivas de todos.

A preparação começou com a mobilização da equipe escolar. Conversei com a direção, que prontamente se dispôs a apoiar a iniciativa, ajudando na organização do evento e no fornecimento de materiais para a confecção dos biscoitos. Decidimos que os biscoitos teriam formato de coração, simbolizando o carinho e a união que queríamos transmitir. A cozinha da escola foi transformada em um verdadeiro espaço de aprendizado, onde os alunos tiveram a oportunidade de colocar a mão na massa, literalmente, aprendendo sobre culinária e trabalho em equipe. Essa etapa foi especialmente rica, pois além de estimulá-los a desenvolver novas habilidades, trouxe um senso de responsabilidade e pertencimento, já que eles estavam contribuindo ativamente para o sucesso do evento.

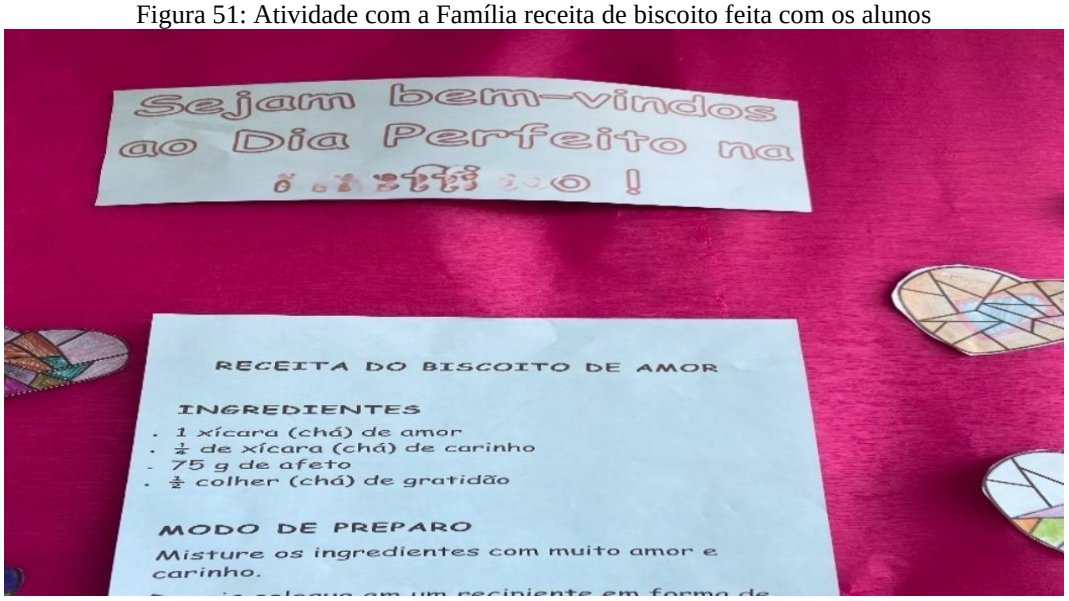
Durante o preparo dos biscoitos, os alunos se organizaram em grupos, e cada etapa foi acompanhada de perto por mim e funcionários da escola. A atividade em si já era um momento de integração e troca de experiências. Muitos alunos compartilhavam histórias de família sobre receitas e costumes culinários, o que tornava o ambiente ainda mais rico em trocas. O aroma dos biscoitos assando foi criando uma atmosfera aconchegante, e a expectativa para o evento crescia a cada minuto. Quando os biscoitos ficaram prontos, preparamos as embalagens para colocá-los, além de preparar mensagens carinhosas que seriam entregues aos familiares durante o evento. Isso trouxe uma dimensão ainda mais afetiva à atividade, transformando os biscoitos em pequenos presentes simbólicos que reforçavam os laços entre escola e comunidade.

No dia do evento, as famílias foram recebidas em um ambiente decorado, com os biscoitos em destaque. A programação incluiu momentos em que os alunos recitaram a música "*Como é grande o meu amor por você*", de Roberto Carlos, que havíamos selecionado e ensaiado, criando um clima de harmonia e celebração.

A interação entre as famílias e a escola foi um ponto central do evento. Ao final das apresentações, houve um momento de partilha, onde os biscoitos foram distribuídos e todos puderam se confraternizar. Muitos familiares dos alunos expressaram sua gratidão por poder

participar de um evento que reforçava não só a importância daquele momento, mas também dos valores de afeto, criatividade e colaboração. Vejamos imagens desse dia:

Figura 51: Atividade com a Família receita de biscoito feita com os alunos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

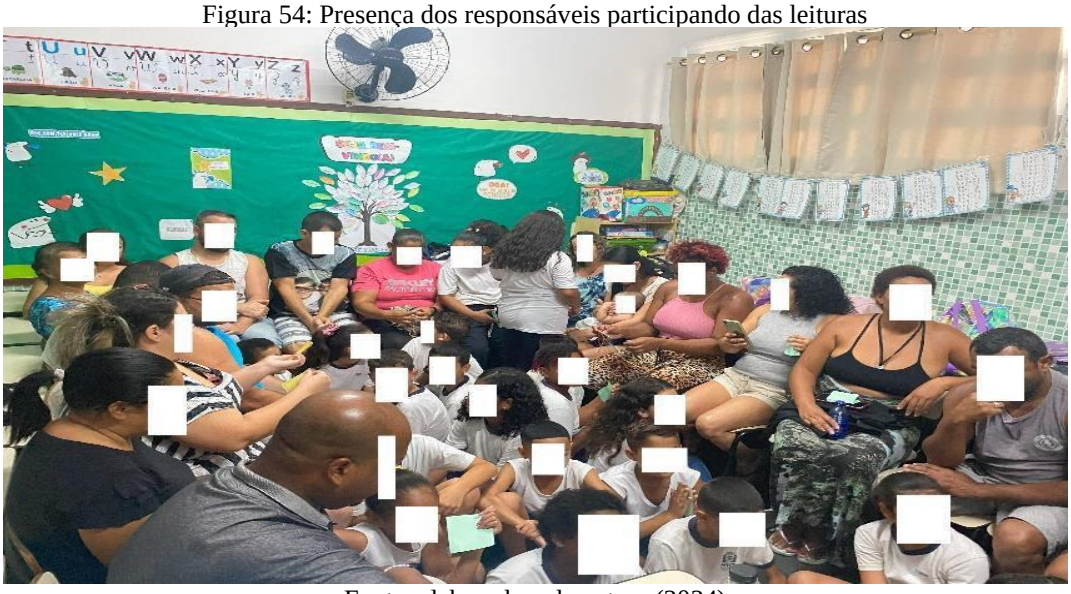
Figura 52 : Biscoito dos alunos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 53: Preparação dos biscoitos feitos com os alunos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 54: Presença dos responsáveis participando das leituras



Fonte: elaborado pela autora (2024)

O impacto desse movimento cultural foi notável, não apenas entre os alunos, que demonstraram um crescente engajamento. A leitura foi se tornou um agente transformador, e a escola, um espaço vibrante, em que o compartilhamento de experiências literárias passou a ser parte da rotina.

7.5. Produção da música Sonho de Criança, da turma 1402

A turma 1402 participou do processo de criação de uma música sobre a exploraçõa do trabalho infantil, atividade que envolveu não apenas a criatividade dos alunos, mas também uma reflexão sobre um tema social relevante. Tudo começou após um projeto do Ministério do trabalho que disponibilizou revistinhas em quadrinhos sobre o trabalho infantil, após a leitura deveríamos confeccionar alguma atividade para enviar a Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro. A música surgiu durante nossas discussões em sala de aula sobre direitos das crianças e adolescentes. Os alunos estavam sensibilizados pela questão e que havia um grande potencial para canalizar essa indignação e empatia em uma criação artística coletiva. Com esse objetivo em mente, propus que escrevêssemos juntos a letra de uma música que abordasse o problema do trabalho infantil, com a intenção de dar voz aos sentimentos e opiniões dos alunos sobre o tema. Durante várias aulas, as crianças trabalharam de forma colaborativa, sugerindo ideias, versos e melodias. Cada linha da música foi pensada em conjunto, e cada palavra escolhida carregava a emoção e a visão que elas vinham desenvolvendo a respeito do tema. A composição passou a ser mais do que um simples exercício criativo – foi uma forma dos alunos expressarem suas vozes em um debate importante, ampliando sua compreensão sobre os direitos das crianças e sobre a importância da educação e do lazer em suas vidas.

Enquanto desenvolvíamos a escrita da letra da música, também começamos a explorar sua parte sonora. Para isso, utilizamos os instrumentos disponíveis na escola, como chocalhos e tambores, que conferiram à música uma sonoridade rítmica e percussiva, reforçando seu caráter comunitário e colaborativo. Os alunos se organizaram em grupos: alguns ficaram responsáveis pela construção do ritmo, enquanto outros se dedicaram ao canto e à melodia.

A gravação do vídeo foi outro marco importante nesse processo. Para além da música em si, a produção do vídeo foi uma oportunidade para os alunos explorarem outras formas de expressão artística. Eles ensaiaram com dedicação, não apenas para aperfeiçoar a execução da música, mas também para transmitir, por meio de suas expressões e movimentos, a mensagem poderosa contra o trabalho infantil. O resultado foi um vídeo autêntico, carregado de emoção e significado, que refletiu o esforço e o envolvimento de todos. A nossa música foi inscrita na

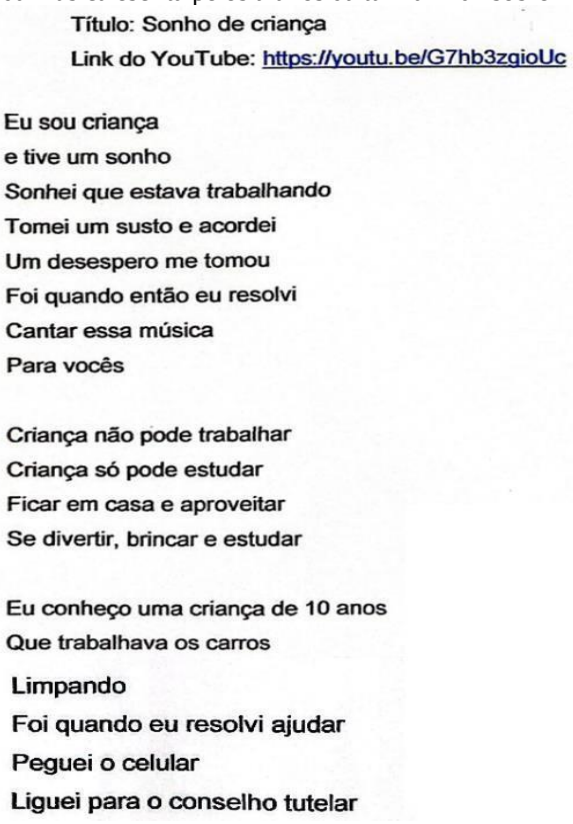
competição regional entre escolas e, com grande orgulho, conquistamos o primeiro lugar da nossa regional. Esse reconhecimento foi um momento de grande alegria e validação para os alunos, que viram seu trabalho valorizado não apenas dentro da escola, mas também pela comunidade externa.

Em suma, esse projeto foi uma verdadeira vitória do trabalho em equipe e da educação como ferramenta de transformação social. A música que criamos não foi apenas uma composição artística, mas um testemunho do poder da educação crítica e da capacidade dos alunos de se envolverem com temas que afetam suas vidas e a sociedade como um todo. A conquista do primeiro lugar na competição foi uma prova do talento e do esforço de cada aluno, mas o aprendizado e as mudanças que esse processo proporcionou foram os verdadeiros prêmios que levaremos para a vida.

Figura 55: Crianças reproduzindo a música

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 56: Letra da música escrita pelos alunos da turma 1402 sobre Trabalho Infantil



Título: Sonho de criança
Link do YouTube: https://youtu.be/G7hb3zgioUc

Eu sou criança
e tive um sonho
Sonhei que estava trabalhando
Tomei um susto e acordei
Um desespero me tomou
Foi quando então eu resolvi
Cantar essa música
Para vocês

Criança não pode trabalhar
Criança só pode estudar
Ficar em casa e aproveitar
Se divertir, brincar e estudar

Eu conheço uma criança de 10 anos
Que trabalhava os carros
Limpando
Foi quando eu resolvi ajudar
Peguei o celular
Liguei para o conselho tutelar

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.6. Desafio do Passinho: valorização da cultura dos alunos

Para conectar a escola com a cultura dos alunos trouxe a leitura do livro " De passinho em passinho" de Otaviano Junior que explorava a cultura do funk e, especificamente, os passos do "passinho" – uma dança urbana amplamente popular entre os jovens. Após a leitura, os alunos, entusiasmados com o tema, decidiram apresentar os passos para outras turmas, o que culminou em um evento envolvente e inclusivo que celebrou essa expressão cultural.

A partir dessa iniciativa, organizamos um "Desafio do Passinho", que mobilizou toda escola, desde a educação infantil até o 5º ano para uma competição de dança que utilizava os passos de "passinho" do ritmo musical do funk. Nesse momento entrelaçamos a leitura do livro a cultura das periferias, incluindo formalmente nas atividades educacionais. O desafio foi mais do que uma simples competição de dança – ele foi um espaço de reconhecimento cultural, em que os alunos puderam mostrar suas habilidades, criatividade e senso de coletividade. As apresentações foram preparadas com cuidado e dedicação, e os alunos se organizaram em grupos para ensaiar, aprendendo, ao mesmo tempo, sobre trabalho em equipe e respeito à diversidade de estilos.

No dia da competição, o ambiente da escola se transformou. Os professores e alunos de todas as séries se reuniram para assistir às performances, que surpreenderam pela qualidade e originalidade. O desafio culminou em uma premiação, com entrega de troféus e medalhas, valorizando o empenho de cada participante e reforçando a importância de celebrar a cultura jovem e periférica dentro da escola.

Figura 57: Alunos ganhadores da Disputa do Passinho

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Essa atividade gerou uma enorme repercussão entre os alunos, que se sentiram reconhecidos e empoderados por poderem trazer uma parte importante de suas vidas para o espaço escolar. Além disso, fortaleceu a integração entre as diferentes turmas, criando um ambiente de respeito e valorização mútua.

7.7. Evento de leitura dentro da escola: Bienal dos alunos

A Bienal foi pensada como um grande evento literário dentro da escola, em que as crianças pudessem vivenciar a literatura de maneira mais intensa e prazerosa. Para isso, organizamos pavilhões em diferentes espaços da escola, onde os alunos tinham acesso a uma

seleção de livros da sala de leitura, organizados por gêneros e faixas etárias. A ideia era recriar o ambiente de uma feira literária de grande porte, mas adaptada ao contexto escolar, oferecendo às crianças uma experiência envolvente com os livros. Durante o evento escolar, cada aluno tinha a oportunidade de escolher e ler livros nos diversos pavilhões, participando de atividades interativas relacionadas às obras, como rodas de conversa. Esse formato de interação com a leitura fez com que as crianças mergulhassem de forma mais profunda no universo literário, desenvolvendo não apenas o hábito da leitura, mas também a capacidade de reflexão crítica sobre as obras.

Em uma iniciativa coletiva, nós, professores, nos organizamos para comprar livros que pudessem ser trocados pelas crianças ao longo do evento. Cada aluno recebeu um vale que poderia ser trocado por um livro novo, escolhido por eles mesmos. A Bienal do Livro não apenas incentivou o prazer pela leitura, mas também fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, ao integrar as famílias no processo de formação de leitores. Esse evento, somado às outras atividades culturais que promovemos, como o “Desafio do Passinho”, criou um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e conectado com as realidades e interesses dos alunos, mostrando que a educação pode – e deve – dialogar com as diversas formas de expressão cultural, proporcionando experiências significativas de aprendizado.

Figura 58: O dia da Bienal do Livro na escola

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.8. Livro de poesia e tarde de autógrafos

Outro momento marcante foi a produção das poesias pelos alunos. Sugeri que escrevêssemos sobre o meio ambiente, pois seria mais fácil para eles desenvolverem as rimas a partir de um tema com o qual já estavam familiarizados. Antes de começar, ensinei a estrutura dos poemas, embora alguns alunos já estivessem habituados com o gênero por já lerem poesias para os responsáveis.

Os alunos trabalharam em duplas e foram estruturando suas poesias com minha orientação, especialmente em relação a erros ortográficos. Alguns apresentavam dificuldade para escrever, o que exigiu minha intervenção em diversos momentos. Uma situação particularmente especial foi quando uma aluna que ainda não era leitora e nem escrevia se aproximou e disse: “Tia, não consigo escrever, mas sei fazer uma estrofe”. Ela ditou suas ideias, e eu as transcrevi. Ela ficou emocionada por conseguir produzir uma estrofe, mesmo sem saber escrever completamente.

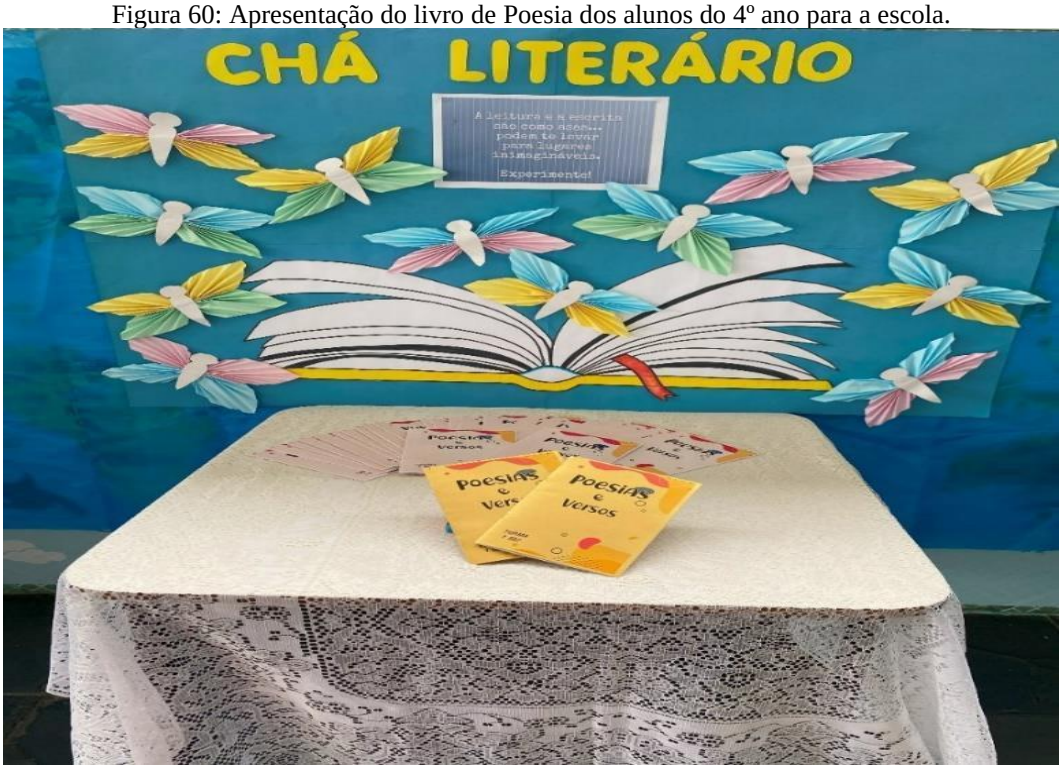
Essas poesias foram reunidas em um livro[5], que apresentamos no circuito de leitura como parte da construção de uma cultura literária com os familiares. Organizamos uma tarde de autógrafos, um momento muito especial em que as crianças e suas famílias puderam compartilhar suas produções. Além disso, realizamos uma leitura das poesias para toda a escola e sorteamos um livro para cada turno. Esse evento não apenas destacou o talento dos alunos, mas também reforçou o envolvimento das famílias e a importância da leitura e da escrita na formação literária dos estudantes.

Figura 59: Apresentação do livro de Poesia dos alunos do 4º ano para a escola.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

[5] O livro está no anexo desse trabalho.

Figura 60: Apresentação do livro de Poesia dos alunos do 4º ano para a escola.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao refletir sobre a jornada que percorremos, percebo que a criação de uma verdadeira cultura literária na escola não foi apenas um sonho distante, mas uma realidade concreta que conseguimos construir coletivamente. Se no início eu tivesse sido questionada sobre a possibilidade de alcançar tamanha transformação, talvez houvesse uma hesitação em acreditar que seria possível. No entanto, a prática e os resultados demonstram que, sim, conseguimos transformar a maneira como os alunos se relacionam com a leitura e com os bens culturais.

Ao trazermos elementos como o funk, o samba de roda e o jongo para dentro da escola, as crianças puderam se enxergar nas atividades, ver suas culturas valorizadas e perceber que a leitura pode dialogar com suas realidades e vivências cotidianas. Essa integração cultural foi um dos postos-chave para que os alunos deixassem de ver a leitura como uma mera obrigação escolar e passassem a entendê-la como um meio de transformação pessoal e social.

A inclusão das famílias nesse processo foi essencial. Quando os pais e responsáveis passaram a participar ativamente dos eventos literários, eles se tornaram coautores dessa construção cultural. A presença deles fortaleceu os laços entre a escola e a comunidade, mostrando que a leitura e a cultura são valores que precisam ser compartilhados e cultivados dentro e fora do ambiente escolar.

Essa transformação cultural foi cuidadosamente planejada e estruturada, mas também foi alimentada pelo envolvimento espontâneo e criativo dos alunos. Ao promovermos

atividades como o “Desafio do Passinho” e a criação de uma música sobre o trabalho infantil, mostramos que a leitura e a arte podem se desdobrar em práticas dinâmicas e participativas, que colocam os alunos no centro do processo de aprendizado. Ao dar-lhes a oportunidade de criar, interpretar e apresentar suas próprias produções culturais, eles passaram a compreender o valor da leitura e da educação.

A leitura, nesse contexto, foi compreendida como um caminho para o autoconhecimento e para a construção de um futuro com bases na formação literária. O impacto dessa vivência não se restringiu ao ambiente escolar, mas se estendeu para a vida cotidiana dos alunos, que passaram a levar o que aprenderam para suas casas e comunidades.

Ao olhar para trás, o que construímos foi muito mais do que uma pesquisa focada em leitura. Criamos um movimento cultural que integrou as artes, a literatura e a participação da comunidade, proporcionando aos alunos uma experiência ampla. Esse movimento mostrou que a leitura pode ser, de fato, um instrumento de transformação social. A cultura literária que construímos não se limitou a um espaço ou tempo específicos; ela continua a reverberar na vida dos alunos, abrindo portas para novos mundos, novas histórias e novas possibilidades.

CONCLUSÃO

> *Às vezes, a gente custa à beça pra encontrar o nosso jeito. Acho que é ouvindo contar do jeito que cada uma cria, prestando atenção no jeito que o outro criou, que - um dia - a gente acaba encontrando o jeito que a gente tem que criar.*
>
> *Lygia Bojunga*

Um final que para mim seria utópico, porque falar de leitura e escrita para crianças da rede pública seria uma realidade inalcançável. Seria possível? Entretanto, "andar entre livros" (Colomer, 2007) saiu das teorias e aconteceu na prática, se tornou realidade. Um pensamento que surgiu a partir das aulas de Literatura e Ensino do PROFLETRAS em que relembrei que leitura e escrita são direitos humanos, por isso era necessário afetar a vida daquelas crianças com o ato de ler e escrever, uma vez que pensar em leitura e escrita para elas era um luxo. Precisava romper barreiras, brigar por leitura, ser a "chata" dos livros, a professora que só falava que eles precisam ler. Sim, fui essa professora! Não aceitei que fosse diferente porque estava lutando pela democracia da leitura para aquelas crianças (Castrillón, 2011).

Ao refletir sobre uma educação que transforma a vida dos alunos e impacta a comunidade escolar. Essa visão tradicional de ensino, centrada em eficiência, competitividade e desempenho mensurável, frequentemente relega a leitura e a escrita a um plano secundário, priorizando metas imediatas e a preparação para exames. Esse tipo de educação, infelizmente, desconsidera o desenvolvimento crítico e humano dos estudantes, transformando o processo de aprendizagem em algo mecânico e descontextualizado.

Foi nesse contexto que os circuitos de leitura emergiram como uma poderosa ferramenta de resistência. Mais do que simples habilidades técnicas, a leitura e a escrita passaram a ser tratadas como práticas essenciais para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Ao romper com o paradigma de uma educação mercantilizada, que enxerga o ato de ler apenas como uma tarefa funcional e utilitária, as atividades nos circuitos abriram espaço para a criatividade, a exploração de múltiplas interpretações e, sobretudo, o questionamento das estruturas sociais e educacionais estabelecidas.

Quando me recordo dos estudantes do 4º ano falando que não acreditavam que o livro *A Bolsa Amarela* havia terminado e emendaram em outra fala: "Qual livro vamos ler agora?", esse fragmento fez todo sentido porque "a leitura é um anseio por significados" (Montes, 2020). Sim, foram significados que construíram ao longo do itinerário de leitura (Colomer, 2007) chamados de circuito de leitura Livre, Paralelo, Vivências, Desafiadora e leitura na Convivência

Familiar que foram marcadas pela leitura em voz alta (Petit, 2009; Dias, 2016); a escuta e a conversa literária (Bajour, 2012); diário de leitura (Souza, 2018) e a subjetividade da leitura (Rouxel, 2013). O andar entre livros realmente aconteceu e foi possível, tomando uma proporção muito maior do que era esperado, pois havíamos nos programado para: leituras semanais; conversa sobre a escolhas dos livros; leitura para as famílias; escrita no diário, leitura de um cânone da literatura infantil e leitura no contexto escolar. No entanto, fomos além dessa programação[3], extrapolando em atividades de leitura que mobilizavam e movimentavam a escola com a realização de café literário; livro de poesia dos alunos do 4º ano; criação de música; apresentação das poesias feitas pelos alunos do 4º ano para toda a escola; organização da Bienal do livro na escola e leitura do livro do *Sofá estampado*, de Lygia Bojunga, entre outras atividades. E, foi assim, que afetamos a vida desses estudantes porque ler se tornou imprescindível; não ler já não fazia mais parte da vida dos discentes do 4º ano.

Além disso, a importância dos clássicos na formação leitora dos alunos do 4º ano foi outro pilar dessa abordagem, porque, ao introduzir os alunos a obras que carregam um profundo legado cultural e estético, ofereci a eles a chance de construir pontes entre suas experiências e o mundo ao redor. Essas leituras permitiram que as crianças se envolvessem em experiências profundas e transformadoras. No entanto, essa escolha também evidenciou uma grave falha estrutural: a ausência de políticas públicas que garantam o acesso a esses livros, especialmente nas escolas públicas. Como podemos falar em alfabetização sem a presença de livros? Como podemos formar leitores sem uma base literária sólida? Essa carência revela uma visão limitada e negligente das autoridades educacionais em relação ao papel central da leitura na formação do sujeito.

Logo, a minha formação no PROFLETRAS foi fundamental para que tudo isso acontecesse. Essa formação não só ofereceu um excelente embasamento teórico, como também me inspirou a resistir à lógica de uma educação voltada para metas numéricas e resultados imediatos. Em um cenário em que a educação é muitas vezes tratada como mercadoria, cursar o mestrado do PROFLETRAS significou adotar uma postura crítica e propositiva diante dos desafios impostos às salas de aula. Meu produto, os circuitos de leitura, refletiu a essência da importância da leitura e da escrita, rompendo com as práticas tradicionais e utilitárias, porque, ao me posicionar contra esse modelo de educação que fragmenta e desumaniza o ensino, reafirmei a importância de lutar por uma educação que valorize o sujeito em sua totalidade, e não apenas por sua capacidade de atingir metas ou passar em testes.

Essa reflexão também me levou a entender que é impossível pensar em alfabetização sem a presença de livros, sem valorizar a leitura e a escrita, e sem profissionais preparados para

questionar criticamente essas ausências. No entanto, essa é a realidade enfrentada por muitos educadores, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Sem uma infraestrutura adequada e sem políticas públicas que reconheçam a leitura como um direito fundamental, o ato de ensinar a ler e escrever torna-se ainda mais desafiador.

De certo modo, o PROFLETRAS se tornou a fonte de inspiração que faltava, trazendo a rebeldia (Montes, 2020) necessária para teorizar a prática de leitura. Esse embasamento teórico foi essencial, pois permitiu que eu ganhasse credibilidade na escola, porque as teorias fundamentavam minhas aulas e guiavam as atividades que propunha. No entanto, quando questionada sobre o que fazia, estava sempre respaldada por um sólido referencial teórico.

Posso afirmar que a leitura percorreu caminhos e proporcionou acesso a 48 crianças que talvez não tivessem essa oportunidade, se eu não tivesse iniciado no PROFLETRAS. Essa formação me custou um preço alto, como mencionei na introdução: paguei para estudar em uma universidade pública. Embora se fale tanto sobre a importância da qualificação profissional do docente, fui descontada pelas minhas ausências justamente por buscar essa formação. Isso evidencia uma contradição no sistema: ao mesmo tempo diz que valoriza a qualificação dos professores, no entanto não oferecem o suporte necessário para que possamos nos desenvolver sem sofrer penalidades. Mesmo assim, persisti, porque acreditava que a formação continuada era essencial para melhorar minha prática e, consequentemente, oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos. Oferecer aos meus alunos uma democracia da leitura me custou sessenta e três faltas na minha vida profissional. Entretanto, ver meus alunos, que eram desacreditados e rotulados ao fracasso, lendo, renovou meu fôlego para continuar lutando por uma educação que valoriza o direito à leitura e à escrita.

No ano de 2024, permaneci com as turmas, sendo atualmente a turma do 5º ano. Diante disso, tive a possibilidades de dar continuidade com as atividades de leitura literária, ampliando e aprofundando as experiências iniciadas no ano anterior. Embora tenha interrompido os relatos nessa pesquisa não significa que as atividades cessaram; ao contrário, mantivemos um ritmo consistente de leituras. Nesse período, exploramos obras como **Angélica**, de Lygia Bojunga, *A Terra dos Meninos Pelados*, de Graciliano Ramos, e *Eu sou uma Noz*, de Beatriz Osés. Esses textos ofereceram uma rica diversidade literária em que dialogamos com diferentes realidades além de um aprofundamento da leitura crítica e, também, nos registros dos diários de leitura dos alunos que são os mesmos do ano de 2023. Fizemos um acordo de utilizarmos o mesmo material durante o ano de 2024 para continuarmos com o vínculo já estabelecido.

Um aspecto que merece ser destacado foi durante uma aula de língua portuguesa do 5º ano, quando propus uma atividade do livro didático que trazia um fragmento do livro *O Meu*

Amigo Pintor, também de Lygia Bojunga. Para minha surpresa e satisfação, as crianças, de imediato, reconheceram o estilo da autora e, com curiosidade, buscaram a confirmação na referência de autoria no rodapé do texto. A partir dessa identificação, manifestaram um forte interesse em ler a obra completa, revelando o desenvolvimento de uma autonomia crítica e de um olhar atento para a construção literária. Isso mostra que eles não apenas se tornaram leitores proficientes, mas também passaram a perceber peculiaridades da escrita literária e estabelecer relações entre os textos lidos e novos fragmentos apresentados. Esse episódio evidenciou uma transformação significativa, especialmente quando comparada ao início do trabalho com *O Pequeno Príncipe*, em que muitos alunos demonstraram desinteresse. Esse desânimo inicial poderia ter sido um sinal para encerrar as leituras futuras, como escutei de alguns colegas, mas escolhi persistir. Acredito que não era desinteresse, entretanto era fruto da discrepância entre as expectativas que eu trazia como leitora da obra e as que os alunos tinham em relação ao clássico francês, porque *O Pequeno Príncipe*, para mim, teve um impacto marcante, mas é compreensível que não tenha reverberado da mesma maneira entre meus alunos, cujas expectativas e vivências foram diferentes. Então, quando, uso essa divergência de opiniões e dou a oportunidade para explorar outras narrativas e formas de engajamento, percebemos o avanço dessas crianças para se desenvolverem como leitores autônomos e críticos, sendo capazes de identificar autores, conectar obras e acima de tudo refletir e discutir sobre o que foi lido.

A partir dessas reflexões, também faço um *link* com outra observação importante, pois sempre ouvi que a grande dificuldade da alfabetização era fazer com que os alunos lessem. Assim, ao relembrar a turma 1402, em que quase cinquenta por cento dos alunos eram não leitores, posso dizer que ao final de 2023, após nosso itinerário de leitura em que "*Andar entre livros*" fez parte da vida desses alunos, concluímos o ano com noventa por cento dos alunos leitores. Dessa forma trago a reflexão de que é necessário repensar a forma como estruturamos o processo de alfabetização em nossas escolas. Não basta apenas ter métodos de ensino; é preciso uma base sólida de leitura e literatura que inspire e motive os alunos a se tornarem leitores proficientes e autônomos. Mais do que isso, precisamos de educadores que sejam capazes de pensar criticamente sobre essas questões, desafiando as condições impostas e criando alternativas que promovam a verdadeira democratização do acesso à leitura e à escrita. No entanto, para que isso acontecesse, decidi me manter persistente na leitura em voz alta e na visualização do texto escrito para os alunos não leitores, porque ao invés de interromper a prática de leitura com os alunos que ainda não estavam alfabetizados, optei por uma abordagem que integrava essas crianças. Essa combinação permitia que os estudantes não apenas ouvissem

o som das palavras, mas também associassem o que ouviam com o que viam no papel, criando uma conexão entre o oral e o escrito. Essa insistência em utilizar a leitura em voz alta, junto com a visualização do texto, possibilitou uma compreensão gradual do processo de leitura, gerando o que chamamos de "clique" – o momento em que os alunos perceberam que poderiam, de fato, ler, porque, ao acompanharem visualmente as palavras enquanto eu lia, os estudantes começaram a identificar padrões e sons, o que reduziu o medo inicial que muitos carregavam em relação à leitura. Esse método teve um impacto profundo, porque transformou o ato de ler em uma experiência dinâmica e interativa, quase como um jogo. As crianças passaram a arriscar hipóteses sobre o que estava escrito, testando suas ideias e tentando novamente quando cometiam erros, até que, finalmente, conseguiam ler de maneira fluente. Essa abordagem lúdica e sem pressão foi essencial para que eles superassem o trauma de não conseguirem ler e avançassem de forma confiante, percebendo que a leitura não era um desafio intransponível, mas uma prática que poderia ser alcançável. Porque ler foi o caminho; não precisei de um método específico para alfabetizar. Quando me perguntaram na escola: "Como você conseguiu fazer essas crianças lerem?", minha resposta foi simples: "Eu li!" Esse era o método que eles precisavam. Como Montes (2020) afirma, "na hora de 'ensinar a ler', convém lembrar que o motor da leitura não está no domínio da habilidade, mas na extensão da postura de leitor para o universo escrito." Reforço com a ideia de que: "A leitura é sempre, me parece, uma espécie de apropriação. Ler e escrever é apropriar-se, é sentir- se parte da cultura letrada" (Montes, 2020). Então concluímos com a carta que um aluno escreveu para mim, após terminarmos a apresentação das poesias. Vejamos a transcrição da carta do aluno da turma 1402 (a original encontra-se nos anexos da pesquisa):

"A Tia Thaís,

É uma prof. Excelente! Ela ajuda e dá trabalhos de leitura e escrita. Ela nos ajuda a ler.

Nos ajuda a escrever. Ela é a melhor professora do mundo!

Tia, você é a melhor" Ass. L.F. Turma: 1402

A autonomia do leitor, conforme destacada por Lerner (2002), é um componente necessário no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O fato de que conseguimos não apenas atender, mas superar as expectativas ao promover essa autonomia, é um reflexo do impacto positivo e duradouro das atividades. Ao analisar toda a pesquisa, ficou claro que a abordagem adotada foi uma transformação de perspectiva dos alunos sobre a leitura. Essa transformação é um passo fundamental para a formação do sujeito literário, como sugerido por Langlade (2013). A capacidade de engajar os alunos, fazer com que eles se apropriassem da leitura e da escrita como uma prática significativa foi um marco importante o processo da

educação literária dessas crianças. Ao ler a carta do meu aluno, vejo que expressa sua apreciação e reconhecimento da importância da democracia da leitura, porque confirma que o trabalho realizado não só ajudou os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita, mas também inseriu essas crianças na cultura literária. Em resumo, o nosso trabalho não só ajudou a formar leitores competentes, mas também contribuiu para a construção de um sujeito literário mais confiante. O progresso alcançado foi uma prova do poder da educação literária e da importância de se criar ambientes de leitura que estimulem e apoiem o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. Ilustrações de Marie Louise Nery. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 abr. 2023.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____.**Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011. 1ª ed. 5ª imp. 2022.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** A leitura literária na escola. São Paulo: Editora Global, 2007.

DALVI, Maria Amélia (et al.). **Literatura e educação:** história, formação e experiência. Organização Maria Amélia Dalvi. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

_____. **Educação, literatura e resistência.** In: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021, p. 17– 43

_____. **Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária:** indagações e desvelamentos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019.

DIAS, Ana Crelia. **Literatura e educação literária:** quando a literatura faz sentido(s). Cerrados 42, ano 25, 2016.

_____. Que farei com este texto? Percursos literários em situações de ensino. In: PEREIRA, Danglei de castro (Org.). **Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra) tempo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____; ANDRADE Felipe; MONTEIRO, Luísa. ***Encruzilhadas da literatura na escola.*** 2017. Disponível em: http://site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/viewFile/65/48.

_____. **Carta à Associação Brasileira de literatura comparada**. Rev. Bra. Lit. Comp., Porto Alegre, v. 23, n. 42, p. 108-109, abr. 2024.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. 1. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA RODRIGUES, Érica de Cássia Maia; REIS, Naiane Vieira dos. **A Leitura do Texto Literário em Sala de Aula e o Conto "A Menina de Lá".** Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 98–111, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n2p98. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43217. Acesso em: 6 ago. 2024.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Emília ferreiro; tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Emília ferreiro; tradução Horácio Gonçales. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. ***Pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

GÔNGORA Francisco Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

HOOKS, Bell. **Ensinado a transgredir:** a educação como práticas da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012. Acesso em: 20/03/2023.

JOUVE, Vicente. **A leitura como retorno a si:** sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura***.** São Paulo: Alameda, 2013.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____; ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

LERNER, Delia. **A autonomia do leitor:** uma análise didática. Revista Projeto. Revista da Educação, Porto Alegre, nº6, maio 2002.

_____. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, Sheila; BATISTA, Patrícia. **A autobiografia do leitor:** encontro entre leitura e afeto. Revista Araticum; v. 18 n. 2 .2018. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/392#:~:text=A%20autobiografia%20do%20leitor%20%C3%A9,de%20ordem%20material%20ou%20afetiva.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO. Ana Maria. **Contracorrente:** conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Por uma cultura de resistência. In: **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Rachel. **Diários de leituras:** a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Linha D'Água, São Paulo, n. 18, p. 61–80, 2005. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279. Acesso em: 29 jul. 2024.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, E. **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola. Editorial, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura crítica da literatura infantil**. Revista Leitura e literatura infanto-juvenil n.17/18, 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458.

MENDONÇA, Neide. **O desafio da democratização da leitura**. Revista Symposium, Universidade Católica de Pernambuco. Ano 4 • nº 1 • janeiro-junho 2000

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. 1 ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020. 288p.

_____. G. **La frontera indómita**. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: FCE,1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. História pessoal e intelectual. In: **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PELLEGRINI, Tânia. **Relíquias da casa velha:** literatura e ditadura militar, 50 anos depois. Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 43, p. 151-178, jan./jun. 2014.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei Ordinária 5623**, de 01 de outubro de 2013 de Rio de Janeiro / RJ. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, RJ: DO Rio, 02 out. 2013.

RODRIGUES, Maria Fernanda. **Lygia Bojunga faz 90 anos**: escritores falam sobre a autora de "A Bolsa Amarela". Disponível em: https://www.estadao.com.br/cultura/literatura/lygia-bojunga-faz-90-anos-escritores-falam- sobre-a-autora-de-a-bolsa-amarela/Disponível: Acesso em: 13 abr. 2024.

ROUXEL, A. (2012). **Mutações epistemológicas e ensino da literatura:** o advento sujeito leitor. Revista Criação & Crítica, (9), 13-24. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24 . Acesso em: 07 set. 2022.

_____. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Gestão para resultados da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: SME/RJ. 2024. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_6144.pdf . Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Orientações para organização das Unidades Escolares para as Avaliações Externas Somativas**. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2021. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_6144.pdf . Acesso em: 13 abr. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **Leitura literária na escola: por uma didática da implicação**. Sede de Ler, v. 5, n. 1, p. 9-15, 21 out. 2020.

_____. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. In: MICHELLI, R.; GREGORIN FILHO, J. N.; GARCÍA, F. (org.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores:** reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital). p.93-121.

_____. **Das (im)possibilidades de avaliar a leitura literária na escola:** um estudo de caso. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985. Acesso em:13 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A História da Literatura pede passagem**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 16, n. 24, p. 142-148, 2017.

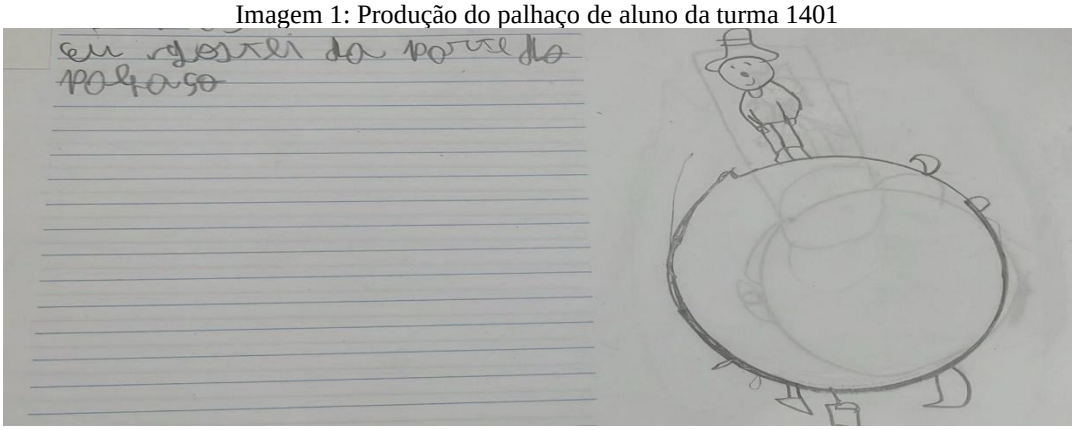
_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988. 11. ed.

_____. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____; LAJOLO Marisa. **Literatura infantil brasileira:** uma nova/outra história. Editora Unesp, 2022.

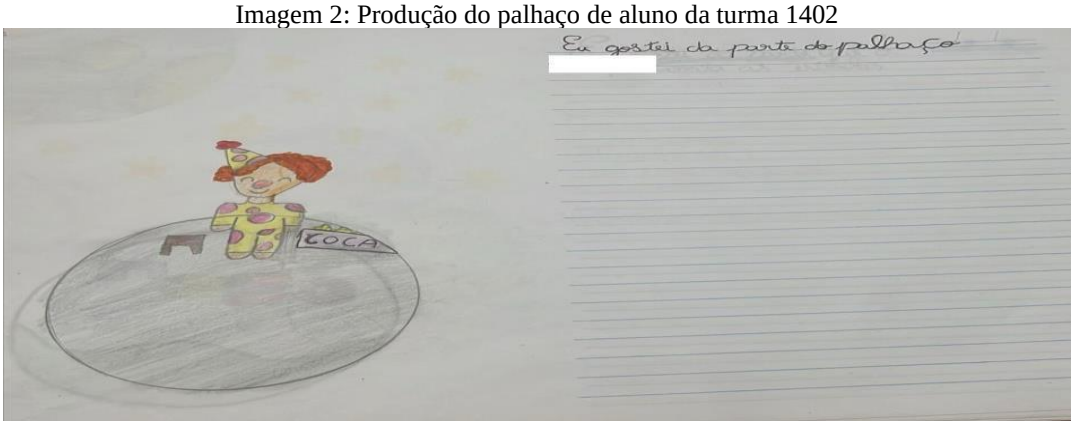
ANEXOS

Imagem 1: Produção do palhaço de aluno da turma 1401



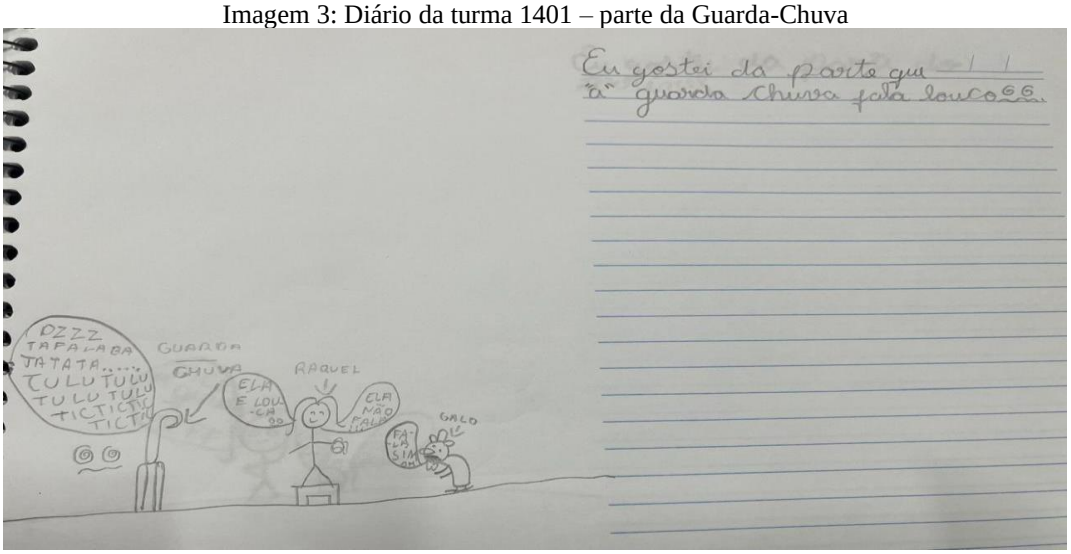
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 2: Produção do palhaço de aluno da turma 1402



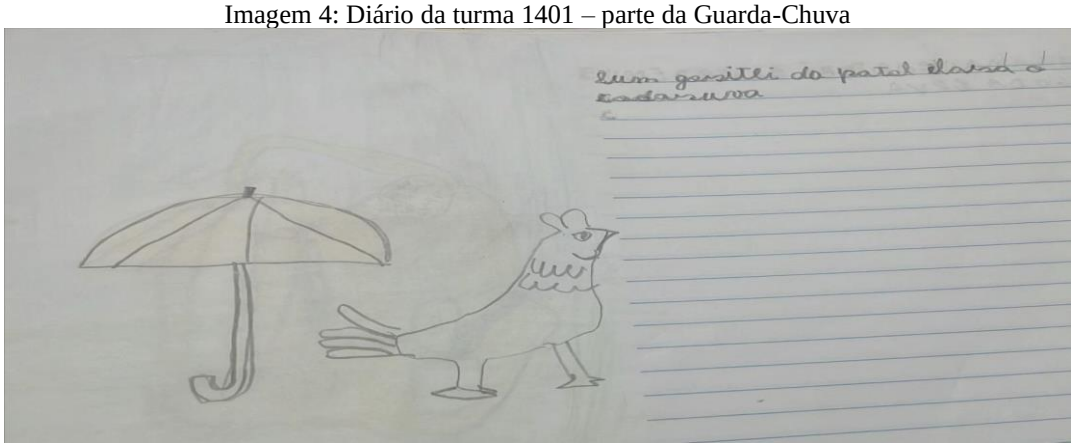
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 3: Diário da turma 1401 – parte da Guarda-Chuva



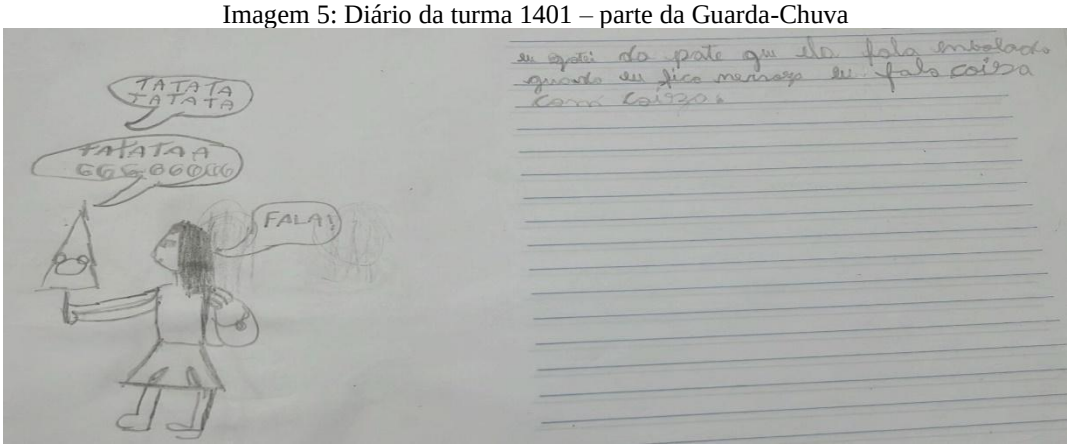
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 4: Diário da turma 1401 – parte da Guarda-Chuva



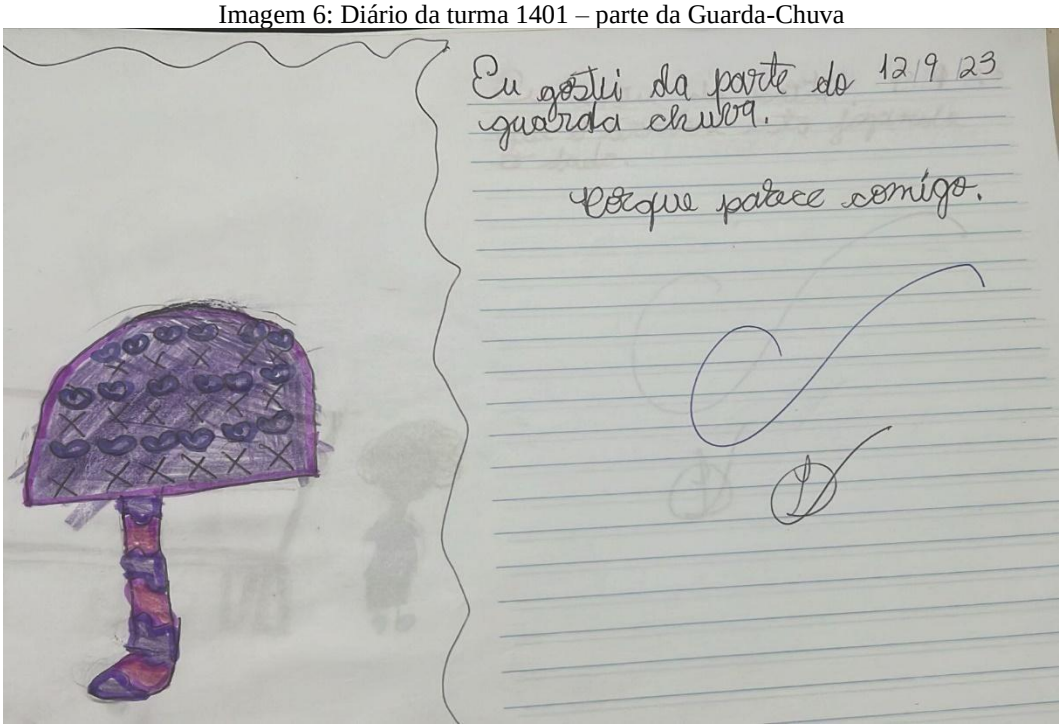
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 5: Diário da turma 1401 – parte da Guarda-Chuva



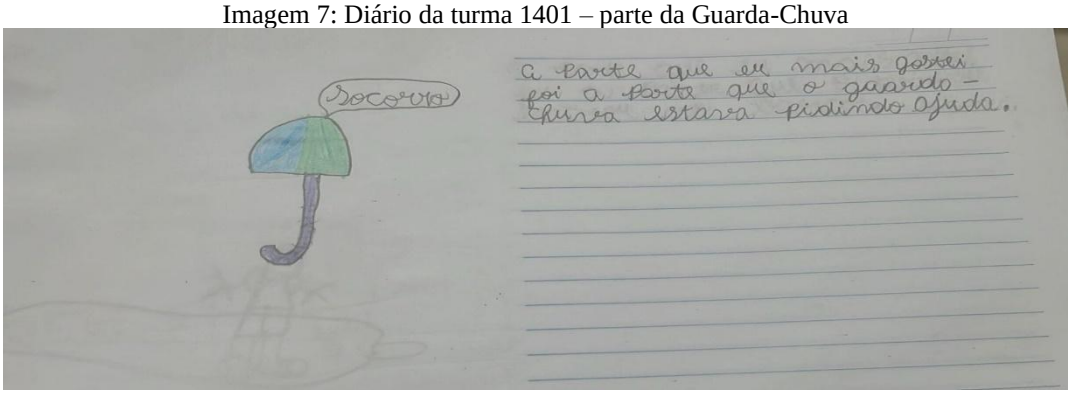
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 6: Diário da turma 1401 – parte da Guarda-Chuva



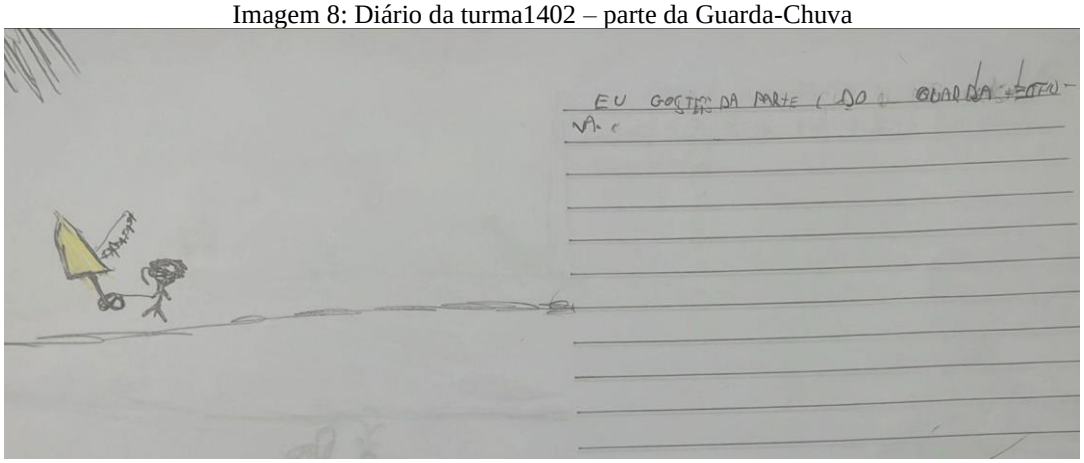
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 7: Diário da turma 1401 – parte da Guarda-Chuva



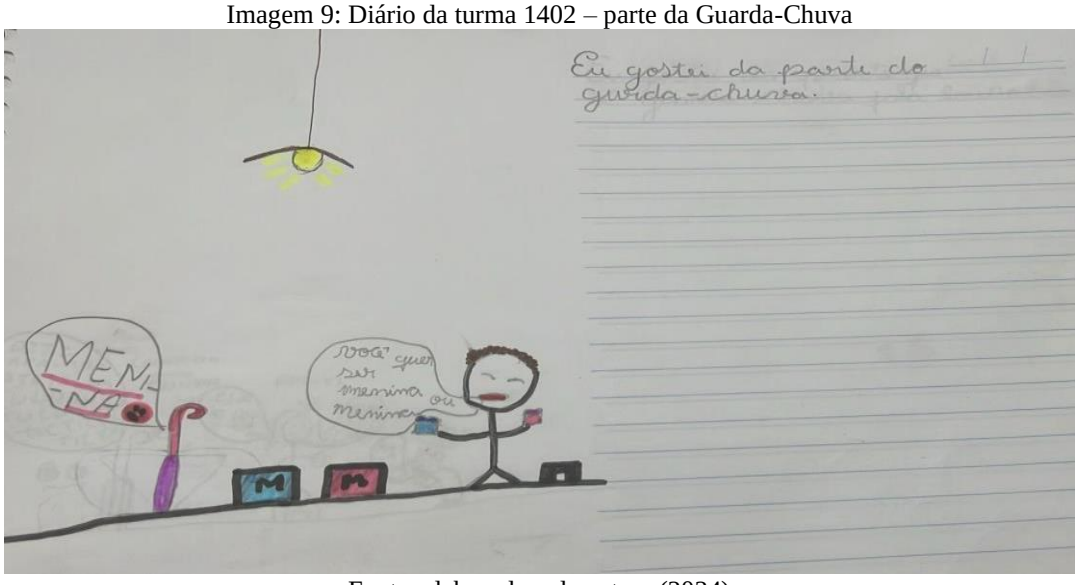
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 8: Diário da turma1402 – parte da Guarda-Chuva



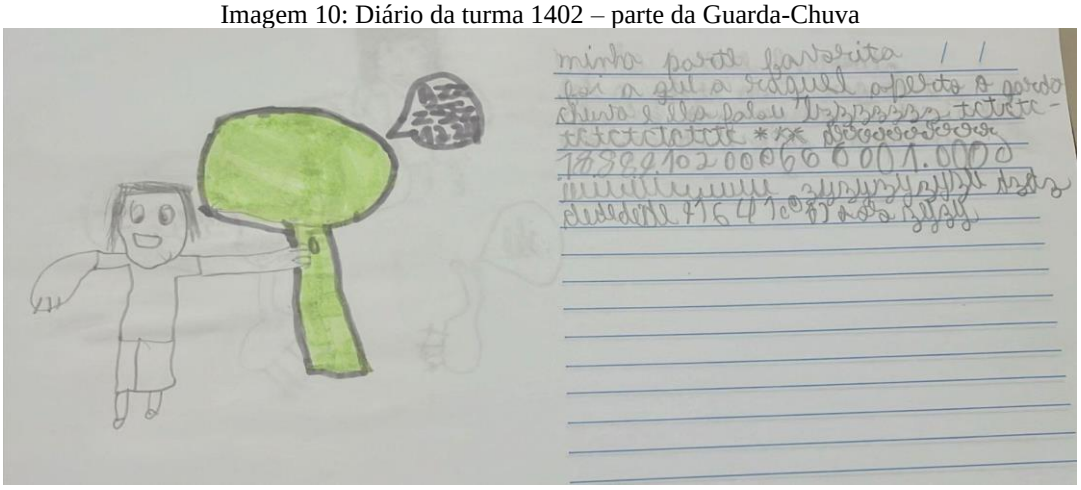
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 9: Diário da turma 1402 – parte da Guarda-Chuva



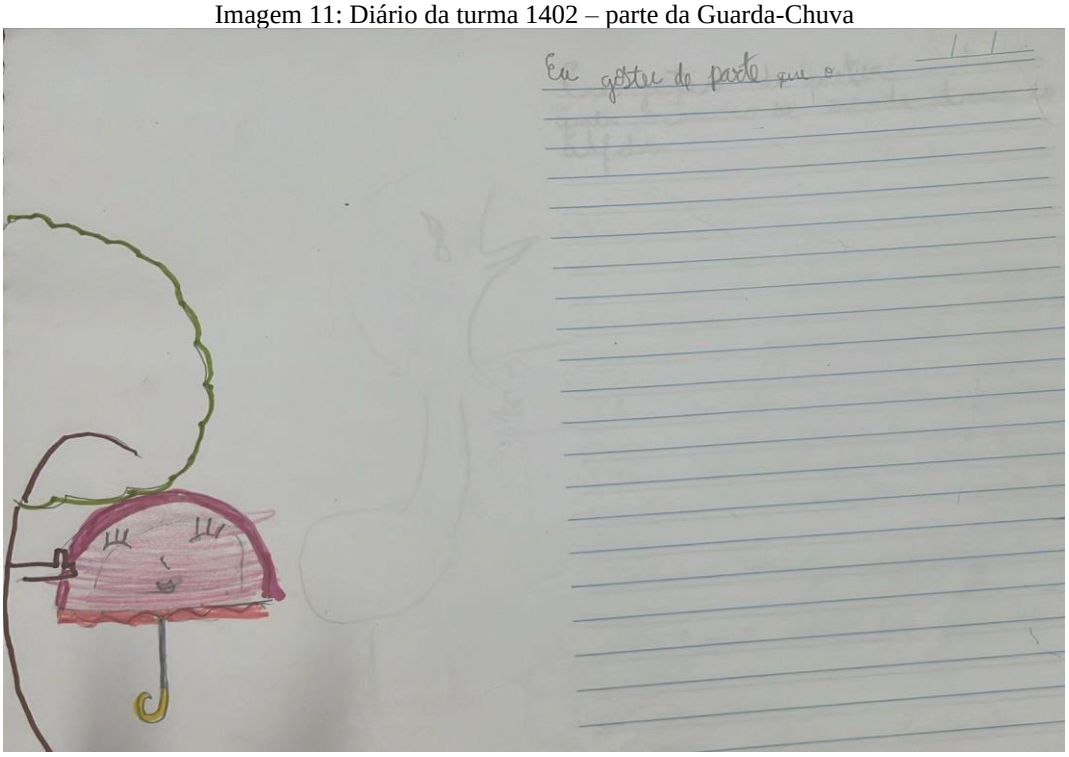
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 10: Diário da turma 1402 – parte da Guarda-Chuva



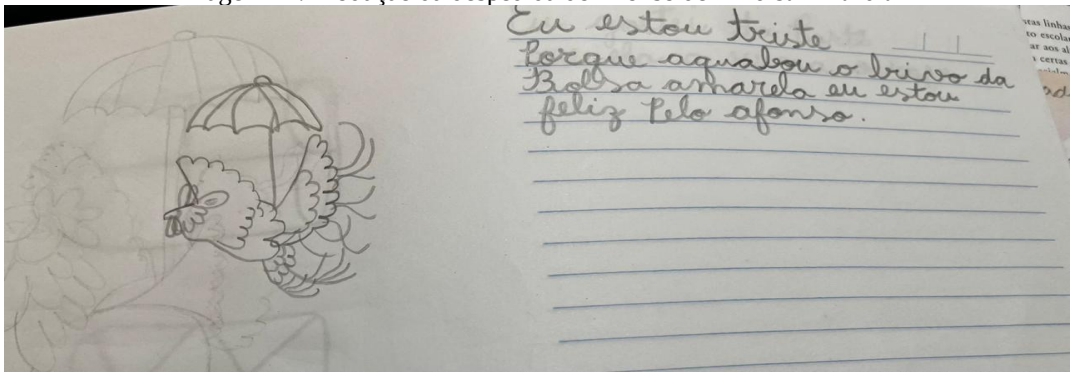
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 11: Diário da turma 1402 – parte da Guarda-Chuva



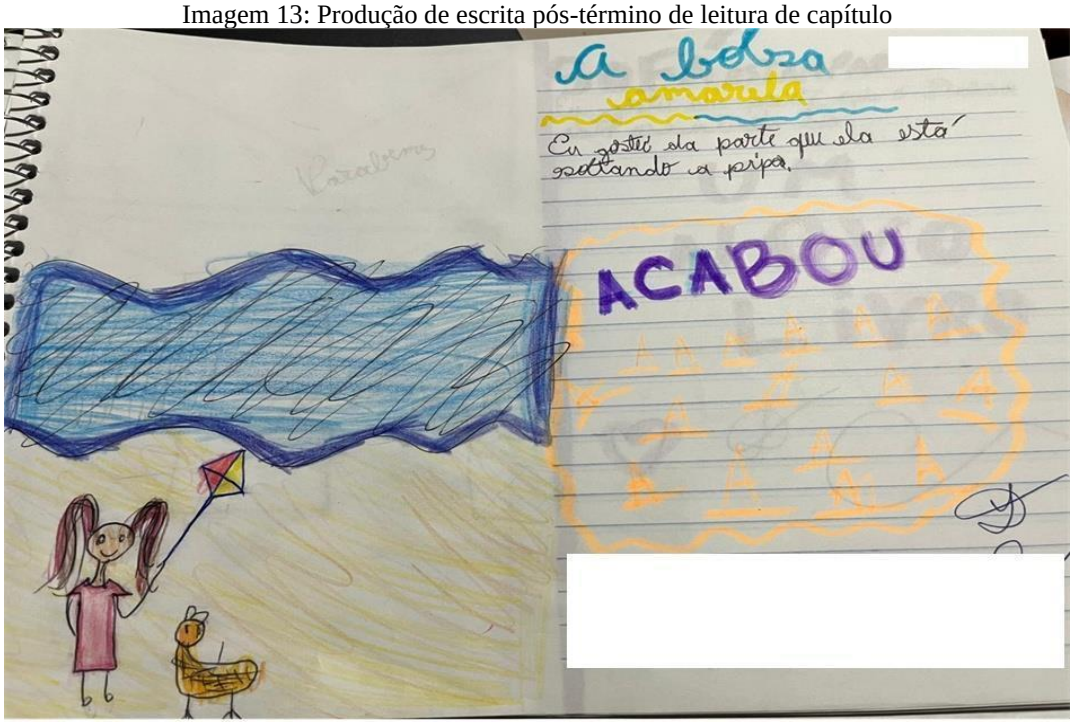
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 12: Produção da despedida do Afonso de *A Bolsa Amarela*



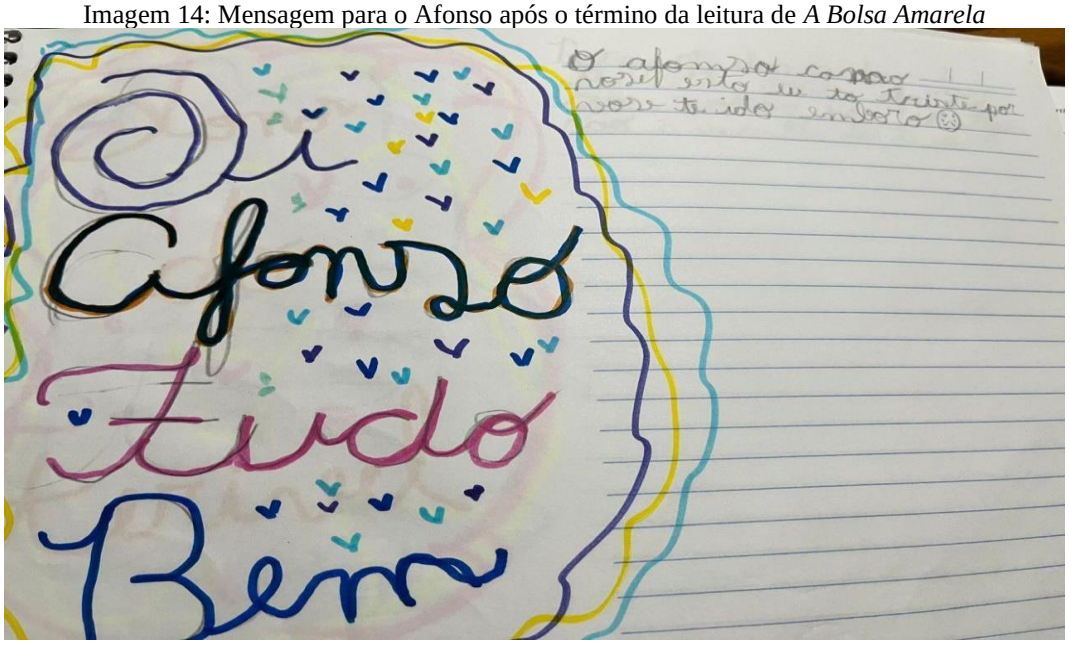
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 13: Produção de escrita pós-término de leitura de capítulo



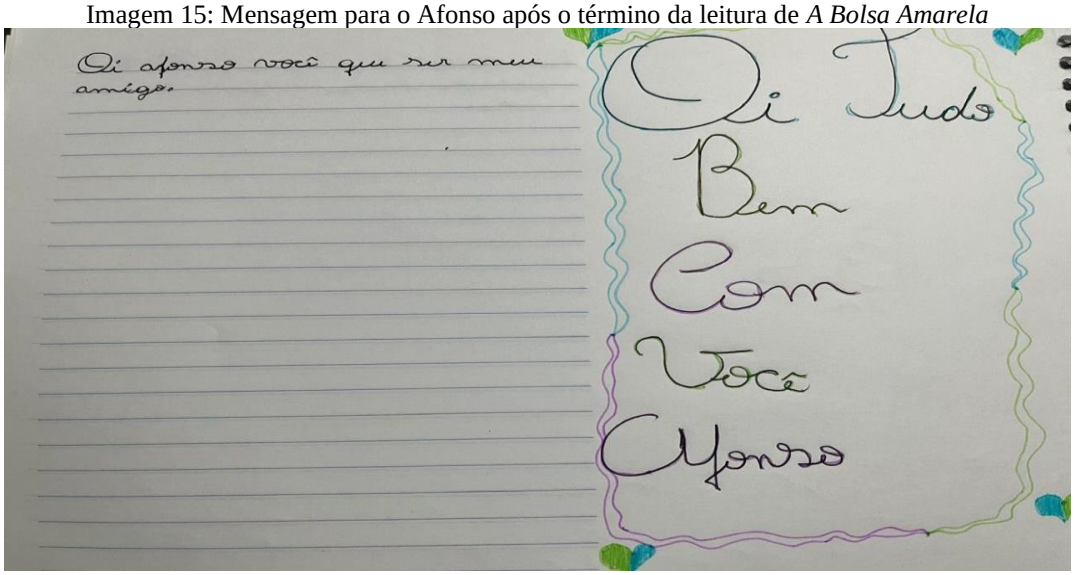
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 14: Mensagem para o Afonso após o término da leitura de *A Bolsa Amarela*



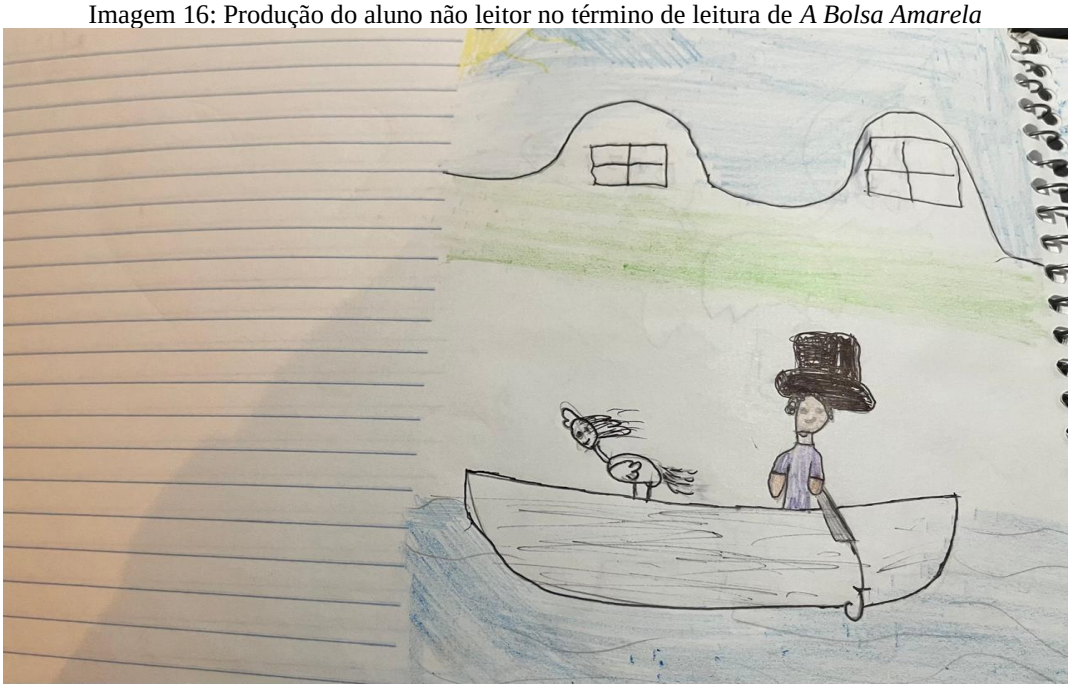
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 15: Mensagem para o Afonso após o término da leitura de *A Bolsa Amarela*



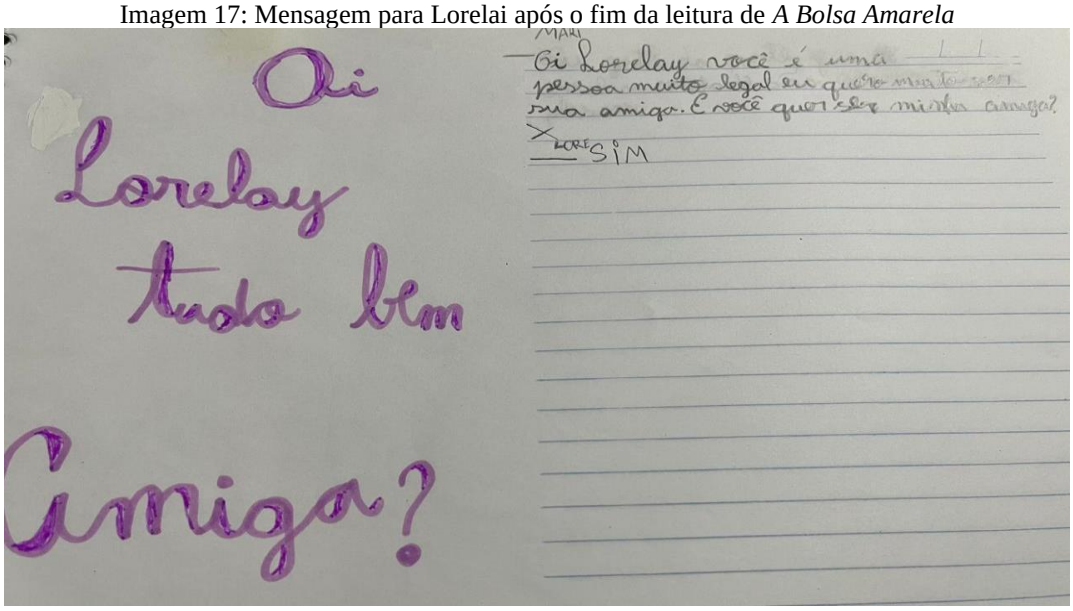
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 16: Produção do aluno não leitor no término de leitura de *A Bolsa Amarela*



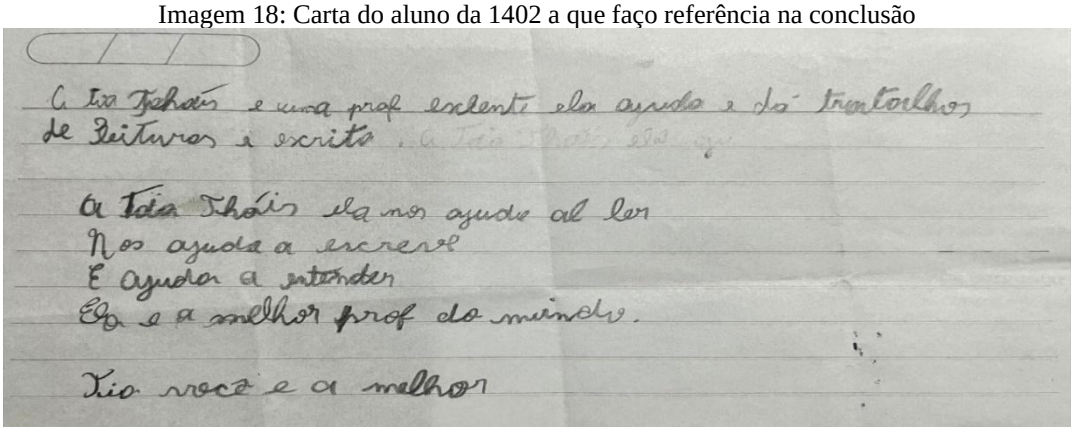
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 17: Mensagem para Lorelai após o fim da leitura de *A Bolsa Amarela*



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 18: Carta do aluno da 1402 a que faço referência na conclusão



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 19: Teatro baseado na adaptação da história *Pedro Coelho*, de Beatrix Potter

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 20: Apresentação do dia do livro

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 21: Um dia na Educação Infantil na turma do 4º ano

Fonte: elaborado pela autora (2024)

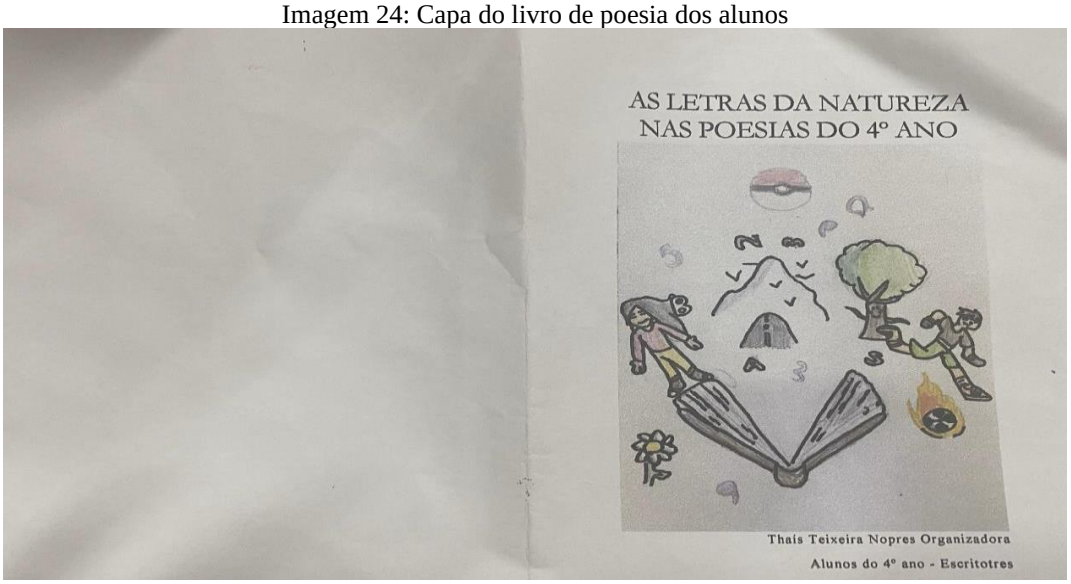
Imagem 22: Criação de música para a Copa do Mundo Feminina

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 23: Confecção de cartazes para proteção das árvores a partir da leitura do Livro *A Árvore Generosa*, de Shel Silverstein

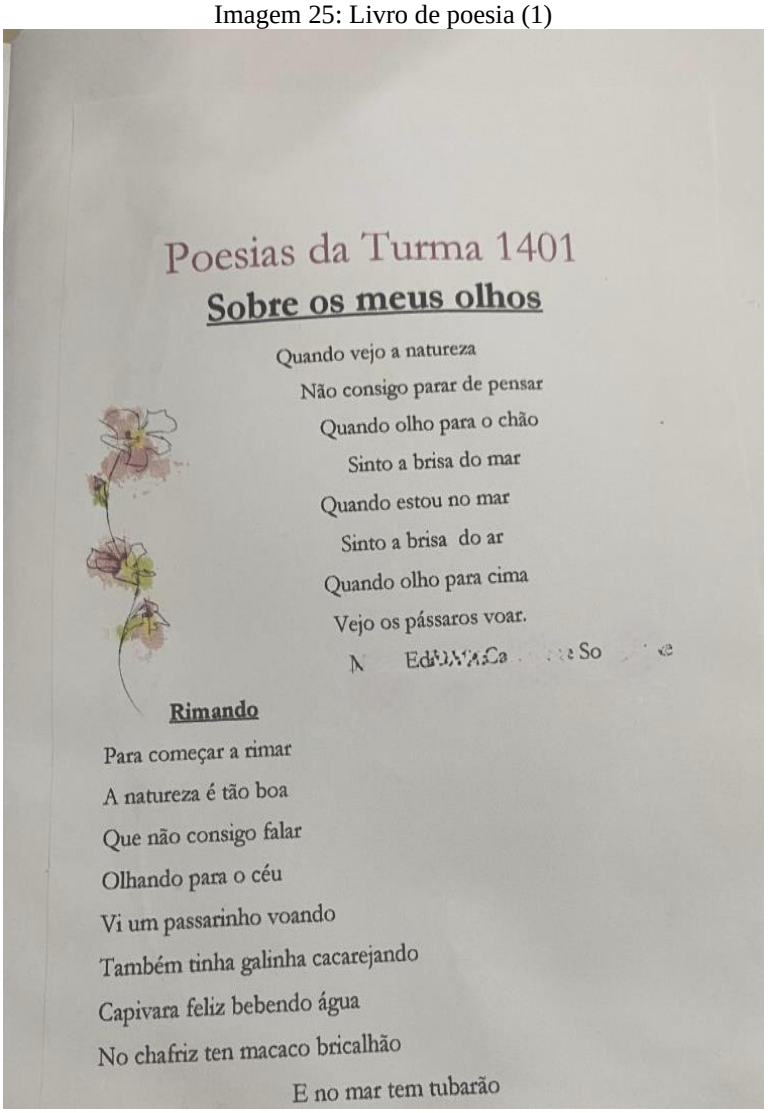
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 24: Capa do livro de poesia dos alunos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 25: Livro de poesia (1)



Poesias da Turma 1401

Sobre os meus olhos

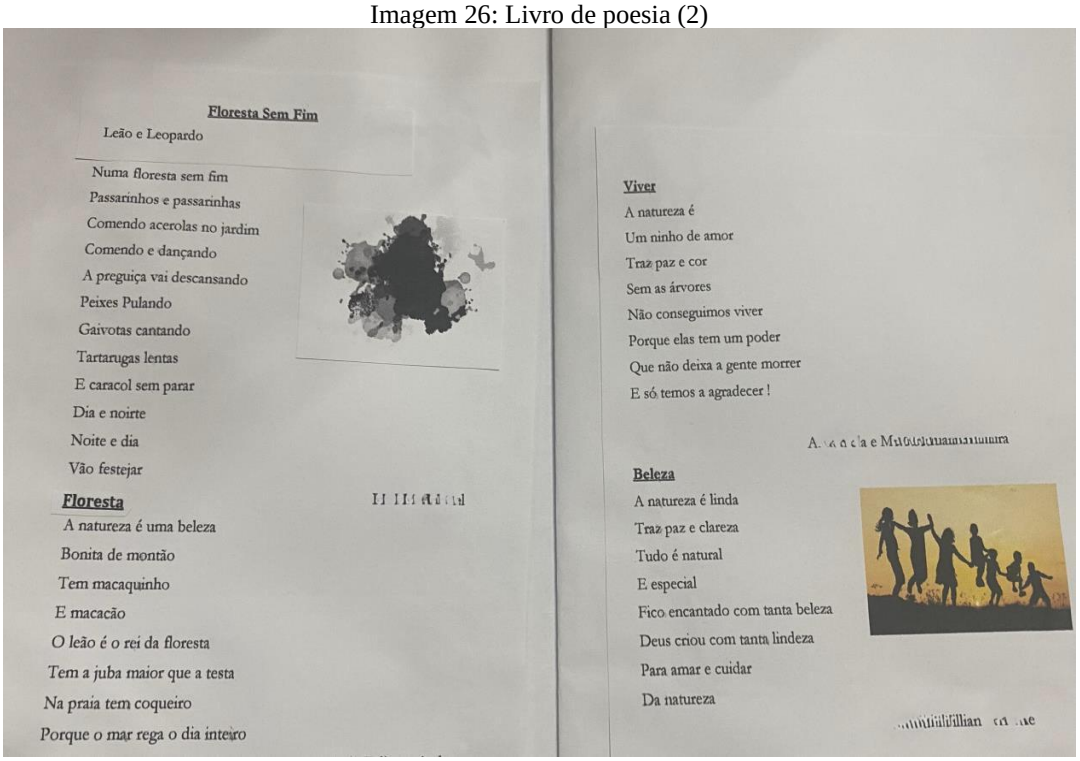
Quando vejo a natureza
Não consigo parar de pensar
Quando olho para o chão
Sinto a brisa do mar
Quando estou no mar
Sinto a brisa do ar
Quando olho para cima
Vejo os pássaros voar.

Rimando

Para começar a rimar
A natureza é tão boa
Que não consigo falar
Olhando para o céu
Vi um passarinho voando
Também tinha galinha cacarejando
Capivara feliz bebendo água
No chafriz ten macaco bricalhão
E no mar tem tubarão

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 26: Livro de poesia (2)



Floresta Sem Fim

Leão e Leopardo

Numa floresta sem fim
Passarinhos e passarinhas
Comendo acerolas no jardim
Comendo e dançando
A preguiça vai descansando
Peixes Pulando
Gaivotas cantando
Tartarugas lentas
E caracol sem parar
Dia e noirte
Noite e dia
Vão festejar

Floresta

A natureza é uma beleza
Bonita de montão
Tem macaquinho
E macacão
O leão é o rei da floresta
Tem a juba maior que a testa
Na praia tem coqueiro
Porque o mar rega o dia inteiro

Viver

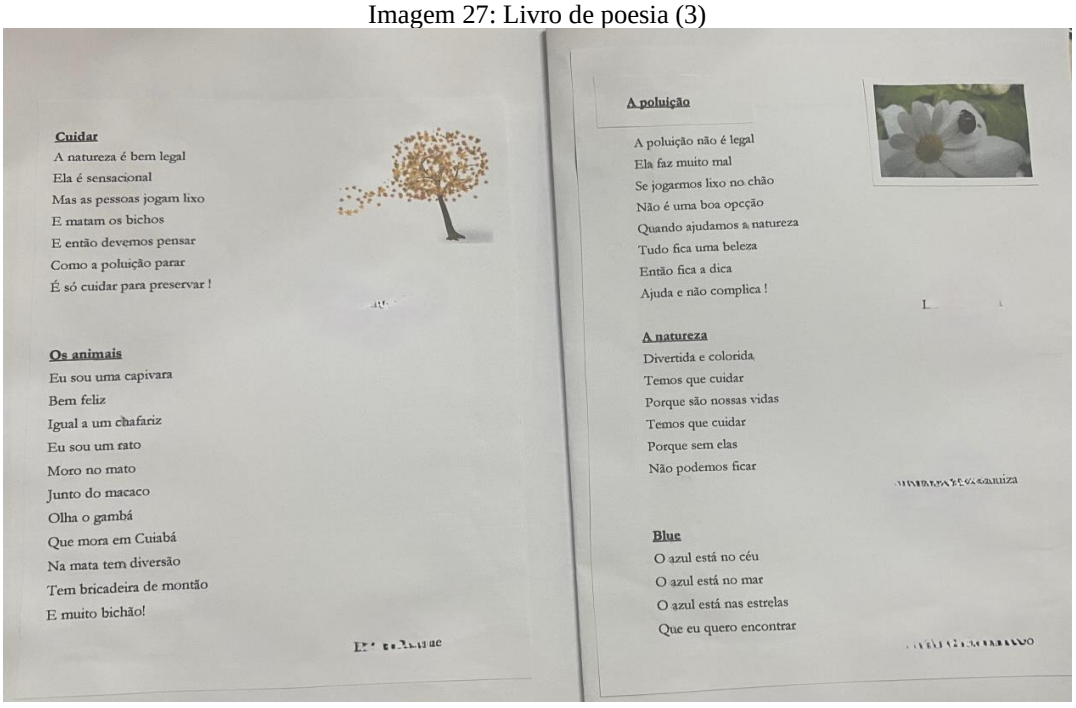
A natureza é
Um ninho de amor
Traz paz e cor
Sem as árvores
Não conseguimos viver
Porque elas tem um poder
Que não deixa a gente morrer
E só temos a agradecer !

Beleza

A natureza é linda
Traz paz e clareza
Tudo é natural
E especial
Fico encantado com tanta beleza
Deus criou com tanta lindeza
Para amar e cuidar
Da natureza

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 27: Livro de poesia (3)



Cuidar

A natureza é bem legal
Ela é sensacional
Mas as pessoas jogam lixo
E matam os bichos
E então devemos pensar
Como a poluição parar
É só cuidar para preservar !

Os animais

Eu sou uma capivara
Bem feliz
Igual a um chafariz
Eu sou um rato
Moro no mato
Junto do macaco
Olha o gambá
Que mora em Cuiabá
Na mata tem diversão
Tem bricadeira de montão
E muito bichão!

A poluição

A poluição não é legal
Ela faz muito mal
Se jogarmos lixo no chão
Não é uma boa opção
Quando ajudamos a natureza
Tudo fica uma beleza
Então fica a dica
Ajuda e não complica !

A natureza

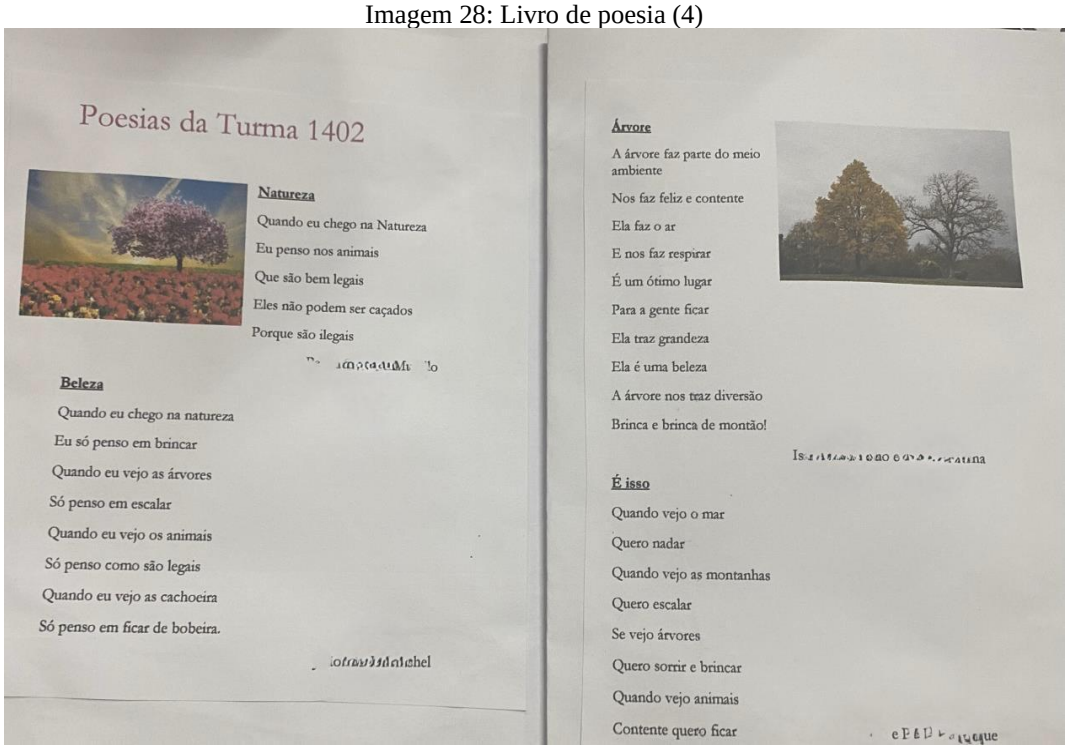
Divertida e colorida
Temos que cuidar
Porque são nossas vidas
Temos que cuidar
Porque sem elas
Não podemos ficar

Blue

O azul está no céu
O azul está no mar
O azul está nas estrelas
Que eu quero encontrar

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 28: Livro de poesia (4)



Poesias da Turma 1402

Natureza

Quando eu chego na Natureza
Eu penso nos animais
Que são bem legais
Eles não podem ser caçados
Porque são ilegais

Beleza

Quando eu chego na natureza
Eu só penso em brincar
Quando eu vejo as árvores
Só penso em escalar
Quando eu vejo os animais
Só penso como são legais
Quando eu vejo as cachoeira
Só penso em ficar de bobeira.

Árvore

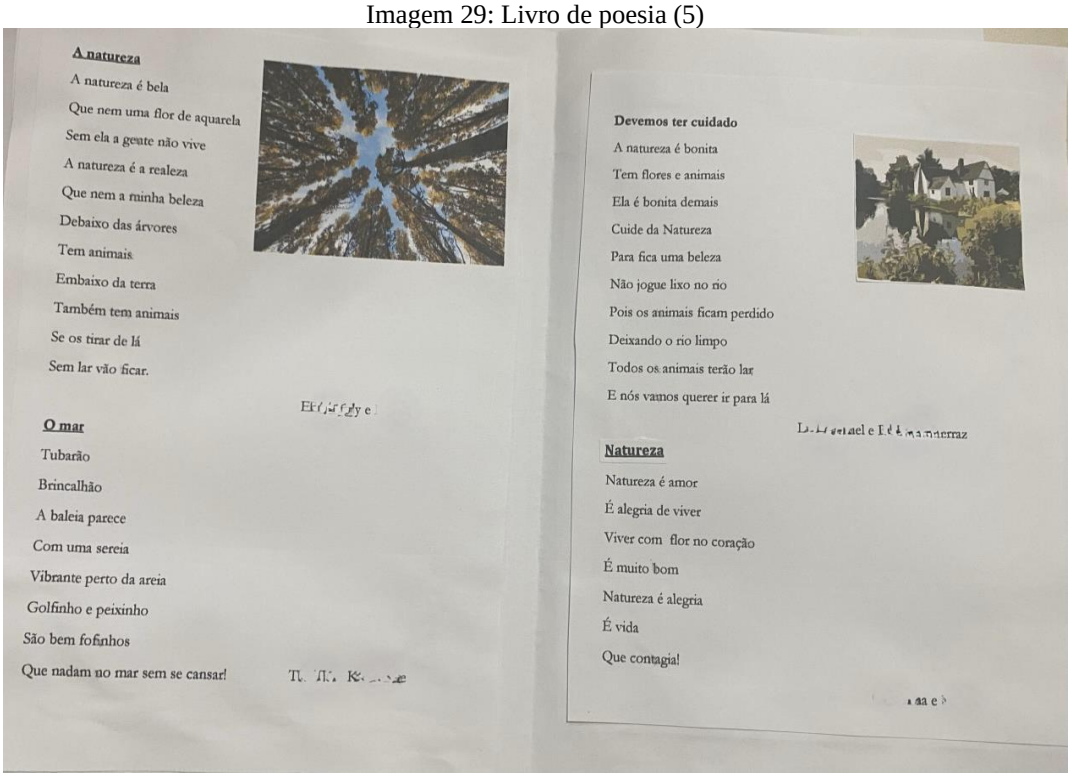
A árvore faz parte do meio ambiente
Nos faz feliz e contente
Ela faz o ar
E nos faz respirar
É um ótimo lugar
Para a gente ficar
Ela traz grandeza
Ela é uma beleza
A árvore nos traz diversão
Brinca e brinca de montão!

É isso

Quando vejo o mar
Quero nadar
Quando vejo as montanhas
Quero escalar
Se vejo árvores
Quero sorrir e brincar
Quando vejo animais
Contente quero ficar

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 29: Livro de poesia (5)



A natureza

A natureza é bela
Que nem uma flor de aquarela
Sem ela a geute não vive
A natureza é a realeza
Que nem a minha beleza
Debaixo das árvores
Tem animais
Embaixo da terra
Também tem animais
Se os tirar de lá
Sem lar vão ficar.

O mar

Tubarão
Brincalhão
A baleia parece
Com uma sereia
Vibrante perto da areia
Golfinho e peixinho
São bem fofinhos
Que nadam no mar sem se cansar!

Devemos ter cuidado

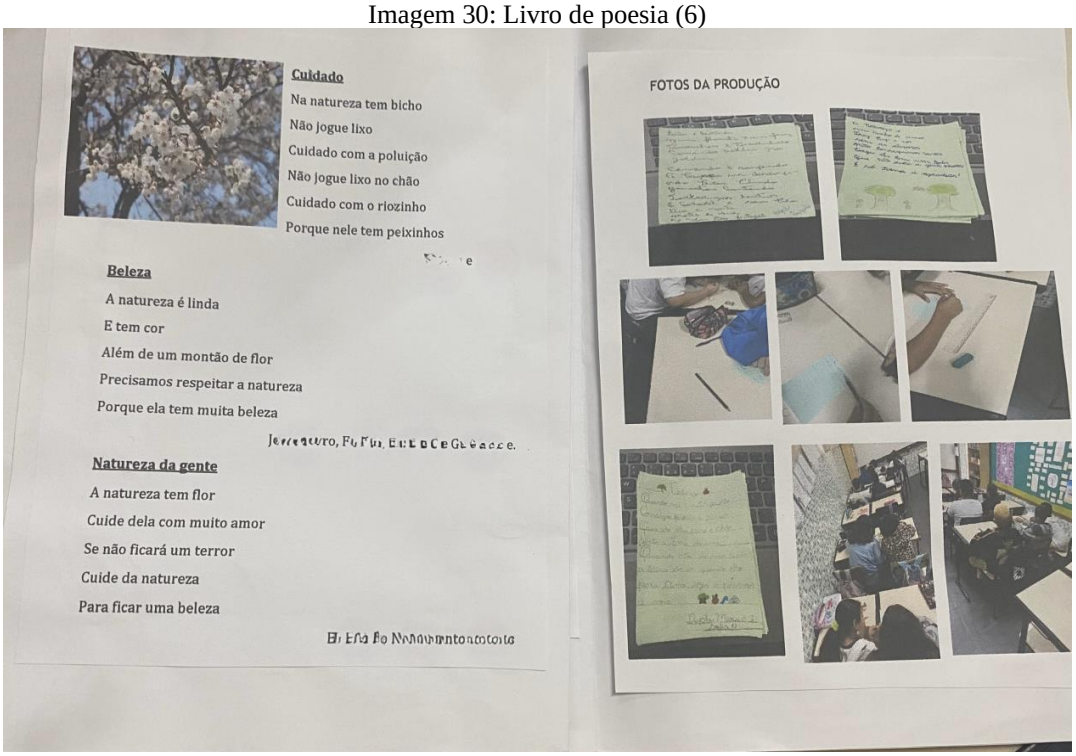
A natureza é bonita
Tem flores e animais
Ela é bonita demais
Cuide da Natureza
Para fica uma beleza
Não jogue lixo no rio
Pois os animais ficam perdido
Deixando o rio limpo
Todos os animais terão lar
E nós vamos querer ir para lá

Natureza

Natureza é amor
É alegria de viver
Viver com flor no coração
É muito bom
Natureza é alegria
É vida
Que contagia!

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 30: Livro de poesia (6)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 31: Sacolinhas amarelas para guardar o livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Imagem 32: Leitura do livro *Entre sonhos e dragões,* de Adriana Carranca, para o Dia Internacional da Mulher

Fonte: elaborado pela autora (2024)