

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LEILA CRISTINA BORGES DA SILVA**

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS:  
A ESCOLA, A FAMÍLIA E OUTROS PERSONAGENS.**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA  
CAMPINAS  
2000**

200101122

**Leila Cristina Borges da Silva**

**As práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças: a escola, a família e outros personagens.**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação das Prof.as Ana Lúcia Guedes Pinto e Roseli Aparecida Cação Fontana.**

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
ICC- UNICAMP	
Si 38 p	
V.....	
TOMPO: 1141	
PRO: 17/2004	
C: 2	
PRECO: 4,00	
DATA: 27/01/04	
Nº CPD: Bib = 308501	

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Si38p

Silva, Leila Cristina Borges da.

As práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças :  
a escola , a família e outros personagens / Leila Cristina  
Borges da Silva. -- Campinas, SP : [ s. n.], 2000.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana e Ana Lúcia  
Guedes - Pinto.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual  
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Livros. 4.\*Oralidade I. Fontana,  
Roseli Aparecida Cação. II. Guedes - Pinto, Ana Lúcia. III.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

**Segunda Leitora**

**Prof. Dra. Regina de Souza**

---

**Orientadoras:**

**Prof. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto**

---

**Prof. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana.**

---

**Aprovado em..... de..... de 2000.**

Aos meus pais  
Às professoras Ana Lúcia e Roseli

## AGRADECIMENTOS

A Deus, personagem onipotente e onipresente;

Aos meus pais, pelo apoio e confiança;

Aos meus irmãos, pela compreensão;

Ao professor Ruy, por favorecer o início do meu processo de pensar a realidade escolar;

Às crianças, pelo carinho;

Às amigas e professoras: Cida, Rosinha, Dirce, Adriana, Paula, Maria Rita, Giani, Denimar e Sarah, por compartilharem das incertezas e alegrias no percurso deste trabalho;

À Tânia, pelo incentivo e interlocução;

À Ana Lúcia, por ter sido personagem irrepetível em meu processo de constituição, possibilitando-me conhecer tantos outros personagens;

À Roseli, por me ensinar a reconhecer-me naquilo que faço re-significando sempre;

À Regina, pela “leitura cuidadosa” que fez de meu trabalho, contribuindo com um novo olhar sobre o mesmo;

Ao Fernando e ao Estéfano, pelo auxílio de digitação e formatação final de meu trabalho final;

À Tassiana e Dani, pela amizade;

A todos vocês, personagens que me constituíram, tornando-me única, singular, na minha história social, como professora pesquisadora.

## SUMÁRIO

1- MINHA TRAJETÓRIA .....	2
2-A OPÇÃO POR HISTORICIZAR MINHAS RELAÇÕES COM A LEITURA E COM A ESCRITA.....	8
— 2.1 - A FAMÍLIA COMO MEDIADORA NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA .....	9
3- PRÁTICAS DE LEITURA E ORALIDADE.....	12
— 3.1- A LEITURA E A ESCRITA COMO A DESCOBERTA DE UM ESPAÇO CULTURAL .....	12
— 3.2- LEITURA E SINGULARIDADE .....	15
4- O SUPORTE E A PRODUÇÃO DO SENTIDO.....	18
4.1- PREVENDO O SENTIDO DO TEXTO .....	27
4.2- ATITUDES DO LEITOR E MATERIALIDADE DO LIVRO .....	40
— 5- AS RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA E AS PRÁTICAS DE LEITURA RITUALIZADAS	43
5.1- O DISCURSO ESCOLAR E A "FIDELIDADE RELATIVA" .....	44
— 5.2- PRÁTICAS DE LEITURA E TUTELA.....	47
5.3 - SEPARANDO OS "BONS" E "MAUS" LIVROS .....	50
5.4 - A BIBLIOTECA COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE.....	52
5.5.- TUTELA E SUBVERSÃO.....	53
— 6- DEPARANDO-ME COM A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO.....	57
— 6.1- O LETRAMENTO ESCOLAR .....	59
— 7- MUDANDO A POSTURA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ....	69
7.1- LEITURA E IMAGEM. UMA ALTERNATIVA?.....	70
7.2- AS IMAGENS DOCUMENTAM.....	79
8- CONCLUSÃO .....	81
9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86

## 1- MINHA TRAJETÓRIA

Contar minha trajetória como professora-pesquisadora envolve necessariamente uma tarefa que está além do descrever. Quando digo que está além do descrever, refiro-me ao quanto vivi e vivo, e agora, enquanto escrevo, revivo todos os movimentos deste processo de constituição, com intensidade.

No momento em que escrevo, começo a ter consciência de representações/significados que outrora não tinha. Assim, atribuo outros significados às situações que experimentei, percebendo que inúmeros diálogos com as crianças poderiam ter sido “continuados”, o quanto poderiam ter sido diferentes a partir de outras mediações (que não foram por mim proporcionadas). Este é mais um motivo pelo qual não me contento em dizer que apenas descrevo: já que, enquanto escrevo “dou-me” certa consciência do processo que vivi e o re-significo constantemente.

Os estudos de FONTANA (1997: p.172) demonstraram-me que este *olhar para o próprio trabalho* enquanto protagonista e professora exigem um esforço de re-elaboração deste papel, para a autora, é um modo de agir sobre o próprio trabalho e apropriar-se dele.

Ao deparar-me com este estudo, percebi também que no ato de relatar para mim mesma, posso regular os aspectos de meu fazer detendo um certo grau de decisão sobre ele: *significando-o e re-significando-me nesta relação*.

*O registro, como relato para si, significa a comunicabilidade da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano. É a produção de conhecimento sobre o nosso próprio trabalho e sobre o nosso ser professora. Re-significa as relações que, mais do que manter, construímos, ano a ano, com aquelas pessoas que pequenas ou crescidas, parecidas, mas, irreptíveis, compartilham conosco a relação de ensino (idem p.172).*

Deste modo, torna-se impossível descrever todos os movimentos de contradição que estiveram presentes comigo neste processo: do que era não - inquietação a inquietação, do que era certeza e passou a ser não - certeza, do que parecia ser legítimo e passou ao não-legítimo, do que consistia em apropriar - se e

tornou-se o não - apropriar - se, do que outrora era tutelado e passa a não - tutelado, do que parecia tão concreto e torna-se o não-concreto, do que era historicizar e acaba tornando-se não - historicizar, do que não se subvertia ao que é subvertido, da não-materialidade à materialidade e do legível ao não-legível...

Sustentados por eles mesmos, estes movimentos de contradição revelam as situações que experimentei no decorrer de minha trajetória, revelam ainda, a minha passagem de um olhar a outro...Quando escrevo: de um olhar a outro, penso logo em algo que não poderia ser esquecido por mim neste percurso: olhar o “passado” com olhos do presente.

Este relato de meu saber enquanto professora é um trabalho de elaboração, como os estudos de FONTANA (1997) demonstram, é um trabalho que transforma o passado que poderia ter desaparecido no esquecimento, em presença no presente.

Quando escrevo que esta tarefa não é mera descrição, penso também no quanto favorece “o encontro com a explicação e um sentido para o vivido”, de acordo com a autora, penso necessariamente que os modos de registrar, desconhecidos por nós inicialmente vão se modificando progressivamente, vacilantes na corrente do aprendizado, é o que FONTANA (1997: p.190) denomina: aprendizado no tempo. *Enquanto na sala de aula vivemos o papel de professoras, no registro por escrito, como professora nos apercebemos nesse papel.*

Rememorar... Compartilhar... “O dar-se conta” através do historicizar. Reviver um trabalho que já teve início há algum tempo com um olhar do presente, já re-significado por leituras, por encontros com minhas orientadoras, por vários momentos em que compartilhei todas as incertezas que outrora me fizeram sentir só, na minha dúvida.

Solidão que não permanece. Encontra saída.

São estas incertezas que de início vivi solitariamente, que hoje me fazem acreditar nos “possíveis” trazidos por elas, na possibilidade de compartilhar com interlocutores neste processo de constituição (professores, professores - autores, autores, crianças e colegas de trabalho).

Este meu olhar significado que procura olhar o passado por mim vivido, não se contenta em descrever porque reconhece que há uma fidelidade relativa no que

lembro, no que conto, no que acredito que merece ser declarado... Assim, minhas representações sobre o processo que compartilho estão “a meio caminho das verdades”, já que direi apenas aquilo que me parece ser relevante.

E o que é relevante agora? Contar por onde passei.

Buscar compreender determinadas mudanças que fui experimentando junto com personagens mediadores e que só foram reconhecidos enquanto tal, a partir do momento em que comecei a escrevê-los, tendo em vistas as leituras que fiz, os encontros que vivi (em especial durante as orientações).

Minhas primeiras experiências escolares (enquanto professora) começaram a ser vivenciadas no Magistério. Recordo-me principalmente, dos estágios e das regências: momentos em que dávamos aula para uma determinada série, sob a orientação do professor Ruy.

O professor assistia à aula e depois dava-nos um retorno, através de questionamentos sobre aquela prática por nós trabalhada. Lembro-me também que neste momento fiz minhas primeiras leituras de Marx e também sobre algumas correntes psicológicas; Piaget e Vygotsky. Estas leituras, juntamente com os estágios, propiciaram-me algumas reflexões que foram sendo re-significadas em minha trajetória como professora - pesquisadora.

Este momento foi significativo em minha vida, pois, também constituíram minha entrada num mundo que até então conhecia como aluna e não como professora: a sala de aula. Conhecia as relações entre professor e aluno, aluno e aluno apenas do ponto de vista de aluna, sendo este um momento de “estranhamento”. Estranhava-me como professora, estranhava os outros professores que agora se tornaram colegas de trabalho.

Recordo-me que este estranhamento trouxe ansiedades, desafios, ideais que foram sendo revistos. O professor Ruy favoreceu o início deste espaço de estranhamento/familiarização com a realidade da escola, (enquanto professora que estava me constituindo).

Este estranhamento e familiarização trouxeram-me grandes expectativas que eram alimentadas por uma nova questão: a entrada na universidade.

A paixão pelo ser professora e o desejo de problematizar e entender o

cotidiano da escola, impediram que a minha prática docente estivesse restrita a dimensão escolar.

As situações ocorridas na escola na qual iniciei meu trabalho em 1996 (como professora) juntamente com a graduação na Unicamp, eram sempre trazidas para as reflexões realizadas no curso através das leituras propostas. Convém ressaltar que estas mesmas leituras foram “retornadas” para o cotidiano da escola, por meio de minha reflexão sobre esta realidade.

Porém, devido às disciplinas de caráter teórico que faziam parte do currículo inicial, esta reflexão ficava entre colegas, sendo raramente colocadas em sala de aula. Sentia-me envergonhada. Às vezes, tinha uma sensação de quem incomodava a aula por sentir necessidade em falar/articular os textos com a realidade que eu vivia.

No ano de 1998, na disciplina de Estágios Supervisionados, tive a oportunidade de refletir sobre o cotidiano da escola à luz dos textos sugeridos, tomando consciência de que as novas formas deveriam ser pensadas em contexto de lutas, às vezes favoráveis e outras desfavoráveis. As mudanças não saíam da cabeça de técnicos, teriam que se inventadas por alguém de dentro da escola, de acordo com FREITAS (1991).

Neste mesmo ano, questioneei também minhas concepções acerca da apropriação da leitura e escrita, na disciplina de Metodologia da Alfabetização. Reconheci através do encontro com autores (SOARES: 1985) (SMOLKA: 1988) que as práticas de leitura/escrita não eram objetos de interesse unicamente escolar.

O modo de conceber as práticas de leitura e escrita, ao qual debrucei meu olhar teve origem no mundo que me interrogava: Quem alfabetiza? Por que alfabetiza? Que sentido era produzido pelas crianças a partir de minhas propostas de leitura/escrita? Quais eram os personagens que permeavam a construção do sentido pelas crianças?

Reconhecia que não estava sozinha na tarefa de alfabetizar. Sabia de outras situações que se davam fora da escola<sup>1</sup>, mas, não me dava conta de sua relação com as que ocorriam na escola. Confesso que por vezes sentia-me sem horizonte, porque desconhecia estas práticas tal como elas realmente aconteciam, sentia-me afastada dos movimentos extra-escolares.

Talvez com os olhos do passado, embora reconhecesse toda a minha incerteza diante destas práticas de leitura e escrita, não afirmaria que isto fosse um simples desconhecimento. É claro que eu “sabia” de práticas extra-escolares, mas, não reconhecia seus movimentos concretos, nem mesmo as circunstâncias em que elas estavam inseridas.

Muros. Paredes. Portões. Era preciso ir além deles, viver o que se vive fora da escola, lutar contra um dissociamento que separa a escola e a sociedade.

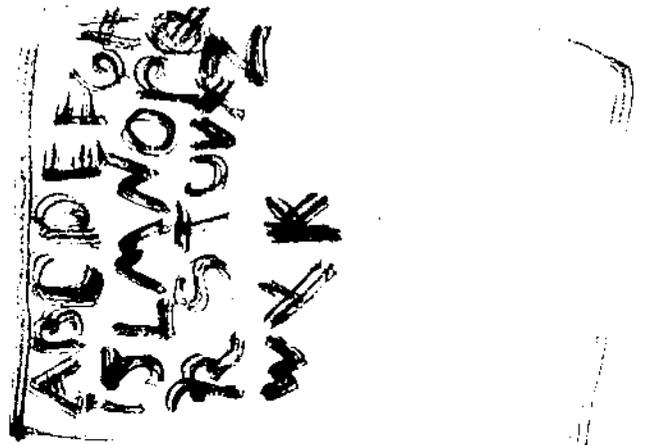
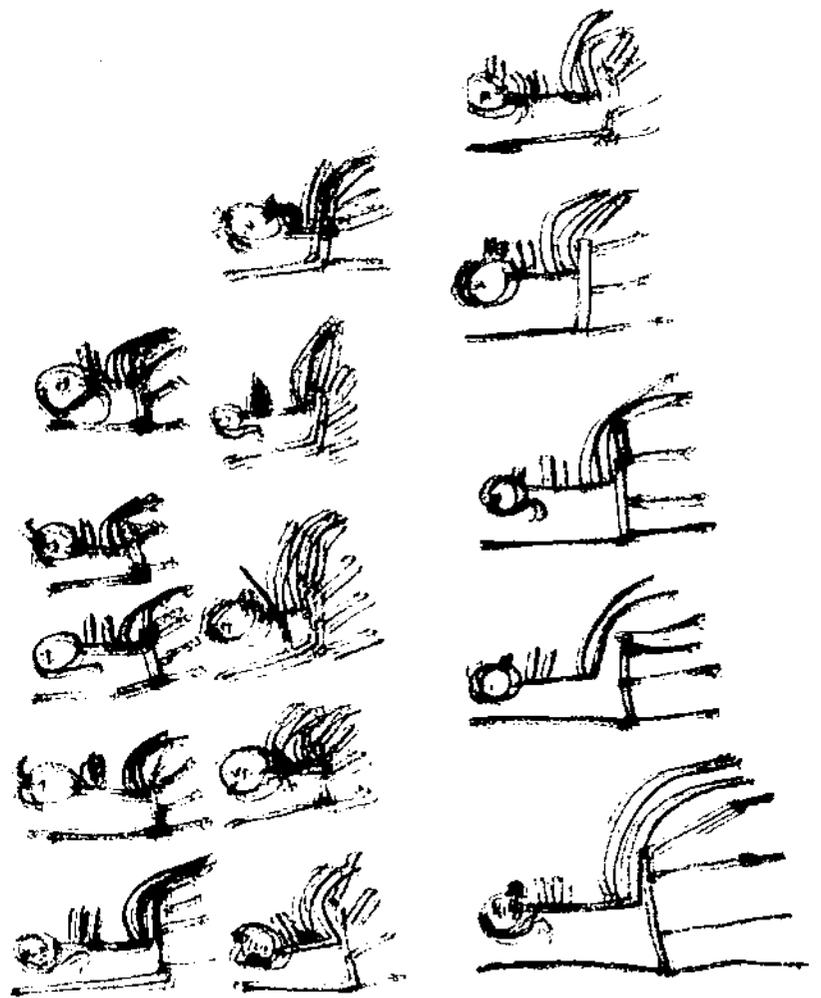
O que levaria minhas crianças desenharem situações de leitura/escrita tipicamente escolares: lousa, alfabeto, sendo que o meu grupo não vivia estas experiências? (Conforme o desenho nº1)

---

<sup>1</sup> Refiro-me às situações que envolvem práticas de leitura e escrita.

Desenho nº 1.

O QUE ENDO



Quem eram estes personagens que junto comigo trabalhavam práticas de leitura/escrita? Como eles colaboravam na apropriação destas práticas pelas crianças?

Encontrar estes personagens e ouvi-los. Olhá-los era o cerne das minhas inquietações.

Tinha consciência de que ficava incomodada toda vez que as crianças diziam que não aprendiam a ler na escola. Algumas diziam que haviam aprendido com a mãe, com a irmã... E a professora? E eu? Estes sentimentos começaram a me constituir uma professora mais apaixonada, duvidosa, observadora e posteriormente sensível às vozes das crianças que começaram a tornar-se ponto de partida.

Estas vozes ecoavam sempre. Eram inventivas e a partir delas comecei a tentar identificar significações produzidas pelas crianças com base em determinadas propostas de leitura e escrita.

O incômodo em não alfabetizar sozinha e as vozes das crianças contando-me sobre os personagens (família) que comigo trabalhavam as práticas de leitura e escrita, não me permitiram continuar só nas minhas indagações. Levaram-me por outros caminhos.

Era impossível esquecer-las, era necessário nomear estas inquietações e começo a redimensioná-las a partir dos encontros com as Professoras: Ana Lúcia Guedes Pinto e Roseli Cação Fontana.

Estes encontros e todas as interlocuções propiciadas pelas professoras possibilitam-me “definir”, “nomear” o que eu sentia, o que desejava problematizar. E este problematizar, já é o (re) início de um outro olhar, marcando profundamente a minha passagem de um olhar a outro.

A partir de então, foi sendo assim, todos os encontros, de um olhar a outro. De um olhar a outro...

“Quais são os personagens mediadores apontados pelas crianças em suas práticas de leitura e escrita?”

É esta pergunta redefinida a partir de meus encontros com as professoras para a qual dirijo meu olhar, não mais solitariamente.

## **2-A OPÇÃO POR HISTORICIZAR MINHAS RELAÇÕES COM A LEITURA E COM A ESCRITA**

Este olhar re-significado (sobre as práticas de leitura/escrita) teve sua origem num outro olhar. Olhar que chamo de “passado”. Os modos pelos quais penso/ revejo as práticas de leitura/escrita hoje, foram consolidados em várias circunstâncias, a partir de imagens e representações que durante muito tempo orientaram minhas práticas pedagógicas. Dirijo meu olhar na tentativa de compreender as raízes do meu novo modo de conceber a leitura, escrita, articulando estas questões às práticas por mim vivenciadas e compartilhadas com as crianças.

Esta opção que fiz por historicizar minhas relações com o modo de perceber a leitura e escrita em determinadas circunstâncias é uma forma pelo qual posso me desembaraçar do que a história me impõe como pressuposto inconsciente, baseando-me nos estudos de BOURDIEU (1996).

Quais eram minhas práticas? Quem eram estes personagens por mim pensados inicialmente?

Como mencionei no início devido a minha formação e também aos autores que li de início (SOARES: 1985 e SMOLKA: 1988) sempre procurei me afastar de um modelo tradicional de alfabetização. Minhas práticas pedagógicas em relação à leitura/escrita estavam vinculadas à dimensão social destas exigências, atrelada aos seus usos e funções.

Este era um dos motivos que tanto me incomodava ouvir das crianças o treino a que eram submetidas pela família. A família no início era o único personagem pensado por mim que, em conjunto com a escola, trabalhava as práticas de leitura/escrita.

### **2.1 - A família como mediadora na apropriação da leitura e da escrita**

Numa reunião de pais, após explicar a proposta da escola, a mãe logo em seguida continua a conversa:

*- Ai Leila, agora eu entendi, eu já estava pensando quando é que você ia começar a juntar as letras.*

A outra mãe continua a conversa:

*- Leila, esta semana eu dei uma lição para ela escrever as vogais e as consoantes e pedi para ela ir juntando. Você acha que isso vai atrapalhar?*

O que outrora me revelava uma concepção tradicional de alfabetização, começa a ser visto de um outro modo, tendo em vista novas reflexões.

Baseando-me nos estudos de CASTANHEIRA (1992), comecei a questionar-me sobre o valor cultural da leitura/escrita para o grupo social com qual eu trabalhava, superando a ingenuidade de que a leitura e escrita fosse unicamente uma preocupação escolar.

Após esta leitura, fui percebendo que estas práticas faziam parte de um campo comum da investigação, daí o revezamento<sup>2</sup> no papel de ensinar. Sobre esta questão, CASTANHEIRA (1992: P.35) ressalta que: *a utilização de tais artificios [revezamento no papel de ensinar] expressa o interesse do grupo pela escrita, pois, é um reconhecimento da necessidade de seu emprego.*

Comecei a me dar conta de que leitura e escrita antes de ser um objeto escolar, é um objeto social, investigado pela família, tomando a escola como referência.

Convém ressaltar que o assunto por mim tratado especificamente neste momento a respeito da família como personagem mediadora, será retomado no capítulo: "Deparando-me com a concepção de letramento" no qual discutirei este tema sob um novo enfoque, baseando-me nos estudos de SOARES (1999).

Participando do 12º Cole (1999) na palestra Leitores Analfabetos<sup>3</sup> tive a possibilidade de perceber que as falas arrastam elementos do real, particularidades, sendo possível, a partir delas recompor histórias que permanecem na oralidade à espera da escrita.

Deste modo, as diferentes vozes foram alcançando um importante espaço em minha pesquisa. Através delas comecei a reconstituir as imagens de leitura/escrita que as famílias e as crianças apontavam em seus discursos.

Buscando acolhimento nos estudos de SMOLKA (1998), percebi o quanto era necessário dialogar com a família, com as crianças, valorizando seus modos de dizer, acreditando que a criança é capaz de constituir seu pensamento na fala e interação com o outro.

---

<sup>2</sup> Refiro-me ao revezamento existente entre a família e eu.

<sup>3</sup> Proferida por ABRAMOWICH, A e PARK, M.

Em minhas práticas pedagógicas procurava dar espaço para interlocução, tentando desvelar os personagens que mediatizavam o processo de aquisição de leitura/escrita.

A interlocução a que me refiro é o processo pelo qual o papel do outro enquanto constitutivo do meu conhecimento é de maior relevância, baseando-me nos estudos de VYGOTSKY (1984). Voltamos à idéia do autor enquanto regulador.

Seriam apenas os adultos ou os colegas que regulavam as práticas de leitura e escrita das crianças? Seria apenas a família?

Baseada nos estudos de VYGOTSKY (1984) queria cada vez mais, aproximar-me deste processo. Comecei a me dar conta de que para entender algo precisaria necessariamente olhá-lo no processo de mudança.

Hoje escrevo este processo (percebendo-o) “dando-me” a consciência histórica dele. De acordo com FONTANA (1999), aproprio-me do que já existe junto com as crianças e atribuímos um novo significado.

Retomo a questão: seriam os adultos/família (que eu pensava inicialmente) os únicos personagens que participavam deste processo? Quais seriam os outros personagens? Como disse no início, minhas inquietações tiveram origem no mundo que me interrogava, favorecido pela tradição oral, pela errância, pelas relações dialógicas que estabelecia durante o percurso.

Eu e as crianças. Que mundo era este que nos interrogava? Que questões eram estas que nos conduziam em sentidos específicos? Seria este mundo oral um novo personagem a ser encontrado que mediava o acesso à leitura e a escrita?

### 3- PRÁTICAS DE LEITURA E ORALIDADE

Uma das crianças<sup>4</sup> dividiu a folha em duas partes, caracterizando cada um dos lados como “dia” e “noite”. Desenha um menino em cada um dos lados e me diz:

- (c.1) \_ *Aqui é eu no Brasil, “ta di dia”, aqui é di noite, é um minino no Japão.*  
(p.1) \_ *E por que quando está de dia no Brasil, lá no Japão está de noite?*  
(c.1) \_ *Ih ... “cê” me pegou.*  
(p.1) \_ *O que você acha?*  
(c.1) \_ *Não sei.*  
(p.1) \_ *O que você precisa fazer para saber?*  
(c.1) \_ *Perguntando pru meu pai.*  
(p.1) \_ *Tem outro jeito?*  
(c.1) \_ *Pra minha mãe, pro meu tio.*  
(p.1) \_ *Sem perguntar tem jeito?*  
(c.1) \_ *Não aí não.*  
(p.1) \_ *Como (c.1) poderá fazer para descobrir isto?*  
(c.2) \_ *Pensando sozinho.*  
(p.1) \_ *Sozinho ele consegue?*  
(c.3) \_ *Não, pensando com o grupo do Pré-B, pesquisando nos livros. (depois explica ao colega o porquê do dia e da noite, enfatizando o movimento da Terra).*

O episódio acima descrito tornou-me evidente que as crianças possuíam sua referência central nas falas, no mundo que as interrogava: *perguntando pra minha mãe pro meu tio*. Tornava ainda mais clara a força da necessidade das interlocuções e o papel do outro nas interações.

Esta consciência não tive ao acaso, mas quando parti em busca de respostas mais precisas, como elas próprias sugeriram pesquisando nos livros. Assim como as crianças, eu também buscava sair do aleatório e fui pesquisar nos livros. O que era e o que me dizia este mundo oral?

#### 3.1- A leitura e a escrita como a descoberta de um espaço cultural

Tendo com referência os estudos de HÉBRARD (1996) quando este discute “Memórias de Jamerey Duval”, percebi o quanto as falas aparentemente desvinculadas de um acesso mais regulado em relação à leitura e a escrita, favoreciam determinada apropriação destas práticas.

---

<sup>4</sup> No decorrer deste trabalho, utilizei P. para a fala da professora e C. para a fala da criança. Muda o nº para indicar que muda a criança que fala.

Jamerey Duval, camponês francês do século XVIII, expulso de casa aos treze anos, pela miséria e brutalidade de seu lar, percorre trajetórias de leituras, que possuem suas raízes no mundo oral, na experiência que interrogava. E a partir destas, descobre um novo espaço cultural: a leitura, tornando-se professor de antigüidades em Lorena. HÉBRARD (1996: p. 129) afirma que:

*Ao notar os navios pela primeira vez, perguntava o porquê que suas pesadas massas não afundavam e por meio de que flutuavam dessa maneira acima de sua superfície visto que a menor pedra que jogássemos desceria até ao fundo.*

Quais as possíveis relações que posso estabelecer entre as indagações por mim levantadas, entre o episódio vivido com as crianças e o percurso do autodidata?

Com a contribuição de HÉBRARD (1996) tentarei nomeá-las.

Em ambas as situações (o episódio vivido por mim e o percurso do autodidata) a dúvida não desencorajou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas conduziu a tal processo. Como o camponês estamos a caminho de um espaço que suspeitamos da existência: aquele do livro e da escrita. Tivemos a possibilidade de encontrarmos interlocutores que sugeriram respostas mais precisas: *Não pensando com o grupo do Pré-B, pesquisando dos livros.*

Sobre a possibilidade de encontrarmos interlocutores que mediam este processo de aprendizagem, HÉBRARD (1996: p.55) ressalta que para Duval esta fala é decisiva. Nas palavras do autor: *Essa fala porque vem na hora, é decisiva. Tem o efeito de um oráculo num ano Valentim saberá ler.*

Meu olhar foi se tornando mais apurado, em relação à leitura.

Reconstruí um novo olhar: a leitura começou a ser vista como prática oral e partilhada *pensando com o grupo*. Ao ser enfocada como prática oral e partilhada passa a ser elaborada e necessariamente inscrita numa relação mais mediatizada e mais complexa.

Era o meu encontro com um novo personagem que mediatizava o acesso à leitura/escrita pelas crianças: o mundo oral. A consciência das relações vividas nesse mundo oral fez com que eu estivesse alerta as questões construídas fora da escola, aos conhecimentos que as crianças ativavam para produzirem significados a respeito das

práticas de leitura/escrita.

Expressões como: *perguntando, pensando com o grupo, pesquisando nos livros* confirmavam-me uma trajetória de leitura não linear, mas, permeada de rupturas, de diálogos (a trajetória oral) que constituem também a apropriação deste saber.

De um único olhar dirigido especificamente à família passei a um outro olhar: aquele que procura um mundo oral como personagem mediador no acesso à leitura/escrita.

Hávamos assistido ao filme "Microcosmos", pois, estávamos trabalhando o projeto: Animais. Após isto, uma criança pergunta:

- (c.1) *— Por que a aranha não gruda na teia e os outros animais grudam?*
- (c.2) *— Ela sabe onde pisar né!*
- (c.3) *— Não, é porque a teia é dela*
- (c.4) *— Na patinha dela tem coisa para ela não grudar.*

Uma das crianças sugeriu a busca de resposta numa enciclopédia e foi o que ficou combinado.

Fiquei realmente surpresa com as diferentes respostas que foram surgindo em torno de uma mesma pergunta: *Por que a aranha não gruda na teia e ela sabe onde pisa*, ou seria porque, *na patinha dela tem coisa pra não grudar*, ou ainda, com todo o seu direito: *a teia é dela*.

Reconheci neste episódio várias relações originadas a partir de mundo oral onde todos nós estávamos inseridos. Reconheci novamente, o buscar respostas mais precisas que encorajam aqueles que suspeitam do livro/da escrita. Não restou-me dúvida de que o livro era nosso suporte material/concreto, porém, o que estaria por trás de respostas tão diferentes: *saber onde pisa, dona da teia, as patas com alguma coisa?*

Estas respostas orais, tão diversas e partilhadas, carregariam indícios de prática de leitura? Que práticas de leitura eram estas que crianças viviam fora/dentro da escola e que as possibilitavam certa originalidade?

Experimentando esses diferentes episódios a respeito de um mundo oral comecei a buscar os indícios sobre as práticas de leitura por elas vivenciadas,

historicizando mais uma vez nossa relação com estas práticas.

As crianças olhavam-me naquele momento querendo saber sobre a aranha, mas, eu olhava-as como quem quisesse reconhecer neste episódio, pistas de leitura e escrita. Outros olhares, outras inquietações. Qual a história que posso contar a partir destes diferentes olhares?

Buscando apoio nos estudos de CHARTIER (1996) fui percebendo que o campo das práticas de leitura envolve uma matriz fundamentalmente histórica, tornando-se necessário pensar uma possível história das práticas de leitura. Deste modo, segundo o autor, as razões do ler, os objetos lidos, os gestos mudam segundo o tempo e lugares, daí novas formas são inventadas e outras se extinguem.

Pensar minha história das práticas de leituras significa reconstituir minhas trajetórias, contar sobre os caminhos que passei e que me levaram a olhar estas práticas. É a minha história construída a partir de minha singularidade que me permitiu problematizar algo que despertou, de início, um interesse único e pessoal. É um olhar que filtra.

### 3.2- Leitura e singularidade

Busquei apoio em GUINSBURG (1987) quando este relata a história de Menocchio, um moleiro que lia as Escrituras Bíblicas, mediatizado pelas tradições orais. Menocchio filtrava suas leituras através de um confronto entre a página escrita e a cultura oral, isto induz o moleiro a formular idéias que afirma ter saído de sua própria cabeça, reconhecendo a si próprio como predominantemente aprendiz/autodidata.

Este filtrar, a partir da cultura oral, tratado por GUINSBURG, pode ser relacionado ao episódio vivido por nós, no qual as crianças relatam as possíveis respostas para a indagação: *Por que a aranha não gruda na teia?* Vivemos indagações diferentes e originais, que nos levam a buscar diferentes práticas de leitura.

Com a contribuição do autor, é possível afirmar que a cultura oral tem papel fundamental, na medida em que se refere a um caminho singular percorrido pelos leitores, permitindo-lhes ler de um modo específico, com certa originalidade.

Estes diferentes de olhares levaram-me a refletir sobre a leitura, não somente

como prática oral e partilhada, porém, agora re-vista e acrescida de uma nova idéia: também é singular.

Assim como Menocchio, nossa reflexão foi singular, compartilhada, sendo re-significada a partir da busca de respostas mais precisas. Sobre isto, CHARTIER (1999: p. 235) explicita que dar espaço para que os leitores confidenciem suas práticas de leitura, não tem como objetivo estar restrito a uma coleção de casos particulares, porém *esta história da leitura pode ser um dos meios de objetivar nossa relação com este ato*. Segundo CHARTIER (1996: p.20) :

*Cada leitor a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos, partilhado aos textos que se apropria. Reencontrar esse fora do texto não é tarefa fácil, pois, são raras as confidências dos leitores a respeito disto..*

Procurava em minhas práticas favorecer um espaço para que as crianças confidenciassem suas experiências com a leitura, como forma de aproximar-me destes atos. Os significados não eram singulares unicamente, mas, eram também compartilhados. Para CHARTIER (1999) as experiências individuais, bem como as experiências singulares, estão sempre inscritas no interior de normas compartilhadas.

Comecei a perceber que nossos interesses em relação à leitura/escrita não pertenciam a uma coleção de casos particulares, pois estávamos regidos por determinados modelos de leitura, circunscritos por normas sociais. Para CHARTIER (1999: p. 92) *o que torna pensável um projeto de história ou das leituras, que não caísse numa coleção indefinidas de singularidades irreduzíveis, é a existência de técnicas ou modelos que organizam as práticas de certas comunidades*.

Rememorando. De um olhar dirigido unicamente à família, como aquele que mediatiza o acesso das crianças em relação à leitura/escrita, passei a um olhar que busca encontrar a leitura enquanto descoberta de um novo espaço cultural, favorecido pela cultura oral. Este mundo oral, traz indícios de práticas de leitura singulares e partilhadas, inscritas em determinadas circunstâncias históricas.

Este processo por mim vivido juntamente com as crianças e também mediatizado pelos autores que li, trouxeram-me uma nova indagação que posteriormente constituiu-me a partir de um novo olhar: “Quais eram as

circunstâncias em que as práticas de leitura estavam inscritas? Em que medida estas práticas eram absolutamente inventivas? Quais os personagens que permeavam a produção de sentido pelas crianças? Como permeavam?

#### 4- O SUPORTE E A PRODUÇÃO DO SENTIDO

Trabalhando o projeto sobre animais, lemos a poesia: Borboletas de Vinícius de Moraes. Após a leitura solicitei as crianças que pintassem coletivamente o que havíamos lido na poesia.

*As borboletas.*

*Branças  
Azuis  
Amarelas  
E pretas  
Brincam  
Na luz  
As belas  
Borboletas*

*Borboletas brancas  
São alegres e francas*

*Borboletas azuis  
Gostam muito de luz*

*As amarelinhas  
São tão bonitinhas*

*E as pretas, então...  
Oh, que escuridão!*

Minha inquietação foi que as crianças não pintaram somente o que dizia na poesia, retrataram também um casulo, que em nenhum momento foi mencionado por Vinícius de Moraes. Após terem feito o desenho retratando o casulo, juntamente com alguns elementos da poesia, pedi para que me contassem a história daquele desenho, daí a poesia ficou assim:

## O MUNDO DAS BORBOLETAS

*As borboletas voando, voando chegam até o jardim  
Elas têm muitas cores e são alegres  
São coloridas e brilhantes  
As flores também são coloridas, bonitas, elegantes e brilhantes*

*Olha que lugar bonito! Demoraram muito para chegar a um lugar encantado  
Neste lugar todas as pessoas eram alegres*

*Era primavera!  
As borboletas foram botar seus ovos que se transformaram em lagartas, em casulo  
e depois numa borboleta colorida*

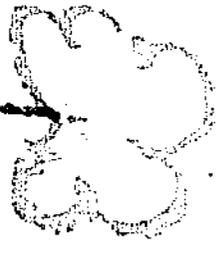
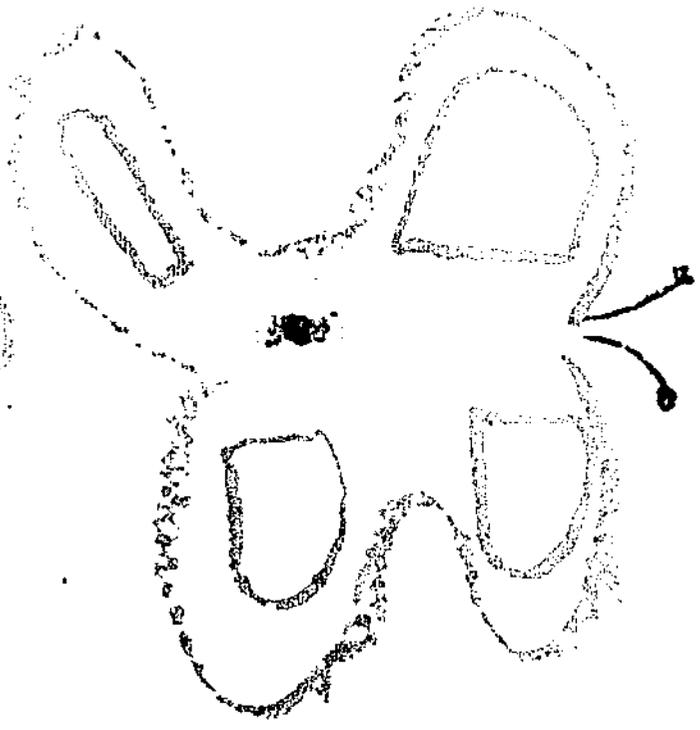
*Nós, também queremos ter um lugar como esse para gente brincar e se divertir  
Para as borboletas ficarem nossas amigas e nós ficarmos amigos delas*

*O pré-b inventou essa poesia porque se a gente preservar a natureza teremos muitas  
borboletas.*

(Conforme os desenhos, nº 3, 4, 5, 6, 7)

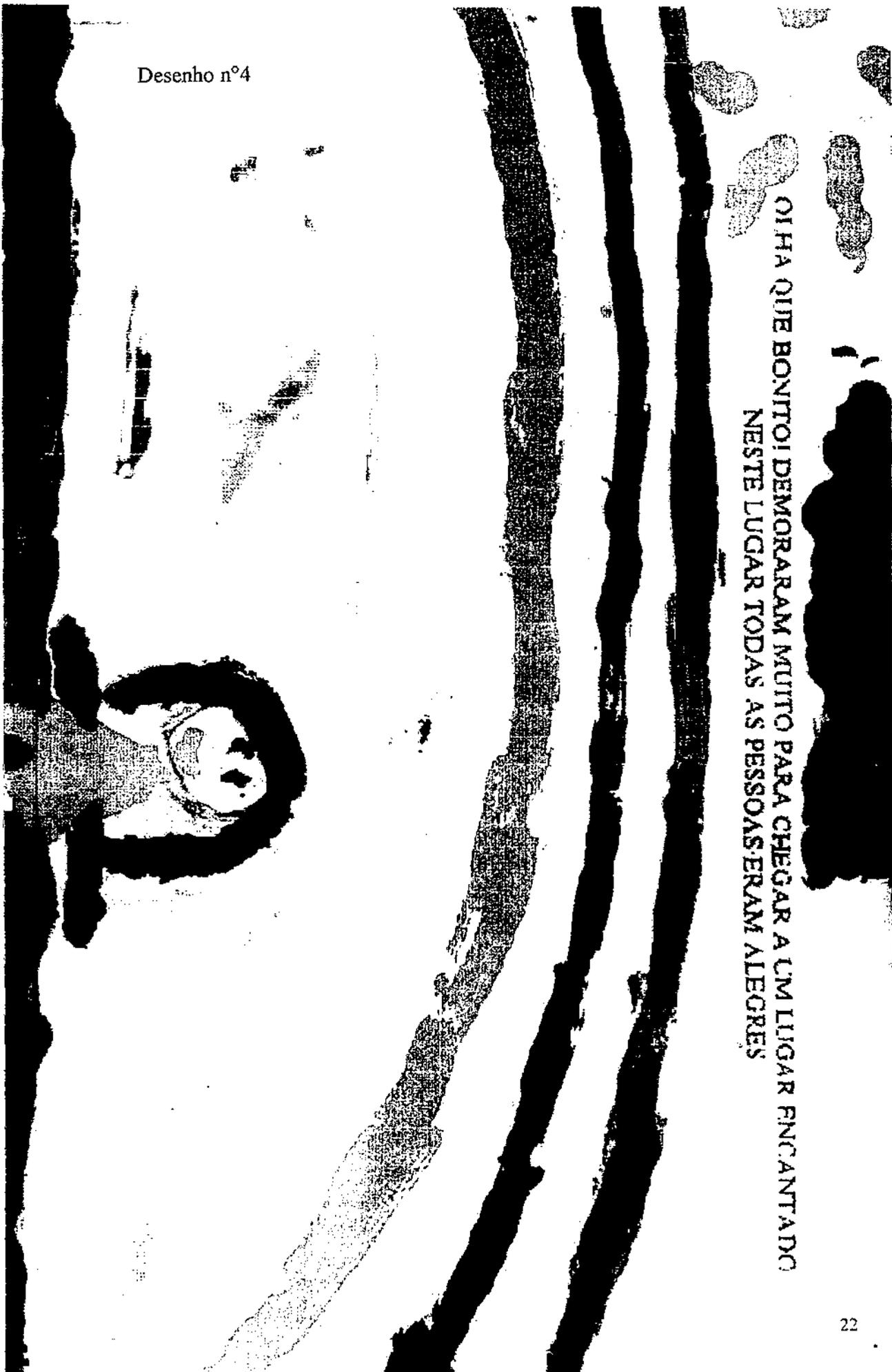


AS BORBOLETAS VOANDO VOANDO CHEGAM ATÉ O JARDIM  
ELAS TÊM MUITAS CORES E SÃO ALEGRES  
SÃO COLORIDAS E BRILHANTES  
AS FLORES TAMBÉM SÃO COLORIDAS, BONITAS, ELEGANTES E BRILHANTES



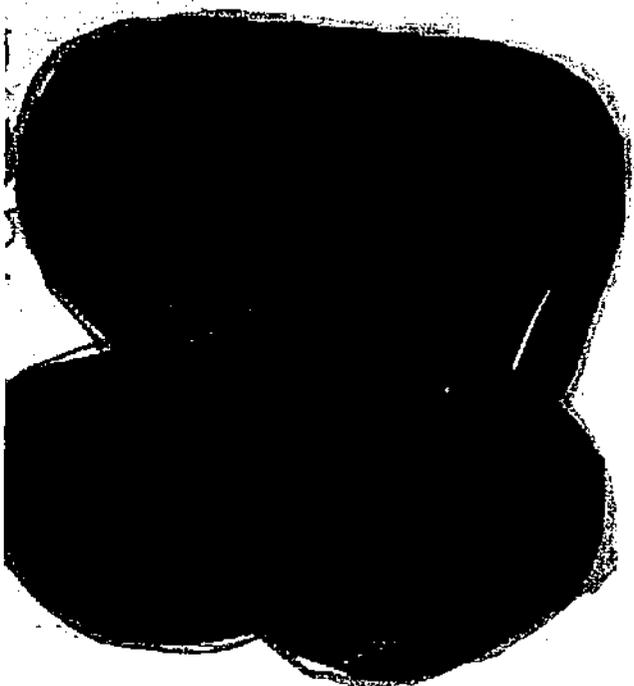
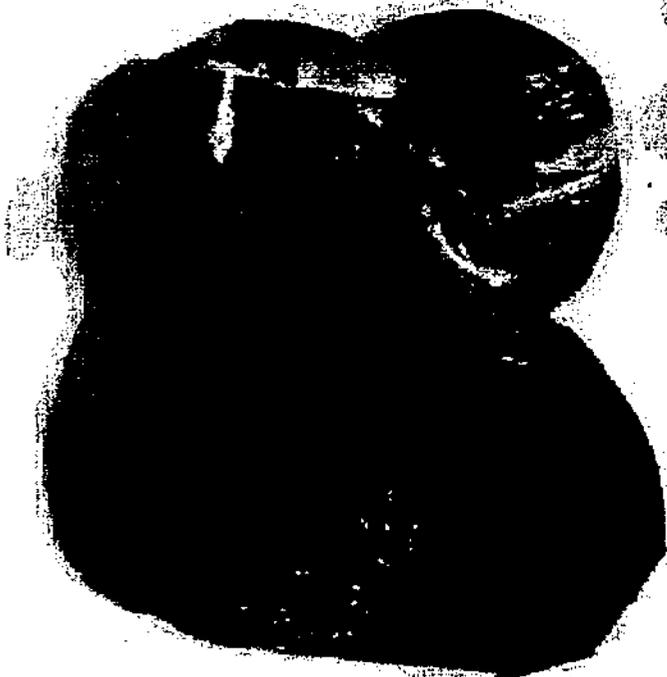
Desenho nº4

OH HA QUE BONITO! DEMORARAM MUITO PARA CHEGAR A UM LUGAR ENCANTADO  
NESTE LUGAR TODAS AS PESSOAS ERAM ALEGRES



ERA PRIMA VERA!  
AS BORBOLETAS FORAM BOTAR SEUS OVOS QUE SE TRANSFORMARAM EM LAGARTAS, EM  
CASULO E DEPOIS NUMA BORBOLETA COLORIDA

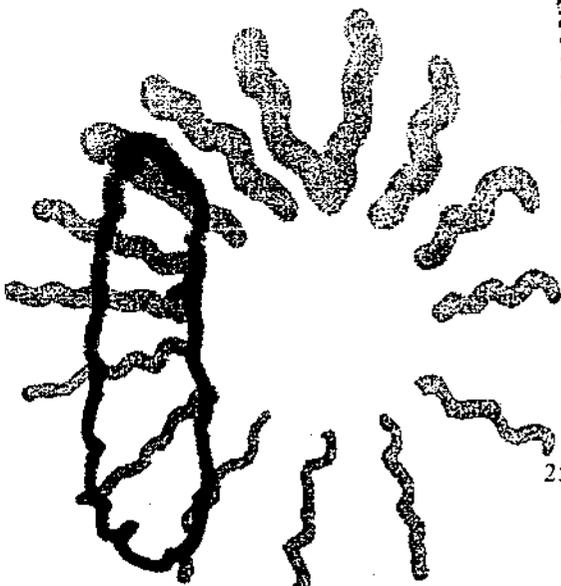
Desenho nº 5



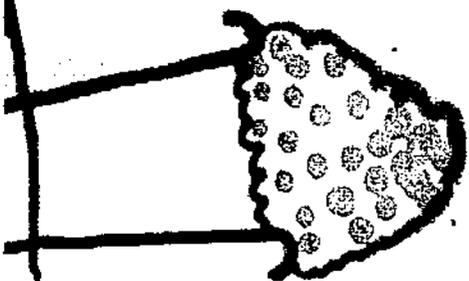
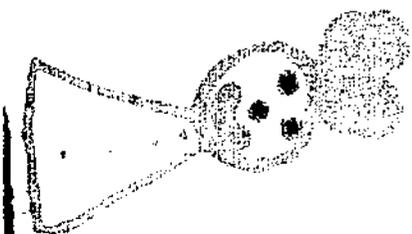
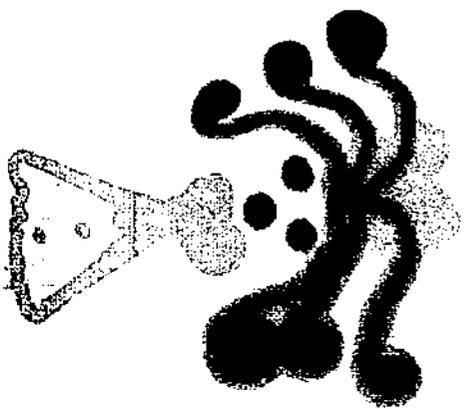
Desenho n°6

NOS, TAMBÉM QUEREMOS TER UM LUGAR COMO ESSE PARA GENTE BRINCAR E SE  
DIVERTIR  
PARA AS BORBOLETAS FICAREM NOSSAS AMIGAS E NOS FICARMOS AMIGOS DELAS

O PRÉ B INVENTOU ESSA POESIA, PORQUE SE A GENTE PRESERVAR A NATUREZA  
TEREMOS MUITAS BORBOLETAS.



Desenho nº7



As crianças re-significaram a poesia anterior, de início desenhando um casulo, posteriormente, contando uma história sobre o que fizemos no que demonstra determinado modo de apropriação: um sentido produzido em uma circunstância específica.

De que modo as crianças apropriaram-se da leitura de Vinicius de Moraes? Seria realmente como ele gostaria de ter sido lido? Em que circunstâncias estes sentidos foram produzidos e como foram controlados?

#### **4.1- Prevendo o sentido do texto**

Uma das preocupações do referencial da história cultural e que muito têm contribuído para esta análise diz respeito às apropriações do texto pelo leitor, que muitas vezes como alguns estudos vão acentuar, escapam completamente às previsões significativas do texto.

Para tanto é necessário, como propõe CHARTIER (1996) que conheçamos as apropriações, dando abertura às confidências do leitor a respeito dos seus modos de ler, dos sentidos que se descobre no texto.

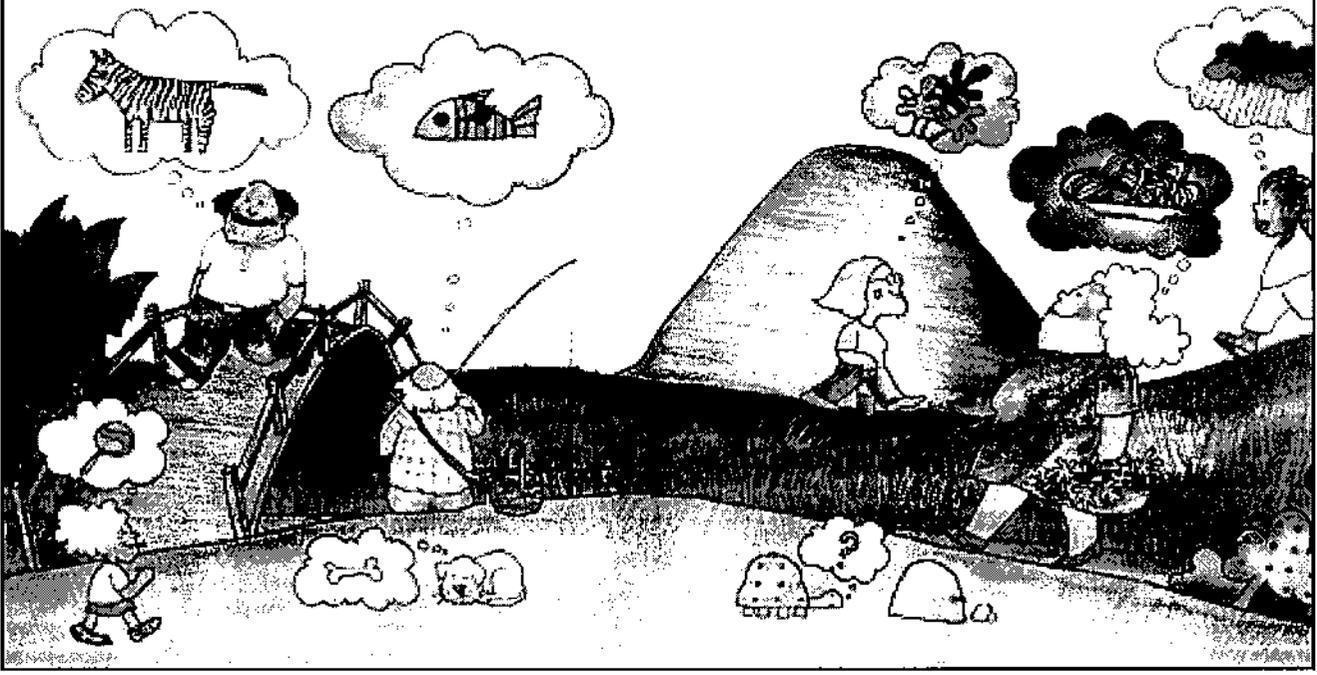
Defrontei-me ainda com a seguinte idéia:

*Cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe* (CHARTIER: 1999 p.19).

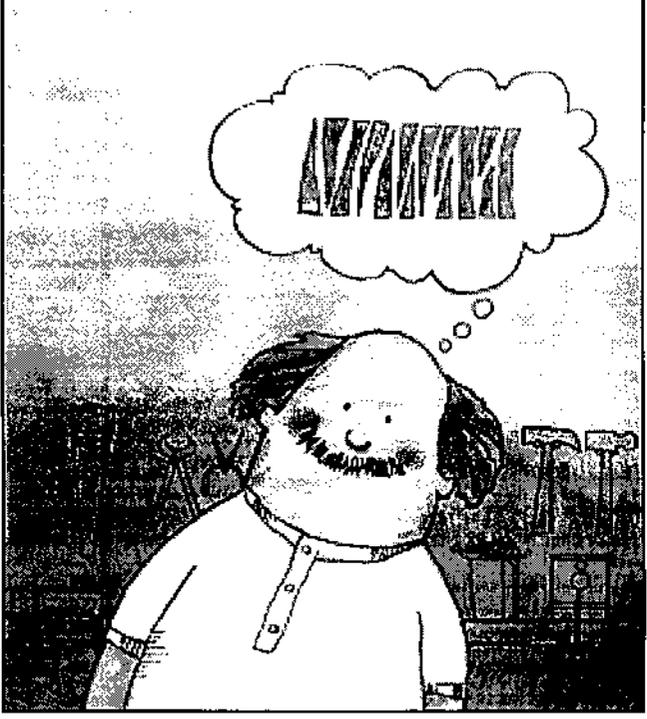
Esta idéia a respeito de apropriar-se inventivamente da obra, de subverter o sentido nela encontrado nem sempre foi reconhecido por mim em minhas práticas pedagógicas. Antes de deparar-me com este estudo, durante minhas práticas de contar história, sempre acreditava que fosse controladora do sentido que ingenuamente eu acreditava ser aquele pensado pelo autor.

Contei para as crianças a história: "Nicolau tinha uma idéia", de Ruth Rocha.

*Era uma vez um lugar onde cada pessoa só tinha uma idéia na cabeça.*

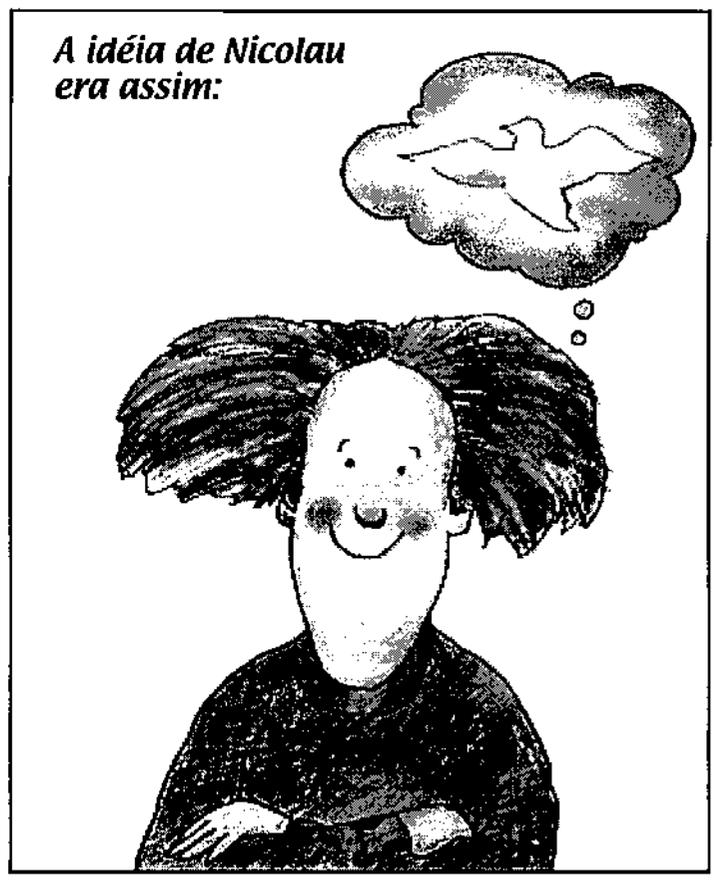


*João tinha uma idéia assim:*

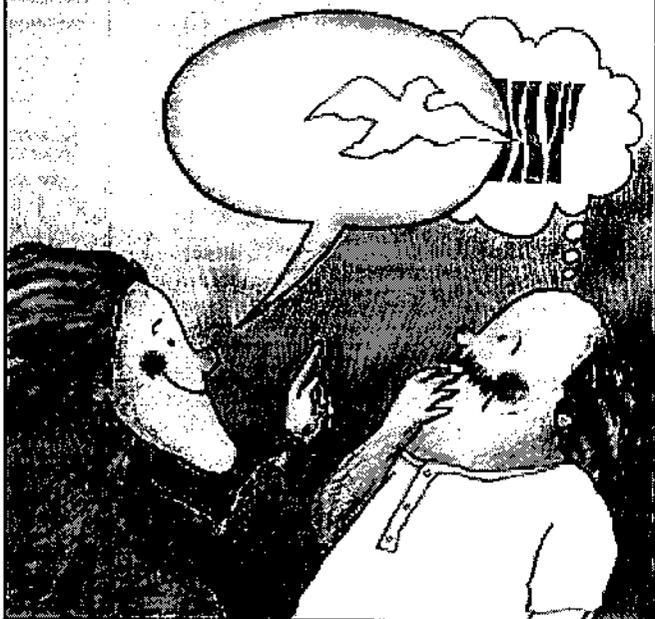


*Maria tinha uma idéia assim:*





Logo que Nicolau chegou, foi procurar João. E contou sua idéia a ele.



E João ficou com duas idéias na cabeça.



João contou a idéia dele para Nicolau.



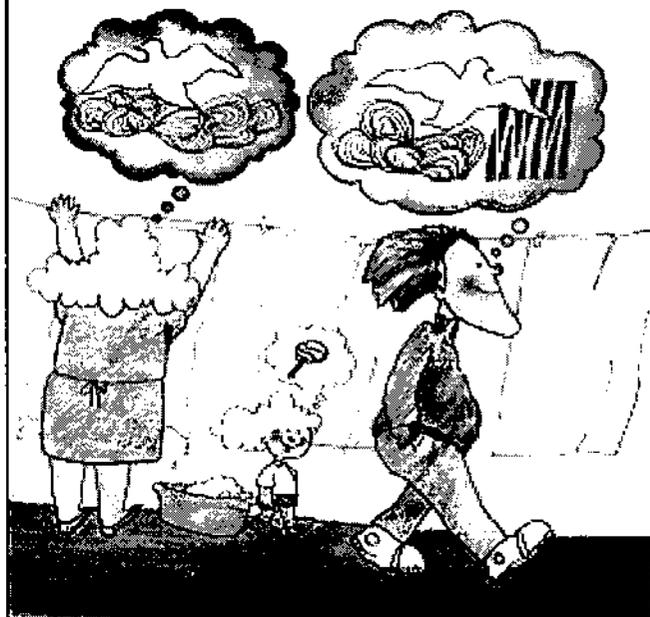
E Nicolau ficou com duas idéias na cabeça.



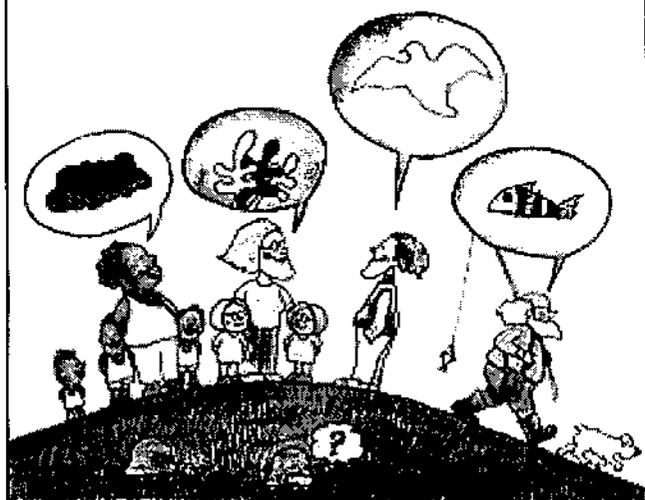
*Aí, Nicolau foi contar sua idéia para Maria.*



*E Maria ficou com duas idéias na cabeça. E contou a Nicolau a idéia dela. Nicolau ficou com três idéias na cabeça.*



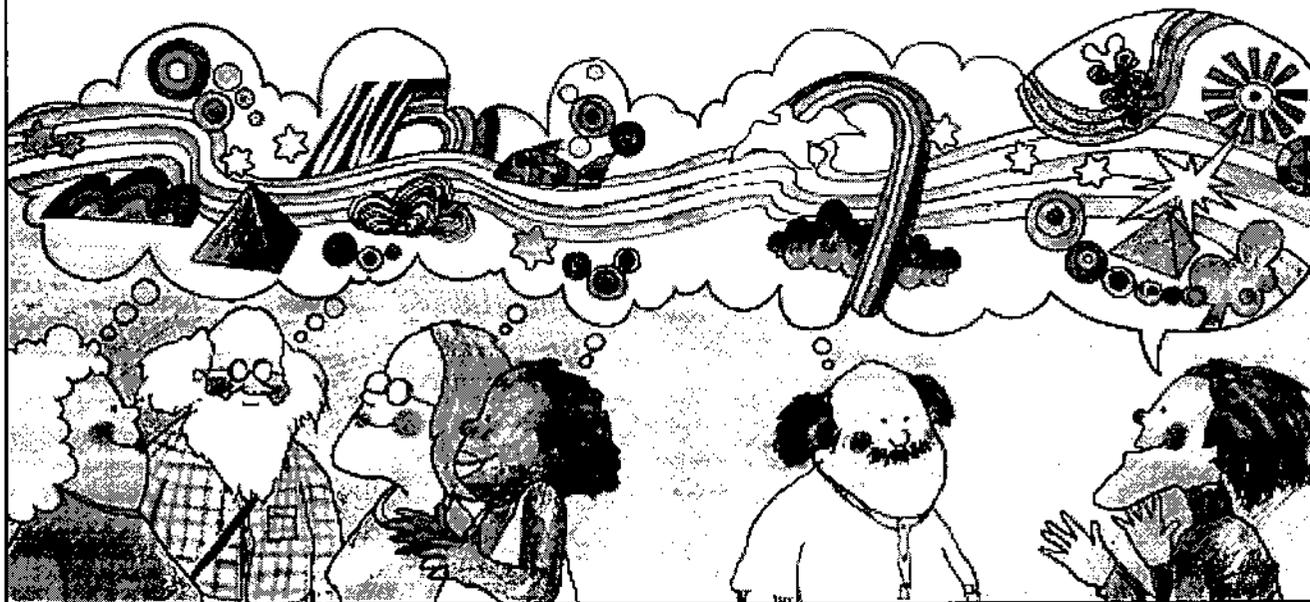
*Nicolau falou com Pedro, com Manuela e uma porção de gente mais. Nicolau ficou cheio de idéias.*



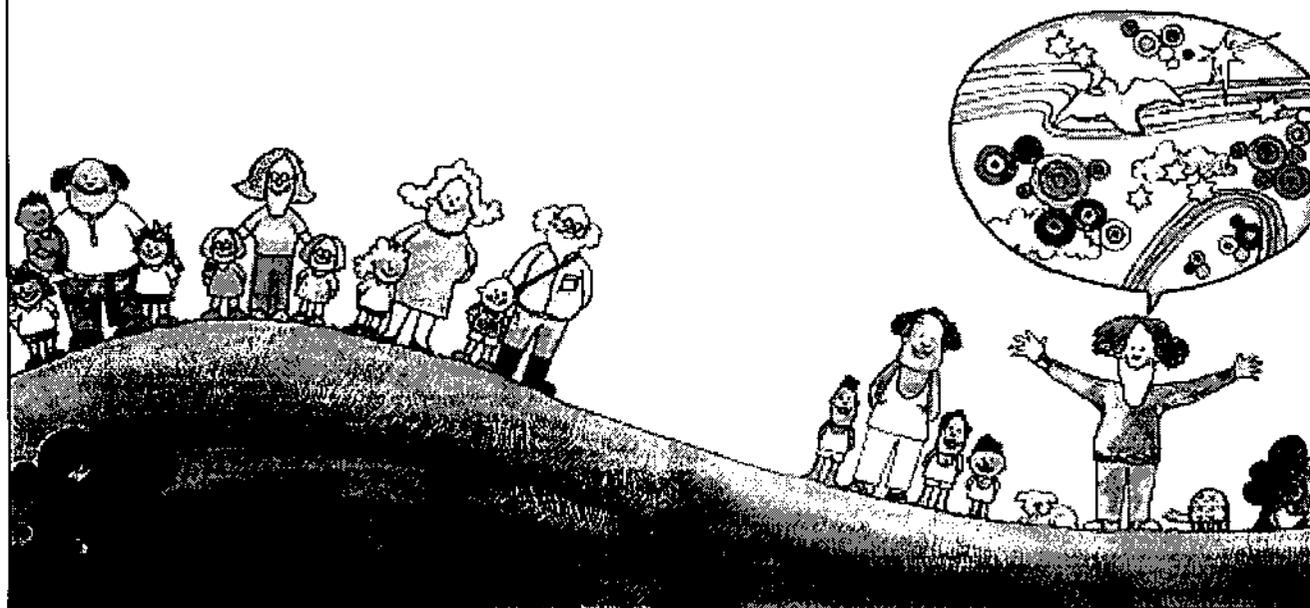
*E as idéias de Nicolau começaram a se misturar umas com as outras e a formar muitas outras idéias.*



*Então, as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça. Começaram a procurar Nicolau para ele contar as idéias que ele agora tinha. E todo mundo foi ficando com uma porção de idéias na cabeça.*



*Aí, cada um resolveu trazer os filhos para o Nicolau contar suas idéias.*



*Nicolau teve que arranjar um lugar grande, onde ele pudesse contar às crianças as suas idéias.*





*E naquele lugar, agora,  
todo mundo tem uma  
porção de idéias.*

*Como você, que também  
conversa com os outros,  
ouve as idéias deles  
e aprende uma porção  
de idéias na escola.*

Chego a dizer (hoje) “tranqüilamente” que buscava direcionar (arbitrariamente) o olhar das crianças para o sentido do texto que para mim era evidente. Mas...

As crianças juntamente com CHARTIER (1999), diziam-me o contrário.

O que fiz e como o fiz?

Talvez, ficasse receosa/envergonhada por contar este episódio que por mim será narrado agora. Porém, lembro-me da orientação dada pela Prof. Ana, dizendo-me que eu poderia contar tranqüilamente os processos, pelos quais, (eu e as crianças) fomos nos constituindo enquanto sujeito sócio-histórico.

Sendo assim, torna-se necessário, retornar e responder à estas vivências, à este episódio...

Ressignificando.

Retomando.

Revedo.

Respondendo.

O único sentido que para mim evidente no texto era: trabalhar em equipe, dialogar, trocar idéias. Naquele momento, não via qualquer outra possibilidade de construção de sentidos, diferentes dos que eu acreditava que o texto continha. Foi com esta intenção que perguntei aos alunos:

- *O que vocês acham que a Ruth Rocha quis dizer quando escreveu a história?*

E foi aqui minha grande decepção ao escutar as respostas das crianças:

- *Que não é pra gente contar nossa idéia pra ninguém porque os outros vão roubar da gente.*

O sentido atribuído pelas crianças à história que lemos escapa completamente daquele que tinha sido pensado por mim inicialmente, contrariando, assim, qualquer idéia de compartilhar, pois para elas, apropriar-se da idéia do outro, é como roubá-la de alguém que supostamente seja o seu dono. *Porque os outros vão roubar da gente...* O que foi por mim compreendido enquanto compartilhar, para a criança foi visto como roubar (apropriar-se de uma idéia que não é sua).

CERTEAU (1994: p.267), em seus estudos sobre as práticas cotidianas, relata que a leitura é um efeito, uma construção do leitor. Quando pensamos no sentido literal, esquecemos que o texto só tem sentido graças aos seus leitores, mudando na verdade, com eles : *Desse ponto de vista, o sentido literal é o sinal e o efeito de poder social, ou de uma elite. Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto torna-se uma arma cultural.*

O autor ressalta ainda que a instituição de um sentido único para o texto, pode ser reconhecida nas práticas de leitura impostas pela Igreja, visto que a mesma mantém a Escritura como produto independente da relação com seus leitores.

Tendo como referência o pensamento de VYGOSTKY (1984) posso dizer que a idéia do outro me constitui, constitui meu conhecimento. Foi neste momento que me deparei com a necessidade de rever minha prática, tendo em vista o que as falas das crianças, bem como as leituras, revelavam-me.

Neste percurso, as falas das crianças diziam-me que o sentido não era “tão evidente assim” conforme notamos também no episódio vivido durante a leitura do poema de Vinícius de Moraes. Fui sendo transformada pelas falas das crianças, pelas

leituras que fazia e pelas orientações que vivenciava em meus encontros com as professoras.

A cada encontro com minhas orientadoras e a partir de cada leitura sugerida, retornava a sala de aula com um olhar inventivo produzido nas circunstâncias de interlocução.

Ativava o meu conhecimento anterior e o re-significava naquelas circunstâncias. Porém, quando digo olhar inventivo, não quero dizer “absolutamente inventivo,” na medida em que, esta minha liberdade era direcionada/re-significada pelas leituras que interagiam comigo, pelo olhar que eu começo a aprender: o da história cultural.

Interagia ainda, com as perguntas feitas pelas minhas orientadoras e partindo delas (re) começava a olhar/reconhecer personagens até então desconhecidos: história oral, singularidade compartilhada, circunstâncias em que os discursos se consolidam.

De uma poesia de Vinícius de Moraes, produzimos outra, talvez dentro de um sentido jamais pensado por ele. Porém, o que prevalece e orienta a nova poesia é o tema: borboletas mantendo certa proximidade entre o assunto tratado pelo autor e o assunto por nós tratado. É uma apropriação inventiva, mas, não absolutamente.

Defrontando-me novamente com CHARTIER (1999: p.77) reconheci a leitura como produção de significados. Para o autor:

*Toda história de leitura, supõe em seu princípio esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor (...) Mas, esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cerceada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam em suas diferenças as práticas de leitura.*

A poesia feita pelas crianças. O meu olhar. Ambos são inventivos, mas, não absolutamente, pois, estamos inseridos em modelos circunstâncias que nos direcionam/re-significam, permitindo-nos fazer determinadas opções e produzir diferentes significados sobre uma mesma prática de leitura. *Mas, esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à uma mesma comunidade (idem p.92).*

Tentei por vezes, assegurar determinado sentido para uma história, poesia e

muitas vezes eles escapavam do que eu propunha. Outras, como no episódio da poesia: “Borboletas” escapavam parcialmente.

Deparei-me com uma nova indagação: Quais são os personagens que junto comigo controlavam a apropriação da obra num sentido específico? Quem atravessava a singularidade das crianças e conseqüentemente a minha singularidade, o meu processo de constituição?

Estávamos na biblioteca. As crianças liam, observavam os livros, enciclopédias e comentavam entre elas. Havia em cima da mesa de um dos grupos um livro que fazia parte da prateleira de juvenis. Apontando para o livro, disse às crianças que estavam naquele grupo:

- (p.1) \_ *Quem pode ler o título da história?*  
(c.2) \_ *Não é história.*  
(c.2) - *É história de adulto.*  
(p.1) \_ *Como que você sabe que é?*  
(c.2) \_ *Não tem desenho?*  
(c.3) \_ *Tem.*  
(c.2) \_ *Mas, não é de pintura. Tem um monte de letra “cê” acha que nós vamos conseguir lê tudo isso?*  
(c.1) - *As coisas de adulto não é colorido.*  
(c.2) - *Numa semana nós “lê” tudo.*  
(p.1) - *Onde vocês já viram livro como esse?*  
(c.2) - *Na biblioteca perto da casa do meu tio.*  
(c.3) \_ *Em outra biblioteca.*  
(c.1) \_ *Na biblioteca que tem livro, brinquedo.*  
(p.1) - *As crianças podem ler livro de adulto?*  
(c.2) - *Se consegui lê...*  
(p.1) - *E adulto pode lê livro de criança?*  
(c.2) - *Pode ocê lê p/ gente.*  
(c.1) - *O meu pai lê , minha mãe lê.*

Quem neste momento poderia oferecer indícios às crianças de determinada prática de leitura presente naquele livro? Quais eram os personagens que sugeriam/mediavam a apropriação da obra?

A fala da criança: *é história de adulto*, foi justificada a partir dos aspectos físicos do livro, de sua materialidade: *não tem desenho, não é de pintura, tem um monte de letra, as coisas de adulto não é colorido.*

Estes aspectos físicos relatados pelas crianças instituem determinados modos

de ler, determinadas atitudes em relação às práticas de leitura: Como ler um livro de adulto? Onde lê-lo? Quem o lê?

As vozes das crianças me diziam que o sentido produzido em determinadas práticas de leitura era permeado pela materialidade do livro, pelo suporte que estava em jogo. Os impressos do livro desencadeavam uma atitude específica em relação a ele, que na relação com o leitor, era portadora de sentido: *Numa semana nós lê tudo.*

Os estudos de CHARTIER (1999) e FRAISSE (1997) demonstraram-me que a materialidade do livro ocupa um papel importante no modo de apropriação, circunscrevendo um determinado tipo de leitura: *cê acha que nós vamos conseguir lê tudo isso.*

A materialidade do livro traz indícios de práticas de leitura. Baseando-me em FRAISSE (1997: p.137), percebi que a forma do livro, páginas, brancos, é em si mesmo sentido (pelo tanto quanto o livro é portador de sentido), *uma vez que ela convida o leitor a respeitar as intenções do livro e determina em parte sua estratégia.*

Percebi o quanto esta abordagem aparece na fala das crianças quando as mesmas argumentam que é história de adulto, justificando suas opiniões, a partir da materialidade do impresso.

*Tem um monte de letra.* Segundo CHARTIER (1999) a própria revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler.

PÉCORA (1996) ao falar sobre CHARTIER, ressalta que para ele, fazer histórias das práticas de leitura, inclui privilegiadamente, o levantamento dos usos históricos dos livros, incluindo as formas particulares do impresso.

Comecei a perceber que, ao dedicar-me aos estudos das práticas de leitura, necessitava refletir sobre o suporte material do sentido, já que este é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas de leitura.

Nas vozes das crianças *Numa semana nós lê tudo* ou *cê acha que nós vamos conseguir lê tudo isso? É história de adulto*, elas afirmam através de suas falas que há um determinado “conseguir ler”. As crianças diferenciam os livros de adultos dos livros de crianças, diferenciando as práticas de leitura exercida por ambos. São

práticas diferenciadas que obedecem a um determinado modelo: *se conseguiu lê*.

Ainda que não sejam extremamente rígidas com a resposta: Não se deve ler um livro de adulto, (elas o diferenciam afirmando que há um jeito certo e único) para ler. São os modelos do ato de ler que por vezes vão determinar a posição da leitura.

#### 4.2- Atitudes do leitor e materialidade do livro

Estes estudos demonstraram-me, juntamente com as falas das crianças, a existência de um novo personagem presente nas práticas de leitura que produziam /mediavam o sentido das mesmas: a materialidade do livro.

Só neste momento percebi que me relacionava com os livros, sempre de modos distintos.

Alguns livros que eu lia, não sublinhava, o material parecia impor uma atitude de cuidado/respeito. Já em outros livros, era capaz de sublinhar com canetas marca-texto, anotando em suas próprias páginas, sem preocupação em estragá-lo. Fui me dando conta que os livros "pesados" não poderiam ser lidos na cama, na rede... Eram para serem lidos na mesa, em posição de estudo. Páginas "bonitas", com ilustrações, não poderiam ser grifadas.

Como os estudos de GOULEMONT (1996: p.109) vão acentuar, o livro tomado como gênero "dá a posição da leitura".

*Há mesmo uma instituição do corpo que lê. Quando era criança, as senhoritas da escola privada onde fui educado nos falavam de uma atitude digna, respeitosa do ler, possibilidade levemente apoiado sobre a mesa, as costas retas, sendo o relaxo denunciado como forma de desprezo pela cultura. É suficiente olhar uma fotografia de um escritor tirada no fim do séc. passado para compreender e ver o que se entende fisicamente (e, portanto ideologicamente) por ler. Há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro. Impõe – nos (quem nos impõe?) atitudes de leitor : leituras sonhadoras (Baudelaire \, Hugo) leituras profundas (a cabeça entre as mãos) leituras ausentes, (Jean Lorrain, a face carregada , displicente alongado sobre seu sofá) (...) Sujeitaremos - nos a modelos, a tipologia dos atos de leitura, quaisquer que eles sejam veiculados por todas as formas de iconografia pública e da instituição escolar. As relações com o livro, isto é, a de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes de leitor.*

Este novo personagem: a materialidade do livro começou a ser visto como mediador de sentido, capaz de originar determinados modos de uso tanto nas minhas práticas de leitura quanto nas práticas das crianças. Começo a perceber a imposição de determinados padrões de leitura, tendo em vista o suporte material.

Buscando novamente apoio nos estudos de CHARTIER (1999: p.16) percebi o quanto o suporte material (no caso do texto eletrônico) favorece um distanciamento corporal do corpo que lê. No caso, do livro de rolo, notamos que para lê-lo é necessário uma maior relação entre corpo e objeto durante o manuseio.

Este estudo demonstrou-me ainda que a história da leitura (tanto em relação ao corpo que lê quanto em relação ao corpo que escreve) foi permeada de mudanças em relação aos aspectos materiais que desencadearam mudanças no sentido que é posteriormente produzido.

Durante muito tempo, o autor não pôde escrever no mesmo instante que lia, já que suas mãos estavam mobilizadas para segurar o rolo. Como saída, ditava suas reflexões para um escriba (tomando como inspiração a leitura que fazia). Isto com o computador, ou mesmo a máquina de escrever, é rompido gerando um modo de ler/escrever que durante a história do escrito estiveram separados.

É um afastamento entre o autor e seu texto que segundo CHARTIER (1999: p.77) ainda poderá ser estudado.

*Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo relação entre o corpo o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.*

Diante destes aspectos por mim experimentados, partilho com CHARTIER (1996), que a materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem.

O novo personagem: a materialidade do livro é específica, portanto carrega sentidos próprios que buscam limitar a liberdade leitora, ainda que ela seja parcialmente inventiva, *carrega as diferentes interpretações, compreensões* (CHARTIER : 1999 p.18).

Retomando as falas das crianças: as crianças podem ler um livro de adulto

desde que consigam lê-lo, ou ainda, o adulto pode ler livro de criança porque a professora, o pai, ou a mãe, lêem. Quem autoriza essas leituras?

Percebo através deste episódio que as leituras são autorizadas por adultos reguladores que mediam as práticas de leitura e instituem um determinado conseguir ler.

Discutindo este episódio durante a orientação com a Prof. Ana percebi que este "conseguir ler", está inscrito na influência do discurso escolar sobre as práticas de leitura. Este "conseguir ler", remete às práticas de leitura legitimadas e autorizadas pela escola, como discute CHARTIER, A e HÉBRARD (1995).

No próximo capítulo, discutirei este assunto, enfocando as práticas de leituras ritualizadas. Abordarei a chamada "boa leitura" que foi constituída historicamente.



## 5- AS RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA E AS PRÁTICAS DE LEITURA RITUALIZADAS

É a escola, a professora que autorizam ou desautorizam as leituras feitas pelas crianças, que dizem e instituem o "conseguir ler", conseqüentemente criando mecanismos/modelos que legitimam ou excluem estas práticas.

- (p.1) \_ *O que você acha que é lê (ler) ?*  
(c.4) \_ *É o L com o E.*  
(p.1) \_ *E o que a gente lê? Como você pensa que é ler?*  
(c.4) \_ *É um livro que você está lendo.*  
(p.1) \_ *E sem ser o livro?*  
(c.4) \_ *Caderno, livro de história para ler os desenhos.*  
(p.1) \_ *E como a gente lê os desenhos?*  
(c.4) \_ *Não tem jeito de lê não dá certo.*

*LER É O "L" COMO "E".*

O sentido produzido pela criança a partir de minha fala/pergunta declarou-me que estas representações acerca do ler são marcadas por uma ordem dos discursos, por imaginários que consolidam determinadas práticas.

Não esperava tal resposta. Fiquei surpresa e, de início, decepcionada, não com a criança, mas, com o que sua fala me contava. Parece muito coerente dentro da escola, dizer que ler é: o L com E, já que por vezes a tecnologia, o código é priorizado nesta instituição.

É a imposição de um certo tipo de leitura que gera censuras, não apenas no modo de conceber estas práticas, mas, no que escapa da fala da criança quando fala sobre ler os desenhos, que em seguida, é corrigido: *NÃO TEM JEITO DE LÊ NÃO DÁ CERTO.*

Estava encontrando-me novamente com outro personagem: aquele que restringe, autoriza, legitima certas práticas, exclui outras: os discursos escolares

Os estudos de BOURDIEU (1996) acerca das infidelidades em relação as recordações de infância,<sup>5</sup> contribuíram em minhas reflexões e a partir de então, outras compreensões/incertezas fizeram parte de minha constituição.

O autor explicita que as pessoas são pouco seguras em razão daquilo que chama de efeito de legitimidade, pois, ao perguntarmos a alguém o que ele lê, ele entende o que ele lê e merece ser declarado.

Dizer à professora que ler é o L com E, e que não podemos ler os desenhos, revelam que as representações acerca das práticas de leitura/escrita vivenciadas pelas crianças traduzem o que normalmente o modelo escolar legitima como boa leitura.

Foi a partir de minhas orientações com as professora de T.C.C, das leituras que fiz, que percebi o quanto era importante declarar minhas inquietações/mudanças em relação a meus modos de conceber a leitura e a escrita. Até então, não declararia práticas que já trabalhei em minha trajetória de professora e que hoje não correspondem ao referencial teórico que assumo.

Só as declaro com tranquilidade, sem medo, porque reconheço que fazem parte de meu processo de constituição, também, porque as vejo como algo que merece ser declarado.

### 5.1- O discurso escolar e a "fidelidade relativa"

Assim como as crianças, durante muito tempo, eu manipulei minhas recordações, exercendo uma fidelidade relativa em relação as minhas práticas de leitura.

Sobre as representações do ler, os estudos de POMPOUGNAC (1997) reafirmam que estas representações articulam-se com frequência com imagens de leitura na infância. É coerente pensarmos que os discursos prescrevem/regulam/excluem/exortam a boa leitura manipulando *prescrições educativas e recordações de infância* (idem p. 13).

Lendo POMPOUGNAC (1997: p.33), deparei-me ainda com a seguinte questão :

*(...) o adulto (o método, a escola, a cultura letrada) impõe temporariamente a renúncia ao imaginário e destrói a ilusão do*

<sup>5</sup> Tendo em vista o modelo escolar que normalmente exclui determinadas práticas de leitura.

acesso imediato à mensagem, às imagens, ao mundo feérico do livro. No final deste percurso a conquista do ler é paga por uma espécie de luto: não há um ler de verdade que seria a captação direta do sentido. Ler é só isto: trabalhar para construir o sentido e não sonhar a partir de imagens. A amnésia infantil, a infidelidade da lembrança, a reconstrução do passado permitem, nas representações da leitura poupar dimensão violenta do aprendizado e da relação pedagógica. Violência simbólica destinada a iniciar, isto é, a introduzir na ordem da letra, desconstruindo as representações ilusórias dos poderes do escrito.

É a fidelidade relativa, as lembranças de infância que estão a meio caminho das verdades, em virtude da chamada boa leitura.

Observando o episódio ocorrido em sala de aula quando pedi a uma aluna para que lesse um livro sem texto-escrito, "Zuza e Arquimedes", de Eva Furnari:

- (p.1) \_ (c.4)  *você pode ler pra mim ?*  
(c.4) \_  *Posso. (começa a ler o título e a professora anota)*  
(c.5) \_  *Como você faz tão rápido? (refere-se à professora que anota rapidamente)*  
(c.6) \_  *É por que ela é grande .*  
(c.4) \_  *Não. É porque ela "faces" com letra "di' mão".*  
(p.1) \_  *Eu conheço gente grande que não aprendeu a escrever.*  
(c.6) \_  *É porque não foi na escola.*  
(p.1) \_  *É só na escola que aprende a escrever ?*  
(c.7) \_  *Não eu aprendi com a minha mãe.*  
(c.5) \_  *Aprendi com você.*  
(após a leitura do título com ajuda da professora, abre o livro e...)
- (c.4) \_  *Aqui não tem nada pra lê.*  
(c.6) \_  *É pra fingi.*  
(começa a leitura, atentamente observa e lê as imagens, após terminar...)  
(p.1) \_  *Você leu?*  
(c.4) \_  *Não eu fingi.*  
(p.1) \_  *Como você sabia do que a história estava falando?*  
(c.4) \_  *"Veno" o desenho "*  
(p.1) \_  *Então deu certo pra ler?*  
(c.4) \_  *Porque a gente sabe que não tem letra então a genti fingi.*

Hoje, olhando de novo este episódio, percebo que este diálogo poderia ter sido continuado através de outras mediações que naquele momento não estava sensibilizada para percebê-las, ou ainda, de notar possíveis maneiras de investigar o que escapava desta fala. Hoje, posso notar que poderia ter investigado a leitura do desenho (neste episódio) propiciando maior interlocução, por exemplo: como você leu o desenho?

Retomando a idéia: *É pra fingi*, ou então, *a genti fingi*. Com estas falas, percebi novamente as práticas de leitura inseridas em circunstâncias de manipulação, em função de uma leitura autorizada: a leitura escolar.

Pude perceber ainda, tendo em vista as enunciações das crianças, que estando inseridas num contexto no qual a escrita é sacralizada, a criança insiste em não ter lido as imagens do livro, mas fingido, já que normalmente nesta instituição, o desenho /a imagem não merecem ser reconhecidos como leitura nesse espaço escolar.

Deste modo, a leitura e a escrita, enquanto apropriação cultural, ao serem recuperadas na memória infantil traduzem muitas vezes, um processo ritualizado. A criança declara aquilo que merece ser declarado (o que parece ser importante ao seu professor) ainda que isto não seja fundamental em sua trajetória de leitor/escritor.

Ao falar sobre a memória, CERTEAU (1994), ressalta que a mesma nunca está pronta e acabada, e sim responde às determinadas circunstâncias. É flexível, singular. Altera-se, transforma lugares e pensamentos.

Percebemos que as crianças quando se remetem ao processo que vivenciaram utilizando-se de certas recordações, manipulam as lembranças, transformam-as em função de certas circunstâncias que foram despertadas/criadas.

Os estudos de FRAISSE (1997) demonstraram-me a leitura enquanto um ato criador, de liberdade, único e apto a fazer a obra vir ao mundo. Porém, normalmente, na dimensão escolar “a obra viver pela liberdade do leitor” é algo bastante dificultado.

Como estava preocupada neste momento, em olhar este personagem que procurava “controlar” os significados de leituras, procurei refletir sobre as situações em que isto, possivelmente, estivesse mais evidente. Daí, o trabalho com livros sem texto escrito, que anteriormente não havia sido pensado ou alcançado tal importância em minhas práticas pedagógicas.

Este trabalho foi sendo reconhecido por mim, como algo que trazia indícios de práticas de leitura, a partir das leituras que me constituíam naquele momento, juntamente com as vozes das crianças.

O episódio em que as crianças diziam: *Aqui não tem nada pra lê*, seguido posteriormente do comentário, *é pra fingi*, deixa marcas de uma leitura como ato criador, ainda que o ato da criação seja nomeado de fingimento, necessitando da

aprovação do grupo ou da professora para ocorrer.

Este personagem (dimensão escolar e as práticas inscritas neste contexto) tutelavam os sentidos produzidos, favorecendo determinadas restrições acerca das concepções de leitura dentro deste contexto. Assim, buscava em minhas práticas pedagógicas, através dos dizeres das crianças, das interlocuções propiciadas durante as orientações, analisar as trajetórias de leitura que circunscreviam os modos de ler sob o ponto de vista da criança.

## 5.2- Práticas de leitura e Tutela

Você leu? Não eu fingi...

Retomando o que nos fala VYGOSTKY (1984 p.74) sobre a necessidade de olharmos para o corpo em movimento, é coerente ressaltar que: *É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto a luz da história.*

Olhando para o presente à luz da história, na tentativa de revelar suas gêneses. Olhando para o corpo em movimento, analisando. Explicando. Jamais se retendo à descrição.

É deste modo que procuro olhar para as práticas de leitura e escrita que vivenciei juntamente com as crianças. É a nossa história vista sob o meu olhar reconstruído... Olhar que tutelou leituras, controlou significados como o fez o cânone escolar. Olhar que restringiu, que favoreceu a infidelidade das crianças em relação aos movimentos de leitura/escrita que vivenciaram.

Este olhar que dissociou a leitura de suas práticas significativas para as quais eram colocadas em uso, hoje retorna a estas vivências... Retorna. Apurado. Re-significado. Vivo. Responde ao que aconteceu. É o estudo de uma reação/olhar tendo em vista sempre o fluxo dinâmico de todo o processo de desenvolvimento, como propõe VYGOSTKY (1984).

Denunciei leituras. Pensei nos "maus livros". Condenei. Vigiei.

Lembro-me que sempre "sugeria" às crianças os livros que deveriam ler. Tinha decorado o local/ prateleira (dentro da biblioteca da escola) onde estavam os chamados "bons livros". Aqueles de autores consagrados.

Lembro-me ainda que estava desatenta para os seus olhares. Penso que deixei

de lado muitas de suas “falas” sobre o que queriam ler... Imaginava que fossem frágeis para certo tipo de leitura. Como leriam um livro tão extenso? Às vezes, desapontada com suas escolhas, sugeria outras, como livros menos “complicados”, ou como outrora elas mesmas disseram-me: *um livro para crianças*.

Tamanha ilusão. Após censuras, percebo que gostavam mesmo era de um livro muito denso, volumoso e “complicado”. Era a enciclopédia “pesada” e cheia de indícios de práticas de leitura.

Uma criança começou a levar para classe, todos os dias uma enciclopédia sobre animais. O interessante é que outras as crianças ficavam todas em volta, olhando para os desenhos, apontando, fazendo comentários... Então, comenta:

(c.1) \_ *Ganhei de presente da minha mãe.*

Durante a aula, observava que as crianças folheavam a enciclopédia, tiravam cópias dos desenhos.

(p.1) \_ *O que você estão fazendo?* Perguntei ao notar que as crianças, guardavam os desenhos que tiravam<sup>6</sup> da enciclopédia.

(c.1) \_ *Álbum de animais.*

Contaram-me que faziam em casa os desenhos (combinavam entre si- sem a minha tutela) e reuniam os trabalhos em classe. Mostraram-me umas pastas cheias de desenhos que haviam copiado da enciclopédia para montar o álbum. Depois, pediram-me um pedaço de cartolina e logo em seguida disseram:

\_ *É para fazer a capa.*

Como leriam um livro tão extenso? As crianças, neste episódio, com a atitude de montar um livro partindo da enciclopédia, (nas brechas que encontravam) folheando, apontando, mostraram-me que não eram frágeis para o tipo de leitura que eu julgava que eram. Do contrário, faziam da leitura algo inventivo/re-significado: É para fazer a capa, ou ainda, álbum de animais.

---

<sup>6</sup> Colocavam a folha sulfite em cima da enciclopédia e copiavam o desenho. Depois pintavam.

Nesta época, pensava ingenuamente, que a enciclopédia não fosse um livro indicado para as crianças, por constituir-se numa leitura densa, árdua. Porém, as crianças não estavam preocupadas em “decifrar” do modo como eu havia previsto.

As crianças apropriaram-se da obra inventivamente, de modo que não pude controlar os significados que eram produzidos por elas. Faziam isto, prazerosamente e não de maneira árdua, como eu também havia pensado de antemão.

Como mencionei anteriormente, minha postura era de tutela, denunciando sempre as leituras que não deveriam ser feitas, ou ainda, guiando as que deveriam/boas leituras.

Este tutelar é histórico. Hoje percebo que não o fiz ao acaso. Além de ter vivido experiências escolares de tutela, percebo que esta atitude é algo que pode ser vista em suas raízes, como disse há pouco, revelando suas bases.

CHARTIER (1999 : idem p.23) explicita em seu livro que a pulsão de destruição (séc. XV) obcecou por muito tempo os poderes opressores que destruindo os livros e, com frequência seus atores, pensavam erradicar para sempre suas idéias. *A força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta negra vontade.*

Durante muito tempo, a escrita tornou-se inseparável dos gestos que a reprimiam. Deste modo, a identidade do autor esteve ligada á censura e a interdição de textos vistos como subversivos pelas autoridades religiosas e políticas.

Percebo que este “designar o autor” como modo de facilitar sua condenação<sup>7</sup> temendo o perigo de seu escrito demonstra os caminhos pelos quais foram passando/consolidando os discursos sobre a leitura.

A escola responde como um eco, não só designando as “boas obras” como eu fazia, mas, condenando as transgressoras, acreditando que o leitor pudesse ser transformado passivamente por certo tipo de prática de leitura.

O discurso sobre a leitura é algo “construído” historicamente. Quando tutelava as práticas de leitura, não havia ainda debruçado-me sobre estas questões. Talvez, começasse a ter consciência de alguns exageros cometidos, como, por exemplo, exigir que lessem pelo menos um livro de certa coleção (de autores consagrados/ ou leituras menos extensas).

---

<sup>7</sup> já que era o responsável pela obra transgressora

### 5.3 - Separando os "bons" e "maus" livros

Cometi exageros. Hoje compreendo que não foram naturais, mas, indícios de circunstâncias históricas que consolidaram as chamadas boas leituras, estas circunstâncias fizeram emergir discursos que exortavam certas leituras e que foram sendo "reproduzidos" quando levava as crianças à biblioteca da escola, limitando as prateleiras que poderiam observar/ "escolher".

E como transcorrem os discursos que separam os bons e os maus livros?

Como também mencionei anteriormente, percebi que o discurso sobre o como e o que se deve ler, não é objeto único e exclusivo da escolarização. Portanto, daí decorre a necessidade de atentar-se para as circunstâncias históricas em que estes discursos consolidaram-se.

CHARTIER, A e HEBRÁRD (1995) dedicam-se a estudar o curso de um século sobre leituras, procurando avaliar como se posicionavam as antigas personalidades do ler.<sup>8</sup> Ressaltam que em especial a partir do Concílio de Trento (1545), a questão da escrita e de seus usos esteve nos centros dos distúrbios culturais e religiosos provocados pelas Reformas.

Os livros que contrariavam os dogmas católicos seriam necessariamente os maus livros, e discernir entre os bons e maus é tarefa do doutor, aquele que sabe guardar sua fé ortodoxa. Durante muito tempo, fui guardião. Dava-me o direito de discernir os livros que as crianças poderiam/deveriam ler, acreditava na biblioteca enquanto um espaço no qual as crianças só teriam um acesso parcial, por mim determinado previamente.

Lembro-me de que os pais respondiam também a este tipo de tutela, reclamavam quando as crianças (sem que eu soubesse) levavam para casa livros que supostamente não conseguiriam lê-los.

Numa reunião de pais, a mãe de uma criança diz:

---

<sup>8</sup> analisam o período de 1880-1890, destacando as oposições a respeito da concepção do ler.

- *Leila, eu tenho uma sugestão. Gostaria que as crianças fossem orientadas sobre os livros, porque, às vezes a Bianca escolhe livros enormes, sem figuras, difícil para ela conseguir ler, ou mesmo pra eu ler para ela.*

Percebo na fala desta mãe (e de outras que concordaram durante a colocação) que prevalece (como acontecia comigo) a idéia de um único tipo de leitura. Leitura esta que necessariamente, implica na “decodificação”, *difícil para ela conseguir ler*, negando quaisquer outras formas de apropriação: discernir signos e declarar as suas significações, como ocorreu no uso da enciclopédia, visto que a materialidade em si, já é portadora de sentido.

Este “conseguir ler”, relatado pela criança, bem como o meu ato de vigiar juntamente com a família, são também, indícios de tutela. Sobre esta tutela/vigia, CHARTIER, A e HEBRÁRD (1995)<sup>9</sup> ressaltam que há o perigo dos leitores ingênuos, aqueles que podem cair nas armadilhas da escrita, pois, são pouco preparados.

Os autores ressaltam ainda que em meados do séc. XIX acrescenta-se uma literatura contrária à religião do qual a Igreja “teme” por favorecer a volta dos tempos a que julgava ter superado. Portanto, o episcopado francês, lembra sempre que a Igreja não deve deixar que seus fiéis incidam em erro, ou em qualquer ofensiva sem réplica.

Ainda os mesmos autores, (idem p.66) relatam que o abade Bethleém elabora uma revista “*Guia Geral de Leituras*” destinado à orientação de fiéis em suas leituras, tendo em vista grande número de impressos visando o controle das leituras entre os “maus” preparados. Para tanto, justifica perante a Igreja<sup>10</sup> o porquê de se falar em más leituras:

*(...) por isso, todo o livro, qualquer que seja, pode fazer mal. Assim, todo autor conseqüentemente deve sempre escrever pensando que é preciso ser lido por*

---

<sup>9</sup> Ao abordarem o discurso da Igreja sobre as práticas de leitura.

Convém ressaltar que o discurso da Igreja, não é homogêneo, nem linear, modifica-se ao longo do tempo. Neste texto, destaco apenas os aspectos que julgo relevantes para discussão deste tema (excluindo outras informações)

<sup>10</sup> considerando a divergência entre os círculos católicos

*“todo mundo” embora não vá, na verdade, senão por alguns. O texto impresso se dirige a qualquer pessoa.*

CHARTIER, A e HÉBRARD, J (1995) citam ainda que a eficácia da revista é demonstrada quando começa a influenciar livreiros e conseqüentemente, as editoras que se queixam das censuras feitas no Guia.

CHARTIER, A e HÉBRARD, J (1995: p. 67) relatam que os maus livros são perigosos principalmente para os leitores frágeis:

*Na primeira linha dos livros perigosos estão os romances e sobretudo os de grande tiragem, baratos, vendidos em quiosques nas ruas ou nas estações, lugares abertos a todos e freqüentados por um público frágil: mulheres e crianças que, mesmo quando pertencem aos meios mais burgueses, não estão confinados no espaço fechado do apartamento o povo, enfim, está sempre sujeito aos perigos da má leitura.*

#### **5.4 - A biblioteca como dispositivo de controle**

Por que ler?

Ao deparar-me com estes estudos, percebi que a leitura foi (e ainda é) para a moralização, para a instrução, baseado nos princípios cristãos. Mesmo as “poucas” leituras para divertimento não se afastam destes objetivos. As "referências teóricas são os princípios cristãos da leitura".

Tendo em vista os episódios por vivenciados a respeito destas práticas de leitura ritualizadas, é possível estabelecer relação com o que nos fala CHARTIER e HÉBRARD (1995; p.119-114) sobre as finalidades da biblioteca.

*Quaisquer que sejam as intenções que presidiram ao seu nascimento, a biblioteca é dispositivo incidente de controle das leituras populares, controle conservador, reformista, ou revolucionário, conforme o caso, controle privado ou público, conforme o Estado esteja ou não presente, mas, sempre um controle daqueles que ainda não sabem ler bem, ou escolher seus livros, daqueles que não se deveria deixar a sós para enfrentar os perigos de certas leituras no universo cada vez mais amplo de texto escrito.*

*(...) o bibliotecário é a pessoa apta a julgar serenamente a perenidade dos bons livros e o caráter completo ou incompleto dos mesmos.*

Comecei a perceber as raízes do tutelar as crianças em suas escolhas, dentro de uma biblioteca. Percebi também que consciente destas questões, necessariamente deixaria de responder como um eco e me oporia a este tipo de “orientação”.

Compreendendo estas citações, percebi que a biblioteca, desde o seu nascimento não esteve separada do objetivo de controlar as práticas de leitura, nem o bibliotecário, nem tampouco o professor ou a família. Os autores, ressaltam ainda que as bibliotecas ambulantes<sup>11</sup> também estavam atreladas ao controle, visto que deveriam impedir o retorno da tirania e da mentira, através da leitura. (correspondendo aos objetivos da cultura da dominante).

Para CHARTIER (1999), a biblioteca era a figura invertida das fogueiras em que eram lançados os maus livros, já que a mesma deveria estar encarregada de protegê-los, zelar pelo patrimônio textual.

### 5.5.- Tutela e subversão

No momento em que as crianças fazem uso da enciclopédia, combinando fazer um álbum de animais, partindo de suas próprias iniciativas (sem a minha autorização) e, ainda no momento da reunião de pais, quando me deparei com o fato de que as crianças levavam para casa outros tipos de livros (também sem a minha autorização), percebo dois traços marcantes: tutela e subversão.

Ingenuamente pensava ser capaz de controlar os sentidos produzidos pelas crianças, ou ainda controlar o uso do material de leitura. Os episódios vivenciados demonstraram-me que a leitura não estava restrita às minhas tutelas. As crianças eram sabidas e emprestavam “livros de adultos” no momento em que eu não estava junto com elas. Sim, ler é uma operação de caça, muitas vezes de caça não autorizada, como afirma CERTEAU (1994 idem p.19). *Sempre é bom recordar que não devemos tomar os outros por idiotas.*

Notando que as crianças sorrateiramente subvertiam o meu poder de tutela, ou ainda, apropriavam-se das brechas em sala de aula para concretizarem outras práticas

---

<sup>11</sup> ou bibliobus, que se referiam aos veículos que levavam o livro visto como o alimento espiritual (entregues a domicilio)

de leitura (que não as pensadas por mim), vejo que fazem do agir uma arte, como nos propõe o autor, a ação da livre iniciativa é uma arte.

Neste sentido a leitura é *fujona e protestaria*, de acordo com CERTEAU (1994: idem p.21).

Para CERTEAU (1994: idem p.38) *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*. Como os estudos do autor enfatizam, os modos de proceder a atividade cotidiana não estão reduzidos a uma disciplina, mas os dominados (neste caso as crianças) formam a rede de uma antidisciplina.

Quando eu não estava junto, com o grupo, as crianças emprestavam da biblioteca o chamado livro para adultos. Enquanto eu não estava atenta, tiravam cópias da enciclopédia. O que liam e como liam?

Não poderia deixar de confessar que pensei muito no que as crianças fizeram a partir da seguinte afirmação de CERTEAU (1994 idem p. 45):

*A cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes violência (...) as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido dos fortes vão desembocar então numa politização das práticas cotidianas.*

Claro que nos dias de hoje, não desconfiaria das táticas utilizadas pelas crianças. Após, a leitura de CERTEAU, não duvidaria da inventividade das mesmas, da inteligência e de uma concepção política do agir. Agiram politicamente, desviando o meu foco de atenção. Burlaram. Arte. É o que CERTEAU (1994) chama de atividade de formiga, pois, há procedimento, bases, efeitos e possibilidades.

Resistência.

Combinação.

Coerência.

Regras.

CERTEAU (1994) explica que há sempre uma formalidade nestas práticas, pois há uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, ou ainda uma maneira de combinar que é indissociável de utilizar. E foi o que as crianças fizeram. Pensavam outras práticas de leitura e necessariamente investiram nela. Combinando e utilizando-se de táticas, de determinadas maneiras de fazer.

“O público frágil de leitura” - as crianças?

Ainda que eu - professora fizesse da biblioteca um espaço das fogueiras invertidas, ainda que a família zelasse por um certo tipo de leitura, ainda que nós (eu e família) determinássemos “o rosto da leitura”, as crianças escapavam, como explicita CERTEAU resistiam a esta conformação.

Noto que as falas/attitudes das crianças desvendaram-me a respeito do como percebem a leitura em seus movimentos concretos. Como sugere LAJOLO e ZILBERMAN (1996), torna-se necessário, um trabalho que contemple a ótica do leitor.

As autoras, ressaltam ainda que a clandestinidade (pode ser) a condição da leitura realizar-se a contento, sem a interferência do adulto<sup>12</sup>, como ocorreu neste episódio.

Clandestinamente. Sorrateiramente. Longe da ótica do adulto, de minha autorização, as crianças transformavam a leitura em uma atividade de caça, de antidisciplina procurando os livros que mais lhe interessavam (quando não havia ninguém por perto). Estes livros desautorizados acabavam favorecendo que a leitura fosse prazerosa.

Quando procuravam os livros “de adultos” e os levavam para casa, as crianças contavam com a ocasião propícia para atuarem. CERTEAU (1994) ressalta que a ocasião é algo importante em todas as práticas cotidianas. Ela (a ocasião) não é criada, mas, aproveitada. Reúne saber, aplica-o no mínimo de tempo. E foi o que as crianças fizeram em um mínimo de tempo, durante o qual não estavam sob a vigilância da professora.

CERTEAU (1994: idem p.268) ressalta que:

*Hoje há dispositivos sócio -políticos da escola, da imprensa ou da TV que isolam de seus leitores o texto que fica em posse de seu mestre ou produtor. Mas por trás do cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (...) a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (...) que sabem manter sua distância da privacidade e longe de seus “mestres”.*

É tutela e subversão.

Inseridas no campo das práticas ritualizadas, neste caso, as escolares, as práticas de leitura e escrita acabam sendo marcadas por momentos de subversão que deslocam a atenção do mais forte, com o objetivo de fazer com que a leitura e a escrita se realizem a contento.

---

<sup>12</sup> LAJOLO e ZILBERMAN (1996) analisando a obra de Ramos, G. 'O Barão de Macaúbas.'(cf. p230)".

## 6- DEPARANDO-ME COM A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

Deparando-me com os estudos de SOARES (1999) sobre letramento, tive a oportunidade de repensar minhas práticas pedagógicas: Até que ponto minhas propostas de leitura e escrita correspondiam às necessidades, usos e funções sociais a que eram destinadas?

Em seu livro: "Letramento um tema em três gêneros", a autora preocupa-se inicialmente em contextualizar o porquê da nova palavra, que atualmente no Brasil não se encontra em dicionários. Para ela, é necessário pensar o que estaria por trás do surgimento desta nova terminologia, visando esclarecer os diferentes pressupostos que a norteiam.

SOARES (1999), ressalta também, que a discussão deste tema, está ligada às inquietações sobre os usos da leitura e da escrita, cada vez mais exigidas pela sociedade atual. Compartilho com a autora, a necessidade de pensarmos a alfabetização para além das dimensões escolares: a leitura e a escrita em seus usos, nas práticas sociais para as quais estão designadas.

De origem inglesa (*literacy*), a palavra letramento foi traduzida ao "pé da letra" e significa: o estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e a escrever. Segundo SOARES, nesse conceito está contida a idéia de que a escrita traz implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

SOARES (1999: idem p.20) aponta que, da mera preocupação em ensinar a tecnologia do ler e do escrever, tornou-se necessário considerar estas habilidades nas práticas sociais em que estão envolvidas, designando assim, letramento:

*Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social.*

A autora ressalta que isto ocorreu devido à necessidade de saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz. Convém ressaltar, que alfabetização e letramento não são sinônimos. Alfabetização designa o uso da técnica

do ler e do escrever (tanto para quem ensina quanto para quem aprende) e letramento designa a apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos em seus usos sociais.

A palavra analfabetismo, como explicita SOARES (1999), é definida enquanto estado ou condição de analfabeto (negando a propriedade da leitura e da escrita), porém não encontramos no uso corrente da língua um termo que designe o seu contrário: alfabetismo. O oposto de analfabetismo, que é letramento/alfabetismo<sup>13</sup> só recentemente se configurou como uma realidade/ necessidade social.

É possível notar, que apenas recentemente no Brasil, o letramento têm sido discutido e tomado como uma preocupação nos estudos sobre educação.

Para SOARES (1999 idem p.66) definir uma concepção de letramento, consiste num problema conceitual.

*Essa dificuldade deve-se ao fato de que letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contemplados numa definição. Isso explica porque algumas das definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam –se e até contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.*

Segundo a autora a natureza do letramento, poderá ser vista na sua dimensão social, ou individual, na maioria das vezes privilegia uma dessas categorias. A dimensão social enfatiza o letramento, enquanto fenômeno cultural nos usos da língua escrita; enquanto que a individual, leva em conta, as habilidades cognitivas que caracterizam o indivíduo como letrado.

Deste modo, notamos os múltiplos significados de letramento. Para SOARES (1999: idem p.81) letramento envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e ainda valores ideológicos e metas políticas.

Neste contexto conflitante: definir uma concepção de letramento, que o avalia e o mede, como uma solução para problemas, pode acontecer como na escola que

---

<sup>13</sup> Pouco utilizada, refere-se ao mesmo fenômeno que letramento. No texto “Língua escrita, sociedade e cultura, dimensão e perspectivas”, a autora procura cunhar este termo, mas, ele não ganhou muita força no seu uso.

por várias vezes, acaba criando o “letramento escolar” sendo este, dissociado de seus usos, do que é realmente importante para as pessoas em sua vida diária.

Afastando-se da concepção de um letramento reduzido, marcado pela cultura escolar, procurei resgatar as práticas sociais de letramento vividas pelas crianças dentro e fora da escola, considerando que pesquisas que buscam recuperar em documentos/outras fontes as práticas de leitura escolar no passado (em diferentes regiões, épocas, grupos sociais) são pesquisas sobre letramento. (SOARES : 1999 p. 25).

Deste modo, os estudos de CHARTIER (1999), FRAISSE (1997) e HEBRÁRD (1996) aos quais me refiro neste trabalho, estão incluídos nesta ótica, pois, enfocam diferentes fontes e circunstâncias em que os discursos e as práticas de leitura se constituem.

### **6.1- O letramento escolar**

Podemos fazer um paralelo entre o que nos fala SOARES (1999) a respeito do letramento escolar definido pela escola, e o que aborda CHARTIER (1999) a respeito do controle das práticas de leitura, exercido pela Igreja no séc. XV.

Como mencionei anteriormente, segundo CHARTIER, o escritor seria condenado “sempre” que sua obra fosse julgada como transgressora, seria perseguido em função de não escrever de acordo com o que a Igreja determinava. A igreja tutelava e definia as boas leituras no séc. XV e no séc. XX. A escola de hoje, normalmente, responde como um eco, e define um letramento escolar, tutelado, vigiado e medido.

Os leitores no séc. XV eram punidos sob os valores cristãos, assim como, cinco séculos depois, as escolas, muitas vezes, conforme SOARES relata, avaliam e medem o letramento segundo as exigências de desempenho determinadas por instrumentos de avaliação definidos por elas mesmas internamente, não levando em conta as experiências de letramento, que em geral, são requeridas em situações exteriores a elas.

Se a escola define um letramento tutelado, dissociado das situações exteriores a elas, as crianças resistem, nos revelam que há múltiplos significados e portanto

diferentes caminhos a serem percorridos.

As crianças encontram possíveis, utilizando-se das práticas de leitura a serviço da memória, a serviço de seus interesses, sejam eles, escolares ou não, isto se torna claro no episódio que será narrado...

Durante as aulas havia notado que parte do material das crianças estava faltando. Silenciosa em relação a isto, apenas observava. Três crianças conversavam próximo ao armário no qual guardavam suas coisas, depois perguntam:

- (c.1) \_ *Como é o "is" ?*
- (p.1) \_ *O que vocês querem "escrever"?*
- (c.2) \_ *Lápis.*
- (p.1) \_ *É o S no fim. Mas... o que estão fazendo?*
- (c.1) \_ *Sabe o que é, nós temos desconfiados que o material está sumindo.*
- (c.2) \_ *"E" nós "estamos marcando.*

*Logo em seguida, observei o papel que estava na mão das crianças, nele estava anotado:*

*12 borasas 12 lápis 11 apontadors*

Como mencionei anteriormente, as crianças resistiram a um "letramento escolar" e utilizaram-se da escrita e da leitura, a serviço de seus próprios interesses.

Sobre isto, SOARES (1999 idem p.43) afirma que letramento é usar a leitura (...) para apoio a memória, para comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, telegrama).

CHARTIER, A e HÉBRARD, J (1995) explicitam ainda, que o valor da literatura permanece indissociável dos grandes problemas do mundo para os quais ela dirige o leitor, portanto, a escola não pode sozinha construir a relação da criança com o mundo.

No episódio que descrevi, as crianças utilizam-se da leitura/escrita para certificarem-se do que desconfiavam anteriormente (a serviço da memória, para conferirem a quantidade de material existente). Convém ressaltar que para SOARES (1999), dominar a tecnologia do ler e escrever é diferente de apropriar-se destas práticas.

Dentro dos modelos escolares, a criança ao encontrar "possíveis" re-significa

suas práticas de leitura/escrita para além do que o letramento escolar tenta medir ou avaliar.

As crianças fizeram uso da escrita a partir das necessidades próprias do grupo, resistindo a situações em que estas práticas são utilizadas em função dos desejos do professor. Apropriar-se da escrita realmente, não é adquirir a tecnologia do ler, é utilizar-se dela no cotidiano, para as quais as mesmas tornam-se necessárias.

Solicitei as crianças que desenhassem situações de leitura. Uma das crianças desenha placas, situações observadas na rua e comenta:

*- Eu leio tudo o que eu achar pela frente, onde eu estiver.*

(Conforme desenho nº8)

Outra criança diz:

*- Eu fico lendo as coisas, eu leio placas e papel. Leio bilhete que você manda.*

Uma outra ainda desenha um semáforo e diz que lê o semáforo.

(Conforme desenho nº 9) Então perguntei:

*- Como?*

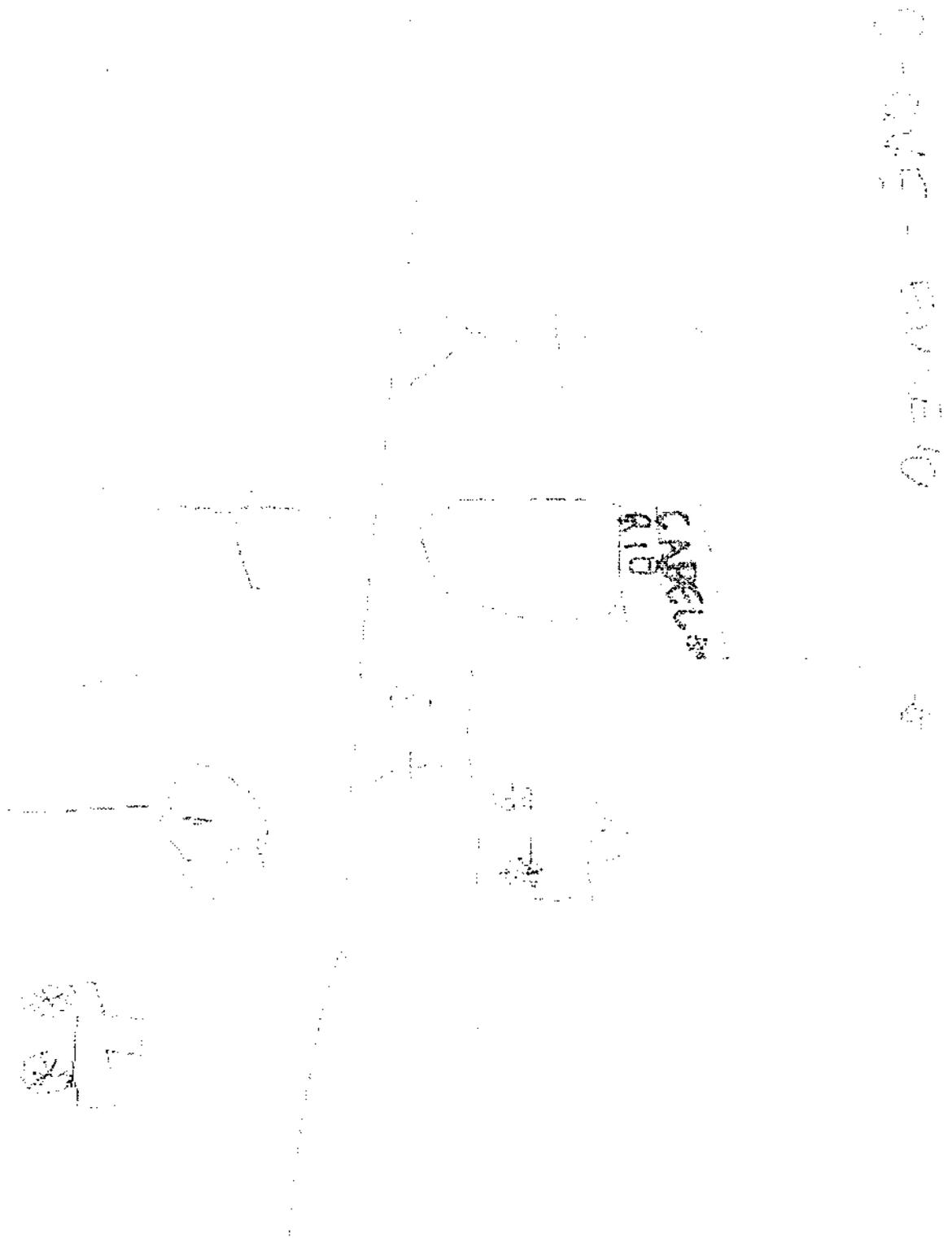
*- Venho e entendo ou pergunto pra minha mãe.*

Por fim, uma outra criança desenha situações tipicamente escolares: o alfabeto, crianças em fila lendo o alfabeto na lousa<sup>14</sup>. Vale a pena considerarmos que as crianças deste grupo a que me refiro, não vivem uma experiência de trabalho deste tipo: não sentam enfileiradas, não lêem exaustivamente letras/sílabas. Sobre esta questão, convém retomar o que discuto no capítulo: “Recordações de Infância e as práticas de leitura ritualizadas”.

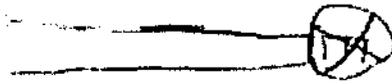
---

<sup>14</sup> Refiro-me ao desenho nº1 comentado no primeiro capítulo deste texto.

Desenho nº8.



Desenho n°9



De acordo com CHARTIER (1999) os sujeitos considerados não leitores, lêem, porém, não lêem o que o cânone escolar define como leitura. Podemos pensar que as crianças representam cenas de leitura, nem sempre como vivem, mas, como acreditam que devam ser. Os diferentes significados narrados pelas crianças sobre suas leituras, representam desde situações escolares a situações exteriores a esta instituição.

Para o autor tornou-se necessário utilizar aquilo que a norma escolar geralmente rejeita como suporte para dar acesso à leitura e a escrita na sua plenitude. Isto é, ao encontro de textos mais densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar (idem p.104).

Sobre isto, podemos citar CHARTIER, A e HÉBRARD, J (1995) quando ressaltam que no séc. XV e XIX, o comportamento nas bibliotecas foi regulado e controlado. O lugar da leitura deveria ser separado de qualquer lugar de divertimento, lugares para beber e conversar.

Ao retomar os dizeres da criança: Eu leio tudo o que eu achar pela frente, onde eu estiver, podemos citar CHARTIER, (1999: p 79), quando este ressalta que foi a partir do séc. XVIII, que as imagens passaram a representar o leitor que lê andando, na natureza ou no espaço da rua. O leitor e leitora do séc. XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres – ao menos quando são colocados em cena no quadro ou na gravura..

Durante muito tempo, o leitor permaneceu sentado, no espaço de sua casa. Posteriormente, ousa ter práticas de leitura mais livres e que eram consideradas pouco apresentáveis. Eu fico lendo as coisas, eu leio placas, bilhete que você manda.

CHARTIER (1999: p 82), ressalta que uma importante questão a ser considerada em um trabalho histórico é pensar a possível distância entre o que é correto representar, e de um outro lado, as práticas efetivas, reais.

*Seria temerário concluir demasiado rápido sobre a realidade dos comportamentos a partir de representações codificadas que dependem tanto das convenções ou dos interesses envolvidos no ato de mostrar – pela pintura, pela gravura – quanto à existência, ou a da ausência dos gestos mostrados.*

As crianças haviam apresentado a poesia: Gato Chinês, de José Paulo Paes.

Esta apresentação foi filmada pela T.V. de Mogi- Mirim. Conteí para elas que isto seria apresentado no programa da T.V (canal 44) às 11 horas. No final da aula uma criança diz:

\_ *Que canal é mesmo?*

\_ 44. *(Em seguida, pega o lápis e anota, outras crianças observam atitude e fazem o mesmo).*

Mais uma vez, estamos diante de situações que demonstraram que as práticas concretas de leitura/escrita, não são separadas dos interesses pessoais/sociais que movimentam as crianças neste ou naquele sentido. São situações que demonstram o “leitor com o qual estamos trabalhando”, e os possíveis significados que têm origem a partir de imagens de leitura sob o ponto de vista das crianças.

CHARTIER (1999) ao abordar o autodidatismo de Rousseau, demonstra que o mundo da leitura/escrita não era algo estranho a ele, do contrário, supõe sempre uma familiaridade com a cultura escrita. É um modelo de autodidatismo favorecido pela relação com os livros. É a aprendizagem extra- escolar.

Por várias vezes, a leitura é concebida em dois pólos: aquele ensinado pela escola, e outro, aquele exigido em situações sociais.

Considerar as apropriações da leitura/escrita fora do ambiente escolar, não diminui o papel da escola em relação às efetivas tarefas ligadas às práticas de leitura. Do contrário, este papel da escola é re-significado. É re-significado na medida em que esta instituição passa a olhar as apropriações da escrita/leitura fora dela, de modo que possa expandi-las, e não limitá-las.

Mais uma vez, nós estamos diante das situações que mencionei no início deste trabalho e que me propus a continuar a discussão neste capítulo: a família como uma personagem interlocutora nas práticas de leitura e escrita.

Neste momento, busco analisar esta situação sob um novo enfoque caracterizando o leitor com o qual tenho trabalhado, considerando o contexto no qual está inserido.

Paralelo a esta questão, SOARES (1999 idem p.49) ressalta que, há diferentes tipos de letramento dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de

seu meio, do contexto social e cultural.

Em conjunto com a escola, a família também trabalha as práticas de escrita/leitura em função do valor cultural que estas representam para aquele grupo.

A mãe de uma criança, na hora da entrada da escola comenta que seu filho, não “vê a hora de escrever em letra de mão”. Logo em seguida comenta com bastante alegria:

*— Eu comprei pra ele um daqueles livros ... igual caderno de caligrafia e ele fica fazendo. (sorriu). Eu acho que ele vai ter uma letra bonitinha né?*

Olhar para as situações exteriores a escola é de grande relevância quando acreditamos que estas podem nos dar certas pistas, que caracterizam o leitor com o qual estamos trabalhando. O discurso escolar, na grande maioria das vezes, reconhece a necessidade de “atentar-se” para o cotidiano do aluno. Porém, de modo arbitrário desconhece os movimentos concretos da leitura e da escrita que ocorrem fora desta instituição.

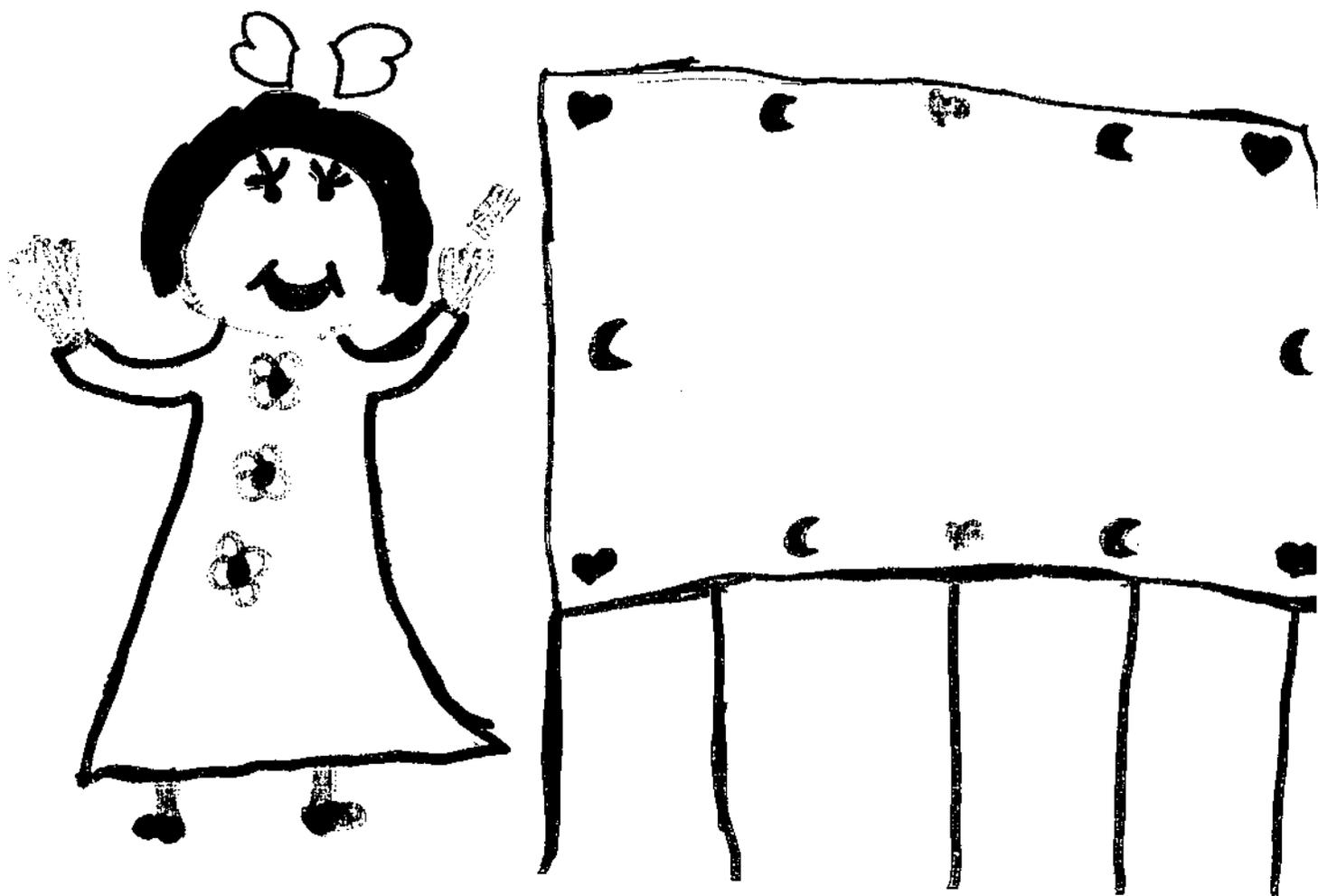
Este leitor, com o qual trabalhamos, vive fora da escola movimentos concretos de leitura, sejam eles, nas suas vivências sociais, ou ainda em situações que a família (baseada em determinado modelo escolar) assume para si a tarefa de “colaborar” ou “garantir” o sucesso em relação ao domínio da tecnologia do ler/escrever, como relatei no início deste trabalho.

Como podemos observar no episódio acima, comprar cadernos de caligrafia, não demonstra unicamente determinada metodologia utilizada, mas, demonstra através do não-dito e também da prática, a preocupação e valorização destes saberes que “normalmente” são avaliados como tipicamente escolares. É um leitor que viveu “treinos” fora da escola, (muitas vezes similares com as da escola) e que além disto, viveu experiências sociais de leitura/escrita.

O desconhecimento das práticas sociais em relação a leitura/escrita pode favorecer o letramento escolar abordado por SOARES (1999). Do contrário, o reconhecimento do leitor com o qual trabalhamos implica em uma nova postura, em novos modos de relação: do professor para com a criança que ele trabalha, (na mediação em relação a estas produções culturais: a escrita e a leitura.

Uma criança desenha uma situação escolar que ocorre fora da escola:  
(Conforme desenho nº 10)

- *Eu brincando com a minha irmã de escolinha. Eu dô um caderno. Minha irmã escreve, e ela tem 11 anos.*



Assim, comecei a perceber a necessidade de uma nova postura em sala de aula, já que começava a conhecer o leitor com o qual eu trabalhava. Deparando-me com os estudos dos autores citados anteriormente, comecei a opor-me em relação às práticas ritualizadas de leitura e escrita.

## 7- MUDANDO A POSTURA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

De acordo com CHARTIER, A (1995) e HEBRÁRD, J (1995), é necessário para se compreender as práticas de leitura e escrita, antes de tudo, reconhecer os fatores que fora da escola, formulam as palavras que visivelmente ela herda, ou opõe-se.

Para os autores, existem dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. De um lado é o discurso interno, da instituição de ensino, que se cristaliza na evidência de que a escola é o local que se aprende a ler: Do outro, a mídia, a imprensa que julga a escola, a partir de suas tarefas. Para CHARTIER, A (1995) e HÉBRARD, J (1995: p.248):

*Em contraponto aos discursos da escola matizados pelas questões que há mais de um séc. vem sendo submetidas a essa máquina da qual esperamos tudo, ouvimos a resposta incessante de outros discursos, outras palavras, como um eco indefinido e o qual a escola responde sempre.*

A partir do momento que nos damos conta dos fatores que formulam os discursos escolares, temos a oportunidade de nos opor a eles.

Quando comecei a notar como estes discursos consolidam determinadas práticas, ou ainda, como determinadas práticas revelam as raízes de determinados discursos, passei a repensar as minhas propostas, o cotidiano no qual eu estava inserida.

Tendo repensado minhas propostas, percebi que não era possível continuar reproduzindo modelos de leitura que desconsiderassem os seus movimentos concretos: o mundo oral no qual inserem-se estas práticas, as circunstâncias e as singularidades que atravessavam o sentido produzido em determinadas propostas, o suporte material da escrita, a historicidade das práticas culturais, as suas diversas formas de apropriação...

Deste modo, procurei favorecer um espaço em sala, no qual as crianças pudessem relatar experiências de leituras que eram anteriormente desconsideradas, visando então contemplar os aspectos por mim mencionados acima.

## 7.1- Leitura e imagem. Uma alternativa?

MARIN (1996), ao falar sobre a leitura de quadros, discute a extensão e legitimidade desta afirmação. Para o autor, ainda que enquanto abuso de linguagem, uma página escrita é, de um lado leitura, e do outro lado: quadro e visão. Portanto, o legível e o visível, têm lugares e fronteiras em comum.

Segundo MARIN (1996: p.117), podemos pensar neste objeto de visão (quadro) no quanto se relaciona à uma página impressa de um livro. O autor ao enunciar o caráter operatório de uma comparação entre leitura da página escrita, e leitura do quadro ressalta que:

*Isso significa não somente que ela pode ser válida aqui ou lá, mas, que além disso, ensina algo sobre esse objeto de visão que é o quadro, e, ademais, por um efeito de compensação, ensina algo sobre o que seja a leitura de uma página ou de um livro, permitindo levar em conta, particularmente, o que na página escrita ou impressa ultrapassa a própria leitura através de elementos e de efeitos de visualização, ou de iconização que, por serem marginais, não são de modo algum, inocentes.*

Mas, sob este ponto de vista, o que seria ler?

Para MARIN (1996: idem p.118 - 119) ler é reconhecer uma estrutura de significância que de tal forma, tal figura, tal traço seja um signo, que representa qualquer outra coisa sem que saibamos necessariamente qual essa coisa representada. Ou ainda, ler é compreender o que lemos, dotar essa operação de reconhecimento da estrutura de significância de uma significação.

MARIN, conta-nos sobre Poussin, um pintor do séc. XVII, que envia a seu cliente e amigo Chantelou, uma carta contendo a história sobre o seu quadro intitulado Maná. Nela, o pintor suscita o problema entre “quadro olhado” e “texto lido”. Como nos conta MARIN (1996: p.120), Poussin, diz ao seu amigo: Leia a história e o quadro.

O pintor não hesita em dizer ao cliente, que o quadro conta a história do Maná. Sugere, portanto, a idéia de que este quadro conta a história do povo judeu, consistindo numa narrativa religiosa. Tratava-se de uma pintura histórica. Nas

palavras de MARIN (1996: p. 123):

*O texto escrito tem uma presença visual assim como a imagem: a página impressa é visualizada como quadro tanto quanto a imagem, ou de maneira comparável a ela, em numerosos textos de prefácios e advertências até o fim do século, e, sem dúvida além dele.*

Para o autor, a atitude de Poussin, ao enviar uma carta para contar a história do quadro, demonstra a necessidade do pintor em suprir uma determinada ausência (presente no próprio quadro). Esta ausência, de um texto lido, demonstra a hierarquia presente entre leitura do texto e a visão do quadro. Nas palavras do autor (1999: p. 123): notaremos enfim, que se a fala do texto é o melhor guia do sentido, é porque há uma hierarquia entre a leitura do texto e a visão da imagem e porque a primeira domina a segunda.

(...) mas inversamente, poderíamos dizer que a imagem é um quadro gravado, enquanto que o texto escrito é um quadro falante.

Com o objetivo de dar oportunidade para as crianças explicitarem suas significações discernindo os signos presentes no quadro, propus que pintássemos um quadro a partir da música: "Aquarela", de Toquinho.

#### *AQUARELA.*

*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
e com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva  
e se faço chover com dois riscos tenho um guarda – chuva  
Se um pinguinho de tinta cai num pedaço azul do papel,  
num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu...  
Vai voando contornando a imensa curva, norte e sul  
Vou com ela viajando, Havaí, Pequim, ou Istambul*

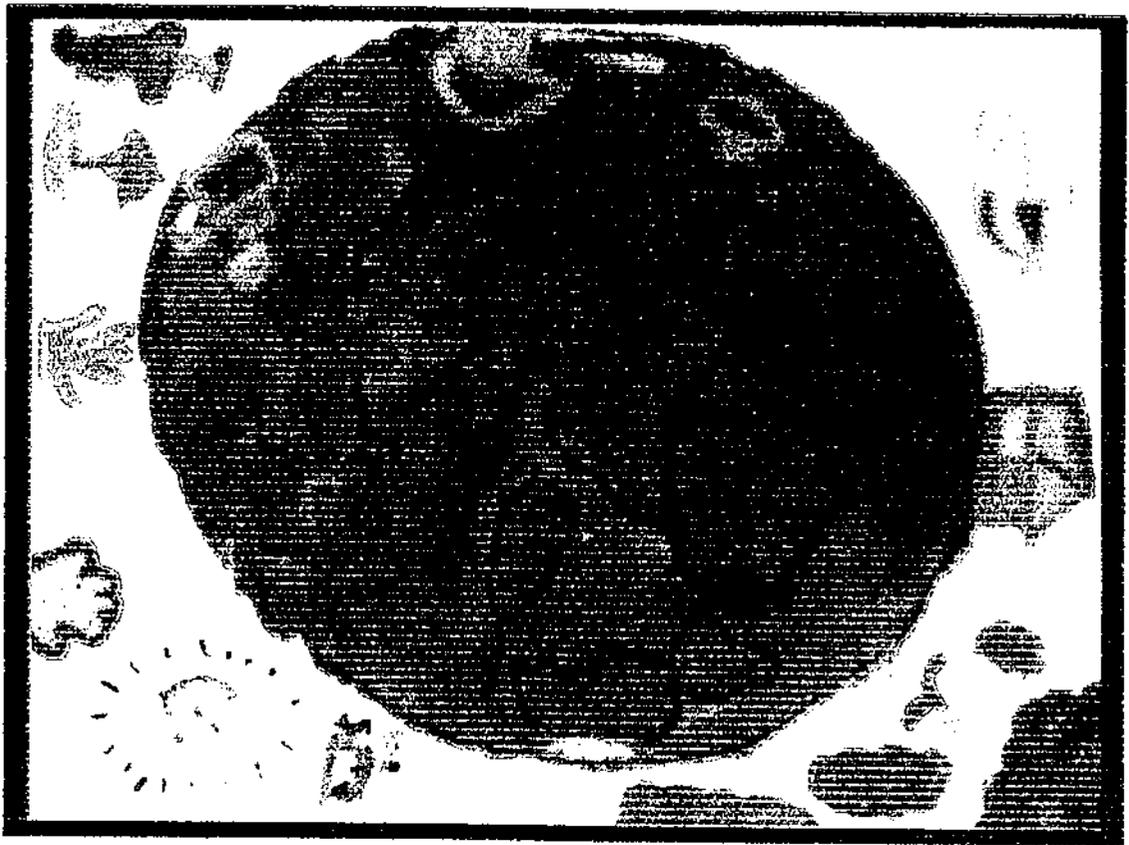
*Pinto um barco a vela branco navegando,  
é tanto céu e mar, num beijo azul  
Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená,  
Tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar,  
Basta imaginar que ele está partindo sereno e lindo  
e se a gente quiser ele vai pousar*

*Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida  
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida*

*De uma América a outra eu consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo  
Um menino caminha e caminhando chega ao muro  
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está  
E o futuro é uma aeronave que tentamos pilotar  
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença muda nossa vida, e depois convida a rir ou chorar  
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá,  
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar,  
Vamos todos numa linda passarela  
de uma aquarela que um dia enfim  
descolorirá  
Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo*

(Ver Foto nº 1)

Foto nº 1



### ***Finalizada a pintura do quadro, perguntei:***

- (c.1) \_ *Vocês acham que o quadro que nós fizemos conta uma história?*
- (c.2) \_ *Conta porque é uma música.*
- (c.3) \_ *Uma música conta história.*
- (c.4) \_ *Nós pintamos e desenhamos.*
- (p.1) \_ *E como tem história se não tem letra?*
- (c.1) \_ *Porque tem história que não tem letra.*

É possível notar, que na concepção apresentada pelas crianças, o quadro conta história porque tem uma origem falada: a música.

Ao relatar esta experiência vivida com as crianças, percebo que no lugar de professora, também tive esta consciência ao propor que ouvissem a música e pintassem o quadro em seguida. De certo modo, compactuei com a idéia de que o quadro teria necessariamente uma origem falada.

E esta hierarquia<sup>15</sup>, presente na origem do quadro continua quando dizem: nós pintamos o que fala na música. O quadro que pintamos contará unicamente uma história por ter se originado de algo falado e ausente: a música?

Assim como Poussin, as crianças, regram, previnem, instruem a contemplação (leitura) da obra.

Neste dia da pintura, pedi às crianças que me contassem a história a partir da contemplação do quadro. Uma surpresa, de uma origem falada (música), durante a contemplação do quadro, fizemos uma outra leitura (que não correspondia a história previamente estabelecida por mim). O quadro constituiu-se, então, numa nova leitura, diferenciando-se daquela que lhe deu origem. Para MARIN (1996: p.127):

*a constituição do quadro como texto legível, se trata de que o olhar reconheça nas figuras que são mostradas, aquelas de uma história que reconhece de outra maneira: que "re - veja" o quadro como um duplo processo de iconização de um texto escrito e de textualização de uma disposição figurativa.*

Enquanto liam o quadro anotava suas falas. De repente uma criança comenta:

\_ *É uma poesia.*

E vimos que acabamos compondo um poema, a partir da leitura registrada que fizemos do quadro.

*Leitura do quadro  
"Leia o quadro e a poesia"*

*É um planeta.  
É um mundo cheio de magia, cheio de felicidade  
É um avião que voa, voa e chega onde quiser  
É um barco que leva pra qualquer lugar se quiser vai pro Japão, se não quiser não vai  
As nuvens são coloridas  
É um navio que navega e navegando chega ao seu destino  
As crianças estão caminhando de mãos dadas indo para a casa, perto do sol  
A luva é colorida foi feita com tinta contornando a mão  
A casa é sonolenta e têm luz  
O mundo tá girando  
Têm guarda-chuva pra proteger da chuva e sombrinha pra proteger do sol.  
O pré-b inventou tudo isto pro mundo ficar mais bonito.*

Notamos que os elementos apresentados na música "Aquarela" se repetem na poesia que escrevemos: avião, barco, luva, nuvens, guarda-chuva. Porém, num outro enfoque:

1. na música: *E se faço chover, com dois riscos tem um guarda-chuva, já na nossa poesia: tem guarda-chuva para proteger da chuva e sombrinha para proteger do sol.*
2. na música: *Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo, já na poesia: O pré-b inventou tudo isto, pro mundo ficar mais bonito.*

Sobre este aspecto, podemos citar MARIN (1996: p.129) quando nos fala que:

*Mais esse reconhecimento do olhar do espectador e leitor pressupõe que exista aí uma linguagem natural e universal do corpo, cujos movimentos e gestos seriam os signos representando as paixões da alma, designadas por nomes específicos, e pressupõe também que o desenho das figuras, como agregados de movimentos e gestos, seja absolutamente explícito, que o destino proponha ao olho uma representação clara e distinta, quer dizer, imediatamente nominável.*

Acrescento, ainda que ao lerem o quadro, as crianças nomearam objetos, atribuindo-lhe uma nova significação. Reconheceram outras histórias que tiveram origem a partir das mesmas formas icônicas. É o encontro dos "autores" com a sua

---

<sup>15</sup> Refiro-me ao fato de determinar previamente uma origem (falada) para o quadro.

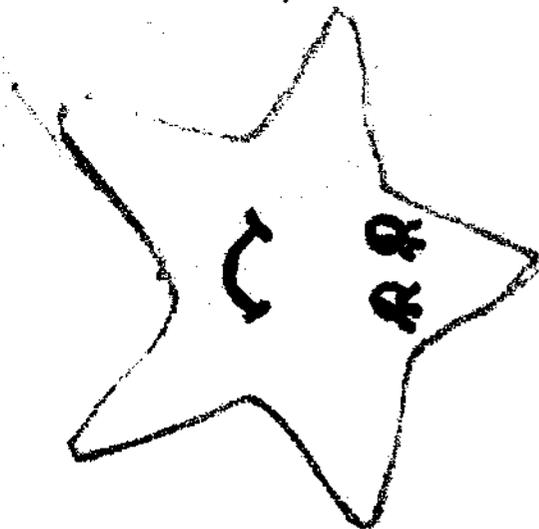
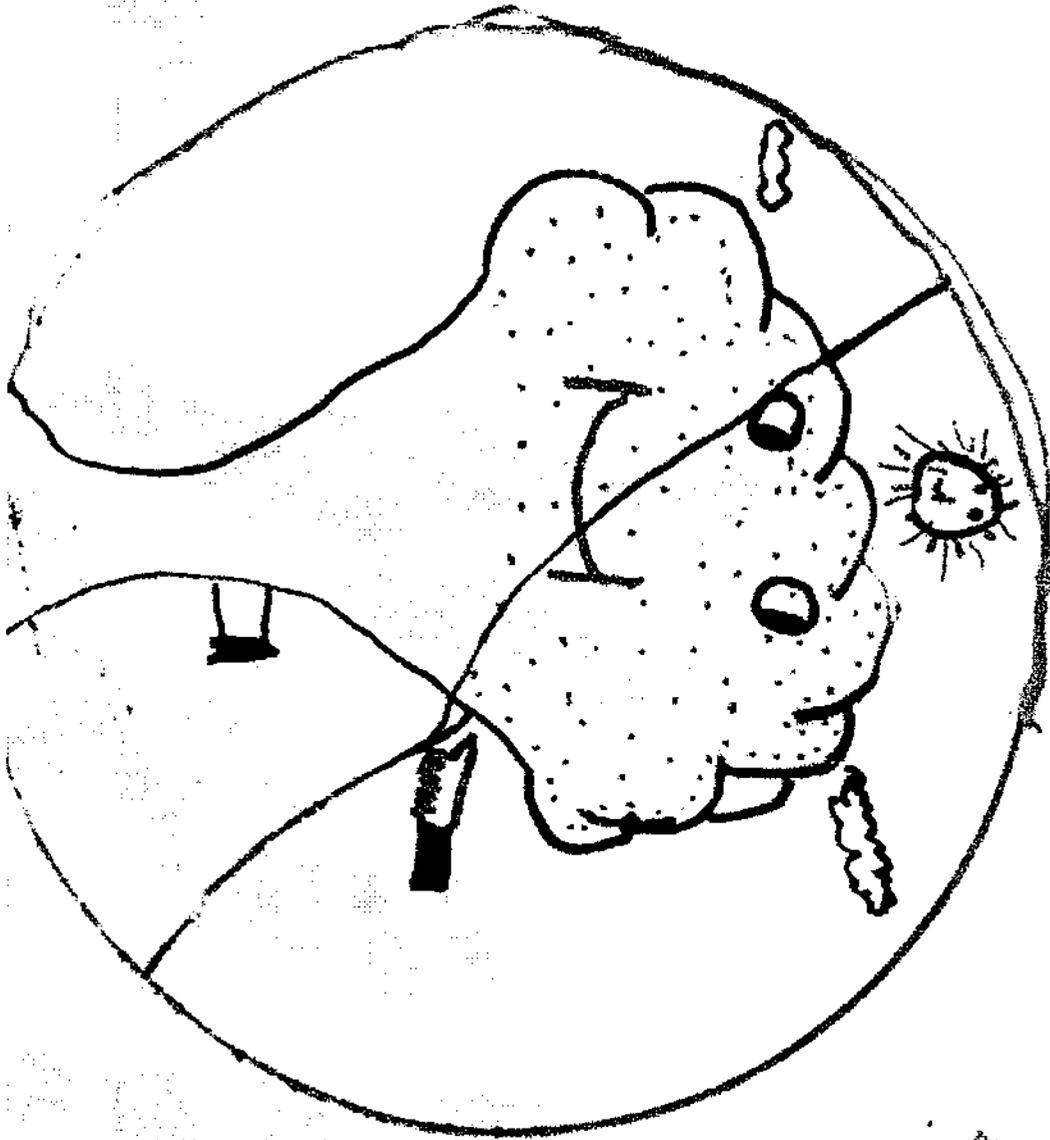
própria obra, anunciando os possíveis signos presentes (no quadro) pela linguagem falada e escrita. As crianças, criaram outras histórias em novas circunstâncias, deslocando-se de uma leitura dirigida por mim.

Favorecendo um espaço em sala, para que outras formas de significação fossem valorizadas, além da escrita, sugeri às crianças que desenhassem situações de leitura que em não houvessem letras.

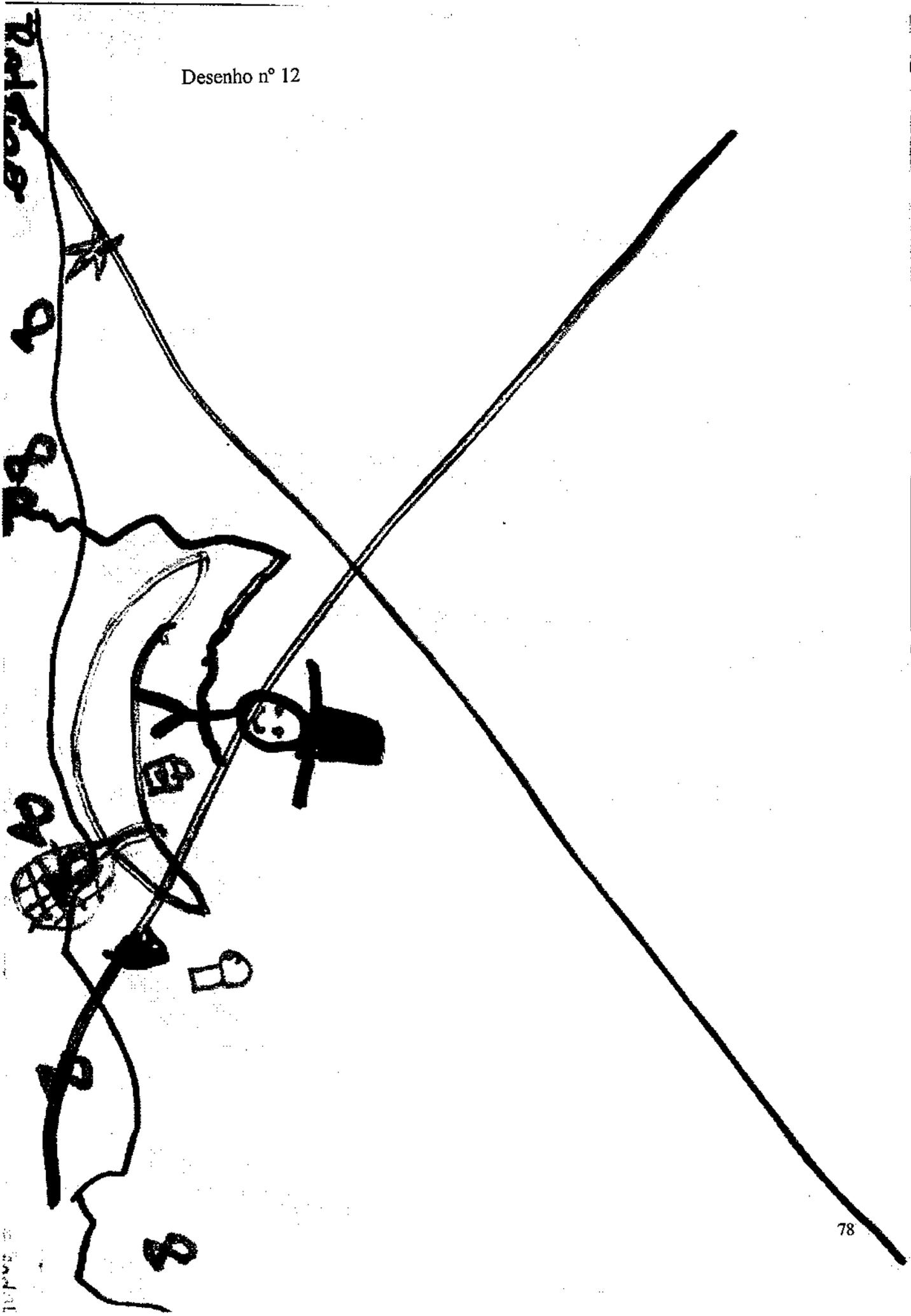
Várias crianças desenharam unicamente situações exteriores a escola, placas de proibição: Proibido cortar árvores, Proibido pescar.

(Conforme desenho nº 11 e desenho nº 12)

NÃO-PODE-CORTARAS-ARRORR



Desenho nº 12



Um das crianças, como pudemos observar no desenho nº 11, desenhou: Proibido cortar árvores e logo em seguida escreveu o que desenhou.

Na tentativa de garantir o significado a criança desenha e escreve, como mencionei há pouco. Voltando ao que nos fala MARIN, é como se houvesse uma ausência e uma hierarquia, ao mesmo tempo.

Porém, o espaço já estava sendo concedido<sup>16</sup> e outras formas de produzir e encontrar significados começaram a ser valorizadas por mim, Conseqüentemente o trabalho estava tomando um novo rumo.

Montamos um livro com situações de leitura exteriores a escola, sem o escrito com letras. Notei que as crianças reconheciam novas estruturas de significância e começavam a declará-las .

Após reunirmos estes desenhos perguntei as crianças:

*(p.1) \_ Como pode ser o título do livro.*

*(c.1) \_ A leitura sem letra.*

## **7.2- As imagens documentam**

Acreditei durante muito tempo de minha docência que a aprendizagem da leitura e da escrita pudesse ser respondida apenas com a prescrição de bons métodos. Não conhecia as trajetórias de leitura que as crianças percorriam, nem tampouco tinha a preocupação em debruçar-me sobre a minha própria trajetória.

Várias vezes, fui questionada pelas crianças a respeito do porquê eu anotar o que elas diziam. Contava-lhes, então, que eram sabidas e que eu gostava muito de estudar sobre o que elas me falavam. Enquanto escrevo e leio suas falas (as que não foram perdidas) consigo me e perceber neste processo e, questionar muitas de minhas práticas pedagógicas. Realmente as crianças são sabidas.

Suas falas me completaram e deram-me a consciência de quem eu era neste processo, nestas interlocuções, constituía-me enquanto professora. Bons métodos não eram suficientes no aprendizado da leitura e da escrita, ou melhor, na suas apropriações.

*Como se aprende a ler? O discurso pedagógico responde a esta pergunta prescrevendo os bons métodos, os bons gestos, as boas leituras. Mas, na realidade o que faz o aluno para aprender? (POMPUGNAC:1997 p.14).*

O que as crianças faziam para apropriarem-se da leitura?

Historicizar.

Historicizar a nossa relação com a leitura favorece a possibilidade de repensarmos as trajetórias percorridas por aqueles que atestamos leitores e apropriaram-se deste saber nas interlocuções e mediações, dentro e fora da escola.

Rever as práticas agora questionadas. Dar espaço às imagens. Discernir os signos nelas presentes. Declará-los.

Estas mudanças que me constituíram, em especial nos modos de conceber as práticas de leitura e escrita, implicaram conseqüentemente no meu modo de propor e o que propor as crianças. O que era possível contar através das imagens?

A imagem certifica? Para CHARTIER (1999: p.135):

*Aquilo que está em jogo em todo empreendimento enciclopédico dá uma força particular ao texto eletrônico. Pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som, podem ser conservados e transmitidos. Imediatamente, toda realidade do mundo sensível pode ser apreendida através de diferentes figuras, de sua descrição, de sua representação ou de sua presença.*

Certo dia, na hora da saída da escola, ao subirmos ao portão, onde os pais costumavam pegar as crianças, ouvi comentários entre as crianças:

(c.1) \_ Corre tia, vem "vê", é um pica-pau.

(c.2) \_ Lá no sítio do meu vô tem um igual esse

(c.3) \_ Tia é pica-pau mesmo?

(p.1) \_ Não sei. Será que é pica-pau?

Neste momento uma das crianças (c.2), surpreendentemente, abre um livro sobre animais<sup>17</sup> que havia emprestado na biblioteca da escola, naquele dia e diz:

(c.2) \_ É sim tia! Olha aqui! (aponta para o desenho de um pica-pau).

---

<sup>16</sup> Refiro-me a um espaço para reconhecerem outras formas de produção de significados que não a imposição das letras.

<sup>17</sup> Livro: Quem mora aqui? de Maggie Silver (1994)

*Como mostrava o desenho, a ave que observávamos era realmente um pica-pau, descrito em detalhes no livro, através de traços minuciosos.*

Ao recorrer ao livro para documentar o que já tinha sido constado oralmente *Lá no sítio do meu vô tem um igual esse*, a criança informa uma concepção da leitura como fonte de legitimação. Atribuí ao livro o poder de documentar/legitimar/ o que a cultura oral permite conhecer.

Outrora não era possível ler as imagens... Como não poderíamos lê-las se elas são capazes de legitimar determinadas falas, construídas na errância do mundo oral? Nesta fala: *é sim tia olha aqui*, percebo não apenas o poder de documentar atribuído ao livro, mas, também a imagem presente nele que fornece a informação.

O livro legitima, autoriza. A imagem presente nele também. As crianças disseram-me isto ao recorrerem a ela, apontando e fazendo leitura, ainda que este ato não foi nomeado como tal. *É uma brecha entre o dizer e o fazer* (CERTEAU: 1994 p.12). Como nos relata o autor, aqui residem as possibilidades de futuro.

As crianças, em suas práticas (orais), fazem apropriações e as legitimam - através dos meios de que dispõem o mundo moderno, dentre eles a imagem presente no livro, ainda que isto não seja algo “claro” para elas. É leitura de imagem/apropriação de algo construído historicamente (que não foi nomeada pelas crianças). E por mim? Foi nomeado como tal?

Foi reconhecida nestes momentos em que leio, escrevo, duvido, revejo, legítimo. Não me dei conta disto, durante o ocorrido. Apropriei-me deste conhecimento no ato de estudá-lo, como já mencionei em mudança, em processo. É a construção de novos olhares e perspectivas através do mergulho no movimento, da vivência do processo em si, como afirma (VYGOSTKY: 1984).

CHARTIER, A e HEBRÁRD (1995) retratam as mudanças nos modos de perceber a leitura, analisando a revista francesa “L Education Nationale”, em 1957. Após a leitura deste texto, percebi que a concepção de leitura analisada pelos autores nesta revista, relaciona-se ao episódio que descrevi há pouco.

O documento trabalhado pelos autores, relata que as crianças fazem uso dos poderosos meios que dispõe o mundo moderno para satisfazer aos apetites de sua natureza (vontade de poder, imaginação). De outro modo percebi, que as crianças

fazem usos destes mesmos meios para documentarem sobre as coisas deste mundo.

As crianças apropriam-se das práticas de leitura e escrita reconhecendo o valor cultural das mesmas. Durante o período de 1965-1975, os autores, explicitam que a leitura foi encarada a partir de suas exigências sociais.<sup>18</sup>

Há uma preocupação com a eficácia da leitura, com a leitura que forma, em busca de aprendizagem. CHARTIER, A e HÉBRARD, J (1995: p.565-567) nos falam que:

*Aprendizagem, aliás, impossível de concluir, visto que a boa leitura é a leitura eficaz seja qual for o texto em questão (...) não se acaba nunca de ler, simplesmente, porque não se acaba de aprender (...) A escola privilegia a leitura, não porque seria o instrumento privilegiado das comunicações sociais num mundo moderno, mas, porque tornou-se a ferramenta indispensável e complexa de todo o trabalho escolar*

Deparando-me com os estudos de CHARTIER, A e HÉBRARD (1995) percebi o quanto a leitura passou a ser vista na sua eficácia, relacionada a aprendizagem sendo instrumento indispensável da cultura escolar. De acordo com a análise feita por estes autores, podemos concluir que as crianças (em processo de aprendizagem do ler e escrever) no episódio descrito há pouco, compartilham da idéia do “ler” acima de qualquer outro instrumento que dispõem o mundo moderno. Compartilham ainda, a idéia de que através da leitura pode-se obter respostas concisas e eficazes que levam à aprendizagem, as crianças vão se dando conta de como a escrita faz parte do cotidiano, as mesmas percebem sua função social. “Realmente era um pica-pau!”.

Num outro enfoque, percebo presente novamente, o personagem que instiga, dialóga: o mundo oral, quando a criança diz: Lá no sítio do meu vô tem um igual a esse. Mas, ele não é suficiente para legitimar... É preciso de algo material que instaure veracidade às respostas: o livro e suas representações.

Como afirma GUINSBURG (1985: p. 128) é a vitória da cultura escrita sobre a oral. Como Menocchio, as crianças percebem a escritura como fonte de poder: não houve polêmicas ou dúvidas diante da imagem no livro.

---

<sup>18</sup> Em específico no mercado de trabalho

Percebo indícios de uma prática de leitura, também associada às imagens presentes no livro e o que elas representam, o que são capazes de legitimar. Tomo consciência de que as crianças aproximam-se das imagens, dando-lhe certo crédito (ainda que neste caso esteja presente no livro). GUINSBURG (1985: p. 128), aborda que:

*Desse modo, viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada da cultura oral, da linguagem da cultura escrita desprovida de entonação e cristalizada nas páginas dos livros. Uma é o prolongamento do corpo; a outra é 'coisa da mente. A vitória da cultura escrita sobre a oral foi, acima de tudo, a vitória da abstração sobre o empirismo. Na possibilidade de emancipar das situações particulares está a raiz que sempre ligou de modo inextricável escritura e poder.*

O que se tornou significativo para mim foi a mudança de minha postura enquanto professora-pesquisadora, desencadeando outras formas de mediações, interlocuções com as crianças. Vale a pena ressaltar que já estava atenta em relação às propostas que fazia, reconhecia nelas traços de tutela e hierarquia como mencionei há pouco, porém, vivia um momento de pensar sobre... Isto foi aprendido.

## 8- CONCLUSÃO

No percurso deste trabalho, fui reconhecendo os personagens que comigo mediavam o acesso das crianças em relação às práticas de leitura e escrita.

Compreendi que a tarefa de ensinar a ler e a escrever não era unicamente escolar, pois, outros personagens, além da escola, permeavam a produção do sentido pelas crianças, possibilitando que a leitura pudesse seguir diferentes caminhos. Muitas vezes, caminhos que eu não havia previsto.

Como relatei anteriormente, re-signifiquei minhas práticas pedagógicas, e de uma professora ingênua, que acreditava em bons métodos e na vigilância e, controle da leitura, constitui-me em uma outra professora, reconhecendo que estas práticas estão circunscritas por determinados modelos sócio-históricos, dos quais podemos nos afastar ou não.

Foi ao atribuir significados aos vestígios acerca das representações das práticas de leitura e escrita, que os personagens começaram a ser reconhecidos, como estando presente nas vozes das crianças.

Pude ainda, compreender como eu estava mergulhada neste processo. Compreender, ainda, as vozes das crianças e da família, como constituintes destas práticas.

A família como aquela que tenta garantir o aprendizado da leitura e da escrita, através de exercícios preparatórios, já que a mesma reconhece o valor cultural destas práticas. As crianças, como aquelas que procuram ecos de suas formulações sobre a função social destas práticas.

Não se limitando à família, enquanto mediadora, os relatos demonstraram-me que, a oralidade era um personagem que facilitava e mediava o acesso à leitura e à escrita como prática partilhada e singular. O mundo oral conduzia-nos para sentidos específicos, em busca de respostas mais precisas, com a finalidade de sairmos do que era aleatório.

Compreendi ainda, que, quando as crianças produziam sentido, a partir de determinadas propostas de leitura e escrita, a materialidade do livro permeava esta produção, levando o sujeito a determinadas atitudes (enquanto leitor) em relação a ele. Portanto, a materialidade do livro, foi também um personagem encontrado, já

que na relação com o leitor, conduzia a leitura em sentidos específicos.

Uma nova questão que considero relevante neste trabalho, é ter podido como professora, rever a minha vigilância em relação à estas práticas em sala de aula. As crianças respondiam à minha vigilância burlando-a, e no ato de burlar, a leitura passava a ser realizada a contento das mesmas. Assim, liam o que desejavam e como desejavam. Não respondiam à tutela de modo passivo, mas, através de uma antidisdisciplina.

Após reconhecer a necessidade de uma nova postura em relação a estas práticas, e opondo-me à hierarquia de leituras e a instituição da ordem das letras, procurei favorecer um espaço para a leitura de imagens. Este trabalho, demonstrou-me que as crianças recorriam à ela, nos seus esforços de significar as práticas de leitura e escrita. A imagem foi apontada pelas crianças, como um personagem mediador da produção de sentido, do acesso à mensagem.

Através dos dizeres das crianças, das leituras que fiz, bem como das orientações dadas pelas professoras, compreendi que se apropriar da leitura e da escrita consiste em algo mais amplo do que o domínio do código. Isto é, pude compreender os diversos personagens que participam do processo de apropriação das práticas de leitura e escrita.

## 9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Da escrita no cotidiano à escrita escolar: **Leitura, Teoria e Prática**. v. 11, nº 20, dez: 1992.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano1: Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne e HEBRÁRD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática. 1995.
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- FRAISSE, Emmanuel. et alii. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática. 1997.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos. Organização do trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 1991, Novo Hamburgo. [Anais...] RS: [s.n.], 1991.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores**. Tese de

- Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.
- FURNARI, Eva. **Zuza e Arquimedes**. Coleção Ponto de Encontro. Edições Paulinas, 1990.
- GUINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey Duval aprendeu a ler?  
In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- MARIN, Louis. Ler um quadro: Uma carta de Poussin em 1639.  
In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996
- MORAES, Vinícius de et alii . **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática. volume 6, 1980.
- PAES, José Paulo. **Poemas para Brincar**. Ática, 1993.
- PARK, Margarete B e ABRAMOWICS, Anete. **Leitores Analfabetos**. Palestra proferida no 12º Congresso de Leitura da UNICAMP, 1999.
- PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- POMPOUGNAC, Jean Claude. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel et alii. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. **Leitura: Um Tema, Múltiplos Olhares**. Palestra proferida no 12º Congresso de Leitura da UNICAMP, 1997.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma idéia**. Livros Abril. Editor Victor Civita. 4ª edição. São Paulo. Ilustrações de Walter Ono, 1984.

SILVER, Maggie. **Quem mora aqui?** Eko, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita, a alfabetização como processo discursivo**. S. Paulo. Cortez : Campinas, SP, UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC n.º 52, Fevereiro, 1985.

\_\_\_\_\_. **Língua escrita, sociedade e cultura, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação. Anped. v. 0, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TOQUINHO. Aquarela. In: **Minha História**. Microfilmagens e reproduções técnicas da Amazônia. LTDA. Distribuído pela Polygram do Brasil LTDA. São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. **A formação da Leitura no Brasil**. Ática, 1996.