



Formação do leitor literário



Da leitura escolarizada à leitura literária: a trajetória na formação do leitor

7

Renata Junqueira de Souza*
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto**

Resumo: Buscamos neste texto refletir sobre a leitura literária e a leitura escolarizada do leitor em formação, mediante a análise de parte dos dados coletados em investigação realizada com crianças do Ensino Fundamental. Trata-se da compreensão dos processos de recepção de textos literários por parte de leitores-aprendizes do oeste paulista. A discussão sobre a temática remete ao lugar da leitura literária e como ela vem sendo acolhida na escola.

Abstract: We bring in the text part of our thinking about the literary reading and basal reading to build a reader, through the analysis of the data collected in research aimed at children of primary school. It is the understanding of the processes of receipt of literary texts from beginners readers at west of Sao Paulo. The discussion on the theme refers to the place where literary reading and how it has been addressed in the school.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Ensino da literatura. Práticas de leitura. Formação de professores.

Keywords: Teaching of reading. Teaching of literature. Practice of reading. Teacher training.

* Graduada em Letras pelo Ibilce/Unesp – São José do Rio Preto – SP. Mestre pela PUC/RS. Doutora pela FCL/Unesp – Assis – SP. Professora-Assistente no Departamento de Educação da FCT/Unesp – Presidente Prudente, onde é vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação e lidera o grupo de pesquisa: “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” e do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – Unesp – Faculdade de Tecnologia e Ciências – Dep. de Educação. *E-mail:* recellij@gmail.com

** Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/Unesp – Marília – SP. Mestre pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora pela FFC/Unesp – Marília – SP. Professora-Assistente no Departamento de Didática da FFC/Unesp – Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail:* cynthia@marilia.unesp.br

Introdução

Este texto parte das reflexões oriundas da análise da coleta de dados de pesquisa em andamento desde 2006, realizada em escolas de ensino público no Estado de São Paulo.¹

Considerando a continuidade da segunda fase da pesquisa, foi proposta a leitura de algumas obras literárias a duas 4^a séries de cada uma das três cidades envolvidas no projeto (Assis, Marília e Presidente Prudente). Dentre as leituras recomendadas, há o primeiro capítulo “*Meu nome é cachorro*” que integra *O livro dos pontos de vista* (2006), de Azevedo.

O estudo aqui apresentado versa sobre a análise dessa obra e a recepção do referido texto por parte das crianças, no que diz respeito à apreciação geral do texto, considerações sobre o gênero, *incipt* e fim da narrativa, bem como o atendimento ao horizonte das expectativas, enfocando: personagens, tempo, espaço, fantasia, realidade, episódios e intertexto.

A obra

Para analisar a narrativa em foco, cabe, anteriormente, dar algumas informações sobre o autor. Azevedo foi eleito para elaborar a seleção e das obras a serem lidas, por se constituir em um escritor atual e de grande relevância. Já ilustrou livros para várias editoras, publicou ensaios e concedeu diversas entrevistas para revistas literárias. Ganhou prêmios literários importantes, e sua obra foi traduzida para diversas línguas. Hoje, Azevedo é um escritor significativo no panorama editorial de literatura infanto-juvenil e se situa entre os escritores que abordam os

¹ Trata-se do projeto “A literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”, financiado pela Fapesp e pelo CNPq. Em sua fase diagnóstica, o projeto, em sua frente realizada no Brasil, observou o perfil e os procedimentos de leitura entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 3^a a 6^a séries do Ensino Fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da Região Oeste do Estado de São Paulo, representada pelas cidades de Presidente Prudente, Marília e Assis. Há uma equipe de trabalho formada por professores-pesquisadores de três unidades da Unesp correspondentes aos municípios citados, respectivamente: Ana Maria dos Santos da Costa Menin e Renata Junqueira de Souza; Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto e Dagoberto Buim Arena; Rony Farto Pereira, Juvenal Zancheta, Odilon Helou Fleury e João Luís Ceccantini.

problemas da sociedade contemporânea, tanto no aspecto das relações humanas como nas implicações psicológicas. O conjunto de sua obra abrange um grande número de títulos que incluem narrativas em prosa e em verso, realiza incessantes pesquisas sobre folclore as quais resultaram em várias antologias sobre a cultura popular. É possível observar, de modo geral, que as ilustrações presentes nas obras de Azevedo, feitas pelo próprio autor, não se perdem em meras descrições, mas permitem ao leitor vivenciar e ampliar a experiência literária e buscar novos horizontes de leitura.

O escritor realiza, em suas obras, um experimentalismo com a linguagem² e com a estruturação da narrativa, rompendo com as demarcações de gênero, que resultam na construção de obras plurissignificativas e polissêmicas. De acordo com Silvestre (2005), o escritor enfatiza, ainda, a “dupla existência da verdade”,³ problematizando-a por meio de diversos pontos de vista.

Além de escrever e também ilustrar, Azevedo, em sua trajetória, tem procurado desvelar a preocupação com o leitor, a discussão sobre a produção literária e a ilustração do livro infantil. Desde o início da década de 90, ele vem publicando artigos em jornais e revistas especializados, como também textos em livros cuja organização volta-se à formação do leitor. Os estudos, em seu conjunto, oferecem um material importante para avaliar o estado atual da produção literária infantil e juvenil brasileira e da crítica referente a ela, bem como sua recepção no âmbito escolar, a formação do leitor e a didatização do livro. Os assuntos

² Maria Alice Faria (1930-2005) em texto publicado no início de 2008, ao enfatizar o rompimento com a norma culta nos livros para crianças e jovens, em que Lygia Bojunga, em 1972, foi a pioneira no uso da linguagem coloquial entre personagens, com gíria e sintaxe não autorizada pela escola tradicional, aponta, na atualidade, a Azevedo como um outro autor a conseguir recriar a personalidade de suas personagens por meio de uma prosa próxima do coloquial, muito embora ainda evitando grande rompimento com a norma padrão.

³ Expressão empregada por Azevedo. Em conversa informal, segundo Silvestre (2005, p. 20), Azevedo disse: “O tema me interessa muito e tem sido recorrente no meu trabalho: a dupla existência da verdade, ou seja, a possibilidade de duas ou mais pessoas terem pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto, o que relativiza a noção de verdade e abre campo para a gente olhar e aceitar o Outro, a diferença, outras culturas, outros modos de ser e ver, etc. Acho um tema muito importante e típico da literatura. Essa noção de “dupla existência da verdade” eu tirei do Fernando Pessoa. Veja o texto dele: ‘Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não: era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.’”

discutidos por Azevedo provocam reflexões contundentes, não apenas de ordem literária, pois estabelecem conexão com o contexto sócio-histórico-cultural e a indústria editorial.

É possível notar a tendência peculiar do escritor a enfatizar a diversidade de pontos de vista, como já afirmamos; todavia, em algumas de suas obras, isso aparece com maior ênfase, como em *Trezentos parafusos a menos* (2002) – uma história que acompanha o amadurecimento de uma família que vive situações inesperadas. O cotidiano da família é um mero pretexto para que o autor trabalhe a questão das diferenças individuais e a dificuldade de conviver com o *outro* num mesmo local, quando as ideias e os sentimentos são díspares. Esse mesmo aspecto temático é abordado visivelmente na *Coleção Pontos de Vista*, composta pelas obras *Meu nome é cachorro* (1999), *Meu nome é gato* (1999), *Meu nome é tartaruga* (1999), *Meu nome é sapo* (1999), *Meu nome é Teca* (1999), *Meu nome é Akira* (1999). Esses textos discutem as diferenças individuais de cada personagem e, conseqüentemente, seus diversos pontos de vista. Atualmente, essa coleção configura um único suporte: *O livro dos pontos de vista* (2006), utilizado na pesquisa.

De acordo com Silvestre (2005, p. 130), na literatura infantil e juvenil brasileira, não existe um modelo ou uma fórmula exclusiva para a organização do texto, mas há algumas tendências que se evidenciam como a realista, a fantasista e a híbrida. Partindo dessas tendências, Azevedo apropria-se de uma construção híbrida, tanto no que se refere à construção e focalização dos personagens como à estrutura organizacional do texto. Na maioria das vezes, prima, tanto pelo aspecto realista do mundo à sua volta como pela fantasia. Conseqüentemente, transforma a matéria literária num processo metafórico. Assim, sua ficção não se encerra na linha do “verismo”, mas alcança o mundo da fantasia e do sonho, num equilíbrio coerente e harmônico. Esse equilíbrio harmônico é capaz de deleitar leitores: crianças, jovens e adultos.

Os personagens criados por Azevedo variam desde animais (leão, peixe, cachorro), passam pelas diversas faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos), até a antropomorfização de objetos (avião, livro). Os protagonistas – animais e objetos – compartilham o mesmo espaço com os seres humanos, e cada qual mantém um ponto de vista peculiar na situação que os envolve. Como sua produção literária não está imbuída de didatismo e moralismo, a submissão não tem espaço, e seus personagens assumem seus pontos de vista que levam a diferentes verdades, como em *O livro dos pontos de vista*.

Meu nome é cachorro trata, especificamente, da vida do cachorro, da sua maneira diferente e peculiar de ver a sua própria vida, as situações comuns do seu dia a dia. Ele fala sobre suas ideias, seus sentimentos, sobre os demais personagens de acordo com sua ótica, com seu ponto de vista. O cachorro traz sua verdade numa narrativa pessoal, sobre diferentes episódios envolvendo os outros personagens: o gato, a tartaruga, o sapo e os donos da casa. Além disso, o cachorro apresenta-se como o *ser* mais importante da história, depois dos humanos. Escrito especialmente para crianças, o livro traz uma construção híbrida, tanto no que se refere à construção e focalização dos personagens como à estrutura organizacional do texto. Trabalha a fantasia e a realidade de forma equilibrada.

Assim, Azevedo, em *Meu nome é cachorro*, como em outras produções, concomitantemente ao universo variado de personagens, conta os fatos sob diferentes óticas, valorizando a diversidade de visões de mundo, concepções, anseios intelectuais e materiais, sejam da criança, do jovem ou do adulto. Azevedo traz para o universo infantil ou juvenil a discussão de temas atuais, problemas da sociedade contemporânea, fixando-se no aspecto das relações humanas, nas implicações interiores da criança e do adulto. A partir desse prisma, o autor, como foi dito, trabalha a questão fundamental que perpassa todas as suas obras: *a dupla existência da verdade*.

Enfim, retomando, os personagens, protagonistas de suas histórias, como em *O livro dos pontos de vista*, falam sobre as pessoas, os sentimentos e a vida. Esses temas se repetem na produção literária de Azevedo, que prima pela construção de um mundo ficcional contraditório, e isso corresponde ao que ele chama *literatura*. Paralelamente a esse fazer ou construir literatura, o escritor se preocupa com questões específicas da crítica: leitura e literatura. Nesse sentido, Azevedo – escritor, poeta, ilustrador e pesquisador – renova a produção literária no Brasil. (SILVESTRE, 2005).⁴

² Expressão usada por Machado (1998, p. 91) para designar a primeira língua aprendida por um indivíduo.

³ Neste momento, dados os limites do projeto, não se fará a diferença entre resolução de problemas e problematização.

⁴ Azevedo vem desenvolvendo e publicando textos sobre leitura e literatura, seja por meio de artigos, palestras e seminários em congressos, seja na realização de trabalhos científicos (Mestrado e Doutorado), com o intuito de problematizar a importância deles e a contribuição aos estudos literários. Além do mais, pode-se observar que a produção teórica de Azevedo dialoga com a sua

Passemos a explorar a recepção dos textos por parte das crianças.

Recepção

As diversas turmas das três cidades foram convidadas a ler o livro para, em seguida, realizar as seguintes atividades: duas tarefas escritas: a) Faça um resumo do livro que você leu; b) Elabore um comentário sobre o livro que você leu. O que você achou da história? Por quê? O que mais chamou a atenção durante a leitura?; e uma oral – o debate.⁵ Com base nas duas tarefas escritas e nos debates realizados com turmas de 4ª série, apresentamos, ao longo deste texto, o conteúdo expresso pelos alunos quando em contato com o texto literário.

Num período anterior ao debate, foram disponibilizados para cada uma das respectivas turmas de alunos e professoras 20 títulos da obra *O livro dos pontos de vista* (2006) com, aproximadamente, 15 dias de antecedência, para o cumprimento da atividade: a leitura da obra. Devido ao restrito número de títulos, não equivalente ao de alunos, as professoras elaboraram uma rotina de revezamento, o que permitiu que todos tivessem oportunidades iguais de contato e leitura do livro.

Apreciação do livro Quanto à aproximação geral da obra

Praticamente todas as crianças leram a obra, portanto houve atendimento à atividade proposta. Entretanto, um número pequeno de alunos, em cada uma das classes, não realizou a leitura. Nesses casos, as respostas aos comentários nos ensinam muito. Segundo Antunes (2008,

produção literária. A literatura, para o escritor, “significa remeter obrigatoriamente à ficção e ao discurso poético” (AZEVEDO, 2004, p. 39), é marcada pela subjetividade, por temas complexos e ambíguos, por pontos de vistas diferentes pelas emoções, pela busca da identidade, por personagens incompletos e inacabados. Enfim, Azevedo trabalha com estruturas narrativas complexas, com textos poéticos ou de cunho folclórico, numa mistura constante de gêneros literários e diferentes tipos de personagem.

⁵ Durante a realização do debate, foram utilizados gravadores, máquinas fotográficas, filmadoras, como recursos metodológicos adotados para a coleta de dados durante a pesquisa.

p. 150), há várias maneiras de ler um livro, também há tantas outras de não se ler. As respostas negativas trazem a construção de frases essenciais para a interpretação da informação negativa, do motivo da não leitura. Assim como na análise de Antunes (2008), obtivemos respostas similares, ainda que num grupo bem menor de crianças. Enquanto em seu *corpus* de experimentação de 34 alunos participantes, 25 foram “não leitores”, em nosso caso, em 6 turmas, em média com 30 alunos, três ou quatro confessaram não ter lido o livro. Inferimos que tal situação decorreu do acompanhamento pedagógico feito pelas professoras das séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que, dispondo de uma carga horária maior com seus alunos, portanto, de um maior contato,⁶ puderam criar mais corresponsabilidades, decorrentes das relações ético-afetivas estabelecidas. Para Antunes (2008, p. 151-157) diferentes respostas envolvem diferentes variantes de interpretações como em:

- “Não li”: convicção, desrespeito, provocação, preguiça.
- “Eu não li”: maior convicção na não leitura.
- “Eu não li o livro ainda”: parece informar a possibilidade de ainda ocorrer a leitura.
- “Não tive acesso ao livro no tempo determinado”: indicação de que a leitura poderia ter ocorrido.
- “Eu não li o livro inteiro, só até a página [...]”: leitura em continuidade.

As respostas das crianças que não se dispuseram a ler, em nossa pesquisa, estão centralizadas nessas variantes, que são bastante similares. Ou, ainda, entregaram o comentário simplesmente em branco.⁷ Seguem as respostas recorrentes:

- “Eu não li o livro porque eu esqueci.” (MAR)
- “Não li.” (LUC)
- “Não quis ler.” (MAR)
- “Ainda vou ler.” (FAB)

⁶ Cabe salientar as discrepâncias nessa situação ao compararmos as 4^{as} séries com as turmas das 6^{as} séries, como foi possível comprovar durante a pesquisa de campo – dado que outras obras também foram propostas a essas turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

⁷ Nesses casos, algumas das crianças declararam não querer escrever, embora algumas delas tivessem lido o livro, justificando que não sabiam como realizar a tarefa ou porque tinham dificuldade para escrever.

- “Não deu tempo.” (CLA)
- “Só li a primeira página.” (FER)
- “Eu não li o livro porque minha mãe passou mal e foi para o hospital com a minha mãe e quando eu ia ler eu vinha vendo para a escola.” (TIA)
- “Eu tinha esquecido de lê aquele livro que você tinha me dado.” (LUC)
- “Eu não li o livro porque fui para casa da minha tia e esqueci de ler.” (JOH)
- “Eu esqueci de ler o livro porque eu fui para a chácara do meu tio.” (JON)

Em sua análise bastante cuidadosa, Antunes (2008) aprofunda tantas outras respostas de cunho negativo, trazendo à discussão a temática da formação de leitores e do trabalho do professor com a literatura – o que também nos faz repensar constantemente tal problemática, foco de nossa pesquisa.

Poucos, portanto, foram aqueles que se recusaram a ler. Pela participação das crianças no debate, com grande envolvimento nas atividades precedentes, não é possível frisar, aqui, que de algum modo devam ter se sentido pressionados à leitura.

Coordenação e direção de uma das escolas de Marília, ainda que participassem indiretamente dessa fase do trabalho, trouxeram como depoimentos, a leitura espontânea no fim do período de aula; situação em que observavam diversas crianças apoiadas nos pilares ou sentadas ao chão, no aguardo do ônibus escolar, “absortas na leitura” – comportamento leitor, pouco observado, segundo a coordenação. Além disso, as crianças diziam da necessidade de uma nova leitura da mesma obra, pois que passavam a “compreender e a se interessar mais pelas histórias” após o debate – evidenciando a relevância dos mediadores na leitura. Tal dado será foco de análise para a organização do processo intervencionista da pesquisa, em sua última fase. Por meio da atividade realizada com esses alunos, portanto, fica nítido que, ao serem disponibilizadas situações concretas de ensino e aprendizagem, com condições mínimas, em que os alunos aprendam, se desenvolvam e se exercitem, dialoguem e discutam sobre a leitura são criadas as condições para, a longo prazo, criar o hábito de leitura e fomento ao gosto pela leitura literária.

As impressões gerais sobre a obra se mostraram favoráveis. Os alunos, de maneira geral, ficaram impressionados com a capa do livro, com a temática abordada, com o perfil do personagem protagonista – o que garantiu a leitura não só do primeiro capítulo, como da obra toda, demonstrando a interação obra/leitores. Vejamos o exemplo a seguir:

“Quando eu vim para a escola a minha professora disse que hoje ela ia dar um livro ela falou que não era dela era da Unesp eu fiquei sábado e domingo para ficar com o livro ela disse que era só para ler o meu nome é cachorro.

No sábado eu comecei o livro e achei o livro legal e divertido eu fiquei a tarde toda lendo o livro.

Quando eu cansei eu guardei o livro e fui dormir quando acordei fui de novo ler o livro e fiquei até meio dia lendo o livro.

Depois fui ler o livro de novo até às 16:00 da tarde e fui depois brincar com os meus amigos.

Segunda fui lá lê o livro minha mãe disse para ler e resumir e contar o livro para ela.

Quando deu 11:00 horas eu fui pegar o livro e colocar na bolsa e fui tomar banho.

Quando fui para a escola eu disse para a professora que gostei do livro muito.” (RAF)

É o próprio autor de *Meu nome é cachorro* que salienta tal relevância:

A leitura exige a interação entre o texto e o leitor, é preciso que se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e esse se justifica e se legitima através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Os comentários, a seguir, são também denotativos:

- “O livro ‘PONTOS DE VISTA’ é muito legal! A história “Meu nome é Akira” foi a mais legal de todas, essas histórias todas foram muito divertidas. As outras histórias, é claro, foram legais também!” (ADR)
- “Adorei o livro, é superlegal. O problema é que quase todos se acham os maiores, principalmente o gato. O gato devia ter mais de três casas, pelo menos cinco. Esse gato não precisava da casa que fizeram à ele.” (GUI)
- “Eu gostei mais da história da tartaruga que ela fala que é apaixonada pelo cachorro [...]. Ela fala que vai agarrar ele e dar um monte de beijo nele... é a mais legal.” (LUA)

Todavia, dentre aqueles que leram, não houve unanimidade quanto à aprovação do texto *Meu nome é cachorro* (2006), principalmente, quando em comparação com as demais leituras já realizadas,⁸ como pode ser observado na sequência:

PES: Dos três livros que vocês leram qual foi o que vocês mais gostaram?

ALU: A bolsa amarela, porque tem mais história que ilustração.

ARI: Chama mais atenção.

TAL: Conta mais história.

CAR: Dos pontos de vista, escreve mais claro para a gente entender.

DAN: Eu gostei dos pontos de vista, porque conta a história de um monte de personagens, porque eu gosto de livros com muitas histórias, muitos personagens, e o livro da bolsa amarela eu não li.

⁸ No conjunto, foram três obras trabalhadas: *A bolsa amarela* (2007); *A roupa nova do imperador* (2004); e *Meu nome é cachorro* (2006). A escolha por esses livros ocorreu devido a essas obras serem notoriamente reconhecidas pelo seu valor estético/conteudístico, bem como pelo prestígio atribuído aos seus escritores: Lygia Bojunga Nunes, Hans Christian Andersen e Ricardo Azevedo, respectivamente.

FAB: Também gostei desse, porque a professora lê muitos livros do Ricardo Azevedo.

FER: A roupa nova do imperador, quase ninguém gostou, tem pouca história.

MAR: A roupa nova do imperador não deu muita vontade de ler.

Fica evidente, com essa transcrição, a predileção por determinadas narrativas em detrimento de outras. Algumas porque a professora já havia trabalhado obras do mesmo autor, outras porque a linguagem é mais clara e objetiva, além da extensão do texto escrito. Cremos que as escolhas dos alunos não são aleatórias, mas carregadas de sentido e motivos. Tendo lido *A bolsa amarela* (2007), ALU, por exemplo, comparando as três obras, apresenta, durante o debate, elementos contundentes para fundamentar a defesa em seu discurso da sua opção por “*A bolsa amarela porque tem mais história.*” Tal postura, inclusive, traz um novo elemento contra os clichês pedagógicos de que nossas crianças preferem ler livros curtos e com mais texto não verbal – ilustrações.

As falas, não só desse trecho, mas de todo o debate, particularmente de uma turma de uma das escolas de Marília, apontam para um alto interesse e capacidade dos alunos de descreverem e observarem diferentes aspectos compreendidos na obra, apontando para a “desconstrução” de que os leitores (alunos) da escola pública têm piores condições de desenvolver a capacidade leitora e de produzir textos. Tanto assim que, ao terminarmos a atividade de produção de resumo e de comentário que durava, em média, uma hora, seguida de um debate de duas horas, as crianças aplaudiam e perguntavam a data do próximo encontro, demonstrando grande interesse pela leitura e o debate.

Com relação aos aspectos que podem contribuir para as possíveis causas de as turmas terem se envolvido com maior ou menor profundidade com a narrativa – que, sem dúvida, esbarram na discussão polêmica sobre a inadequada, muitas vezes imprópria e errônea escolarização da leitura literária e/ou da literatização da escola (SOARES, 2006) – é possível discorrer sobre a importância do trabalho pedagógico voltado à atividade literária e a posterior colaboração da professora da classe na formação do gosto dos seus alunos. Destacamos, aqui, em especial, o caso ocorrido em uma das escolas de Marília, em que os

alunos se identificaram com a leitura e o estilo do escritor, revelando a influência sofrida pelo trabalho já desenvolvido pela professora da classe: “*Também gostei desse, porque a professora lê muitos livros do Ricardo Azevedo.*” Esse dado é um ponto positivo quando o objetivo não se restringe à leitura apenas de quaisquer textos, mas de bons textos literários, como é o caso da obra de Azevedo, já reconhecida nacional e internacionalmente pelas qualidades estético-conteudísticas. Também aponta à preocupação existente sobre uma formação qualitativamente melhor dos seus alunos e, ainda, revela que a professora se preocupa com a formação de leitores e não em formar “letores” que pouco são capazes de distinguir e interpretar o que leem devido às restrições existentes na precarização da formação inicial. Na sequência, cabe resgatar um trecho da entrevista realizada com a professora da 4ª série da referida escola.

Gosto de Ricardo Azevedo, Luis Fernando Veríssimo. [Leio outros autores também]. As crianças percebem aquilo que você não fala, as crianças são muito perceptivas, a professora é um modelo.

[...] Trabalho enquanto professora com a intuição, ter sensibilidade para perceber o que as crianças estão precisando.

Comecei a gostar de Ricardo Azevedo por experiência com os alunos do ano passado, trabalhei com temas sobre o folclore e também como Ricardo Azevedo constitui o personagem, trabalhei com o folclore para sair do Boitatá, do Saci Pererê. Ele mostra como se construiu aquela história, a imaginação flui quando quiser, essa forma de colocar estimula. O Ricardo Azevedo tem um jeito próprio de escrever, as crianças se envolvem. (FIL)

Com base na entrevista concedida pela professora, cremos que os alunos de sua 4ª série apresentam uma maturidade acerca da leitura literária, devido também ao seu trabalho que enfoca estudos e leitura de textos variados e com gêneros textuais diversificados, o que contribui para um aprendizado menos restrito, comum a muitas crianças brasileiras. Novamente, vale trazer para este texto outro trecho da entrevista com a professora:

Gosto de ler revista científica, *National Geographic*. Vou montar com os alunos um livro de curiosidades, os porquês das crianças, eles vão pesquisar na revista *Recreio* (é a revista que a escola assina), farão um varal de poesias. Para o ano que vem penso em outra coisa, vou elaborando o trabalho com as crianças. (FIL)

Logo, FIL está atenta à promoção de diversas atividades em que as práticas de leitura sejam experienciadas de diferentes formas: seja ofertando poesias, revistas, seja jornais. As crianças vão aprendendo os diferentes usos atribuídos à leitura, ora como prática social, comunicação, ora como entretenimento, interação. A professora FIL, dentro de suas possibilidades, procura construir e ensinar aos alunos um conceito de leitura mais ampliado do que a simples decodificação das letras. Além do mais, a professora avança ao ensinar e trabalhar com os alunos os bons textos literários em contraponto aos textos didatizados, frequentemente presentes na escola, como os mais adequados devido à tradição escolar que se faz presente no cenário educacional brasileiro.

Com relação a isso, resgatamos, aqui, a importância das contribuições preconizadas por José Bento Monteiro Lobato, na década de 20 e ampliadas apenas nas décadas de 70 e 80 com escritores de destaque como: João Carlos Marinho, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, que contribuíram com os seus livros e reflexões para discussões referentes à formação do gosto, à criação do hábito de leitura em detrimento do discurso utilitário e pedagogizante presente na escola e que circundava a produção e a leitura de livros para crianças e a escola.

Fica explícito com as preocupações e os trabalhos eleitos pela professora FIL, em sala de aula, a necessidade de se priorizar um ensino de leitura para além da alfabetização, mas um ensino que, mesmo diante das suas limitações físicas e estruturais, seja encaminhado para a promoção do letramento e a formação de leitores mais críticos e autônomos. De acordo com Azevedo (2004), aprender a ler significa muito mais do que o apregoado pelo senso comum. Saber ler bons textos literários permite ao sujeito experienciar e se desenvolver de forma mais integrada no meio em que vive, propiciando ampliação das vivências e modificação dos paradigmas.

Nesse sentido, a contribuição da pesquisa em andamento – que vislumbra a promoção de uma leitura menos escolarizada e muito mais

promotora de aprendizado da língua materna e, por sua vez, da leitura literária.

Considerações sobre o gênero/*incipit*/final

A recepção dos alunos se apresenta positiva para esse gênero, além de as crianças revelarem alto grau de envolvimento com os personagens e enredo existentes no livro, o que prendeu a atenção do jovem leitor. Novamente, as falas, a seguir, são reiterativas:

NAT: Eu achei a história legal por causa do cachorro e também por causa do gato que o gato ficava provocando ele... o cachorro... só.

LUA: Eu gostei da história porque o cachorro e o resto do pessoal da família e dos animais que eles mesmos se autoelogiavam... também gostei da tartaruga e do gato... eles falavam demais... eles falavam muita coisa deles e esquecia dos outros.

MAT: Eu gostei da parte que... o... que o gato... que o cachorro queria brigar com o gato porque o gato não queria fazer nada.

ELA: Eu gostei professora porque eles tinha muitos amigos.

VAN: Que ele tinha muitos amigos? Tá.

PES: Se vocês gostaram ou não gostaram do livro.

MAT: Eu gostei da parte que o cachorro falou que a tartaruga demora dois dias pra ir e voltar.

MIR: Eu gostei da história porque o cachorro é bem reclamão de tudo.

VAN: E você é reclamona?

MIR: Mais ou menos.

SOL: Eu gostei da história porque o nome dele era Cachorro e não é um nome apropriado... só por causa disso.

Meu nome é cachorro (2006), sob o nosso ponto de vista, configura-se como uma obra voltada aos interesses de crianças com as quais trabalhamos. Tal aspecto fica evidenciado diante do fato de que grande parte das crianças leu a obra como um todo e não apenas o texto indicado para leitura, conforme já afirmamos. Segundo Silva (2001, p. 19), os alunos em fase escolar, principalmente os de 9 e 10 anos, equivalente à faixa etária de 3ª e 4ª séries, apreciam várias histórias; dentre elas aquelas vinculadas à realidade e a aventuras. Para a autora, tais alunos já devem estar, suficientemente, motivados para longas narrativas de conteúdos interessantes e gêneros fascinantes, para livros de conteúdo mais extenso, pois que correspondem aos anseios do “pré-adolescente, inquieto e sonhador”. Esclarece ainda a autora – com o que concordamos – que, em rigor, não podemos delimitar a idade em que as crianças perdem o interesse por determinados temas, pois os esquemas e as categorizações têm valor relativo; as histórias indicadas para uma classe podem, perfeitamente, ser adaptadas para outras posteriores.

Nessa diretriz, compartilhamos da seguinte reflexão do próprio Azevedo:

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores. É possível encontrar uma criança mais experiente que um adulto. Qualquer uma abandonada, e são tantas por aí! Que viva debaixo de uma ponte, pode ter muito a contar sobre a experiência e os limites do ser humano. Qualquer criança alfabetizada, por outro lado e, em tese, pode ensinar adultos e analfabetos. (2007, p. 80).

Logo, recomenda-se não dividir os textos literários em faixas etárias, devido a inúmeros fatores, mas, em especial, pelo teor universal que os textos literários possuem e, portanto, podendo ser lidos por diferentes pessoas, de faixas etárias diversas, de lugares e vivências outras. Diante disso, desse alcance irrestrito, dessa linguagem entendida por muitos, há a beleza da leitura literária, aqui, no caso, especialmente do texto: *Meu nome é cachorro*.

Ainda acerca desses aspectos, é possível refletir sobre uma arte literária que não seja especificamente a infantil, que nem seja destinada propriamente a um público jovem que se inicia nessa prática social, pois é sabido que, dentre muitos escritores e profissionais desse ramo do conhecimento, há aqueles que costumam reduzir em beleza e qualidade quando o público a que se destinam são as crianças. Pensamos que quanto menores forem as crianças, maiores serão os detalhes e o aprofundamento a elas disponíveis – elas precisam aprender e conhecer os objetos da cultura humana, aqui, no caso, o livro de literatura infantil. Assim, desde a mais tenra idade, as crianças podem ir aprendendo a complexificar os acontecimentos e a elaborar compreensões cada vez mais sofisticadas sobre os assuntos e sobre a própria vida. Diante disso, preciosas são as seguintes reflexões de Andrade:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando um literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (Apud SOARES, 2006, p. 18).

Nesse sentido, o fato de *Meu nome é cachorro* (2006) fazer parte de uma obra literária “para qualquer idade”, de um livro em que se enfoca a fantasia e a realidade, em uma narrativa de conteúdo interessante e gênero fascinante, em que há a apresentação de diversos pontos de vista, sugestão do mundo interior de crianças e de adultos e demais personagens antropomorfizados, parece ter possibilitado ao leitor o gosto por esse gênero.

O momento inicial é importante para a constituição das referências do leitor. Tal característica fica evidente quando as crianças foram solicitadas a fazer uma reconstituição da história, por meio de resumo escrito, inclusive, reproduzindo com ênfase a exposição inicial do cachorro.

Meu nome é cachorro. Quem é o mais bonito? Eu. Quem é o mais forte? Eu. A única coisa que eu não suporto no jardim é o gato, vive se exibindo. (TAL)

Meu nome é cachorro, eu sou o mas esperto da praça. (VIT)

Meu nome é cachorro, sou muito esperto e engraçado, aqui mora. (HEN)

Meu nome é cachorro. Modéstia à parte, sou um bicho interessante, legal, divertido e o chefe deste jardim. (GIO)

Meu nome é cachorro, eu sou modesto, jeitoso, o bicho mais interessante da floresta e [mais] bonito que todos os bichos. (SIL)⁹

Quanto ao fim da história, grupos de crianças de duas escolas, valendo-se da intertextualidade e considerando o provável trabalho prévio das professoras com outros gêneros, disseram que gostariam que o texto apresentasse “um final” – trata-se, nesse caso, de rememorar o esquema quinário dos contos clássicos, já que muitas se referiam ao evento perturbador.

PES: Da historinha do *Meu nome é cachorro*, vocês gostaram do final dela?

ALU: Ninguém gostou.

ARI: Não teve final, não tem sentido, o desfecho.

TAL: É, acho que não teve, não teve sentido, não contou a história direito.

DAN: [Mas] eu acho que a tartaruga contou melhor a história dos outros.

THI: [Mas] o gato só ficava falando mal do cachorro.

⁹ Vale salientar que muitos alunos escreveram de quatro a cinco linhas de resumo, e mesmo os que escreveram quase meia página da folha não se aprofundaram nos detalhes da obra, muitas vezes não seguindo a sequência cronológica dos fatos. Dessa forma, por meio da análise dos resumos, constatamos que pouquíssimos foram os alunos que relevaram os principais eventos narrativos e sintetizaram a história. Além disso, em duas escolas, foi possível diagnosticar crianças ainda não alfabetizadas, que pouco sabem trabalhar com a escrita convencional, mesmo estando na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

VAN: [Mas], mas era porque o cachorro só brigava com ele.

PES: Como vocês fariam o final para a historinha só do cachorro?

PAT: O cachorro parava de reclamar de tudo e a tartaruga ia casar com ele.

BIA: Tivesse filhinhos e misturasse cachorro com tartaruga.

AMA: Tartaruga com cabeça de cachorro, o cachorro com o corpo da tartaruga.

FER: O cachorro e a tartaruga ficassem amigos, tipo uma família.

PED: O sapo casasse com o cachorro e a tartaruga com o gato.

DAN: Mas o sapo é homem! (frase exclamativa), e o gato já tinha uma namorada.

PES: E o final quem gostou?

PAT: Não gostei, não teve final, não teve um evento perturbador.

TAL: Não teve final, o meu final todo mundo ia ficar feliz, iria consertar todo mundo.

Passemos à análise do atendimento ao horizonte de expectativas.

Atendimento ao horizonte de expectativas

Personagens/Tempo/Espaço/Fantasia/Realidade/ Episódios/Intertexto

A personagem mais evidente para os alunos é o cachorro. Sua presunção, altivez e audácia, decorrentes de suas características apresentadas por ele mesmo (como: o mais bonito, forte, esperto, talentoso, possante, jeitoso, interessante, galante, especial, valente, genial, perigoso, corajoso, musculoso, audaz, intrépido, inteligente), bem como o seu ponto de vista sobre a sua vida e demais personagens aproximam o leitor. Trata-se da figura mais lembrada, inclusive, pela própria construção da trama, que conduz o leitor no decorrer do texto. Vejamos trechos de resumos e comentários:

MAT: Legal, porque ele [o cachorro] brigava com todos os animais.

HEL: Eu também achei legal porque tem uma parte que ele falou:

– Ninguém vai dormir no meu cantinho!

Chamou a minha atenção que aquela parte que todos os amigos abandonam o cachorro.

NAT: Eu gostei da parte que o cachorro ficava brigando com o gato e a tartaruga bem lerda e o gato que não gostava de banho.

AMA: O que me chamou a minha atenção foi o gato que desde quando ele era pequeno ele era folgado não trabalhava o gato só queria comê, bebê e dormir e ficar provocando em cima da árvore.

LUA: A história estava ótima [aí] o que chamou a atenção foi a atitude do cachorro porque ele só reclamava do gato mais ele não se olhava por dentro de si mesmo.

Os episódios narrados são alvo de atenção dos leitores, bem como as reações do protagonista: a) observam a sua visão sobre o gato, a tartaruga, o sapo, e donos da casa; b) acompanham as hipóteses sobre as suas supostas dificuldades e dramas – tomar banho, ser guardião da casa, suspeitar da tartaruga (possível responsável pelo desaparecimento de sua comida e água); desconfiam do sapo; ser cumpridor de estardalhaço para manter a “autoridade”; c) identificam ações oriundas de suas “qualidades” – espantar bandidos, animais, insetos, aves e qualquer malfeitor; apresenta-se bravo, feroz e furioso atacando até objetos inanimados; uivar feito lobo com linda voz; ser o melhor amigo do homem; rosnar, arrepiar o pelo e arreganhar dentes a fim de deixar “meio mundo apavorado”; correr atrás de qualquer pessoa que se aproximar da casa (leiteiro, padeiro, carteiro, etc.); apresentar-se como um verdadeiro marechal.

Como figura marcante da história, as crianças conseguem perceber elementos importantes da personagem, questionando acerca dos pensamentos e comportamentos do cachorro. Todos os episódios enfocam o que mais o autor tematiza: as diferenças individuais e sociais, quando a tendência é generalizar, simplificar e estereotipar coisas e pessoas.

PES: Da história? Por que você gostou da história do cachorro?

LET: Ah!... tem umas parte que é legal.

PES: E você, Gabriel?

GAB: Eu achei legal porque ele se achava o bonzão... porque ele protegia a casa e as pessoas.

TAL: Mas é só ele que se acha. O Akira na outra história chama ele de pulgento incompetente, que cão de guarda de verdade é o Fila do vizinho.

PES: Então quer dizer que gostaram? Eh!... ele é superconvencido né?...

MAT: E o gato também... só porque ele conseguia subir no muro e morava em três casas ao mesmo tempo. Na história do gato ele é que se acha.

PES: E o João... o que, que o João achou da história do cachorro?

JOA: Muito legal... porque se exibia muitos pensava que era o melhor da casa.

PES: E você, Bruno?

BRU: Ah!... ele é bem metido... pensava que era o melhor... o gato também pensava que ele podia cair em todo lugar.

PES: Caía em pé?

BRU: Hum!... caía e ficava em pé.

PES: E por que você acha que o cachorro era tão metido assim?

BRU: Quando ele falava... falava que era o melhor... o mais bonito

PES: E você, Geovanna?

GEO: Eu achei legal porque... tem uma parte que o cachorro pensa que a tartaruga roubou ração dele... na hora que o gato tem um monte de doença.

PES: Ele fica... julgando né... as pessoas... E você, o que você achou? (Pergunta para o Alexandre.)

ALE: [...]

PES: De quem você mais gostou?

ALE: Do cachorro.

PES: Do cachorro?

PES: E o Lucas?

LUC: Eu achei que... o cachorro pensava que era o... não... a tartaruga... não era a tartaruga... era o sapo.

PES: Ah!...

LUC: Tava dentro da ração dele.

PES: Tava comendo né? Foi essa parte que você gostou?...

PES: A Mariel, e acho que não falou ainda... falou?

MAR: Eu gostei do cachorro...

Assim, quanto à identificação em relação à personagem protagonista, essa é integral e/ou parcial. O mesmo ocorre com as demais personagens, que, se em uma narrativa têm papel secundário, nos demais capítulos do livro, passam ao papel principal. Dessa forma, *O livro dos pontos de vista*, por ter sido lido na íntegra por muitas crianças, possibilitou-lhes inúmeras aproximações com outras personagens que passaram a ficar em evidência nas diferentes histórias. Assim, de alguma forma, durante o debate, as diferentes personagens mereceram menção das crianças, bem como nos textos escritos.

PES: Agora eu quero que vocês pensem um pouquinho e se lembrem das personagens que tinha na história: do cachorro, do gato, da tartaruga, dos donos do cachorro e me falem quem vocês conhecem igual às personagens da história nas coisas que elas faziam.

PES: Quem você conhece?

FAB: O meu amigo.

PES: Quem ele parece?

NAT: O cachorro.

PES: Por quê?

NAT: Porque ele é muito metido.

PES: E você, de quem você lembrou?

JUL: Da minha amiga que parece o cachorro porque tudo que conta pra ela ela fofoca.

PES: Ela é fofqueira, então?

PES: E você?

MAT: Eu acho que é eu.

PES: Você? E quem você parece?

MAT: Com o gato.

PES: Por que o gato?

MAT: Por que ele é preguiçoso e gosta de dormir.

PES: E você gosta de dormir, então?

MAT: É.

PES: Agora eu quero saber das personagens que apareceram na historinha. De quem vocês mais gostaram?

RIC: Do gato.

PES: Por quê?

RIC: Porque ele é muito preguiçoso.

PES: E você?

ALB: Do cachorro, porque ele fala mal do gato.

PES: E de qual você menos gostou?

LEA: Pra falar a verdade do que eu menos gostei foi do sapo e da tartaruga porque a tartaruga ela anda muito devagar aí ela quase num entro na história e o sapo ele também quase não participou mais ele entrou na história porque ele comeu a comida do cachorro.

LUA: Eu gostei porque mostra de uma forma divertida e gostosa os dias de hoje no livro me chamou atenção como os animais e as pessoas se autoelogia e só sabe falar das suas qualidades. Li todas as histórias. Gostei mais do Akira.

MAR: Eu achei que foi muito legal, porque esta história é divertida. Achei mais interessante a historinha do sapo.

ROD: É muito legal esse livro porque fala da vida de pessoas de forma muito divertida, me chamou mais a atenção foi quando a tartaruguinha saiu do seu casco para dançar. E a história mesmo da tartaruguinha foi a que eu mais gostei.

A própria vida no jardim tem lugar na lembrança das crianças; assim, o espaço é visivelmente percebido, todavia elas divergem quando questionadas a respeito do tempo. Algumas acreditam que a história se passa nos dias atuais; outras, lembrando do cachorro “estar pronto para atacar” leiteiro e padeiro, problematizaram quanto à atualidade desses serviços.

PES: E onde esta história está acontecendo? Quem sabe me falar?

MAT: No jardim.

PED: No quintal de uma casa.

PES: E por que você achou que é em um jardim?

MAT: Porque na história ele fala, no jardim também tem outros moradores.

PES: E você, por que achou que é no quintal?

JOA: Por que ele queria ser mandão na casa.

PES: Quando aconteceu esta história?

GIO: Nos dias de hoje.

FAB: Eu acho que ele viu algum cachorro e imaginou esta história.

GAB: Ai!... Não, não, a gente não tem mais essa história de padeiro e leiteiro entregar leite e pão quentinho na casa da gente. Isso é da época quando minha vó era criança. Não pode ser professor!

AND: Eu acho que é nos dias de hoje, porque pode ter alguma cidadezinha pequena lá longe que ainda acontece isso.

LUA: Acho que essa história acontece nos dias de hoje... não só os animais mas as pessoas muitas sabem falar só delas... só bem delas e sabem falar só os defeitos das outras pessoas... eu acho que acontece nos dias de hoje.

MIR: É eu acho que assim... essa história acontece nos dias de hoje porque os cachorros não mudam né.

DAN: Professora eu acho que é numa cidade pequena também por causa que lá [...] e também tem pouco prédio... essas coisa.

LUI: Eu acho que é num sítio porque não tem nada lá... não tem gente lá... parece que é no sítio professora.

MAT: Eu acho que é uma cidade pequena porque tem bastante animais e o fundo também não tem prédio nem nada.

Por se tratar de uma obra que trabalha com a fantasia e a realidade, Azevedo cria condições para as crianças refletirem sobre o aspecto das relações humanas, como nas implicações psicológicas, quase por meio de metáforas. Nesse sentido, as crianças não só se aproximam de situações vividas pela personagem principal, mas procuram percebê-las na integralidade. Durante o debate, os alunos se “transportaram para o texto”, apresentando grande envolvimento com a história. Quando precisaram dar uma nota à narrativa, justificaram:

ARI: 10, o título conta tudo assim, porque o cachorro tem lá a ideia dele.

DAN: Dou 10 porque o título do livro fala dos pontos de vista, e cada um tem seu ponto de vista diferente, tem tudo a ver.

TAL: Dou 9, porque o título deveria ser mais específico, ser só uma história, o livro dos pontos de vista no começo eu não entendi. Agora entendi.

PES: Assunto?

ALU: 10, porque achei legal, eu queria ser como o cachorro, bem valente.

ALU: Porque gostei, fala dos bichos do jardim.

AMA: Dou 8, porque deveria ter o momento perturbador na história.

CLA: Eu lendo esse livro lembrei de outros que a professora já leu do Ricardo, gostei de todos e desse também.

PES: Então eu quero saber o que vocês mais gostaram da história.

PES: Fala você o que você mais gostou?

EST: Eu gostei da parte que o cachorro ficou bravo com o gato porque o gato sabia subir em cima de árvore e de muro e ele num sabia aí ele ficou nervoso.

BEA: Eu gostei quando o gato ficava ronronando e o cachorro achou que ele era doente e ficou até preocupado mais descobriu que ele num era, que ele era mimado.

PES: Agora eu quero saber do que vocês menos gostaram.

LIA: Das fofocas.

PES: Por quê?

LIA: Porque eu acho que cada um tem que cuidar da sua vida. Eu cuido da minha.

PES: E você?

MON: Eu num gostei que o cachorro se achava muito metido, ele se achava o melhor.

MAR: Eu acho que cada um tem que respeitar a ideia e a vida do outro.

PES: E de qual personagem vocês mais gostaram?

Aluna 11 (feminino): eu gostei do cachorro.

PES: Por quê?

VER: Porque ele é o melhor amigo do homem.

PES: E você?

SIL: Do gato, porque ele é muito lindo.

PES: E você, de qual você mais gostou?

GUI: Do cachorro.

PES: Por que do cachorro?

GUI: Porque ele parece muito com o meu irmão e eu gosto do meu irmão.

PES: Quem aqui tem animal de estimação em casa?

ALU: Eu.

RIC: Eu tenho um gato e um cachorro.

LAR: Eu tenho dois gatos e um cachorro.

PES: Então já que a maioria de vocês disse que tem animais de estimação em casa, gato, cachorro, papagaio, tartaruga, todos, tem algum animal de estimação que é parecido com alguém aqui da historinha?

GUS: Meu gato.

PES: Por que o seu gato?

GUS: Porque ele é igual o meu gato.

PES: Ele também é preguiçoso?

GUS: É, ele só dorme e come.

As frases acima apresentam opiniões e compreensões diversas acerca do livro, revelam que os conteúdos e saberes trazidos pelos alunos são bem distintos entre si, e cada um contribui no aprofundamento das discussões de forma peculiar e singular. Quando analisamos as falas, fica bastante evidente que a todo instante os alunos fazem alusão a outros textos, relacionando o texto lido com outras experiências de vida já realizadas, compreendem e se movimentam com facilidade ao se referir a questões fantásticas e/ou reais, configurando-se como leitores potenciais em projeção. Por isso, quanto ao intertexto, os alunos fazem conexões não somente com outros textos já lidos, inclusive do próprio autor, como também conexões com a vida pessoal e com o mundo, trazendo como referências, inclusive, os próprios valores morais.

PES: Vocês acham engraçado aquele cachorro?

Alunos: Eu acho.

PES: Gozador... Vocês acham que ele fala de verdade... que ele se acha o tal mesmo ou ele está fazendo gozação?

BRU: Que ele ta fazendo gozação.

PES: É?

GAB: Porque ninguém é melhor que o outro.

PES: Fala... de quem você acha que ele está tirando sarro?

GAB: Ele ta se exibindo pros outro fica com inveja.

PES: E quem são esses outros?

GAB: O gato... a tartaruga... o sapo.

Logo, é notório que dentre os alunos que apreciaram a leitura, podemos afirmar que foram bem-sucedidos ao estabelecer relações com “a história contada e a vida vivida”. As conexões e a identificação com as personagens apontam para um atendimento ao horizonte de expectativas, no caso dos alunos que acima se manifestaram com diferentes argumentos para confirmar o gosto que tiveram ao ler *Meu nome é cachorro* (2006).

Fechando provisoriamente o debate

De todo o exposto, buscando compreender a leitura literária e a leitura escolarizada do leitor em formação, bem como o lugar da leitura literária e como ela vem sendo acolhida na escola, depreende-se deste trabalho que:

- apesar de muitas crianças apresentarem, na primeira fase da pesquisa, pouco engajamento em atividades de leitura literária, fruto de uma escolarização da leitura, nessa segunda fase (embora ainda não seja um momento de intervenção no trabalho pedagógico do professor) só o fato de terem sido oportunizadas situações de mediação por meio da oferta de algumas obras, ficou notório o interesse da grande maioria. Todavia, tínhamos aquelas que apresentavam menor envolvimento e um nível de compreensão

inferior àquelas que já haviam tido um entorno voltado à atividade literária;

- as crianças que demonstraram, portanto, maior envolvimento com o trabalho e o gosto pela atividade literária proposta, são aquelas que, previamente, já se envolveram com outros adequados eventos de leitura, em que a mediação proporcionou a criação de novas necessidades, desejos e interesses pela literatura infantil. Dentre essas crianças, as falas analisadas em todo o debate são denotativas do alto interesse e da capacidade de descreverem e observarem diferentes aspectos compreendidos na obra, apontando para a “desconstrução” e que os leitores (alunos) da escola pública têm piores condições de aprender e desenvolver a sua capacidade leitora;
- na mesma direção, as preferências de leitura das crianças trazem um novo elemento (de reflexão para as pesquisas na área do ensino da literatura) contra os clichês pedagógicos de que nossas crianças preferem ler livros curtos e com mais texto não verbal;
- e ainda: a natureza do roteiro de debate, organizado para o questionamento do gênero trabalhado, planejado pela equipe de pesquisadores do projeto, permitiu às crianças terem condições didáticas necessárias e oportunas à prática de leitura literária, em que puderam estabelecer uma interação texto-leitor, baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação – o que, pelo conjunto de dados, nos permite avaliar tal roteiro, embora instrumento de pesquisa para coleta, como adequado expediente para situações de ensino da leitura literária, ressalvadas as oportunas adaptações a esse ensino (tal aspecto será melhor explorado em publicações futuras);
- enfim, fica notoriamente ressaltada a importância do papel do professor nesse processo, uma vez que pode se constituir, e deveria, em um dos principais mediadores de leitura, garantindo o lugar destinado a ela em nossas escolas.

Referências

- ANDERSEN, Hans C. *A roupa nova do imperador*. Ilus. de Eve Tharlet. Trad. de Mônica Stahel. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- ANTUNES, Benedito. Literatura na escola: disciplina e prazer. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, Rony F. *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Edunesp; Assis: Anep, 2008.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. P. et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale/FAE/UFMG, 2007.
- _____. Meu nome é cachorro. In: AZEVEDO, Ricardo (Org.). *O livro dos pontos de vista*. São Paulo: Ática, 2006. (Coleção Pontos de Vista).
- _____. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- _____. *Trezentos parafusos a menos*. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Pontos de Vista)
- FARIA, Maria Alice. O literário e o pedagógico no fio da navalha. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, Rony F. *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Edunesp; Assis: Anep, 2008.
- NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- SILVA, Maria Bety Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2001.
- SILVESTRE, Penha L. S. *Entre traços e letras: um estudo introdutório sobre a produção de Ricardo Azevedo*. 2005. 316f. Maringá. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Leitura e Educação).