



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LORENA DOS SANTOS RODRIGUES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E LITERATURA
NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brasília - DF

2013

Lorena dos Santos Rodrigues

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E LITERATURA
NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília - DF

2013

Lorena dos Santos Rodrigues

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E LITERATURA
NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora M.s. Denise de Oliveira Alves

Universidade Católica de Brasília

Lorena dos Santos Rodrigues

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E LITERATURA
NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção do título de licenciada em
Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Teresa
Cristina Siqueira Cerqueira.

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Universidade de Brasília

Prof. Ms. Denise de Oliveira Alves

Universidade Católica de Brasília

Brasília, 10 de julho de 2013.

Dedico este trabalho à Irene, minha mãe, mulher forte e íntegra.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua bondade e fidelidade sobre a minha vida.

À professora Teresa Cristina Cerqueira por orientar-me nesse trabalho.

À Fernanda Plentz pelo auxílio na elaboração e formatação deste trabalho.

À Gracijôse pelo apoio na elaboração e formatação deste trabalho.

Ao André Prado por fazer a tradução do resumo para o inglês.

À Faculdade de Educação (FE) e aos bons professores que nela tive.

Ah! Tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente, descobriu pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

(Cecília Meireles)

RODRIGUES, Lorena dos Santos. *A leitura e literatura na perspectiva de aluno do ensino fundamental*. 2013, 61f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa na área educacional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Objetiva identificar e analisar as representações sociais da leitura, especialmente a literária, na perspectiva de crianças da primeira fase do ensino fundamental. Procura também identificar as preferências de leitura dos sujeitos pesquisados. A base teórica está fundamentada na Teoria das Representações Sociais e em teóricos que abordam as temáticas: leitura, literatura e infância. A pesquisa é de abordagem metodológica qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. Os participantes desta pesquisa foram 33 alunos do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. O instrumento usado foi um questionário de evocação livre de palavras. Para auxiliar nas análises, utilizou-se o *software* EVOC. Os resultados mostraram que as crianças encaram o ato de ler positivamente. Conclui-se que a leitura literária para as crianças está atrelada ao desenvolvimento intelectual, à aprendizagem, ao prazer imaginativo e ao conhecimento de novas coisas.

Palavras-chave: leitura, infância, representações sociais, literatura infantil

ABSTRACT

This work is a result of a research in the educational area of the University of Brasília. It aims to identify and analyze the reading social representations, especially the literary, viewing as the children in the first phase of the fundamental level. It also tries to identify the preferences of the reading of the researched subjects. The theoretical base is on the Theory of the Social Representations and on theoreticians who broach the themes: reading, literature and childhood. The research tackles in a qualitative, exploring and describing method. The research is qualitative approach with descriptive and exploratory. The participants in this study were 33 elementary school students of public education of Federal District. The instrument used was a questionnaire free evocation of words. To assist in the analysis, we used the software EVOC. The results pointed that the children consider reading positively. To the children, it is matched to the intellectual development, to the learning, to the imaginative pleasure and to know new things.

Key words: reading, childhood, social representations, childish literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tela capturada dos elementos, fornecidos pelo programa EVOC versão 2003

SUMÁRIO

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO	12
PARTE II – MONOGRAFIA	18
INTRODUÇÃO	19
 CAPÍTULO 1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
1.1 Surgimento da teoria	21
1.2 A ciência do senso-comum.....	22
1.3 As influências das representações no cotidiano.....	23
1.4 O familiar e o não familiar	24
1.5 Ancoragem e objetivação	25
1.6 Principais teóricos e correntes	26
1.7 Contribuições das representações sociais para a educação	28
 CAPÍTULO 2. LEITURA E LITERATURA	
2.1 História do livro infantil.....	29
2.2 Sobre o conceito de literatura	30
2.3 Literatura infantil	33
2.4 Leitura, entendimento e compreensão.....	36
2.5 Aspectos visuais e de sonoridade.....	37
 CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	
3.1 Método.....	41
3.2 Participantes.....	42
3.3 Contexto de pesquisa.....	42
3.4 Procedimentos.....	43
3.5 Instrumentos de pesquisa.....	44
 CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	
4.1. Identificação das representações e do núcleo central.....	45
4.2. Sobre os hábitos e preferências de leitura	48
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
PARTE III-PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	54
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
 APÊNDICES	57

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

A primeira escola que frequentei chamava-se Colégio Jesus Menino, eu tinha quatro anos, era o ano de 1995. Ela se localizava numa cidade chamada Santo Antônio do Descoberto-GO, não muito longe de Brasília. Lá fiz o Jardim I. Ela era bem grande e abarcava desde o jardim de infância até a segunda fase do ensino fundamental.

Lembro-me pouco das aulas, mas me recordo que era um legítimo colégio católico. Com muitas imagens de santos e tinha até uma extensa capela dentro do terreno da escola. Também tenho lembranças das festas e das singelas apresentações que fazíamos para nossos pais.

Naquela época, a professora conversou com minha mãe e sugeriu que eu não passasse para o Jardim II, porque era muito pequena, ou seja, permanecesse no Jardim I. Foi isso que aconteceu, portanto, cursei por dois anos seguidos o Jardim I. Era comum que a Tia Mary, como carinhosamente a chamava, contasse para minha mãe que eu passava todo período da classe dormindo. “Do jeito que você deixou ela no colchãozinho, ela ficou”, ela dizia.

Depois de um ano e meio no Colégio Jesus Menino, mudei de cidade, logo, também de escola. Fui morar no Jardim ABC, um município da Cidade Ocidental-GO(entorno do Distrito Federal). O nome do meu novo jardim de infância era Pequeno Girassol. Lá concluí o Jardim II não me lembro das aulas só do lugar e do nosso belíssimo uniforme amarelo. Era uma escola maravilhosa. Ingressei lá no ano de 1997.

Ela funcionava dentro de uma chácara e as aulas eram ministradas dentro da casa principal. Tinha um espaço amplo e muito agradável. Lá havia animais como papagaios, galinhas e cachorros. Além de muito verde, árvores frutíferas, flores e ainda um pequeno córrego cortava a chácara. O ambiente era familiar, porque o número de alunos era reduzido, acredito que menos de 30 alunos.

As principais atividades que realizamos durante o dia era desenhar e brincar, porém a atividade que mais gostava era natação, no meu caso brincar na piscina, pois não sabia nadar. Normalmente o professor de natação dava aula duas vezes na semana. Todas as crianças tinham grande expectativa por esse momento.

Um ano depois minha mãe começou a trabalhar no VI COMAR (VI Comando Aéreo Regional) que fica no Lago Sul, em Brasília-DF, portanto, ela decidiu me colocar em uma escola perto do trabalho dela. A escola se chamava Jardim de Infância do VI COMAR. Pela proximidade com o quartel, a maioria das crianças que frequentavam eram filhas de militares.

Era uma instituição muito bonita e colorida. Para chegar lá minha mãe e eu caminhávamos uns 20 minutos, o que era muito bom. Porque lá havia muitas árvores frutíferas e flores. Eu gostava bastante da minha professora e possuía o hábito de colher flores para ela.

A lembrança mais significativa que possuo dessa escola foi o dia no qual eu estava na sala e quando olhei para a capa do livro que a professora segurava percebi que sabia ler!

Hoje tentando fazer uma análise da educação recebida nessa escola só tenho elogios. Todas as lembranças que possuo são muito positivas, da estrutura, do corpo docente e dos funcionários.

Após concluir a educação infantil fui para a Escola Classe 01 SHI Sul. Essa escola também fica no Lago Sul. Lá fiz a 1ª, 2ª e metade da 3ª série, anos de 1999 a início de 2001. Era uma escola de médio porte com muitas turmas de ensino fundamental. As recordações mais fortes que possuo em relação a essa instituição são as apresentações artísticas (música, teatro e dança) que realizávamos nos dias de festa em um grande pátio central.

A respeito da 1ª série, só me lembro do enorme quadro negro todo escrito e de como me incomodava não conseguir acompanhar o ritmo de escrita da professora. Na 2ª série tive uma professora chamada Conceição, minha turma gostava muito dela. Para ela fizemos festa de aniversário e cartões. Da 3ª série, pouco me lembro, porque cursei no máximo dois meses nessa escola.

Enquanto fazia a primeira fase do ensino fundamental na Escola Classe 01 SHI Sul, paralelamente estudava no Instituto Nossa Senhora da Piedade. Ele era um instituto católico e sem fins lucrativos, era semelhante a uma creche. Durante esse tempo eu ia à escola pela manhã e passava às tardes lá. Só eram aceitas meninas e as nossas cuidadoras eram freiras. A nossa rotina ao chegar era almoçar, brincar e depois catequese. Às vezes, além de termos a obrigação de ir à catequese também tínhamos que ir à capela rezar.

O espaço lá era realmente muito privilegiado. Havia muitos brinquedos escorregadores, balanços, bonecas e bolas. Existia também um pequeno bosque, era comum fazermos visitas para colhermos frutos.

Poucos meses depois de ingressar na 3ª série, minha mãe passou a trabalhar na Asa Sul-DF e, conseqüentemente, colocou-me em uma escola mais próxima de seu trabalho. Então, comecei a estudar na Escola Classe da 204 Sul, ali concluí a 3ª e a 4ª série.

Até a 4ª série, tive uma formação complementar nas Escolas Parques. Essas instituições dão formação suplementar em artes e educação física aos alunos oriundos de escolas públicas. Passei por várias delas.

Destaco a Escola Parque da 308 Sul, de todas as quais passei foi a que mais gostei. Ela tinha excelente estrutura e boa capacidade para as atividades.

As aulas que mais me entusiasmavam eram as de artes plásticas. As professoras ensinavam-nos técnicas de pintura e desenho. Usávamos tintas, canetas e papéis diferentes os quais não conhecia e que me chamavam muita atenção.

Nas aulas de educação física, normalmente nadávamos ou praticávamos atletismo. Era interessante, porque os professores nos colocavam em contato com esportes não muito divulgados ou fomentados no Brasil.

Nas aulas de música, cantávamos em coral e éramos iniciados na teoria musical. Eu consigo até hoje me lembrar de várias canções que apresentamos na época.

Nas aulas de teatro, ensaiávamos as peças que seriam apresentadas no teatro da escola. Tivemos noções sobre roteiro, figurino, iluminação e improvisação.

Considero que tanto a Escola Parque da 308 Sul como o Instituto Nossa Senhora da Piedade marcaram-me profundamente. Foram instituições importantíssimas para minha formação e me trouxeram contribuições para além do saber formal.

Nos anos de 2003 a 2006 estudei numa escola rural chamada Escola Classe Jataí, também no Distrito Federal. Lá cursei da 5ª a 8ª série. Foi um colégio relevante especialmente quando avalio sob aspectos da socialização, pois lá fiz muitos amigos, porém acredito que foi deficiente quanto à qualidade da educação. Tive algumas dificuldades no ensino médio, por causa de pré-requisitos que não obtive na segunda fase do ensino fundamental.

Quero, no entanto, elogiar um trabalho que para mim foi expressivo. Ele foi realizado pela professora Carle, de educação artística. Ela tinha o hábito de aliar os trabalhos da turma à literatura, por exemplo, ela lia para nós um livro e durante algum tempo ela orientava tarefas baseando-se no que havia lido.

Certa vez, ela leu o livro em que o enredo se desenvolvia nas margens do rio São Francisco. Escutamos a história, fizemos pesquisa sobre a cultura local e finalmente sob orientação zelosa da professora fizemos esculturas de barquinhos com carrancas. Usamos diversos materiais concretos e tintas, ficaram muito bonitas.

Outro bom educador que tive ali foi o professor Luiz Otávio, carinhosamente Goiabinha, ele era um simpático professor de ciências e tinha aulas expositivas interessantíssimas.

Após concluir a oitava série, fui para o Centro de Ensino Médio Setor Leste, na Asa Sul-DF. Lá cursei do 1º ao 3º ano, nos anos de 2007 a 2009. Nessa fase fui privilegiada com bons professores de filosofia e logo se tornou minha disciplina favorita.

No terceiro ano, comecei a valorizar mais a escola e as aulas. Dediquei-me mais aos estudos, porque tinha um objetivo a conquistar: Entrar na Universidade de Brasília, UnB. Para a escolha do curso, foi fundamental uma conversa que tive com a mãe de uma colega. Ela era pedagoga e incentivou-me a fazer o curso. Falou-me sobre a importância do professor e esclareceu-me os prós e contras da profissão. Quando finalizamos a conversa já estava convicta que deveria fazer pedagogia.

Fui aprovada no vestibular da Universidade de Brasília(UnB), no curso de pedagogia em junho de 2009, ainda cursava o terceiro ano. Após diálogo com a coordenação, direção e corpo docente fui liberada para entrar na faculdade. O ingresso foi para mim uma grande realização pessoal e trouxe alegria para meus pais.

Entrar na UnB foi como entrar em um novo mundo, me oferecendo diversas oportunidades. Na universidade aprendi muito e conheci pessoas muito singulares.

Paralelamente ao curso de pedagogia estudei as línguas italiana e inglesa, na instituição UnB Idiomas. Aprender essas duas línguas, com o tempo, tornou-se fonte de prazer e também um passaporte para conhecer um pouco mais sobre a cultura de outras nações.

Na UnB, algumas disciplinas e professores foram especialmente marcantes. Apreciei muito a disciplina História da Educação Brasileira ministrada pelo professor José Villar, um mestre carismático e entusiasmado pela sua área de estudo.

A disciplina Sociologia da Educação, ministrada pelo professor Carlos Alberto Lopes foi também bastante relevante. Tive muita afinidade com o professor e com os livros, textos e autores indicados por ele como: Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Althusser.

Teoria da Linguagem Poética, com o professor Piero Eyben (professor do Curso de Letras), foi para mim uma disciplina ímpar. Nela pude aprofundar meus conhecimentos sobre a literatura e foi descortinada para mim sua beleza e profundidade. Outra disciplina fascinante que cursei foi Introdução à Teoria da Literatura, com o professor Marcus (também do curso de letras), além de apreciar o conteúdo da matéria, a postura profissional e inteligente do professor fez com que as aulas fossem momentos muito agradáveis.

Uma docente que foi fundamental na minha caminhada foi a professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Com ela estudei a Representações Sociais, que é a teoria que embasa minha pesquisa monográfica. Ela também foi minha orientadora nos projetos 3 e 4, referente ao estágio. Ajudou-me muito e tem se mostrado uma professora com grande bagagem acadêmica. Ela estimulou a mim e outros colegas a realizar pesquisa e escrever

trabalhos e enviá-los a congressos e eventos de fomento a ciência. Admiro-a também pela simpatia e educação com todos que a cercam.

Minha mãe sempre me deu muitos livros. Passava muito tempo a lê-los e ver as figuras. Quando gostava de alguma imagem, esforçava-me em desenhá-la. Na escola amava ouvir as histórias que a professora contava. Um livro que marcou minha infância foi: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. O famoso refrão ainda ecoa em mim: “menina bonita do laço de fita o que você fez para ser assim tão pretinha?”. Ele ajudou-me a fortalecer minha identidade como negra. Nunca antes havia lido algo sobre ser negro ou alguém conversara comigo. Não sabia até então que ser negra não era algo menor. Descobri por meio desse livro que a minha raça é muito bonita.

Eu tive um livro o qual eu não me recordo o nome, mas continha várias histórias e poemas. Dois textos que li e reli inúmeras vezes foram: *Chapeuzinho vermelho de raiva* e um poema do Drummond chamado *Lira do amor romântico ou eterna repetição*, adorava o incessante repetição presente no poema. Por fim, outro livro que me agradou muito na infância o qual li mais de 20 vezes foi *O peixinho do São Francisco* de Luís Pimentel.

Já na adolescência e transição para idade adulta os livros que mais foram significativos foram: *Bíblia Sagrada*; *Meu pé de laranja lima*(José Mauro Vasconcelos); *Meio Sol Amarelo*(Chimamanda Adichie); *Muito longe de casa* (Beah) e *Sentimento do Mundo*(Drummond).

No ambiente acadêmico, um livro que gostei muito foi *Pedagogia da Esperança* do Paulo Freire.

Os livros sempre tiveram um espaço especial em minha vida e marcaram a minha história. O tema da minha monografia surgiu da volição de aliar os conhecimentos adquiridos durante meu Projeto 3 em Representações Sociais e o desejo de pesquisar as relações dos alunos da primeira fase do ensino fundamental com a leitura.

PARTE II

MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Muito se debate tanto academicamente como no senso comum sobre a relevância da leitura para a formação e aperfeiçoamento intelectual humano. É preocupação legítima e bem difundida a necessidade de que os brasileiros leiam mais. Saber qual é a representação das crianças sobre a leitura literária pode apontar caminhos para fomentar a prática da leitura, principalmente nessa fase etária.

Este trabalho investigativo, portanto, inclui-se no estudo das representações em relação à leitura literária, propondo que o entendimento da representação do estudante como fator de relevância para a compreensão da realidade educativa e cultural no nosso país.

O presente trabalho tem como **objetivo geral**: Identificar e analisar as representações sociais da leitura literária, na perspectiva de alunos de alunos da primeira fase do ensino fundamental.

Os **objetivos específicos** são: Identificar preferências de leitura desses alunos. Verificar o que são na visão dos mesmos elementos indispensáveis para um bom livro.

Realizamos uma pesquisa de campo com crianças da 1º fase do ensino fundamental, de uma escola da Asa Norte do DF. Ela possui caráter qualitativo e o estudo foi exploratório e descritivo.

Este trabalho está dividido em três partes: o Memorial, a Monografia e a Perspectiva profissional.

Na primeira parte, o Memorial, relato minha trajetória escolar e acadêmica, apontando circunstâncias e experiências que contribuíram para as escolhas que fiz durante a graduação.

Na segunda parte, a Monografia, tratamos sobre as Representações sociais da leitura literária, na perspectiva das crianças de ensino fundamental. É composta por 4 capítulos. O primeiro, intitulado de "Representações Sociais" aborda esta teoria, um breve histórico, seus principais conceitos, os usos e aplicações da teoria no campo educacional e a Teoria do Núcleo Central de Abric. O segundo capítulo: "A leitura, literatura e infância", buscou fazer um levantamento do histórico da literatura infantil, trabalhar conceitos e definições, refletir sobre a importância da leitura e literatura para a formação humana. O terceiro capítulo refere-se à "Metodologia", nele são descritos: a pesquisa, o método utilizado, o perfil dos

participantes, a descrição dos instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados. No quarto capítulo, "Análise dos dados", são apresentados e analisados os resultados obtidos embasados por todo arcabouço teórico apresentado neste trabalho. Temos também, ainda na parte II, "Considerações Finais" na qual exponho as conclusões sobre a pesquisa apresentada.

Por fim, na terceira parte do trabalho apresento as minhas perspectivas profissionais, expondo os meus desejos para a nova etapa de vida que se inicia.

CAPÍTULO 1: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 Surgimento da Teoria

Serge Moscovici foi o primeiro a introduzir a noção de representações sociais há cerca de cinquenta e dois anos com o trabalho *A psicanálise, sua imagem e seu público* (1961). Foi, no entanto, Émile Durkheim, em 1947, o primeiro que utilizou a nomenclatura “representações coletivas” em seu livro *As regras do método sociológico*.

Como sociólogo, Durkheim orientou as representações coletivas para àquilo que mantém a sociedade coesa e agregada, isto é, às estruturas que a protegem contra a fragmentação. Neste ponto, encontramos uma diferença significativa entre o sociólogo e Moscovici, já que a psicologia social além de estudar os processos de conservação também está voltada para os processos sociais de mudança.

Durkheim via as representações coletivas como formas estáveis (MOSCOVICI, 2010). Moscovici inovou, pois tratou como fenômeno o que antes era visto como conceito, ou seja, trouxe dinamismo àquilo que era estático.

Para Moscovici, dentro das sociedades há grande diversidade, por isso, é gerada uma heterogeneidade de representações. Elas geralmente surgem diante de um fenômeno novo, algo ameaçador e pontos de conflito. Operam como estruturas mutáveis, um conjunto de relações e comportamentos que surgem e dissipam-se.

A teoria das Representações Sociais não deve ser reduzida a uma variação do que foi proposto por Durkheim. Para além do sociólogo, Moscovici dedica-se a estudar e pesquisar uma forma de conhecimento condizente com o mundo atual repleto de mudanças e plural de ideias.

Em seu livro *A psicanálise, sua imagem e seu público* (1961), obra pioneira da teoria das representações sociais, Serge Moscovici estudou como a psicanálise, uma teoria científica complexa, com conceitos delicados, modificou-se à medida que penetrou na sociedade. Ele dedicou-se a pesquisa de campo por meio de: questionários, entrevistas e pesquisas de opinião. Percebeu que as pessoas alteraram e incorporaram diversos conceitos psicanalíticos, tornando-os familiares e cotidianos.

Abrieux (1998) distingue quatro funções fundamentais das representações sociais. São elas: função de saber; função identitária; função de orientação e função justificadora.

Para ele a função de saber é aquela que permite compreender e explicar a realidade por meio do conhecimento do senso comum. Permite que os atores sociais possam compreender o mundo ao seu redor.

A função identitária diz respeito à proteção criada para proteger a especificidade do grupo, ou seja, sua identidade. Essa função é relevante, principalmente, em termos de controle social, pois é exercida pelo grupo sobre seus membros. Por exemplo, um grupo possui determinadas características que forjam sua identidade, logo os membros que desejam fazer parte devem submeter-se e adequar-se aos preceitos ditados.

A função de orientação condiz com o papel de guiar comportamentos e as práticas. As representações definem o que é lícito e tolerável.

A função justificadora permite justificar e explicar *a posteriori* os comportamentos e posições e intervém também na avaliação da ação.

1.2 A ciência do senso comum

Vala (1993) defende que as representações não são meros enunciados sobre a realidade, mas se constituem como verdadeiras teorias práticas sobre os objetos que nos cercam. São organizadoras das ações e atitudes. Consistem em explicações que criamos sobre a nossa realidade e condição no mundo.

As representações sociais são uma construção criada pela sociedade e são elaboradas nos intercâmbios entre seus membros. Dão lugar a uma visão comum das coisas. É uma edificação de um saber ordinário, do senso comum. (MOSCOVICI, 2010).

Para Anadon e Machado (2011), Moscovici mostrou por meio das representações sociais que é possível a construção de um conhecimento válido pelo senso comum. Para as representações sociais o saber ingênuo e natural é legítimo devido à sua importância na vida social e pela possibilidade elucidativa dos processos cognitivos e sociais.

Observe como Moscovici ousou, pois em nossa sociedade nenhum saber é tão desvalorizado quanto aquele oriundo de crenças, superstições, preconceitos, dogmas e fantasias. Ele valorizou essas formas de conhecimento mostrando a licitude e a legitimidade delas.

1.3 As Influências das Representações no Cotidiano

As influências das Representações Sociais no nosso cotidiano são muito grandes. Elas são: “tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados.” (MOSCOVICI, 2010, p.32). Isso ocorre, porque estamos inseridos no contexto social desde o nascimento e por ele somos orientados. Para Moscovici (2010), o mundo em que vivemos é totalmente social, portanto, nunca conseguiremos nenhuma informação que não tenha sido distorcida ou manipulada pelas representações.

Para ele as representações têm duas naturezas: convencional e prescritiva. A natureza convencional diz respeito ao esforço de síntese, em trazer padrões. Nós convencionamos sinais, símbolos e significados e por meio deles organizamos nossa realidade. Essas convenções são muito convenientes, já que, o consenso traz uma sensação segurança, pois quando ele existe estamos livres de atrito e conflitos.

A prescritividade das representações manifesta-se, principalmente, por meio das forças culturais da tradição. Desde que nascemos, são transmitidas os valores da nossa sociedade. Por sua vez, esses valores foram criados e solidificados ao longo de muitas gerações.

O peso da história, a força cultural e dos costumes que, embora invisíveis, controlam a forma como vemos a realidade. São sistemas prévios de imagens pelos quais estamos acostumados a pensar. Para Moscovici: “as representações sociais devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo” (2010, p.53). O autor ensina-nos que não há nada de real que não seja construído pelos indivíduos, os quais estão apoiados em um sistema de valores e ideologias.

As representações possuem um caráter socializador das ideias, valores e crenças. E são produzidas e fortificadas ao longo das interações. Estão presentes quando conversamos com nossos amigos e colegas. Habitam na mídia e naquilo que lemos e escutamos.

A noção de representação social se dá, pois, na interface do psicológico e do social, do individual e do coletivo, assemelhando-se a determinados conceitos da sociologia, como ideologia, e da psicologia, como conceitos da cognição, opinião, atitude e imagem. No entanto a noção de representação social possui especificidades: ela é gerada e reproduzida ao longo de intercâmbios sociais, constituindo-se como elemento pertencente à vida coletiva e possui relativa autonomia que é confirmada pelo fato de ser elaboradas em variados espaços sociais e debaixo de pressões e situações variadas. (ANADON; MACHADO, 2011, p.15)

1.4 O familiar e o não familiar

Uma pergunta surge ao estudarmos a teoria das representações sociais: Por que criamos essas representações? Moscovici explica que a finalidade primeira das representações é tornar familiar o não familiar. Para ele existe um esforço constante em tornar o incomum em comum e habitual. Temos a necessidade de nos ajustarmos ao mundo ao nosso redor. E para dominá-lo fisicamente e intelectualmente nos aplicamos em compreendê-lo, ou seja, criar representações. Sá diz que:

Uma realidade social, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser família, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real. (1995, p.37)

Para Moscovici, existem duas formas de conhecimento pelas quais podemos conhecer e nos comunicar. São elas: o universo consensual e o reificado. O primeiro diz respeito às práticas do dia-dia, interações sociais e senso comum. O segundo é o conhecimento científico e erudito que procura trabalhar com a objetividade, rigor lógico e metodológico.

Tanto a ciência como o conhecimento popular ajudam a compreender a realidade e a processar informações conflitantes. Por exemplo, surge uma nova doença devastadora que está levando muitas pessoas à morte e ninguém sabe ao certo o que a provoca, os cientistas procuraram entendê-la por meio dos caminhos da ciência e a grande massa de pessoas por meio do senso comum

O pesquisador por meio de coleta de material, observação, exames de laboratório e revisão da literatura da área, descobre o que causa a doença e meios de prevenção. Assim ele resolve o conflito com o estranho. O povo, porém, por meio do seu conhecimento popular atrela a nova doença, por exemplo, ao castigo divino, propagando que Deus está punindo os homens por suas falhas. Ou ainda que é o resultado de uma vida dissoluta e desagregada. Nenhum dessas formas de conhecimento é superior, são formas diferentes de compreender a realidade.

As representações que nós fabricamos — duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. — são sempre resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum(não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. (MOSCOVICI, 2010, p.58)

Para Moscovici, fazemos um esforço mental para tornar aquilo que é incomum e ameaçador em comum e integrado aos padrões já conhecidos. Para que isso ocorra fazemos uma série de ajustamentos cognitivos e psicológicos para que aquilo que para nós era abstrato torne-se concreto.

1.5 Ancoragem e Objetivação

Para o teórico existem dois mecanismos que geram as representações sociais e que estabelecem o processo de familiarização: ancoragem e objetivação (*objectivation* e *ancrage*).

A ancoragem é um processo que coloca algo que é estranho e perturbador em categorias trazendo para um contexto usual. É dar um nome a algo, avaliá-lo, defini-lo e descrevê-lo. Quando fazemos isso estamos categorizando e construindo, de acordo com conceitos pré-estabelecidos, uma relação positiva ou negativa com a pessoa ou objeto. Representa o enraizamento da representação permitindo atrelar o novo ao antigo. Orientando o comportamento e as relações humanas. Quando ancoramos algo fazemos a integração cognitiva do objeto (MOSCOVICI, 2010).

Sá (1995) inspirado na categorização feita por Moscovici, diz que ancorar é sinônimo de classificar e denominar, pois aquilo que não podem ser classificado ou denominado é considerado ameaçador.

Ele explica que classificação dá-se mediante a escolha de categorias e paradigmas que estão em nossas mentes, com os quais fazemos comparação com o atual objeto que nos é estranho. A partir daí, verificamos pontos de semelhança com outras estruturas, então o novo objeto é incorporado.

Sá diz que a denominação também é um processo importante, pois por meio dela damos a coisa uma identidade, pois aquilo que não possui nome é perturbador, logo, é necessário que ocorra a nomeação para que possamos incluir o objeto.

Para Princken (2009, p.16), a ancoragem pode ser comparada ao atracadouro, um porto seguro na mente onde ideias semelhantes podem ser encontradas. É um processo de nomeação e classificação. Tentamos rotular a novidade de acordo com conteúdos anteriormente armazenados.

A objetivação consiste em um processo de naturalização. Ela transforma as noções abstratas em concretas, reproduz um conceito em uma imagem. As informações sobre determinado objeto passam por uma organização a fim de que possam adquirir uma imagem coerente. Para Moscovici (2010, p71) a objetivação é “a verdadeira essência da realidade”.

Ela materializa ideias e significações, estabelecendo correspondências entre elas. Para o teórico a objetivação é mais atuante que a ancoragem e se dá em três fases. Primeiramente, a fase da construção seletiva, na qual o indivíduo se apropria dos saberes sobre o objeto. Nessa apropriação alguns elementos são retidos, ignorados ou esquecidos rapidamente, porque o sujeito analisa o objeto de acordo com valores, condicionantes culturais e critérios normativos do grupo no qual está inserido (MOSCOVICI, 2010).

Para Moscovici (2010), segunda fase é a da esquematização estruturante, nela ocorre a formação do “núcleo figurativo” que é uma estrutura conceitual que proporciona uma imagem coerente e de fácil acesso e visualização do objeto da e representação e dos elementos que o constituem.

Por fim, segundo o referido autor, a terceira fase chama-se naturalização, entendida como a concretização do núcleo figurativo. Nela ocorre a agregação dos elementos da ciência em uma realidade do senso comum.

1.6 Principais teóricos e correntes

Segundo nos explica Cerqueira (2012), a teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici foi desdobrada em três correntes complementares. Uma liderada por Denise Jodelet numa perspectiva mais psicossocial e mais fiel à teoria original; outra liderada por Willem Doise que é sociológica e outra liderada por Jean-Claude Abric. Essas abordagens são conciliáveis e harmônicas com a original. A teoria inicial de Moscovici também pode ser chamada de a grande teoria.

Denise Jodelet é uma importante teórica das representações sociais. Ela analisou (1989) como o conceito evoluiu desde que foi criado por Moscovici. Para ela são muitas as temáticas a serem trabalhadas, por exemplo, educação, religião e artes. Ela caracteriza as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada possuindo um objetivo prático de contribuir para a edificação de uma realidade comum.

Para Doise, as Representações Sociais são princípios que geram tomadas de posição ligadas às relações sociais os quais organizam processos simbólicos que influenciam nas relações. Para o autor a posição social das pessoas ou grupos interfere em suas relações (SÁ, 1998 *apud* CERQUEIRA, 2010).

A abordagem do referido autor é chamada de societal, pois visa uma articulação entre explicações individuais e sociais. Nesse sentido, para Doise, os indivíduos agem na sociedade de acordo como eles são orientados pelas dinâmicas sociais.

Em 1976, Abric propôs sua abordagem numa perspectiva cognitivista. Das três teorias complementares a de Abric foi a única a realmente se consolidar como uma teoria e foi chamada teoria do núcleo central (*noyau central*).

Ele levantou a hipótese sobre uma organização interna das representações sociais. Para ele, elas são constituídas por um universo de opiniões e crenças em torno de um significado central o qual dá a representação significação e coerência.

Para ele, o núcleo central é o elemento que gera e estabiliza as representações. Abric diz que se um pesquisador deseja compreender as representações em sua essência ele deve se debruçar sobre seus elementos centrais. Ele diz:

Nós chamamos elemento central todo elemento que desempenha um papel privilegiado na representação, no sentido que os outros elementos dependem dele diretamente porque é em relação a ele que se definem seu peso e seu valor para o sujeito. Este elemento central pode ser, por exemplo, uma atitude fortemente marcada do sujeito em relação ao objeto da representação, atitude que dá de imediato uma significação particular a todas as informações que o sujeito recebe e integra. Uma informação importante proveniente do objeto pode desempenhar igualmente este papel central se sua aparição, pelas significações que implica coloca em causa a estrutura e o valor para o sujeito dos elementos que constituem a base de sua representação. É neste sentido que a representação se inscreve em uma perspectiva dinâmica e que ele é diretamente ligado à evolução e à transformação do campo social global no qual se articula a relação do sujeito com o objeto (ABRIC, 1987, p.65 *apud* ANADON; MACHADO, 2011, p.25).

Segundo o referido autor, as representações possuem três elementos basilares: o núcleo central; um conjunto de informações e um sistema de categorização.

A abordagem trazida por Abric é extremamente relevante. Ela possibilitou solucionar um problema de que as representações teriam características contraditórias. Isso porque o cerne da representação é o núcleo, não existindo problemas na presença de informações incongruentes, desde que estejam no sistema periférico.

A teoria do núcleo central também permite a comparação entre representações. Na perspectiva dessa teoria as representações serão diferentes, apenas, se os núcleos forem díspares. Para fins de pesquisa, essa informação é de grande valia, porque o núcleo definirá a dessemelhança e não a presença volumosa de elementos desiguais (CERQUEIRA, 2012).

Na perspectiva de Abric (1998), o sistema central é de determinação essencialmente social. Possuindo condicionantes históricos, sociológicos e ideológicos e irá se relacionar com valores de base coletiva e social. O sistema periférico, no entanto, possuirá caráter individualizado. São mais cambiáveis e flexíveis.

Na teoria de Abric as mudanças nas representações acontecem de acordo com transformações que começam, normalmente, pelo sistema periférico, ou seja, não ocorrem primeiramente no núcleo. Por isso, são paulatinas e requerem certo tempo.

Segundo Abric (1998), podem existir três tipos de transformações das representações. A primeira é a resistente, nela somente sistema periférico o núcleo permanece intacto. A progressiva é a segunda, na qual práticas novas e não contraditórias são integradas ao núcleo central. A última é a brutal, nessa há um ataque das novas práticas ao cerne das representações e conseqüentemente uma integração.

1.7 Contribuições das Representações Sociais para a educação

São muitos os atores presentes no cenário escolar pais, professores, alunos, diretores, merendeiros, porteiros e também a comunidade. Todos esses indivíduos estão em constante interação mediados pela linguagem. Essa vigorosa convivência e interação resultam em um vasto e produtivo campo para os estudos em representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A teoria das Representações Sociais tem ganhado destaque nos últimos anos na área educacional. Utilizada como um recurso para compreender as práticas escolares e também como um instrumento para perceber como a sociedade produz e interpreta o conhecimento (GILLY, 1989).

As Representações são capazes de responder diversas questões relativas à educação. Segundo Gilly (1989), as Representações oferecem uma nova via para a explicação dos fenômenos que agem e influenciam no processo educativo.

Elas ajudam numa compreensão mais apurada dos fenômenos educativos e a perceber por meio dos discursos e práticas aquilo que povoa o imaginário coletivo.

Alves-Mazzotti (2008), em estudo sobre aplicações das representações à educação, discute com propriedade a relevância delas no campo educacional. Para ela por suas relações com a ideologia e o imaginário social constituem-se elementos essenciais para a compreensão dos fenômenos educativos. As representações sociais trazem um novo olhar problemas educacionais que vem se arrastando há anos e também os da atualidade.

CAPÍTULO 2- LEITURA E LITERATURA

Uma simples questão de estilo poderia, a princípio, parecer suficiente para a caracterização dos livros infantis. Seriam livros simples, fáceis, ao alcance da criança... Como se o mundo secreto da infância fosse, na verdade, tão fácil, tão simples...

CECÍLIA MEIRELES

2.1 História do livro infantil

Segundo explicam Zilberman e Magalhães (1987), os livros voltados para o universo infantil são uma invenção moderna. Os primeiros foram produzidos no final do século XVII. Antes não existia literatura infantil, simplesmente, porque não existia infância. Não havia uma consideração especial com esse período da vida, pois essa faixa etária não era compreendida como singular.

Antigamente, não havia nada que pudéssemos considerar infantil ou voltado exclusivamente para as crianças. Elas participavam de forma igualitária dos processos típicos da vida adulta, ou seja, não eram poupadas de nada. Richter tece sobre o tema um interessante comentário:

Na sociedade antiga, não havia “infância”: nenhum espaço separado “do adulto”, testemunhavam o processo naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas grandes festas, guerra, audiências, execuções, etc. Tendo assim eu lugar assegurado nas tradições culturais comum: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. (1979, p.36 *apud* ZILBERMAN, MAGALHÃES p.5)

A infância é, portanto, um conceito burguês e surge com a ascensão dessa classe. Somente a partir de então, a criança passou a ser considerada como um ser diferente do adulto e não somente uma miniatura dele. As crianças passaram a ser enxergadas como seres puros e carentes de serem preservadas.

Ela começou a ser vista como um ser com capacidades e necessidades próprias ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Antes o que havia eram livros, histórias e cantigas que agradavam as crianças, porém sem o *status* de infantil.

Zilberman diz: “surge a literatura infantil; seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola.” (1987, p.3)

A emergência do gênero literatura infantil ocorreu devido às condições históricas, pois o contexto da época foi mudado. Segundo Regina Zilberman e Magalhães (1987), a

literatura infantil foi desde o seu surgimento usado pela pedagogia com fins objetivos e moralizantes. Portanto, em sua origem os textos voltados para a criança tiveram um caráter essencialmente pedagógico e não literário.

Segundo Meireles (1979), durante toda a história do livro voltado para criança, o livro infantil foi utilizado como instrumento ideológico. Visando à transmissão daquilo que segundo a visão do adulto a criança precisa aprender.

2.2 Sobre o Conceito de Literatura

“Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem, carregada de significado até o máximo grau possível.” (EZRA POUND)

É necessário que se diga, *a priori*, que não existe um único conceito ou definição de literatura, inclusive os teóricos literários muito debatem em torno dessa problemática. Segundo Tavares (1991), a palavra literatura é de difícil conceituação devido a polissemia com que é tomada não somente no âmbito restrito das Belas-Artes, como também nas conversas do cotidiano.

Sabemos que existem elementos que a ela são inerentes, a saber: arte(intuição), bela-arte(estética) e palavra(matéria-prima). Diferentemente dos textos funcionais nos quais fins são objetivos e a ambiguidade é reduzida, na literatura, os plurissignificação é bem-vinda (TAVARES, 1991).

Cecília Meireles (1979) concorda que a palavra é a matéria-prima da literatura e faz uma boa contribuição dizendo: “a literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem sua literatura”. Ela afirma que todos os povos ou agrupamentos humanos, ainda os mais primitivos, possuem sua literatura. Eles compõem cânticos, lendas, histórias, provérbios, etc. Revelando a herança literária presente entre os grupos.

A respeito da conceituação histórica da literatura destacam-se duas eras: clássica e moderna. A primeira vai desde a época dos sofistas até o século XVIII e a segunda iniciou-se no romantismo e segue até os dias atuais.

O conceito amplo utilizado na época clássica foi o de que “a arte literária consiste na realização dos preceitos estéticos da invenção, da disposição e da elocução” (TAVARES, 1991, p.30).

Esses preceitos foram criados pelos sofistas. A invenção diz respeito à escolha do assunto. A disposição trata da organização textual de modo a deixá-lo atraente. A elocução à correção, clareza e a harmonia da língua. Baseando-se nessa conceituação apenas será considerada literatura os textos que obedecerem a todos esses requisitos.

O conceito restrito utilizado na época clássica é: “a arte que cria, pela palavra, uma imitação da realidade” (TAVARES, 1991, p.31). Ao contrário do conceito em sentido amplo a preocupação maior do texto literário recai sobre o conteúdo e não sobre a forma. Essa é a famosa teoria da imitação (*mimese*) dos clássicos. A imitação se constitui uma espécie de criação que tem com base direta ou indireta a realidade.

Na era moderna, em sentido amplo a literatura foi conceituada como o conjunto da produção escrita. Claramente se pode observar que o conceito é em demasia amplo e vago. Segundo ele, toda a produção escrita é considerada literatura, por exemplo, texto de natureza científica, filosófica ou espiritual.

Em sentido restrito, a arte literária é a ficção, é a criação de uma realidade. A ficção está sempre presente nas grandes obras literárias. A realidade trazida pela literatura por vezes entra em choque com o racional (TAVARES, 1991).

Essa conceituação aponta que é muito importante observar a palavra. Essa ganha importância central e também muita expressividade. Ela perde seu status meramente utilitarista. As palavras são escolhidas com cuidado e harmonizadas produzindo: imagens, ritmo e profundo significado.

Para Tavares (1991), que podemos conceituar formalmente a literatura da seguinte forma: “A arte literária é a ficção ou criação de uma supra-realidade pela intuição do artista, mediante a palavra expressivamente estilizada.” (TAVARES, 1991, p.34).

Baseando-se em um estudo realizado por Raul Castagnino, Tavares (1991) traz cinco respostas para o que é a literatura. São elas:

1. Literatura é sinfronismo: O sinfronismo caracteriza-se pela **intemporalidade** e pelo **universalismo**. Fundamenta-se na simpatia e ligação estabelecida independentemente de tempo ou espaço. Isso se materializa quando, por exemplo, um homem ao ler uma obra literária escrita, muitas vezes, séculos antes e consegue se emocionar, interagir ou ainda se comover.
2. Literatura é a função lúdica do espírito: Busca associar a arte a um jogo com finalidade em si própria. Fazendo analogia entre o **prazer estético** e o **prazer lúdico**. O autor literário passa a ser semelhante a uma criança e se deleita em suas “brincadeiras”.

3. Literatura é evasão: É evasão, porque se torna fuga, é êxtase, é experiência subjetiva.
4. Literatura é compromisso: Diz respeito ao compromisso com a vida e com seu tempo e ainda com os **temas universais**: os sonhos do poeta, decepção, luta, constância, fidelidade, liberdade, felicidade, etc.
5. Literatura é ânsia de imortalidade: Há um **anseio** constante no espírito humano o **de viver e sobreviver**. Isso implica quando falamos em arte em ideais de glória, consagração e de imortalidade.

Sobre o tópico 5, ânsia de imortalidade, Cecília Meireles(1979) teceu um comentário semelhante quando falando sobre livros diz:

Ainda outros envelheceram: serviam ao leitor de uma época, não ao de todas as épocas. Faltava-lhes eternidade. E, para a criança, como para o adulto , a eternidade é um sonho inconfessado, mas vigilante, se não em termos divinos, pelo menos em humanos: reconhecer a continuidade do nosso destino na terra; sentir perpetuada esta interminável família humana, aconchego semelhante ao da enumeração bíblica, em que nos encontramos idêntico, desde sempre, para sempre, em nossas fraqueza e virtudes (p.33).

A literatura privilegia a estética. É uma expressão de beleza na qual as palavras são cuidadosamente escolhidas com o objetivo de dar máxima expressão e causar encantamento, gerando no íntimo humano sensações e sentimentos fascinantes (TAVARES, 1991).

Assim como outras formas de arte e expressão artística, a literatura possui capacidade especial de propiciar o desenvolvimento humano e potencializar a capacidade criadora e imaginativa.

Um dos grandes teóricos literários Ezra Pound em seu clássico livro *ABC da literatura* (1997, p.32) propõe uma definição de literatura. Ele diz que: “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem, carregada de significado até o máximo grau possível.”

Para o autor, a literatura é linguagem condensada e altamente expressiva. A definição de Pound é econômica em palavras, porém assertiva.

Ele também trás outra relevante contribuição dizendo que “literatura é novidade que permanece novidade”, ou seja, ela é atemporal (concordando com Tavares). A literatura não está presa a um momento histórico específico. Exemplo disso são os clássicos universais, *Iliada*, *Odisséia*, *Os Lusíadas*, entre outros, que a despeito do tempo estão vivos e continuam sendo lidos por muitas pessoas ao redor do mundo.

2.3 Literatura infantil

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto[...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não[...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins.

MARCUS CROUCH

Sabemos que existe uma literatura infantil bem definida e caracterizada em termos e aspectos editoriais. É notório, inclusive, que tanto a nível nacional, como internacional é muito grande os aspectos econômicos envolvidos. Porém pergunta clássica nos estudos sobre literatura para crianças é se, de fato, existe uma literatura infantil?

Sobre o tema, o grande poeta Carlos Drummond de Andrade faz algumas colocações pertinentes que nos conduzem à reflexão:

O gênero literatura infantil tem a meu ver uma existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de construir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? Vêm-me à lembrança as miniaturas de árvores, com que se diverte o sadismo botânico dos japoneses: não são organismos naturais e plenos; são anões vegetais. A redução do homem que a literatura infantil implica dá produtos semelhantes. Há uma tristeza cômica no espetáculo desses cavalheiros amáveis e dessas senhoras não menos gentis, que, em visita a amigos, se detêm a conversar com as crianças de colo, estas inocentes e sérias, dizendo-lhes toda sorte de frases em linguagem infantil, que vem a ser a mesma linguagem de gente grande, apenas deformada no final das palavras e educadora na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, e sem o saber, literatura infantil. (1964, p. 591 *apud* GÓES, 1984, p.2)

O pensamento de Drummond fundamenta-se, principalmente, no argumento de que um bom livro seria lido tanto pela criança como pelo adulto, desde que seja observada a adequação do conteúdo e da linguagem.

Já no fim de sua argumentação, Drummond critica uma literatura infantil piegas com uma linguagem repleta de diminutivos, simplista e com ação e diálogos não naturais. A crítica

é direcionada às obras que tratam a criança como um ser menos inteligente e com pouca capacidade reflexiva.

Deste modo, segundo Zilbermam (1987), o grande conflito vivido pela literatura infantil é entre ser ou não ser literatura (*status* de ainda não ser literatura) devido à constituição específica do seu recebedor. Isso se dá em virtude da analogia feita entre as relações típicas entre adulto e a criança, ou seja, são atribuídas à literatura qualidades dadas à infância: menoridade e inferioridade.

De fato, Drummond está correto ao se posicionar contra uma literatura infantil que se apresenta como uma literatura menor e de qualidade duvidosa, mutilada e reduzida. A literatura infantil não deve ser uma forma de escritura boba, insípida e precária. A obra literária deve ser uma mensagem de arte e beleza.

Walsh (1985) *apud* Hunt (2010) faz uma significativa contribuição sobre o valor e a validade da literatura infantil quando diz:

O livro infantil apresenta um problema mais difícil, tecnicamente mais interessante — o de fazer uma declaração adulta inteiramente séria, como qualquer bom romance, sendo extremamente simples e transparente [...]. A necessidade de compreensão impõe uma obliquidade emocional, um procedimento indireto na abordagem, que, como a elisão e a afirmação parcial na poesia, muitas vezes é fonte de força estética (p.77).

Ele defende que a literatura infantil apresenta grandes elementos complicadores na sua elaboração, por exemplo, a adaptação o que o torna tecnicamente de difícil elaboração.

Hunt (2010) diz que acreditar na suposição que literatura infantil seja inferior, é conceitualmente uma contradição e linguisticamente e filosoficamente insustentável. Para ele, é uma perspectiva ingênua das habilidades da criança e da forma como os textos operam.

Para Meireles (1979), literatura é literatura. A dificuldade está em determinar exatamente um livro que as crianças se identificariam. Por isso, ela defende que a literatura deva ser definida a *posteriori*, ou seja, depois de passar pelo crivo das crianças que deverão lê-la com utilidade e prazer. Ela diz:

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente ‘do âmbito infantil’. São as crianças na verdade que o delimitam com sua preferência. Costuma-se classificar Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil ‘a priori’, mas ‘a posteriori’(p.26).

Inspirando-se na definição tradicional de Pound ¹ sobre literatura, Góes (1984,p. 15) propõe uma definição para literatura infantil: “Literatura infantil é linguagem carregada de significado até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhe são próprias”.

Observe como a definição de Góes é interessante. A literatura infantil é antes de tudo literatura e tem as características que qualquer texto literário possui, porém com as adaptações necessárias ao desenvolvimento psicológico e emocional da criança. Ela diz que a única diferença entre o livro adulto e infantil é a acessibilidade.

Esse conceito é relevante, porque, segundo Hunt (2010), as crianças normalmente possuem menos conhecimento sobre a linguagem e as estruturas dos livros. Elas fazem menos distinções entre fato e fantasia.

Góes (1984) desenvolveu seu conceito dizendo que a literatura infantil deve possuir necessariamente os seguintes requisitos:

a) Linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. O que possibilitaria ao leitor releituras do texto. Isso porque permitirá novas dimensões de leitura. A plurissignificação que confere vida à obra e permite existência de uma vastidão de interpretações e símbolos.

b) Ser irrelevante se as obras foram dirigidas ou não para crianças. Uma obra que inicialmente não foi pensada para o público infantil pode interessar vivamente as crianças. Assim como um livro que foi pensado para os infantes pode ser um grande sucesso em meio aos adultos.

c) Necessidade de correspondência do livro infantil e o desenvolvimento da criança. Possuindo elementos e valores determinados que satisfaçam as exigências psicológicas delas. Por exemplo, é impraticável pensar que uma criança recém alfabetizada consiga ler com bom aproveitamento *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe.

Para além do critério etário, cada criança é única e dependendo de suas características individuais pode obter diferentes interesses e aproveitamento como leitor. Essas relações particulares estão diretamente relacionadas com fatores externos como: escolaridade, região, estímulos, ambiente familiar, entre outros.

¹ “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem, carregada de significado até o máximo grau possível.”

Góes (1984) defende que o contato com o livro deve ser iniciado o mais cedo possível. Que elas devem ser estimuladas tanto por meio do manuseio, como por meio de histórias contadas e jogos rítmicos.

O papel que o professor deve assumir é muito importante, pois ele pode ser um agente por meio do qual a criança aprenda a amar a leitura afluindo a sensibilidade ao belo. Góes diz: “Além do aspecto essencial, o desenvolvimento da leitura entre as crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo racional, no da cultura e linguagem” (1984,p.36).

Para a referida autora, o professor deve almejar formar um leitor que saiba refletir sobre o que foi lido. Consciente de que o livro oferece informações, opiniões, conhecimentos e simbolismos para serem assimilados.

2.4 Leitura , entendimento e compreensão

Sermos capazes de ler e conversar não significa que estejamos aptos a lidar com elementos complexos da língua. Uma pessoa capaz de correr e acertar uma bola não é necessariamente boa no jogo de ténis, beisebol ou críquete. Seja qual for o envolvimento, a técnica é útil.

PETER HUNT

O sentido do texto é produzido mediante dois pólos leitor e livro. Um mesmo texto pode adquirir significado diverso de acordo com a interpretação que o leitor dá. O sentido não reside simplesmente no livro, mas também não somente no sentido que o leitor assume a partir da leitura. (HUNT, 2010)

Para Hunt (2010), o entendimento de um texto exige duas habilidades: compreensão da língua e compreensão de como o texto funciona. O autor acredita que o leitor apreende o significado de várias maneiras. Por meio : da interpretação mecânica; denotação; da conotação; da alusão a outros textos e das alusões a como os textos funcionam.

1. Mecânica: está ligada a compreensão da gramática, sintaxe e pontuação e demais códigos da língua.
2. Denotação: diz respeito ao significado estabelecido pela comunidade de linguistas.
3. Conotações: as palavras ganham significados pessoais e literários. Estão em cena as figurações.

4. Alusões a outros textos ou eventos; alusões literárias/ culturais: remetem-nos a outros livros ou normas culturais. É a intertextualidade. É o processo pelo qual a significação é produzida entre o texto e o mundo.
5. Alusões a como os textos funcionam; expectativas genéricas: são as características mais importantes. Possibilita entender o texto e atribuir importância a eventos, decidir com que tipo de livro estamos lidando.

Coenga (2010) conta em seu livro uma experiência interessante como educador. Ele, professor de língua portuguesa, em uma escola no estado do Cuiabá, resolveu desenvolver um projeto literário com adolescentes da instituição.

Os resultados apresentados foram bem positivos. Os seus objetivos eram que seus alunos pudessem participar de maneira mais significativa de todo o processo de construção do projeto e também que fossem sensibilizados pelos textos poéticos.

As obras usadas foram basicamente poemas. Eles fizeram leituras expressivas e compartilhavam impressões sobre o poema. Ele promoveu um café literário no qual os alunos tiveram a oportunidade de apresentar performances poéticas. Coenga deixa explícito que seu alvo não era formar poetas, mas que seus alunos desenvolvessem a habilidade de sentir e apreciar o texto literário e segundo ele essa é uma das funções da escola.

Segundo o referido autor, o poema tem uma função social que é de inquietar poeticamente o homem diante do cotidiano. Ele complementa dizendo: “que uma das funções da poesia é eternizar momentos singulares da experiência” (p137).

2.5 Aspectos visuais e de sonoridade

Devido ao fato que as ilustrações são marcas bem presentes nos livros infantis, achamos relevante tecer alguns comentários sobre o tema.

Em seu livro, *A imagem nos livros infantis*, Graça Ramos (2011) discute a importância da imagem nos livros para crianças. Segundo ele, a leitura de imagens propicia o enriquecimento do imaginário, já que, a atribuição de completar a imagem pertence àquele que visa lê-la.

Ramos (2011) defende que as ilustrações são muito importantes para as crianças, porque as histórias que contêm narrações tendem a cansá-las, pois necessitam fazer um esforço extra para visualizar todas as situações. As imagens são, portanto, um descanso.

Ele sustenta que a ilustração e o conjunto imagético do livro irão ajudar o leitor a absorver de maneira mais ampla a mensagem que um livro pode conter. Todo o planejamento

visual e gráfico é importante para que o livro torne-se surpreendente e encantador. Leia o interessante apontamento feito por ele:

Quando se fala em imagem no caso do livro infantil contemporâneo, ela não se resume apenas às ilustrações. Está relacionada à definição de um projeto gráfico que estabelecerá os tipos de letra a serem usados, o tamanho, o espaçamento e entrelinhamento delas; definirá ainda o ritmo do texto nas páginas, o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro (RAMOS, 2010, p.30)

As experiências provocadas pelas imagens em um livro infantil podem ser especiais, porém é necessário saber olhar. Ramos (2011) diz que olhar é uma soma de fatores físicos, psicológicos, percepção e criação. Ele argumenta:

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. (RAMOS, 2011, p.34)

Em suma, olhar é uma atividade reflexiva, contemplativa e sensorial. Essa atividade intelectual deve ser adquirida inicialmente por meio de um esforço, portanto, deve ser estimulada pela escola e professores. Quando estamos falando em valorização da leitura de imagens, estamos falando de uma alfabetização visual, que é justamente a habilidade de ver, desenhar e formular juízos estéticos.

Graça Ramos (2011), já no final de seu livro, faz uma série de apontamentos sobre a ilustração. Estão tão bem expressos nas palavras do autor que a melhor escolha é reproduzi-los. Eles estão transcritos abaixo:

- Não é a quantidade de imagens que define o valor de um livro, mas sim a função que elas exercem na narrativa. Por isso, todo detalhe de uma ilustração é importante.
- As funções podem ser, principalmente, de reiteração, contradição, ampliação ou sugestão. As imagens podem concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está sendo dito com as palavras.
- A imagem torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas da linha, da cor, forma, criando ritmos visuais. Esses elementos plásticos contribuem para estruturar a narrativa.
- A posição dos personagens nas páginas contribui para a leitura da história. Imagens em página par tendem a ter menor importância que aquelas situadas em página ímpar. Imagens acima do meio da página costumam ser

mais relevantes que aquelas inseridas abaixo. Imagens próximas às bordas das páginas dão ideia de que o movimento continua nas páginas seguintes.

- Uma ilustração “sangra” quando ocupa todo o espaço da página ou da página dupla.
- Os traços da ilustração adquirem diferentes características a depender do autor.
- Os esquemáticos são mais próximos do código visual infantil da representação, com o uso de desenhos simplificados; os mais elaborados representam corpos e seres de maneira mais detalhada. Texto visuais que exageram na força expressiva de qualquer um dos tipos de traço tendem a parecer artificiais.
- Os traços podem ser figurativos, ao formarem imagens reconhecíveis do mundo. Ou abstratos, quando se afastam da ideia de realidade objetiva.
- As cores sugerem estados de ânimo. As quentes tendem ao dinamismo, ao agitado e também ao nervoso. Já as frias expressam sentimentos mais calmos, algo mais plácido (2011, p.146-7).

Percebemos que as ilustrações podem possuir diversas funções, por exemplo, descritiva, narrativa e ainda simbólica. Sobre o caráter simbólico, está ligado à representatividade de uma ideia; chama atenção para o poder metafórico da história ou pode ser ela, a ilustração, a própria metáfora.

Todos estes apontamentos, feitos por Ramos em seu livro, conduzem à reflexão da importância singular assumida pelas imagens e ilustrações para a literatura infantil. São instrumentos por meio dos quais o livro é enriquecido e adquire novas significações.

Agora refletiremos sobre o valor do som nos livros infantis. Os aspectos de sonoridade adquirem especial relevo quando falamos de poemas (não que em outros gêneros não sejam também importantes). Segundo Zilberman e Magalhães (1987), a criança já traz com ela, mesmo antes de entrar na escola, uma grande experiência linguística e possui um relacionamento especial com o som, portanto, são grandes apreciadoras de brincadeiras e jogos sonoros. É papel da escola dar continuidade a esse desenvolvimento

Para ela, os professores devem valorizar e explorar ao máximo o som no processo de apreensão literária. Ela critica:

A apresentação dos textos literários em sala de aula é feita com total desconsideração pela sonoridade; esquece-se de que a oralidade é a fonte da literatura infantil e que as crianças, antes da alfabetização, iniciaram um contato literário mediado por um leitor que transmitia oralmente o que lia. (p.29)

Zilberman e Magalhães (1987) também fez uma interessante consideração sobre a contribuição dos textos poéticos para a apropriação da linguagem por parte dos infantes:

A poesia, na escola, deve oferecer a experiência de o sujeito torna-se sujeito de sua língua, isto é, que ele não é sujeito mais à língua como um dom exterior a ela, sobre o qual ele não tem direitos, mas apenas deveres, como

ocorre no uso da língua normativa. Tal colocação não implica uma oposição entre a linguagem poética e linguagem não poética, mas trata-se tão-somente de pretender que a criança tenha com a língua uma experiência que lhe permita tomar consciência de que esta lhe oferece muitas possibilidades, não apenas a relação passiva entre língua e falante, mas a possibilidade de uma experiência lúdica com o fenômeno linguístico. Esta posição abala a escola em suas bases, porque exige que o aluno seja aceito como sujeito, que tenha direito à palavra, que seja indivíduo pleno e não apenas intelecto. O lugar e a função da poesia na escola seria, portanto, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e de se dizer (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.40).

Os textos poéticos são, portanto, ferramentas potenciais para a assimilação ativa e significativa da língua. Por meio dos quais os sujeitos podem vislumbrar diversas possibilidades de construção, estrutura, combinações rítmicas e sonoras. Poderão aprender por meio do contato com esses textos a expressar-se com liberdade e com criatividade.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo descrever a metodologia da pesquisa utilizada nesse trabalho. Serão descritos os métodos, participantes e instrumentos empregados.

3.1 Método

Foi realizada uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa possui vários métodos de análise, neste trabalho, foram utilizados os métodos exploratório, descritivo e interpretativo.

Para Triviños (1987), há dificuldades para definir o que é pesquisa qualitativa pela abrangência do conceito. No entanto, ele disserta sobre algumas características da pesquisa qualitativa. São elas:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.
2. Ser descritiva.
3. Estão preocupadas com o processo e não simplesmente com os resultados.
4. Tendência do pesquisador em analisar os dados indutivamente.

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico, em vez de números. Parte da noção da construção social das realidades em estudo. Procura investigar as perspectivas dos participantes em suas práticas cotidianas.

Para Gil (1999) as pesquisas exploratórias têm como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar ideias. Procuram contribuir para o campo científico de forma que os estudos feitos posteriormente por outros pesquisadores sejam mais precisos.

Para o autor supracitado, as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição de características e dados.

Sobre o caráter interpretativo, Gil ressalta que a interpretação procura atribuir um sentido mais amplo para os dados com base em conhecimentos já obtidos. Não existindo, portanto, normas ou regras que indiquem os procedimentos que serão adotados no processo de interpretação de dados, apenas a necessidade de bom senso do pesquisador.

Em suma, a pesquisa de caráter exploratório, descritivo e interpretativo tem a finalidade de conhecer melhor o objeto de estudo, por meio de suas características, por meio do contato direto com pesquisado. Também é necessário descrever o objeto de estudo de acordo com as observações e dados coletados.

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos do 5º ano em uma escola de Brasília-DF. Foram 33 participantes sendo 14 meninas e 19 meninos. As crianças possuem faixa etária entre 9 e 11 anos.

3.3 Contexto de pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma instituição pública que funciona nos períodos matutino e vespertino atendendo alunos da primeira fase do ensino fundamental. Está localizada na Asa Norte em bairro de classe média e alta, porém muitos dos seus alunos são oriundos do entorno de Brasília, frequentemente habitado por pessoas de menor poder aquisitivo. A escola atende muitos alunos com deficiência como: síndrome de down, autismo, física, entre outros casos.

O corpo de funcionários é composto por 11 professores; 4 secretarias; 2 coordenadores pedagógicos; 1 professor exclusivo da sala de recursos; 1 orientador educacional; 1 psicólogo escolar; 5 auxiliares de educação; 2 monitores e 3 vigilantes.

Sobre a estrutura física da escola percebemos que a escola possui uma estrutura razoável. Conta com: 1 sala de direção; 1 sala para coordenação; 1 sala de professores; 1 sala de assistência; 1 coordenação; 1 biblioteca; 1 sala de recursos; 1 cantina; 7 salas de aula; 1 depósito; 3 banheiros; 1 sala de serviços com banheiros; 1 sala de Serviço de Orientação Educacional (SOE) e sala para xerox.

A escola possui uma estrutura boa e segura para abrigar crianças com essa faixa etária, mesmo possuindo quase cinquenta anos de construção, tem bom estado de conservação.

3.4 Procedimentos

A pesquisa de campo foi desenvolvida no ano de 2013. Inicialmente foi feito um contato preliminar com a escola para verificar a disponibilidade em receber-me para observação do cotidiano escolar e posteriormente a aplicação de questionários. Após conversa com a vice-diretora e coordenadora pedagógica, fui alocada no 5º ano “B”, uma turma de 25 alunos.

Observou-se atentamente o dia-dia escolar. Especial atenção foi voltada para perceber como a professora regente trabalhava a literatura em sala de aula e se incentivava os alunos a lerem. Também se observou os alunos traziam livros, além dos didáticos.

Após alguns dias, por volta de trinta, finalmente foi aplicado o questionário piloto com o intuito de testar a eficiência e eficácia para obtenção dos dados.

O resultado foi de tal maneira satisfatório, não havendo a necessidade de aplicar outro instrumento.

Com o intuito de obter um maior número de respondentes para o questionário, ele também foi respondido pelo 5º ano “A”. Essa turma é numericamente inferior composta por 12 alunos.

No dia da aplicação, foram distribuídos os questionários, as questões foram lidas e foi perguntado se havia alguma dúvida. As crianças responderam as perguntas com muita dedicação. O empenho e a sinceridade das respostas contribuíram muito para o sucesso da pesquisa.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Foi utilizado para a coleta de dados um questionário aberto que buscava investigar a relação das crianças com a leitura e a literatura.

A primeira pergunta foi: *Você gosta de ler? Por quê?* O objetivo era saber o que essas crianças pensam sobre o ato de ler, se para elas é prazeroso.

O segundo questionamento foi: *Você tem algum livro favorito ou que gostou muito? O que ele tinha de interessante? Sobre o que falava?* Esses questionamentos buscavam descobrir os hábitos de leitura dessas crianças entrevistadas e saber que tipo de literatura elas gostam de ler.

A terceira pergunta foi: *Para você o que não pode faltar em um bom livro?* Essa era uma pergunta complementar a última, porque, de forma mais explícita, objetivava saber qual

tipo de livro as crianças sentem prazer em ler e quais as características que lhe chamam atenção.

A última pergunta teve, propositalmente, uma estrutura um pouco diferente. Pedi que as crianças listassem 4 frases ou palavras que expressassem o que para elas é o ato de ler. Para analisar essa última questão usamos o *software* EVOC.

Segundo Sant'Anna (2012) o EVOC é um *software*, elaborado por Pierre Vergès, disponível apenas em francês, que permite a emissão de dados estatísticos para análise.

Ele possibilita a identificação dos elementos centrais e periféricos da representação que são gerados a partir de uma lista ordenada de evocações livres.

A técnica elaborada por Vergès cruza a frequência das evocações com a importância que o entrevistado atribuiu à evocação. (SANT'ANNA, 2012)

O *software* gera uma tabela com quatro quadrantes:

- No primeiro quadrante superior esquerdo, situam-se as palavras com maior evocação de maior frequência e que os entrevistados atribuíram como mais importante. Nele estão os elementos com maior probabilidade de integrar o núcleo central.
- No segundo quadrante, superior direito, encontram-se as evocações de maior frequência, porém menos marcantes para os sujeitos.
- No terceiro quadrante, inferior esquerdo, estão as evocações de menor frequência, consideradas importantes por um pequeno grupo de sujeitos.
- No quarto quadrante, inferior direito, estão as evocações de menor frequência, pouco relevantes para a representação e contrastantes com o núcleo central.

O programa é muito útil como instrumento de apoio à pesquisa em representações sociais. Porque auxilia tanto no descobrimento da representação como também o seu núcleo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Eu acho que quando pegamos um bom livro nós entramos num mundo diferente e podemos soltar a imaginação.

CRIANÇA PARTICIPANTE

Diante de todo trajeto até agora percorrido, atingiu-se uma fase muito importante em toda a pesquisa: a análise dos resultados adquiridos no estudo, isto é, pode-se descobrir qual a representação social leitura, especialmente a literária, na perspectiva do grupo investigado, ou seja, dos alunos da primeira fase do ensino fundamental.

Para a apresentação dos resultados, os procedimentos adotados foram os apresentados no capítulo anterior. Primeiramente é analisado o núcleo central das representações, logo em seguida, os hábitos e preferências de leitura.

4.1 Identificação das representações e do núcleo central

No instrumento de complementação de frases, que trazia a primeira frase indutora: *Para mim ler é...?* Surgiram com a aplicação do *software* EVOC um total de 132 palavras, sendo 33 diferentes e 99 iguais. A média de evocação ficou em 2,5, enquanto a frequência intermediária ficou estabelecida em 10 e a mínima em 5.

A partir das evocações de todos os alunos pesquisados, os elementos das representações sociais se distribuem em quatro quadrantes, analisados por meio da teoria do Núcleo Central, da abordagem estrutural de Abric (1998). Deste modo, é importante relembrar que para a pesquisa utilizaremos 4 quadrantes e que o quadrante superior esquerdo é o que simboliza o núcleo central, pois nele estão as palavras com alta evocação e também alta frequência, conforme descrito no tópico Instrumentos na Metodologia.

Assim, obtiveram-se os seguintes resultados apresentados a figura a seguir:

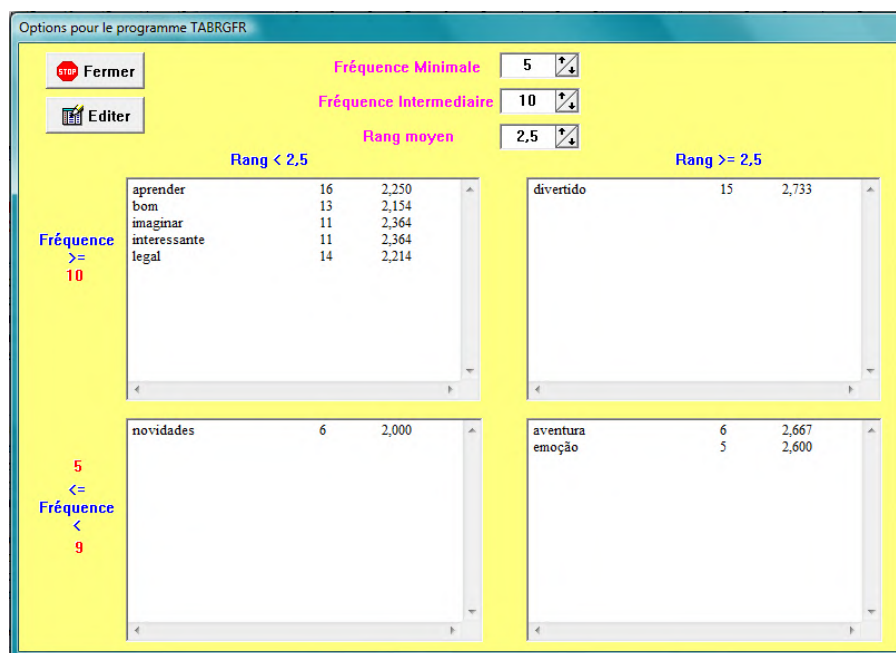


Figura 1: Tela capturada dos elementos, fornecidos pelo programa EVOC versão 2003.

Observa-se que as crianças possuem uma representação positiva a respeito da leitura e da literatura. Pode-se apontar isto diante do fato de que **núcleo central das representações** ser totalmente positivo, pois estão presentes as palavras: “**aprender**” (16), “**bon**” (13), “**imaginar**” (11), “**interessante**” (11) e “**legal**” (14). Esses elementos são os elementos fundantes da representação. São os mais enraizados e maciçamente compartilhados pelo grupo. Eles também possuem como importante característica a rigidez e maior estabilidade.

A palavra **aprender** foi a mais citada e também foi aquela que veio primeiro à mente. Nota-se que para elas a leitura está muito atrelada à aprendizagem; a perspectiva educacional e formadora da leitura foi muito lembrada pelas crianças.

Foram selecionados alguns trechos que reforçam a ideia dessa representação. Um menino de dez anos respondeu quando perguntado se gostava de ler: “sim, porque eu acho que ativa o cérebro, a leitura faz ficar mais inteligente, intelectual e reflexivo. Tem sabedoria demais nas palavras”.

Outra criança com a mesma idade, em resposta à pergunta, disse: “sim... porque a minha mãe disse que quanto mais você ler mais você aprende sobre as coisas”. Ela ressalta o papel do adulto, no caso, a mãe que lhe disse que quando lemos aprendemos. De fato, é um discurso recorrente na fala cotidiana ligar a leitura ao conhecimento.

Outro aluno também de dez anos respondeu que gosta de ler porque “os livros fazem ter uma educação de nível muito alta.”

Comentários como ‘gosto de ler, porque aprendo coisas difíceis e novas palavras’ foram recorrentes. Revelando uma representação bem arraigada na mentalidade das crianças entrevistadas: a leitura como um instrumento para aprendizagem.

Zilberman e Magalhães (1987) apontam que a leitura possui um forte vínculo com a aprendizagem e o desenvolvimento. Para elas, ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, conforme se verifica na seguinte explanação:

Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido dá-se, assim, através do domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica, desencadeando um “alargamento da dimensão de compreensão” e a aquisição de linguagem, produto da recepção da história enquanto audição ou leitura e da decodificação da mesma (p.13).

Para elas a leitura desencadeia também o domínio da realidade empírica, pois é um meio de acesso ao real, porque facilita a ordenação de experiências existências. A criança por meio da leitura pode compreender melhor o mundo no qual vive e também melhor elaborá-lo.

Antônio Candido possui um texto belíssimo chamado: A literatura e a formação do homem. Nesse livro ele aborda a importância do texto literário para aprendizagem, mas numa perspectiva diferente: do homem aprender a ser homem. Ele diz que a literatura é uma força humanizadora, “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (1972, p.82).

A segunda palavra mais citada para expressar o que é a leitura para eles foi o vocábulo **bom**. As representações sociais são oriundas do senso-comum, a palavra **bom** é uma palavra genérica que foi utilizada para tentar exprimir as sensações que as crianças possuem em relação à leitura. Ou seja, é uma palavra simples com a semântica ampla que surge da espontaneidade da natureza do senso-comum.

Muitas crianças na procura por responder o que a leitura significa para elas usaram a palavra **imaginar** ou sinônimos, por exemplo: “... você usa a sua imaginação para ver onde se passa a história.” “... para mim é expressar e deixar a imaginação voar.” “é bem divertido imaginar a leitura.” “... porque eu gosto de conhecer algo imaginário... também gosto de entrar no mundo da imaginação.” “... porque eu acho que quando pegamos um bom livro entramos num mundo diferente e podemos soltar a imaginação.” Entre outros comentários feitos pelas crianças respondentes.

Observa-se que os entrevistados apreciam muito livros que de alguma maneira despertem o imaginário. Candido (1972) diz haver uma necessidade universal de ficção e fantasia. Algo pelo qual a humanidade anseia, com as crianças não poderia ser diferente. Ele chega afirmar que a fantasia e a realidade são muito próximas. Agora, nas palavras do autor:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (p.63)

Nesse texto de Candido ele basicamente defende que a literatura possui três funções para o homem: a formadora², social³ e psicológica. Sendo que a última busca a satisfação do desejo de fantasiar. Talvez por isso, o ato de imaginar foi de tal maneira lembrado pelas crianças pesquisadas.

A palavra **legal** também constitui o núcleo da representação e está ligada ao prazer, divertimento e a palavra **bom**, que também é parte da representação. Conforme discutimos por meio de Tavares (1991) no referencial teórico, vimos que a literatura é a função lúdica do espírito. As crianças encontram nos livros uma forma de “brincar”. É uma fonte de prazer.

4.2 Sobre as preferências de leitura:

Com o objetivo de descobrir quais são os livros que normalmente atraem essas crianças, fizemos-lhes a seguinte pergunta: **O que não pode faltar em um bom livro?** As respostas das crianças foram bem semelhantes. Elas disseram que apreciam livros que são: **engraçados**, que possuem **aventura, ação, ilustrações, aventuras, suspense e finais felizes**.

Foram selecionadas algumas frases que conseguem transmitir o conteúdo e o espírito daquilo que agrada às crianças respondentes:

“Animação, ação, aventura e muitos desenhos”. “Não pode faltar ação, aventura e muita comédia”. “Para mim um livro tem que ter suspense, aventura e ação”. “Tem que ser muito colorido, tem que ter aventura, esporte e radicalismo e também muita graça”. “Desenhos e cores”. “Os desenhos pintados”. “Um final com tudo certo.”

Verifica-se que os alunos que responderam os questionários citam os desenhos como parte importante de um livro que venha a interessá-los, ou seja, os aspectos visuais. Conforme se discutiu no referencial teórico sobre leitura literária, no qual com ajuda de Ramos (2011)

² Formação humanizadora.

³ Reconhecimento universal e individual.

salientou-se o papel de destaque do imagético no livro infantil, vemos que as crianças valorizam a ilustração.

Sem dúvida, os elementos visuais enriquecem o livro. Trazem possibilidades especiais de leitura e interpretação. A soma dos conteúdos imagéticos e literários é igual a uma experiência estética singular.

Outra demanda surpreendente das crianças foi a necessidade de finais felizes. Para elas, por mais que as histórias tenham tristes começos e desenvolvimentos conturbados no final tudo deve acabar em paz. Elas não querem sentir a angustia de não acabar com todos os problemas resolvidos. Já está no imaginário delas que no fim o mal deve ser punido e o bem prevalecer.

Elas gostam de histórias engraçadas e daquelas com aventura e ação o que remete a representação encontrada, ou seja, para elas o livro deve tocar seus sentimentos, provocar risadas e emoções.

As crianças desejam sentir prazer na leitura. Ela deve fornecer deleite para seus espíritos ser fonte de recreação. Aqui elas destacam a função lúdica do livro. Literatura é, portanto, evasão. (TAVARES, 1991)

Uma pergunta do questionário foi: **Você gosta de ler? Por quê?** Dos 33 respondentes, 27 responderam que sim, 2 responderam que não e 4 respostas intermediárias como: **mais ou menos, depende do livro e um pouco.**

Sobre o porquê de gostar de ler as respostas foram bem expressivas como: “Sim, eu gosto de ler, porque além de passar informações, ele serve para entreter em diversas horas, em diversos locais e também podemos levá-lo a qualquer lugar é por isso que eu gosto de ler.”

“Sim, porque eu gosto de conhecer algo imaginário, gosto quando eu estou lendo naquele silêncio, eu também gosto de entrar no mundo da imaginação e quando eu estou lendo eu me concentro muito mais.”

“ Sim, porque me leva para um outro lugar, outro mundo: o mundo da leitura, um lugar que ler é saber e estudar”.

“Sim, porque eu acho que quando pegamos um bom livro nós entramos num mundo diferente e podemos soltar a imaginação.”

“Eu gosto de ler, porque desperta a minha imaginação eu fico curioso e fico calmo e aprendo sobre as coisas...”

“Sim, porque acho legal e divertido e tem alguns livros que me definem e eu acho bem legal isso.”

“ Sim, porque nos ajuda no nosso desempenho e é muito legal e interessante.”

Observe como as frases acima reforçam e confirmam as representações sociais, o núcleo central e sistema periférico, encontradas com o auxílio do *software* EVOC.

As duas crianças que disseram que não gostam alegaram o mesmo motivo, a preguiça. Veja as repostas: “Não, porque eu fico com preguiça”. “Não, porque dá sono e preguiça, mas se for animado talvez sim.”

Aqueles que deram respostas intermediárias disseram, por exemplo: “Mais ou menos. Porque algumas coisas são interessantes e algumas não são interessantes. E também eu gosto de ler história, geografia, português e ciências.” “Um pouco. Porque é legal e quando é muito grande para ler eu não gosto, mas quando não é muita coisa eu gosto. É bem divertido imaginar a leitura.”

Valdez (2010) diz que a relação da criança com o livro é ambígua, porque, por vezes, provocam desconforto, por exemplo, quando são obrigadas a ler algum texto que não tem afinidade ou mesmo decorá-lo. No entanto, a leitura pode se fonte de grande prazer. A autora escreve:

A relação da criança com a leitura é uma relação ambígua, identificada tanto por situações de desconforto e desprazer que elas experimentavam ao serem obrigadas a decorar partes inteiras, como pelo prazer provocado pela leitura de histórias atrativas que lhe proporcionavam a aprendizagem de conhecimentos interessantes (2010, p.139).

Outra pergunta do questionário dizia: **Você tem algum livro favorito ou que gostou muito? O que ele tinha de interessante? Sobre o que falava?** As respostas variaram muito. Diferentes títulos foram citados. As crianças mencionam desde gibis aos clássicos da literatura universal, por exemplo, *Turma da Mônica* (Mauricio de Souza) e *Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry). Livros modernos também foram lembrados como *Felpe Filva* (Eva Furnari) e *O Diário de um Banana* (Jeff Kinney).

Os motivos de gostar dos desses livros também foram os mais diferentes. Listo alguns deles que foram julgados representativos:

“Era sobre uma menina que lutou pela doença da mãe (leucemia) no começo ela está muito doente e no final ela vive e a família fica muito feliz.”

“Sim, O Pequeno Príncipe, ele morava sozinho no planeta e nesse planeta nasceu uma flor que o pequeno príncipe se apaixonou e ele falava sobre a amizade.”

“...ele tinha de interessante era que era muito bom e engraçado, falava de um menino que tinha uma panela na cabeça.”

“...ele me fez aprender muitas coisas e palavras que ele tinha e eram muito bonitas , sobre muitas poesias.”

“...ele me ensinou a ser educada com as pessoas de que não gosto. Ele falava sobre amizade.”

“Sim, eu tenho um livro favorito. Ele e chama Pirilampo, ele fala sobre um passarinho que vai caçar alimento para um filhote de passarinho e acaba escurecendo e o passarinho acaba se perdendo numa tempestade. Depois caí uma coisa brilhante do céu e chega perto do pirilampo e pede para levar para a casa dele.”

“... Diário de um Banana, ele tinha animação, aventura e ação. O livro falava de um menino que contava sua vida.”

“Sim, um Diário de uma Banana, ele fala sobre um menino que em cada ano tinha uma dificuldade e tinha que vencer custe o que custar. Ele tem uma família e em cada edição acontece alguma coisa com o membro de sua família.”

“... este livro fala sobre os naufrágios e sobre a história dos livros de naufrágio.”

“Sim, O Boto Cor de Rosa, porque ele faz parte do folclore brasileiro e é bem divertido.”

“Sim, ele era muito legal, ele falava sobre uma moça que queria ser uma princesa e morar no alto da colina aí ela comprou um vestido azul e casa com o príncipe e mora”.

As respostas para essa última pergunta foram interessantes, porque destacaram que, embora as crianças possuam uma representação bem forte sobre a leitura e também gostos semelhantes quanto ao o que esperam encontrar em um bom livro, suas experiências de leitura foram bem singulares. Nota-se esse fato por meio da multiplicidade de obras citadas e também pelos relatos que exaltaram aspectos diferenciados.

A criança que relatou, por exemplo: “ Era sobre uma menina que lutou pela doença da mãe (leucemia) no começo ela está muito doente e no final ela vive e a família fica muito feliz.” Provavelmente essa criança sentiu-se tocada e envolveu-se com a história da personagem que passava por dificuldades.

Outras crianças citam, no entanto, história do folclore, livro de naufrágios e um livro com poemas, entre outros. Até quando falam sobre um mesmo livro as perspectivas são diferentes (como no caso da obra “o diário de um banana”). Observa-se a diversidade de temáticas e formatos que podem ser abordados e agradar o gosto infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral: identificar e analisar as representações sociais da leitura literária, especialmente a literária, na perspectiva de alunos da primeira fase do ensino fundamental. E possuiu como objetivos específicos: identificar as preferências de leitura desses alunos; e verificar o que são, na visão dos mesmos, elementos indispensáveis para um bom livro.

A motivação para a temática da pesquisa surgiu do desejo de aliar os conhecimentos adquiridos por meio da teoria das representações sociais e a relação das crianças com a leitura literária.

Foi elaborado um questionário com 4 questões. A representação foi identificada com o auxílio do programa EVOC. As análises das respostas foram feitas com o apoio do referencial teórico.

A partir da análise dos dados qualitativos, o estudo chama atenção para a presença de uma representação social positiva a respeito da leitura. A grande maioria afirma gostar de ler. Segundo elas, a leitura está atrelada ao desenvolvimento intelectual, à aprendizagem, ao prazer imaginativo e ao conhecimento de novas coisas.

Sobre as preferências de leitura, as crianças manifestaram preferência por livros: engraçados, que possuem aventura, ação, ilustrações, aventuras, suspense e finais felizes.

Os títulos citados, quando perguntadas livros de que gostaram, foram bastante variados, revelando a multiplicidade de assuntos e matérias que podem ser abordados e agradá-las.

Percebe-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois conseguimos identificar as representações sociais da leitura literária na perspectiva das crianças e ainda investigar seus gostos e preferências de leitura.

Diante do fato dessas crianças possuírem uma representação social positiva sobre a leitura, significa que elas têm uma predisposição leitura. Então surgiu, já no fim do trabalho, um questionamento: Se essas crianças associam a prática da leitura ao prazer, por que elas lêem pouco?

Permaneci naquela escola por três meses e percebi que elas não possuem bons hábitos de leitura. Raramente as via com algum livro que não fosse o didático.

Cogito que existem muitas forças sociais envolvidas: o fato do livro infantil ainda ser muito caro; falta de hábito e incentivo dos familiares; pouco estímulo por parte da professora e a biblioteca com poucos exemplares.

Mas algo ficou evidente, essas crianças somente necessitam de uma oportunidade e estímulo, porque elas já apreciam o livro e reconhecem o valor e a importância dele.

Acredita-se que o trabalho conseguiu refletir sobre a importância do ato de ler para o processo de aprendizagem, desenvolvimento global da criança, ampliação e enriquecimento do vocabulário. Nosso desejo é que este trabalho possa contribuir para futuros estudos na área.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Nesse primeiro momento de recém-formada, pretendo ministrar aulas para crianças da primeira fase do ensino fundamental em instituição pública do Distrito Federal. Por isso, caso surja um concurso da Secretaria de Educação, não hesitarei em fazê-lo.

Já tenho o domínio da língua inglesa e italiana, agora quero aprender mais uma língua estrangeira: o alemão. A vontade de aprender a língua alemã surgiu quando eu estava em uma aula de literatura e o professor trabalhou o poema *Todes fuge* (Fuga sobre a morte), de P. Celan. Ele distribuiu o poema para a turma em alemão, língua original, e português. Logo em seguida, tocou o áudio em que o próprio autor leu sua obra. Achei a sonoridade incrível e pensei: “Quando eu terminar de estudar inglês e italiano vou fazer alemão.” Esse ano eu termino ambos e pretendo iniciar o curso para aprender essa belíssima língua.

Acredito que aprender alemão, além de uma realização pessoal, será um diferencial para meu currículo. Ajudar-me-á também na leitura de textos acadêmicos.

Até agora toda a minha formação esteve voltada para as humanidades. Com o objetivo de diversificar minha formação, almejo também ou fazer um curso ou graduação na área de exatas.

Minha grande realização profissional ocorrerá quando for professora universitária, por isso, quero, em um futuro bem próximo, iniciar minha pós-graduação *stricto sensu*. Desejo fazer o mestrado na Universidade de Brasília (UnB) em Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

Como é intrínseco do ser humano, tenho muitos sonhos, desejos e aspirações. Espero, com meu esforço e disciplina, conseguir obter muitas realizações. Sei que minha vida pode ser redirecionada e me surpreender. Desejo que as surpresas que me aguardam, e tudo aquilo que irei conquistar, sejam ainda melhores do que imagino alcançar. Mas, acima de tudo, quero viver uma vida digna, respeitosa e ter uma postura coerente com minhas convicções.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. *A abordagem estrutural das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S.P.; OLIVEIRA, D.C(Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora. 1998. pp.27-38.
- ALVES-MAZZOTI, Alda. *Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação*. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em 10 de abr.2013.
- ANADON, Marta; MACHADO, Paulo. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais*. Senhor do Bonfim: Eduneb, 2011. 97p.
- CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. Revista Ciência e Cultura, 24(9), p.803-9, set. 1972.
- CERQUEIRA, Teresa Crisitna(org.).et AL. *Representações sociais e subjetividade: inter-relações em educação*. Brasília: Thesaurus, Uniplan,2012. 238p.
- COENGA,Rosemar(org). Poesia para pequeno e jovens leitores. In: COEGA, Rosemar(Org).*Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*.Cuiabá,MT:Carlini& Caniato,2010.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed,2009.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira. 1984.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify.2010
- JODELET, Denise. As Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: Representações Sociais. Rio de Janeiro, Eduerj, 1989.
- MEIRELES. Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Sammus Editorial, 2ª.ed.1979.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes. 2010.
- POUND, Ezra. ABC da Literatura. São Paulo: Ed.Cultrix, 3ª Ed.1997, p.222.
- PRINCKEN, Verônica. *Dinâmica das Representações sociais da Matemática reveladas na prática de professores dos anos iniciais*. 2009. 230f. Dissertação. (Mestrado em Educação).- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.2009.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: Caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.2011.

SÁ, Celso Pereira de. *Representações sociais: O conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, Mary Jane(org.). *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.p.19-46.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. Open evoc: Um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais(online).2012. Disponível em: http://www.academia.edu/2226246/openEvoc_Um_programa_de_apoio_a_pesquisa_em_Representacoes_Sociais.

VALA, Jorge. *As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social*. 1993. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1259335829F5uFP1vy1Ty09KR2.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2013.

VALDEZ, Diane. *Lembrança de infância: os leitores e os livros de leitura no século XIX*. In: COEGA, Rosemar(Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini& Caniato,2010.

TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. São Paulo: Itataia.1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas,1987.

ZILBERMAM, Regina, MAGALHÃES, Ligia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática. 1987.

APÊNDICES

DOCUMENTOS GERADOS PELO *SOFTWARE* EVOC:

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 5

Cas ou la Fréquence ≥ 10

et

le Rang Moyen $< 2,5$

aprender	16	2,250
bom	13	2,154
imaginar	11	2,364
interessante	11	2,364
legal	14	2,214

Cas ou la Fréquence ≥ 10

et

le Rang Moyen $\geq 2,5$

divertido	15	2,733
-----------	----	-------

Cas ou la Fréquence < 10

et

le Rang Moyen $< 2,5$

novidades	6	2,000
-----------	---	-------

Cas ou la Fréquence < 10

et

le Rang Moyen $\geq 2,5$

aventura	6	2,667
emoção	5	2,600

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS				
		:FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *				
advinhação		: 1 :	0*	0*	0*	1*
aprender		: 16 :	6*	3*	4*	3*
	moyenne :	2.25				
aventura		: 6 :	1*	2*	1*	2*
	moyenne :	2.67				
bom		: 13 :	4*	5*	2*	2*
	moyenne :	2.15				
cansativo		: 1 :	1*			
chato		: 2 :	0*	0*	1*	1*
criatividade		: 1 :	0*	1*		
desafiante		: 1 :	0*	0*	0*	1*
descanso		: 1 :	0*	0*	1*	
desenho		: 2 :	0*	0*	2*	
difícil		: 1 :	1*			
divertido		: 15 :	2*	4*	5*	4*
	moyenne :	2.73				
emoção		: 5 :	2*	0*	1*	2*
engraçado		: 4 :	0*	2*	2*	
entretenimento		: 2 :	0*	0*	0*	2*
entusiasmante		: 1 :	0*	0*	0*	1*
estudar		: 1 :	0*	0*	1*	
expressão		: 1 :	0*	0*	0*	1*
feliz		: 1 :	0*	0*	0*	1*
imaginar		: 11 :	2*	5*	2*	2*
	moyenne :	2.36				
importante		: 2 :	2*			
inspiração		: 1 :	0*	0*	1*	
interatividade		: 1 :	0*	0*	0*	1*
interessante		: 11 :	3*	2*	5*	1*
	moyenne :	2.36				
legal		: 14 :	5*	5*	0*	4*

moyenne : 2.21
 maravilhoso : 1 : 0* 0* 0* 1*
 novidades : 6 : 2* 2* 2*
 moyenne : 2.00
 péssimo : 1 : 0* 0* 0* 1*
 responsabilidade : 1 : 0* 0* 1*
 ruim : 1 : 0* 1*
 sabedoria : 2 : 0* 0* 1* 1*
 sinceridade : 1 : 0* 1*
 ótimo : 4 : 2* 0* 1* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 132 : 33* 33* 33* 33* 0*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 33
 Nombre total de mots cites : 132

moyenne generale : 2.50

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations	et cumul inverse
1	*	17	17	12.9 %	132 100.0 %
2	*	5	27	20.5 %	115 87.1 %
4	*	2	35	26.5 %	105 79.5 %
5	*	1	40	30.3 %	97 73.5 %
6	*	2	52	39.4 %	92 69.7 %
11	*	2	74	56.1 %	80 60.6 %
13	*	1	87	65.9 %	58 43.9 %
14	*	1	101	76.5 %	45 34.1 %
15	*	1	116	87.9 %	31 23.5 %
16	*	1	132	100.0 %	16 12.1 %

Questionário sobre livro e leitura



Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

1) Você gosta de ler? Por quê?

2) Você tem algum livro favorito ou que gostou muito? O que ele tinha de interessante? Sobre o que falava?

3) Para você o que não pode faltar em um bom livro?

4) Coloque 4 palavras ou frases que respondam a pergunta: **Para mim ler é:**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Obrigada pela participação!