

LEITURA LITERÁRIA E CONTEXTOS DE LETRAMENTO

ORGANIZAÇÃO
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves



2021

LEITURA LITERÁRIA E CONTEXTOS DE LETRAMENTO

ORGANIZAÇÃO

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Giovanna Rodrigues Cabral

Ludmila Magalhães Naves



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Arte de capa

Ludmilla Magalhães Naves

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontificia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

Leitura literária e contextos de letramento / Organizadoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral, Ludmila Magalhães Naves. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-76-8

1. Educação. 2. Livros e leitura. 3. Letramento. 4. Prática de ensino. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira, 1975-. II. Cabral, Giovanna Rodrigues, 1977-. III. Naves, Ludmila Magalhães, 1979-.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



Prefácio

Quando as colegas do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE - UFLA) me fizeram o convite para escrever esse prefácio estava saindo de férias, diga-se de passagem, merecedoras pelo momento que vivemos, tempos de muitas aulas remotas, reuniões e de distanciamento social.

No entanto, tenho um carinho muito especial por elas e pelo tema, pois venho me dedicando ao estudo da leitura do texto literário durante toda minha vida acadêmica. É esta temática que me aproxima de crianças, as quais quero formar leitoras. Tenho a leitura literária como meta de vários dos campos em que atuo e posso garantir que a satisfação é muito grande.

Na leitura com bebês e crianças pequenas, por exemplo, além de explorar os gestos embrionários de leitura - que se trata de gestos e ações da criança quando ainda não lê convencionalmente. São gestos realizados durante a experimentação prática com o objeto livro em situações dialógicas, cujas referências infantis advêm de um leitor mais experiente em seus comportamentos, procedimentos e atitudes, concretizando assim gestos e ações embrionários do ato de ler; as bases para uma leitura genuína.

Posso dar como exemplo, meu sobrinho João quando tinha três anos e viu a foto de uma gravura estampada em uma camiseta com um personagem utilizando um lenço vermelho na cabeça, imediatamente me perguntou se era o Saci ou o Menino Maluquinho. Com três aninhos já estava fazendo relação com as ilustrações dos livros e se mostrando como um observador/leitor de literatura.

Em outra lembrança, minha priminha Mariana à época com 6 anos, seguia entusiasmada uma proferição feita por mim do livro "Lúcia já vou indo", de Maria Heloísa Penteadó. Eu já estava cansada de ler e reler a história e resolvi mudar a cor do lacinho da lesma Lúcia, de laranja para vermelho. Na ocasião, fui drasticamente interrompida e corrigida.

Em outro segmento, o do ensino superior, estímulo meus alunos, futuros professores e principalmente futuros formadores de pequenos leitores literários, a conhecerem literatura infantil, estabelecerem relações com suas experiências de vida, com outros livros lidos e sempre indagando os objetivos da leitura.

Gosto de mostrá-los como a teoria e a prática devem estar abraçadas. Um de meus exemplos favoritos é quando utilizo o livro "O carteiro chegou", de Janet e Allan Ahlberg,

pois uma narrativa em que a personagem principal é um carteiro que em sua trajetória laboral, entrega cartas – pessoais e comerciais, propagandas de lojas, cartão postal entre outros textos do gênero epistolar – e ao entregar cada uma das correspondências é convidado a entrar e tomar chá.

As crianças leitoras, como meus alunos se perguntam: Por que ele toma chá em todas as casas? Pois bem, isso não precisa ser respondido ao se tratar de um texto literário, o ideal é um trabalho, antes da leitura, ofertando aos leitores informações necessárias para a compreensão daquilo que está escondido, nas casas e cartas do livro. Ao apresentar a origem dos autores, um casal inglês, mostrou o país, o mapa, a bandeira e os hábitos culturais da Inglaterra. Dessa maneira, quando o carteiro, ao final do livro retorna para sua casa e descansa lendo sua correspondência e tomando chá é um momento de eu servir aos meus alunos, um gostoso chá inglês. Dessa maneira, os leitores constroem os sentidos do texto estabelecendo relações com as outras personagens de tantos contos infantis (Cachinhos Dourados e os três ursos, João e Maria, João e o pé de feijão, Chapeuzinho Vermelho) e com o mundo dos autores. Assim, a compreensão é possível através de muitas estratégias de leitura que perpassam as conexões texto-texto, texto-leitor, texto-mundo; as inferências; as perguntas ao texto. A resposta que tenho através dos meus alunos, futuros professores são planos de aulas de leitura e compreensão dos textos literários muito mais abertos, que permitem às crianças autonomia, liberdade e criticidade.

Afinal, ler literatura e educar para formar o leitor literário é nossa função enquanto professor e mediador de leitura. Mas como definir esse leitor? Por que falamos tanto de leitor autônomo e leitor crítico?

Alguns autores identificam a educação literária com a educação ou letramento crítico, que é a capacidade do outro de reconhecer e compreender certas convenções da linguagem, a habilidade de ler as palavras em um texto literário e produzir significados (SCHLEPPEGRELL e COLOMBI, 2002, p. 2)¹. Em outras palavras: “a capacidade fundamental de um bom leitor de literatura é a competência de entender a partir de um determinado texto um outro texto, bem como os aspectos da tradição literária, dos significados pessoais e sociais.” (BRUMFIT, 1987, p. 188)². De acordo com esta

¹ SCHLEPPEGRELL, M. J. and COLOMBI, M. C. Eds.. *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2002.

² BRUMFIT, C. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford Press, 1987.

definição, o significado não é inerente aos textos e é o leitor que o cria a sua interação com o texto.

Os exemplos acima e os artigos que compõem o livro *LEITURA LITERÁRIA E CONTEXTOS DE LETRAMENTO* reforçam a ideia da propagação de boas práticas para a educação literária. Afinal, os autores são exímios conhecedores de literatura e ativos na tarefa de formar o leitor.

Nos capítulos do livro vamos encontrar contribuições para compreender e levar para nossos espaços de formação a leitura do texto literário, primeiro porque se trata de expor tais textos, depois de desenvolver sua compreensão, a partir de processos da linguagem verbal e, sendo livro ilustrado, também visual que os significados são atribuídos; por fim, dando liberdade aos leitores, permitindo que eles, mediados ou não, criem os sentidos do texto.

Veremos nesse livro exercícios teórico-práticos com textos literários que evidenciam a formação do leitor crítico. E, outro aspecto bastante importante no livro *LEITURA LITERÁRIA E CONTEXTOS DE LETRAMENTO* é com certeza o conceito de texto literário assumido em todos os capítulos:

A literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do ser humano. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura. (COELHO, 2000, p. 10)³.

A ficção trazida através das histórias pode seduzir o leitor, atraindo-o para o livro. Ele se identifica com as personagens projetando suas experiências, imaginando e criando desfechos diferentes daqueles do livro original. Dessa maneira, o envolvimento com a literatura abre as possibilidades de construção e ampliação de seus conhecimentos prévios.

E para nós, leitores desse livro organizado pelo NELLE, a sensação de que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”. (COSSON, 2012, p.17)⁴.

³ COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

⁴ COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

E o meu convite ao leitor desse prefácio é exatamente uma chamada: vamos entrar nesse livro?

Renata Junqueira de Souza
Leitora literária do CELLIJ

Apresentação

*...ler é ir ao encontro de uma coisa que vai existir,
mas que ninguém sabe o que será...
Ítalo Calvino (1979, p.71)⁵*

A temática da leitura ainda se mostra um eixo mobilizador e instigante para pesquisas no campo acadêmico, talvez por considerar que ler representa este momento de encontro dialógico entre o leitor e a obra, que no mundo inusitado da literatura abre possibilidades imaginativas, inventivas e reflexivas frente ao perscrutado, mas que reserva percursos desconhecidos, sentidos a serem explorados, apropriações que podem ser únicas e singulares, o que amplia olhares e viabilidades de estudos.

Movido por essa instigação, o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), desde sua criação em 2014, vem desenvolvendo estudos e ações investigativas com estudantes de graduação e pós-graduação, nas linhas de pesquisa “leitura, contação de histórias e letramento literário”, “linguagem, leitura e cultura escrita” e “espaços de leitura e formação de mediadores de leitura”, em interlocução com diferentes grupos de pesquisas nacionais e internacionais.

Nesta vertente, a obra *Leitura literária e contextos de letramentos* emerge com a finalidade de apresentar aos leitores uma reflexão sobre a temática da leitura, que pode ser discutida sob diferentes perspectivas teóricas, ampliando olhares e possibilidades de contextos de letramento. Como também de compartilhar um pouco dos estudos desenvolvidos pelo NELLE.

Literatura é antes de mais nada uma prática humanizadora, uma experiência que nos permite conhecer a vida do outro por meio da experiência vivenciada pelo outro e por meio de um processo intenso de construção de sentidos, nos dá a certeza de quem realmente somos. A leitura literária é a ficção que se materializa pela palavra, que é dita, narrada, cantada, sinalizada ou gesticulada de modo a alcançar os delimites do outro, e este a incorpora sem sequer renunciar a própria identidade. Para Cosson (2019, p. 17)⁶, a

⁵ CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. Margarida Salomão. São Paulo: editora Nova Fronteira, 1979.

⁶ COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

literatura possui uma “[...] função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”.

A leitura literária requer liberdade, requer o respeito pelas singularidades da leitura do outro, requer um cuidado especial para que cada leitor se mantenha único neste processo, porque a leitura é um processo profundo, pessoal e complexo, por isso o diálogo entre texto e leitor varia conforme o leitor e conforme a obra. A relação estabelecida entre leitor e texto se desenvolve como um pacto que abarca a dimensão imaginária, da fantasia e criatividade levando o leitor a criar com o texto lido um movimento de interação e de prazer.

É por meio desta experiência tão única, singular, libertária e capaz de construir sentidos que a literatura se mostra como linguagem. Cosson (2014, p. 185)⁷ explica que “[...] essa singularidade, vem da intensidade da interação com a palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona”. Nesta relação estabelecida entre leitor e texto a linguagem se destaca, como dimensão imaginária, como espaço de criatividade, como meio de comunicação e elemento de admiração (PAULINO, 2014)⁸.

A leitura literária é um portal para o despertar da empatia, por meio do diálogo, que é único entre leitor, texto e autor, o leitor se conecta com personagens, com imagens, ele é tocado pelo que vê, pelo que escuta, pelo que lê, porque ele lembra, sente, se emociona, ele se intriga. Permeada pela vida social, a literatura é capaz de influenciar e impactar a vida em comunidade, provocando questionamentos e de propondo novas possibilidades de vida e de convívio cultural, esclarece Paulino (2014).

Os textos literários existem desde os tempos das sociedades ágrafas, que por meio de jogos, brincadeiras, cantos, contos e produção de imagens desenhadas ou tridimensionais permeiam nossas práticas culturais até os dias de hoje, o que não somente favorece a expansão das possibilidades de interações entre leitores e textos, mas também representam a origem da literatura infantil, tão importante no contexto escolar e essencial no processo de letramento literário.

⁷ COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

⁸ PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Cosson (2014, p. 185) conceitua o letramento literário como “[...] um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem [...]”. Sendo assim, compreende-se que o processo de letramento literário não se encerra, está em constante movimento porque tem início com as canções de ninar, passa pelas cantigas de roda tão praticadas na infância, passa pelas histórias já contadas, pelos filmes assistidos, pelo livro lido neste momento e não se fecha, é uma construção em andamento que é tão profunda e pessoal que ocorre na medida em que o leitor internaliza, toma para si essa prática.

Nesse sentido, a obra *Leitura literária e contextos de letramentos* reúne estudos e as ações investigativas de diferentes grupos de pesquisa nacionais, que dialogam com as pesquisas desenvolvidas pelo NELLE.

O texto de Cristina Elsa Blake, “La transliteratura infantil contemporánea y su enseñanza” propõem uma análise das novas produções, consumos e circulação da literatura infantil “ultracontemporânea” (a partir de 2000) que interpelam ao leitor e aos formadores literários novos modos de ler e oferecer a leitura nas escolas e para além dela. Da mesma maneira, pretendemos delinear a partir de aportes da crítica literária um andaime teórico para “inventar acontecimientos didácticos transLiterarios”.

Ao escrever sobre “A criança. O livro. A leitura”, a autora Maria José Palo explora a concepção de crianças, de livro e de leitura, sob a ótica de diferentes autores de forma quase que poética.

As autoras Norma Sandra de Almeida Ferreira e Lilian Lopes Martin da Silva apresentam o texto “De Cópia”, constituído de fragmentos sobre a leitura em sua relação com diferentes aspectos. Trata-se de textos que foram selecionados e recolhidos de um pequeno conjunto de autores e obras com os quais tem possibilitado desenvolver estudos sobre a prática leitora conforme os princípios da História Cultural. Tais excertos foram agrupados em torno de alguns temas e considerados pelas autoras como cruciais na reflexão e no debate sobre a leitura nessa perspectiva, foram encadeados na intenção de produzir um entendimento sobre eles. Mas, o texto pode também ser tomado como um convite à leitura dos textos integrais dos quais os fragmentos foram retirados.

Frente à produção contemporânea de literatura infantil, alguns livros categorizados como abecedários literários despontam pela potência de sua ludicidade poética ao brincar com as significações de palavras e imagens colaborando com o letramento estético. Assim no texto “Letra-imagem: aprender a ler com os abecedários

literários”, Elizabeth Cardoso e Luis Carlos Girão buscam compreender esse fenômeno, trazendo um breve histórico do objeto, uma discussão teórica, com o apoio de Walter Benjamin (1985; 2002), Giorgio Agamben (2005) e Georges Didi-Huberman (2017); e uma apresentação de uma leitura para Deu zebra no ABC (2017), escrito e ilustrado pelo brasileiro Fernando Vilela. Os autores demonstram como esse movimento da literatura para infância desconstrói o alfabeto para construir o leitor literário.

No texto “Leitura literária na educação infantil: um relato de experiência realizada com base na ‘sequência básica””, as autoras Ludmila Magalhães Naves e Ilsa do Carmo Vieira Goulart tomam como objetivo a reflexão acerca da potencialidade da prática da leitura literária por meio de um relato de experiência de um momento que envolve a leitura de uma obra da literatura no contexto de sala de aula que se organiza com base na sistematização da prática literária criada por Rildo Cosson: “sequência básica”.

As autoras Rita Cássia Oliveira e Ilsa do Carmo Vieira Goulart discutem sobre “Leitura e ensino: o papel da escola na formação do leitor”. Este texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em educação, que teve como objeto de investigação uma iniciativa da rede municipal de educação de Lavras, propondo no ano de 2017 o projeto institucional “Lavras Lê”, com a finalidade de incentivar o prazer e o hábito da leitura pelos estudantes, pretendendo também alcançar a comunidade. Portanto, aqui, teve-se como foco a apresentação da idealização desse projeto, fundamentado teoricamente em obras de autores que tratam do tema.

Partindo da percepção da biblioteca escolar como um espaço de formação de leitores, no texto “Biblioteca escolar: do perfil profissional às ações de leitura” os autores, Márcio Barbosa de Assis e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, buscam identificar o perfil dos profissionais que atuam nas bibliotecas das escolas e as ações desempenhadas, numa rede municipal de ensino da área urbana de uma cidade localizada na região denominada Campos das Vertentes, no estado de Minas Gerais.

O relato de experiência “A arte de contar histórias: um relato de experiência de iniciação docente”, descrito pelas autoras Aline Iracy Rodrigues Silva, Thaís de Castro Casagrande e Giovanna Rodrigues Cabral, promove discussões sobre a produção de saberes nas práticas educativas de leitura e contação de histórias com alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Sul de Minas Gerais.

O texto “*Por que gostou da história?: da intervenção pedagógica à compreensão leitora na educação infantil*”, de Melina Carvalho Botelho e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, procura identificar a compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos a partir de atividades de leitura literária. Os resultados da pesquisa apontam que a compreensão leitora está correlacionada a situações que integram o contexto de letramento literário e de mediação pedagógica.

As autoras Tháís de Castro Casagrande, Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto e Giovanna Rodrigues Cabral buscam no texto “*Formando leitores: práticas literárias nos anos iniciais do ensino fundamental*”, refletir e problematizar sobre a formação de leitores e as práticas literárias desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, as autoras trazem uma reflexão sobre discutem aspectos relacionados a alfabetização e ao letramento, as práticas de ensino, a contação de histórias e a leitura literária.

No texto “*O que é ler? “ler é formar palavras com as letrinhas!”*”, as autoras Cláudia Roquini Nascimento e Ludmila Magalhães Naves consideram a leitura como parte de um processo de construção de sentidos. O texto apresenta os resultados de um estudo de caso, que se propôs a compreender o significado da leitura para a construção da linguagem com crianças na primeira infância, bem como aproximar ideias e concepções sobre a complexidade que envolve o ato de ler.

Ao apresentar uma reflexão sobre a tarefa de formar leitores no contexto de letramento literário, as autoras Agatha Eleuterio Paulo e Melina Carvalho Botelho “*Alfabetização: contextos de letramento literário e formação de leitores*” buscam abordar sobre o letramento literário no contexto escolar e sua influência no processo de formação de leitores. A reflexão subsidia-se em levantamentos teóricos sobre a temática sobre os conceitos de letramento, letramento literário e reflexões quanto ao trabalho com letramento literário em sala de aula, com base em alguns estudiosos como Rildo Cosson (2006), Magda Soares (2006) e Angela Kleiman (2008).

Em “*Leitura e ensino: uma reflexão sobre formação literária no contexto escolar*”, a autora Joselma Silva compreende que o espaço escolar é um ambiente fértil para o desenvolvimento de práticas literárias, as quais são capazes de atribuir aos sujeitos a significação dos textos. O texto discute sobre o ensino da leitura no contexto escolar, reforça a importância da motivação das habilidades de leitura, bem como da necessidade do ato de ler para as práticas sociais.

Assim, ao discutirmos diferentes concepções sobre leitura literária, provocamos os leitores a exercer a atividade de ler. Por isso, desejamos que a proximidade com cada texto que compõe a obra, “Leitura Literária e Contextos de letramento”, permita encontros possíveis e proporcione diálogos a partir de interesses de pesquisas, de estudos e que provoque os leitores à reflexão e ao desejo de ir além de si mesmo, mesmo entendendo que “[...] ler é ir ao encontro de uma coisa que vai existir, mas que ninguém sabe o que será [...]” (CALVINO, 1979, p. 71)

AS ORGANIZADORAS

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves*

Sumário

PREFÁCIO	05
APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO 1	18
LA TRANSLITERATURA INFANTIL CONTEMPORÁNEA Y SU ENSEÑANZA	18
	<i>Cristina Elsa Blake</i>
CAPÍTULO 2	29
A CRIANÇA. O LIVRO. A LEITURA	29
	<i>Maria José Palo</i>
CAPÍTULO 3	38
DE COPIA	38
	<i>Norma Sandra de Almeida Ferreira Lilian Lopes Martin da Silva</i>
CAPÍTULO 4	51
LETRA-IMAGEM: APRENDER A LER COM OS ABECEDEDÁRIOS LITERÁRIOS	51
	<i>Elizabeth Cardoso Luis Carlos Girão</i>
CAPÍTULO 5	65
LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA COM BASE NA “SEQUÊNCIA BÁSICA”	65
	<i>Ludmila Magalhães Naves Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>
CAPÍTULO 6	78
LEITURA E ENSINO: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR..	78
	<i>Rita Cássia Oliveira Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>
CAPÍTULO 7	91
BIBLIOTECA ESCOLAR: DO PERFIL PROFISSIONAL ÀS AÇÕES DE LEITURA	91
	<i>Márcio Barbosa de Assis Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>

CAPÍTULO 8	104
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO DOCENTE..... 104	
<i>Aline Iracy Rodrigues Silva</i> <i>Thaís de Castro Casagrande</i> <i>Giovanna Rodrigues Cabral</i>	
CAPÍTULO 9	115
“POR QUE GOSTOU DA HISTÓRIA?”: DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 115	
<i>Melina Carvalho Botelho</i> <i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
CAPÍTULO 10	130
FORMANDO LEITORES: PRÁTICAS LITERÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 130	
<i>Thaís de Castro Casagrande</i> <i>Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto</i> <i>Giovanna Rodrigues Cabral</i>	
CAPÍTULO 11	141
O QUE É LER? “LER É FORMAR PALAVRAS COM AS LETRINHAS!” 141	
<i>Cláudia Roquini Nascimento</i> <i>Ludmila Magalhães Naves</i>	
CAPÍTULO 12	152
ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES 152	
<i>Agatha Eleuterio Paulo</i> <i>Melina Carvalho Botelho</i>	
CAPÍTULO 13	161
LEITURA E ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR 161	
<i>Joselma Silva</i>	



CAPÍTULO 1

LA TRANSLITERATURA INFANTIL CONTEMPORÁNEA Y SU ENSEÑANZA

Cristina Elsa Blake
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de San Martín - ARGENTINA

Introducción

La literatura infantil desde el año 2000 ha vivido una alteración sustantiva en las formas de producción, circulación y consumo que ponen en debate el estatuto del arte contemporáneo caracterizado por la mezcla, la hibridez, el uso de nuevas materialidades, la relación de contigüidad con el entorno de imágenes, sonidos y silencios, así como por la impronta de la cultura digital y los diálogos interartísticos.

En este contexto y teniendo en cuenta el estudio que realizo en el marco del Proyecto de Investigación “Literatura argentina de la última década. Problemas teóricos y tendencias”⁹ propongo adentrarnos en ciertas discusiones planteadas en el ámbito de la crítica literaria argentina sostenidas, especialmente, por Néstor García Canclini (2003), Josefina Ludmer (2007) y Reynaldo Ladagga (2006) sobre un proceso creciente de desautonomización de la literatura por “un desborde de la institución literaria a partir de la contaminación con otras prácticas artísticas y nuevas formas de intervención en el espacio social” (BOTTO, 2012, p.5), por un “desborde de la escritura por la sociabilidad” (VANOLI, 2009, p.13), por “un salirse de la literatura del libro para hacerse en la experiencia y en la interacción” (SZPILBARG, 2010, p. 6).

La literatura infantil inscripta en la tradición literaria también pone en tensión, en necesaria redefinición y oportuna reinterpretación a lo literario pensado como experiencia, presente en las variedades ficcionales donde el lenguaje verbal se hibridiza con otras

⁹ Proyecto de Incentivos para la Investigación dirigido por la Dra. Miriam Chiani (2014-2018) desde el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).



manifestaciones del arte (la ilustración, el diseño gráfico, los formatos significantes, los formatos expandidos, la música, la fotografía, el comics, el collage, entre otros) y como evento artístico cuando circula en instalaciones, *performance* o intervenciones didácticas expandidas.

Existe una diversidad de “géneros trans” en la literatura infantil que interpelan al lector niño y al crítico literario porque en ellas se incluye el silencio, las relaciones materiales simbolizantes en sus formatos y soportes, las múltiples discursividades en las ficciones, sumado a otras alternativas de circulación que no podrían abordarse desde lo que entendemos como canónico, tradicional e instituido.

Los géneros propios de la literatura para niños, especialmente el libro álbum, los *silent-books*, los libros-objeto, libros-juego, los pop-up, el *kamishibai* ya habían despertado la necesidad de reorientar modos de lectura que contemplaren la interconexión de códigos especialmente el verbal y el icónico. Pasamos de leer la ilustración como anclaje del relato o poesía en palabras en el libro-ilustrado; a leer la totalidad del libro interconectando con lo paratextual, el diseño, la ilustración, la materialidad del texto, las palabras en el libro-álbum. Mientras, en muchas producciones literarias infantiles contemporáneas se presenta lo literario fusionado con otras prácticas artísticas en el libro transLiterario.

Entonces, leer literatura no sólo es leer un libro, un objeto estético, es una experiencia con lo literario, transformadora y transversal que docentes, talleristas, bibliotecarios, mediadores culturales defendemos como un derecho a la metáfora que todo niño merece transitar. Posiblemente porque sabemos que “Este es nuestro mundo y estamos hechos de historias” y “Nuestra casa es un hogar de ilusiones donde todos pueden entrar” como asevera la protagonista de *Una niña hecha de libros* (JEFFERS y WISTON, 2017, p. 25-30). En este libro transLiterario la ilustración juega con una sobreabundancia de citas bibliográficas y fragmentos de textos que desde una estética concretista se transforman en figuras de nubes, mares, montañas, monstruos, cielos, cuevas que una niña conoce flotando gracias a su imaginación. Ante esta constelación de palabras, dibujos e imágenes configuradas de palabras, resulta imposible recorrer el libro sólo una vez. El texto se amplifica por su redundancia, diseminación, transmutación e interfusión.

Este libro es sólo una mención de tantos otros que actualmente son repertorio de lecturas y bienes de consumo para la infancia que pretendo sea el ingreso a pensar como educadores el modo en que hacemos sitio a esta literatura contemporánea en situaciones de enseñanza. Cada vez más necesitamos inventar acontecimientos didácticos con la



literatura que afecten a los lectores no sólo desde el libro escuchado, leído, mirado, conversado; sino desde la literatura que con otras artes nos lleva a un devenir estético entre la incógnita, la sorpresa, la pregunta sin respuesta, el impacto, la incertidumbre, el efecto de un nuevo evento subjetivo.

Aportes de la crítica literaria sobre la transLiteratura

El ejercicio experimental de la literatura ultra-contemporánea (considerada desde el año 2000) con otras artes presenta nuevas dimensiones que exceden la interconexión entre ellas para encontrar lo transfundido en libros, discursos y experiencias de lectura. La transLiteratura surge, especialmente desde el año 2000 y es una manifestación de nuevos emergentes estéticos que ya el rosarino Reinaldo Ladagga analiza como la formación de otra cultura de las artes que tuvo sus inicios desde hace unas tres décadas y cuando:

[...] se extenuaba el impulso de las últimas vanguardias, la aparición de nuevas formas de subjetivación y la asociación desbordaba las estructuras organizativas del Estado social, y el capitalismo de gran industria entraba en un período de turbulencia. (LADAGGA, 2006, p. 8).

Irrumpe así la capacidad de las artes para proponerse como un territorio de exploración de las insuficiencias y potencialidades de la vida común en un mundo histórico determinado. El propósito fue experimentar e inventar mecanismos que permitieran articular procesos de modificación del estado de cosas locales y hacerlas visibles para la colectividad.

Un número de artistas comenzaron a interesarse menos en construir obras para participar más en la formación de ecologías culturales. En el campo de la literatura infantil el trabajo por proyectos entre autores-ilustradores-diseñadores-editores es fecundo y no termina en la materialidad de un libro sino en un sistema de circuitos donde las exposiciones y presentaciones de los productos están pensadas como otra manifestación de ese trabajo en equipo.

Pensar la transLiteratura es pensar los procesos de producción y de consumo culturales contemporáneos caracterizados por la hibridización. Teniendo en cuenta, como lo reafirma Néstor García Canclini (2003) que el objeto de estudio no es la hibridez, sino los procesos de hibridación porque “Un mundo en creciente movimiento de hibridación



requiere ser pensado no como conjunto de unidades compactas, homogéneas y radicalmente distintas sino como intersecciones, transiciones y transacciones.” (GARCÍA CANCLINI, 2003, p. 7).

Por lo tanto, debiéramos superar la descripción de lo estético y recuperar una capacidad hermenéutica que halle relaciones significativas en las mezclas.

Las producciones de algunos libros para niños y/o la manera que circulan, nos interpelan a nuevas formas de leer, de ver y leer, de participar y leer. La textualidad y textura de un libro o la propuesta performativa en que se da a conocer, nos enfrenta a un evento literario contagiado de otras artes. La literatura se vuelve experiencia de acercamiento estético combinado que se extiende con otras expresiones artísticas, ya no como complementarias y delimitadas en sus autonomías; sino como mixturas fundidas, como composiciones entramadas y transustanciadas entre diversas manifestaciones artísticas.

Un claro ejemplo dentro de la literatura infantil argentina es la propuesta literaria *Quiensabe* (2015) con textos de Laura Devetach, música y voces de Mariano Medina, Guillo Bonaparte, Ceci Raspo y artistas invitados, junto a la gráfica de Luis Paredes. Esta producción colectiva contiene un CD de canciones de poesías sobre la identidad latinoamericana escritas por la reconocida Laura Devetach y un juego compacto por el cual la caja del CD es, a su vez, una caja desplegable donde el lector-escucha puede construir una casa y colocar o hacer circular en sus diferentes lados troquelados, varios personajes que están sueltos dentro de ella y que habitan las canciones. El despliegue de la caja permite la sorpresa y la posibilidad de modificar la materialidad del estuche en un objeto volumétrico que al compás de las canciones deviene juego y pura invención. *Quiensabe* invita a un evento con lo transLiterario donde se fusionan los textos, la música, los ruidos, los silencios, la gráfica, las piezas de cartón para desplegar y armar. De acuerdo con Miriam Chiani (2014, p. 11) “las transLiteraturas son escrituras compuestas con un principio generador, transformador de escritura en distintos niveles”.

Nos interesa desde el aporte de la crítica literaria identificar la operación constructiva de los libros transLiterarios y de sus eventos de lectura para comprender su mecanismo, su alcance en nuevas construcciones de sentido en una producción o en el modo de ser consumido.



Los libros infantiles transLiterarios

Recuperando el sentido del prefijo “Trans” como “más allá”, “al otro lado”, “a través” o “cambio” se enfatiza el movimiento en sí, el proceso, lo que pasa, atraviesa y cambia. Lo “trans” no es un “inter”, entre territorios sino un “más allá de” que supone la posibilidad de diluir límites, fronteras, transgredirlas, transformar contenidos, llegar a superar binomios, opuestos, superar lo localizado y lo fijo. Por lo tanto, lo transLiterario se manifiesta en la mezcla, la adulteración, la contaminación, el cruce o variancias de estructuras y órdenes donde “lo trans” es huella de conexiones e intercambios que singularizan poéticas de autor o algunos tramos de ellas: expansiones de la literatura a través de distintos lenguajes y disciplinas, o de diversos medios (visuales, sonoros, performáticos) que le dan un giro a la escritura y hacen de ella lo que Miriam Chiani (2014) define como “compuestos”, como unidades no simples, formadas de elementos diferentes, capaces de perturbar los circuitos usuales de la letra (soporte libro, la línea, el silencio). En estos compuestos encontramos apropiaciones y usos de diversas piezas, mapas, pinturas, fotografías, composiciones musicales, para dar lugar a las “poéticas transversales”.

No se trata de una lógica necesaria o exclusivamente imitativa, de fenómenos de traducción o transposición de un medio o arte a otro, sino, como un devenir, un dejar hacer o dejarse contagiar. Desde esta distinción podemos diferenciar entre el libro ilustrado donde las imágenes y el diseño operan como anclaje o traducción dependiente de la palabra; el libro-álbum que interconecta e interjuega entre la imagen, el diseño gráfico y la palabra/silencio; y los libros transLiterarios que transfunden y contagian la palabra en otras artes para que surja algo nuevo.

En este sentido pretendemos delinear y re-visitar ciertos textos que superan las estrategias artísticas de interconectarse para revisar producciones transLiterarias donde la hibridez, no es tan sólo interconexión sino fusión. En este sentido algunos libros-álbum y sus variedades pueden ser considerados libros transLiterarios cuando mixturan en su proyecto estético zonas de transfusión o contagio con otras artes. Por ello resulta importante que revisemos otros libros transLiterarios que tal vez, hubiésemos considerado como libro-álbum.

Quiero referirme al inquietante libro *Malko y papá* (2014) del autor integral argentino Gusti que en su tapa muestra la fragmentación por collage del cuerpo de un/a



niño/a en la parte superior, mientras en la parte inferior, visualizamos piernas y zapatos de un adulto. Detrás de esta figura biforme en primer plano, se reconocen trazos de una primera escritura de un/a niño/a. Así se preanuncian ambigüedades y mixturas que reencontraremos en el texto para dar cuenta de una relación familiar focalizada en el niño Malko.

El texto transLiterario muestra la turbulencia y el conflicto en el interior de una familia con la llegada de Malko con síndrome de down. Especialmente focalizado en las tribulaciones de un padre, el libro transLiterario se instala en un devenir de sensaciones contradictorias que, desde la primera página, enfrenta a los lectores con una honestidad que sentimos brutal porque se sale de lo “políticamente correcto” para un libro destinado a los niños y en sociedades donde la hipocresía tapa los tabúes como el primer rechazo ante “un hijo diferente”.

El libro dividido en capítulos habilita en ellos la voz de cada componente de la familia que glosan una autobiografía de su vínculo con Malko. La autenticidad de esos “testimonios” se manifiesta entre palabras, dibujos, viñetas de historietas, fotografías, ilustraciones, garabatos, cartas. Es una lectura de hallazgos que obliga al lector a bucear en un conglomerado de texturas y capas ficcionales a merced de un sistema de simbolizaciones de sensaciones y sentimientos que estallan en significaciones diversas.

La voz sostenida de Gusti-padre se redimensiona en una congestión de imágenes, palabras, textos y géneros que incluyen al lector en la espesura de una paternidad que se construye y se modifica en forma rizomática y atestada.

En el libro transLiterario de Gusti los lectores somos como usuarios de la web que nos abrimos paso entre una agregación de datos plurisignícos. Las palabras, fotos, imágenes, dibujos, disposición en la página, el collage, los cambios tipográficos, los colores se contagian entre sí, son expresiones estéticas desbordadas para construir y deconstruir con la metáfora el devenir padre, padre de Malko.

En este sentido, Malena Botto afirma que:

Efectivamente, en la relación entre materialidad y texto, en los 2000 encontramos la vuelta sobre el libro en tanto que objeto estético, que es texto pero también textura, que lleva en sí las marcas de su producción, pero también otra serie de marcas que lo vuelven portador de ideología tanto, y en muchos casos mucho más, que los textos mismos. (2012, p. 3)



La transliteratura y las formas de consumo cultural

Podríamos pensar que la transLiteratura plantea un régimen de estas artes a través de productos culturales que se caracterizan por ser como *patchworks* (retazos, mosaicos, amalgamas, mezcolanzas, crisoles, fragmentarismos) más o menos entramados, y que implican al lector o al participante de una exhibición en un repertorio de acciones que lo tienen como destinatario.

Los invito a pensar, entonces, en la transLiteratura como forma de circulación de los bienes culturales y productos estéticos donde “lo trans” es un nuevo encuentro entre cuerpos, el cuerpo físico de los lectores y el cuerpo físico de la objetos lúdicos estéticos puestos en juego en un acontecimiento literario.

Cabe mencionar el libro-catálogo *Puatucha Rentés, una leyenda olvidada. Museo del Sinalefo Exultante Guía y catálogo completo de la exposición* (2014) del autor integral (ilustrador, autor, diseñador), Itsvansch, nacido en Madrid y que vive desde su infancia en Argentina.

El texto transLiterario genera múltiples dimensiones ficcionales por su tematización literaria, sus texturas, sus ilustraciones y el modo en que el artista lo ha instalado en diversas muestras que mencionaremos para desentrañar significaciones.

Desde el título, el libro trazuma humor y desde el formato parodia a los catálogos de museos europeos con una guía de una exposición de retratos de los sobrinos de la supuesta artista Puatucha Rentés. Múltiples discursividades componen el textos: datos biográficos de cada sobrino, un comentario crítico de arte de cada retrato junto a pastillas informativas paratextuales donde se alude a los trabajos de restauración, recuperación y organización de la muestra.

Cada retrato respeta la estética de Itsvansch quien trabaja con papeles superpuestos, por eso se autodefine como papelólogo. Entre parodia y disparate, la otra dimensión transLiteraria que produjo Itsvansch no sólo tiene como portador el catálogo, sino que instaló en el Museo Barrilete de Córdoba-Argentina, el 7 de octubre de 2017: El museo del Sinalefo Exultante para recorrer la prestigiosa exposición de cuadros originales de la legendaria artista Puatucha Rentés.

Itsvansch es representante de una poética de autor integral transLiterario que incluso en entrevistas y textos analíticos ha teorizado sobre sus conceptualizaciones acerca del libro como objeto, como estructura lúdica que es cuerpo al cual se enfrenta el



cuerpo del lector. Sus producciones de libros literarios y de circuitos de lectura tienen en cuenta que esos cuerpos entren en un engranaje que habilite la lectura. Surge así una pretendida provocación al lector de lecturas polifocales que nacen desde los micro-cuerpos en sus ilustraciones de papel para que cada lector-espectador participe elija qué mirar y qué historia componer. Así ilustración con juegos ópticos, libros con materialidades que se deben construir (sus cintas de moebius, barcos o aviones) son un sinfín de invitaciones a jugar en un acontecimiento literario.

Una didáctica de lo Transliterario

Los objetos en una *performance*, en una instalación, en una intervención didáctica evocan presencias y ausencias, repactan otro modo de apropiarse del arte. Dejamos de ser meros espectadores o receptores para ser interventores en una experiencia estética donde, como alude Abad Molina (2010, p. 6), “el arte se participa”.

Una de las modalidades de la didáctica de la lengua y la literatura que hemos delineado como trabajo interdisciplinario para prácticas de lectura y escritura son la que denominamos “instalaciones didácticas” referidas a experiencias artísticas que tienen como eje central a lo literario entendido como evento, como experiencia de lectura (LADAGGA, 2016) y escritura en relación a otras artes. Esta noción de evento pone de relieve en la escuela y en el más allá de la escuela a un acercamiento con lo literario como juego y simbolización colectiva, que recupera una modalidad propia de las artes ultracontemporáneas.

Las instalaciones artísticas como las *performance*, los *happenings* son producciones artísticas colectivas que se consolidaron en Latinoamérica a fines de la década del sesenta e inicios de los setenta para llegar junto al avance tecnológico a un crecimiento exponencial a partir del nuevo milenio. Este tipo de obras tienen en común no sólo el modo de ser producidas y expuestas, sino la búsqueda de un “consumo” por parte de los espectadores-participes que los posiciona como actores activos.

De acuerdo con Kozak (2015) la instalación es una *obra de entorno* que posee un montaje donde los artistas que la diseñan tienen en cuenta el espacio expositivo. En cada espacio donde la obra se traslada, se modifica en función del lugar. Por eso,

La unicidad de la instalación reside en la particular condición efímera a medio camino entre la obra material que deja una



huella, materia de museo y de colección, y la intervención diluida en el tiempo de su actuación. Esto marca un límite, por ejemplo entre el happening y una instalación. Repetir un happening es más bien una contradicción, no así una instalación siempre y cuando la relación con el espacio sea tomada en cuenta al momento del montaje. (KOZAK, 2015, p. 153).

Incluir como experiencia didáctica con potencial formativo a las instalaciones artísticas en la enseñanza de la lengua y la literatura nos permiten generar otros modos de leer y de escribir a partir de nuevos vínculos donde la interdisciplinariedad, característica que amplía las posibilidades sensitivas del participante estableciendo una comunicación diferente a la tradicional relación con la palabra, la imagen, el sonido, las formas, los objetos. A su vez, trabajar con la transLiteratura propende a transitar nuevas experiencias estéticas.

En estos últimos años hemos realizado diferentes instalaciones didáctico-artísticas en comedores, escuelas, merenderos, bibliotecas, Institutos Superiores de Formación y en la Universidad sobre el tópico del tiempo. Las instalaciones funcionaron adaptándose a cada espacio, contexto educativo y objetivo formativo como didáctica expandida.

Tuvieron en común la ambientación de cada lugar, donde los instaladores pensamos en zonas de exposición con la transLiteratura. Mencionaremos algunas de ellas: un área con un mirador de nubes-palabras sobre el tiempo, un espacio con libros de literatura que tematizan el tiempo, poesías diseminadas como caramelos u objetos sorpresa, una torre- juego sobre medidores del tiempo en diferentes épocas, exposición de medidores del tiempo (metrónomo, reloj de arena, manómetro, pluviómetro, etc.), pinturas e ilustraciones expuestas, el juego de las puertas del tiempo (en cada puerta había una consigna: escribir una carta a sí mismos sobre lo que quisieran leer dentro de un año, anotar a dónde quisieran viajar, e imaginar que se han incendiado todos los diccionarios del mundo y debemos crear un nuevo lexicón). Asimismo, el juego de las correspondencias donde se exponen fragmentos de una poesía con imágenes a las que deben unir y reubicar como literatura de cordel, un Power Point con pinturas, esculturas y frases de artistas reconocidos, espacio de cocina donde realizan galletitas en forma de lunas, soles y estrellas, el juego de los aromas donde deben identificar “la edad” de los objetos según su perfume, trabajos con el cuerpo como descubrir el tiempo en el cuerpo al escuchar nuestros latidos, la lectura en voz alta de textos, entre otros.



Pensar en una didáctica de lo transLiterario nos lleva a una reconfiguración de la práctica literaria. Y en este sentido, lo literario como práctica social reinstala un nuevo dominio de saber porque se construyen nuevos saberes, nuevos objetos de estudio, nuevas técnicas, nuevos valores estéticos/éticos. Nos transformamos en nuevos sujetos de conocimiento.

En la literatura ultracontemporánea, el valor de la literatura y sus mecanismos de legitimación se vuelven cuestionamiento, problemática no sólo para el crítico literario, sino para sus destinatarios y mediadores/docentes. Atravesamos otro modo de entender un nuevo objeto de estudio: la transLiteratura.

Referencias

ABAD MOLINA, J. *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2010. Disponible en: http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf. Accedida 3 de mar. de 2021.

BOTTO, M. 1990-2010. Concentración, polarización y después. En: DIEGO, José Luis de (director). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

CHIANI, M. Algunas coordenadas (más) sobre literatura argentina Del presente. *Katatay*, Buenos Aires, Año IX, N° 11/12, septiembre de 2014.

GARCÍA CANCLINI, N. Noticias recientes en hibridación. Publicado em: *Trans-Revista Transcultural de Música*. España: SIBE Sociedad de Etnomúsica, N° 7, 2003. Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion> Accedida 3 de mar. de 2021.

ISTVANSCH. *Puatucha Rentas, una leyenda olvidada*. Museo del Sinalefo Exultante Guía y catálogo completo de la exposición. Buenos Aires: CalibroscoPIO, 2014.

KOZAK, C. (ed.). *Tecnopoéticas argentinas*. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.

LADDAGA, R. *Estética de la emergencia*. La formación de otra cultura en las artes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

LUDMER, J. Literaturas post-autónomas. *Ciberletras. Revista de crítica literaria y cultura*, N°17. Nueva York: CUNY-Lehman College, 2007.

JEFFERS, O.; WISTON, S. *Una niña hecha de libros*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.



SZPILBARG, D. Editoriales artesanales y libros-arte: Nuevos modos de producción y circulación social del libro. Reflexiones a partir del caso de las editoriales Funesiana y Clase Turista. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En: *Actas*. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5755/ev.5755.pdf. Accedida 3 de mar. de 2021.

VANOLI, H. *Sobre editoriales literarias y la reconfiguración de una cultura*. Buenos Aires: Nueva Sociedad, 2010.



CAPÍTULO 2

A CRIANÇA. O LIVRO. A LEITURA

Maria José Palo
PUC-SP

Pequeno mundo grande: este é o mundo infantil.

À luz da filosofia das ciências humanas, infância se conota por um mundo do silêncio do qual a linguagem é sua expressão. Deriva-se esse conceito da Teoria da Infância do filósofo italiano Giorgio Agamben (2005), que sustenta a dimensão histórico-transcendental original do homem desenvolvida a partir da linguística de Benveniste (2006), no entremeio semiótico e semântico. Fora desse hiato, essa mudez da infância não se converteria em linguagem na cisão língua e discurso, para alcançar um lugar lógico (*lógos*) no mundo dos signos.

Funda-se, nessa mediação, a origem da história da subjetividade da infância, porém, liberada de todo trato metafísico para ser apenas fala. Às ciências da linguagem compete produzir estes eventos no ponto de fratura entre a diacronia e a sincronia do sistema linguístico, segundo o filósofo, de modo a garantir a sua coerência, e, nele, a infância da linguagem, que toma o seu lugar, agora dessubjetivada, para ser apenas fala. (AGAMBEN, 2005)

Expor-se à linguagem é dar origem à experiência, ação fundamental para a criança ganhar a fábula da infância. Assim se configura a fábula do *experimentum linguae*¹⁰, que transforma a pura língua em linguagem, fala em que a criança e a natureza trocam seus papéis. Desse circuito nasce um jogo de eventos, o ludismo do “pequeno mundo grande infantil”, em que o homem e a natureza trocam seus papéis entre o silêncio e a fala, na diferença entre língua e discurso.

Enquanto limite transcendental, a infância se descreve como uma região antes do sujeito da linguagem. É este espaço um vazio, um não-lugar que recebe a voz e fica à

¹⁰ - AGAMBEN, G. *Experimentum linguae: Expérience de la langue* = *Experimentum linguae: A Experiência da língua*. Tradução Claudio Oliveira. Rio de Janeiro: Circuito, 2018.



espera de um discurso descontínuo, antes de cair na palavra e ser Voz. Como linguagem, a infância então desliga-se do mito e da verdade para efetivar o rito de sua fala numa relação original na experiência de linguagem, todavia não mais mística, porque passa a ser sedimentada em sua verdade imanente: o inefável, que é Infância, a cumprir o voto de sua verdade como destino da experiência: “infância, verdade e linguagem limitam-se e constituem-se um ao outro em uma relação original e histórico transcendental no sentido que se viu.” (AGAMBEN, 2005, p. 63)

A criança não falante (*infans*) é o lugar dessa descontinuidade entre língua e fala em que se abre o espaço para o ouvir, para o cantar, para o contar, para o ler, para o brincar criando uma outra *realia*, história resultante e constituída de significantes produzidos pelo jogo: nesse real, ela torna-se evento larvar: “As crianças e as larvas – como significantes estáveis – representam, ao contrário, a descontinuidade e a diferença entre dois mundos” (AGAMBEN, 2015, p. 102); crianças e larvas são significantes da função significante.

Uma vez concebida como uma descontinuidade histórica, a criança deve receber uma nova função na experiência de linguagem, para cumprir o tempo desse instante larvar, em que reúne instantes negativos em experiência do tempo. Tempo de *potência do não* na medida criativa, potência de uma única possibilidade que cabe bem à leitura numa mudança qualitativa a ser construído pelo livro. Este deve reunir em si lembranças significantes a serem agrupadas pelo olhar movente e errático da criança. Como uma mediação (*medium*) que é, o livro passa a ser uma reflexão sobre o seu próprio objeto a ser concebido, com o objetivo de cumprir o devir da linguagem, tempo em que fica à espera da potência de uma vida possível a ser significante na experiência da linguagem.¹¹

O Livro à potência de um céu estrelado
Mas afinal, o que faz do livro um livro? “Quatro cantos, capa espessa e linha para encadernação... um livro tem muito de um “objeto” para ser pensado como uma tela que projeta uma história.” (LEE, 2012, p. 102).

Leitura ou agenciamento de figuração inclui nela o aprender nos dois sentidos do verbo, ativo ou passivo, para quem ensina e para quem recebe a lição. Desde o jogo aberto de uma cartilha feito de gestos de aprendizagem, entre o aprender e o desaprender o habitual, o livro toma para si a imagem do mundo que propõe uma forma de habitá-lo

¹¹ - “O *experimentum* é importante, porque nele nós fazemos a experiência de uma pura possibilidade” (AGAMBEN, 2018, p. 8)



entre as suas páginas, pela nomeação então desapropriada frente à nova realidade histórica da língua. Nesse ato de fazer a experiência dos limites, o livro executa essa metamorfose do distanciamento leitor e mundo, aproximando-a corpo a corpo com o livro. Um duplo movimento centrípeto e centrífugo da leitura é iniciado entre os buracos de sentido, nas relações cavadas entre cada percepção de realidade sugerida pelas letras e imagens apreendidas inesperadamente na experiência de dizer: “Que as palavras nos faltem – eis aí precisamente uma experiência dessa potência de não falar na qual se afirma a experiência mais própria da potência de dizer” (AGAMBEN, 2018, p. 9).

Ler seria esse ato a fazer dos lugares e espaços da página de um livro um movimento, uma pausa, um gesto, uma montagem, uma metamorfose ou uma experiência, trazendo os nomes às coisas com uma luz nova, pronta a obscurecer os hábitos velhos ou a gerar novos hábitos no leitor criança. O livro traz em si uma experiência de iluminação, no dizer benjaminiano, “um simples tremor sobre a pele, uma sensação passageira”, a formar uma rede, em que o tempo passa a ser iluminado pelo pensar, brincando, dis-pondo, desmontando, remontando, cada um dos elementos sempre na relação com os outros, chamados por Wittgenstein, “jogos de linguagem”.

Entre as passagens contemplativas da leitura, a criança leitora faz a passagem do ver para o olhar a letra, a palavra, o som, o silêncio, a figura no livro para uma outra atmosfera que os objetos recolhidos pela imaginação guardam em si. O espaço da leitura abre esse vazio da infância para que outra realidade surja no intempestivo da duração desse novo tempo. São relações expostas pela imaginação (“duração utópica da imagem”) a converterem-se em “imagens de pensamento”: “imaginação é construção imprevisível e infinita, retomada perpétua dos movimentos engajados, contraditos, surpreendidos por novas bifurcações.”¹²

O livro figura essas relações secretas das coisas, analogias e correspondências a serem contempladas, armando instantes de tempo de futura cognição. A princípio, a criança habita nessas relações, segue a aura das imagens pela leitura do livro, descobrindo imagens suplementares, que redesenham signos virtuais, o que as cartilhas, há muito tempo, têm preparado para alcançar o sensível – os signos poéticos, assim afirmando:

¹² “O aspecto técnico ou artesanal dessa construção imaginativa – seu aspecto de “brinquedo de construção” imaginativa, como fazem as crianças com os cubos ou, atualmente, com os tão bem chamados Legos – aparece por toda parte no *Journal de travail*” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 224).



“Nenhuma outra imagem que não estas”, continua Benjamin, em seu fragmento de 1919, “pode iniciar a criança na língua e na escrita.” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 240).

No espaço neutro do sensível, a criança leitora, ante o livro de imagens e na estranheza do desconhecido, aguarda o tempo do conhecimento novo em distanciamento, a permanecer delas distante até que as profane no reconhecimento dado pelo nome, tal como o mundo lhe aparece. Lendo, ela vai cobrindo cada página do livro, abrindo as virtuais alusões e sugerindo poesia, a cobrir suas imagens de escritura: escreve nas imagens. O espaço abre-se, desse modo, para acolher o acaso em seu jogo, e descobrir suas regras, transformando-o lá onde as palavras se escondem. Esse “lá” é o espaço neutro na passagem da contemplação à percepção que faz o acaso entrar entre o objeto e o leitor, e que lhe escapa, levando-o ao estranhamento.¹³

A ação da contemplação do ler faz do hiato da percepção um céu estrelado e, desse espaço, a sua tela, nas palavras de Blanchot: “...E todas as minhas estrelas no céu... Todo o espaço é minha tela” (BLANCHOT, 2005, p. 85). Livro e leitura se conectam na página a comunicar a infância da linguagem, na experiência das imagens estranhas que se abrem à liberdade poética, na potência do dizer, a fazerem-se pela engenharia do *design*.

Leitura e Livro na versão mallarmáica
O livro sem acaso é um livro sem autor: impessoal (Mallarmé,
2005, p. 331)

Mallarmé nos diz que a literatura e a poesia são um lugar de segredo que se deve preferir à glória de fazer livros. Isso é dito, porque nelas, literatura e poesia, todas as coisas se dizem e se mostram em sua face verdadeira, e as coisas se afastam e se expandem até que a imaginação descobre o fundo das coisas materiais, o sensível: “O sensível tem lugar apenas porque, para além das coisas e das mentes, há algo que possui uma natureza intermediária.” (COCCIA, 2010, p. 20)

Literatura, livro e poesia se reconciliam ante o real e o imaginário, escavam o real para alcançar o poder de comunicar. O livro é o espaço dessa tela a servir de céu de estrelas em harmonia. Nele, o vazio, as imagens e palavras resgatam sua negatividade

¹³ Cf. “O estrangeiro, assim como a estranheza, tem como efeito lançar uma dúvida sobre toda a realidade familiar. Trata-se, a partir desse questionamento, de recompor a imaginação de outras relações possíveis na própria imanência dessa realidade. É ainda isto, distanciar: fazer aparecer toda coisa como estranha, como estrangeira, depois tirar disso um campo de possibilidades inauditas”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 67)



criativa trazendo as lembranças para um outro tempo de expressão: “Não devemos nos exprimir como sentimos, mas como lembramos.” (BLANCHOT, 2005, p. 90).

Leitura de infância¹⁴ é construção de cada espaço vazio, em que a voz se prepara para ser discurso, para ganhar a sua historicidade na natureza. O livro, no contemporâneo, guarda em seu códex o segredo de construção de uma nova literatura daquilo que se deseja descobrir e decidir o que ela seja. Mantém o livro, em si, essa vocação de devolver a literatura à sua essencialidade. Se a literatura começa com a escrita que busca o grau zero, o livro acaba quando alcança esse lugar vazio a ela cedido, fixando sua ausência, sua neutralidade, seu silêncio: Infância.

Walter Benjamin, em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), fala do livro infantil, nascido do Iluminismo, ao fazer da criança um homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável, o que traz ao livro uma natureza moralista. Condenada por sua falta de significado para a própria criança, a moral passa a ser substituída pela utilidade das coisas, e tudo que se origina da construção, do trabalho do homem como produtos residuais: “com isso as crianças formam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. (BENJAMIN, 2002, p. 59). É o mundo dos signos o seu destino de infante.

Historicamente, o livro é que introduz o seu leitor, seja pela ilustração, seja pela cor, seja pela forma ou estrutura, como livro-objeto, pelo entrelaçamento da técnica e do nivelamento necessário imposto pela cultura. Ilustradores em geral têm levado o livro infantil a primorosos exemplares ilustrados em branco e preto, em xilogravuras que abrem um mundo próprio para a percepção infantil. Em seu valor equivalente ao das gravuras coloridas, o livro recebe a imagem em cores, chamando a fantasia infantil a sonhar em si mesma, e, exercitando a descrição verbal nas imagens contidas, passa a habitar nelas: “A criança penetra nessas imagens com palavras criativas”, exalta Benjamin, para viver os seus sonhos no intemporal das gravuras nas cartilhas coloridas. Sabendo que o livro desconhece o tempo e a escrita – busca o reversível e o circular da leitura.

Observa-se quão polêmica tem sido a historiografia do livro e da leitura, envolvendo a pedagogia, a psicologia e a produção material do livro infantil na cultura, tanto voltado para a compreensão da vida da criança quanto para aquelas distorções feitas

¹⁴ Cf. “A infância que está em questão no livro não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem”. (AGAMBEN, 2005, p. 10)



sobre ela, que, caindo sobre o fazer das ilustrações, com o objetivo de agradá-las, também estimulam, aleatoriamente, a criança à leitura das cartilhas preparadas, ou para soletrar ou para servirem de modelos para o desenho ou a pintura. Lembrar ainda que o livro, historicamente, vai recebendo outras artes em seu design e no narrar, adentrando o palco colorido da ilustração, a oferecer-lhe uma mascarada de cores prontas para despertar a palavra no leitor em formação. Assim as cores escrevem, e fazem do jogo entre imagem e palavra o seu pequeno mundo num grande mundo, como um indicador e transformador de seus próprios caminhos.¹⁵

O livro acompanha a historicidade da aprendizagem da leitura em seu engenhoso trabalho na fantasia, antes mesmo da presença da força criativa, desenvolvendo o corpo e a mão no desenho, enquanto dá ao olho a função de captar formas e cores em correspondências ativas: visão de formas, audição e fala, e nas passivas, como a visão de cores pertencentes ao olfato e paladar. Vê-se esse pequeno mundo refletindo a infantilidade do mundo registrado pela criança, ludicamente, indo ao encontro de sua verdade numa relação original. Para Mallarmé, o lugar indiviso do livro onde desaparece o sujeito é um agenciamento de espaços em sua estrutura móvel, um texto expandido da letra, que vem a representar-se ficção por correspondência.

Este movimento lúdico e prazeroso da leitura, em si, vem inscrever um novo *topos* ao destinatário diferenciado daquele leitor secular do livro ilustrado infantil, visto que, dele, passa agora a receber renovação e atualização estética e informacional. Deve, então, o leitor exercitar uma outra prática cultural verdadeira – ver, ouvir, falar, comunicar – na complexidade experimental teórica e prática da leitura. A leitura deve fazer do livro-obra um agente de conhecimento (*Mittel*), meio para um determinado fim, a informação; do livro-texto, espaço de produção verbal; do livro-imagem, o gesto da leitura na interação palavra e imagem evocando lembranças do corpo, visto que em que cada código é uma voz e todas as vozes trançadas fazem e formam a sua escritura estelar, seu céu estrelado de signos ou constelações poéticas mallarmáicas, um céu de analogias.

Todavia, o princípio do prazer do ato de ler, acima das regras, vem de encontro ao jogo, pela lei da repetição, o que passa a gerar a compulsão pela repetição, pelo “sempre de novo”, que significa criar todo o fato vivido, a começar mais uma vez do início. Narra

¹⁵ “Sobre os retratos de criança em Rua de mão única: temos absolutamente de pensar se a seriedade não objetiva do modo de ver infantil não poderá ser definida do seguinte modo: a criança só conhece totalidades. Concretamente, substâncias nas quais ela é mesmo capaz de transformar todas as funções e todas as relações”. (BENJAMIN, 2013, p. 130)



o leitor a sua própria experiência de linguagem, potências do dizer: a essência do brincar não é mais um “fazer como se”, mas, sim, um “fazer sempre de novo”; fazer do hábito uma brincadeira. Essa experiência oferece à criança o próprio narrar de um mundo feito para ser narrado sobre a mão no espaço do livro, a desenhar o seu próprio caminho de leitura, e construir suas aventuras de herói no embaralhar das letras como figuras e mensagens do infantil, vazios a serem preenchidos de memórias. Nele, exercita a potência da linguagem, no *experimentum linguae*, para ganhar a sua Voz. Aristóteles já aludia à experiência da potência o seu exercício de linguagem, nele se separam sujeito e objeto. E, no silêncio do sujeito, a linguagem quer ser gesto.

Nos séculos que atravessamos, a leitura vem passando por consequências pela reflexão sobre arte, literatura e linguagem, já presentes em *Rua de mão única*, de Benjamin (1928), em que trata a linguagem e a literatura sob a reprodução técnica da imagem em evidência na fotografia e no cinema. Daí a mudança do livro e da leitura ao perder a linearidade, levando, ao mesmo tempo, a escrita para o descontínuo, e a gerar desconforto e mal-estar à leitura do leitor contemporâneo: “Caso ocorra a um contemporâneo folhear um livro, uma grande confusão de letras cambiantes, coloridas e antepostas aparece sob seus olhos, reduzindo-lhe as chances de penetrar na antiga tranquilidade do livro” (GS IV, p. 103).¹⁶ Com Benjamin, vemos, que leitura e escrita passam a sofrer mudanças, em concomitância com a reflexão que faz na arte, tendo com prioridade a linguagem como *medium*, comunicável.¹⁷

A leitura passa a ocupar um cenário de fala simultânea entre o verbal e o não verbal, num “brilho total, pacífico, íntimo”, no expressar de Mallarmé, criando um espaço de leitura, lugar de não-lugares, um vazio do espaço indeterminado, ele conclui. A literatura passa a ser esse espaço em transformações, também no livro a ser lido sem mais a tranquilidade da leitura da verdade do passado. Leitura passa a ser feita para alcançar as massas na mudança da comunicação ocasionada pelas invenções tecnológicas. Leitura que quer o presente para estar nele, estar na linguagem, e, do presente, entreter-se, ao ganhar a utilidade e a visibilidade da palavra e da imagem. E mais, o livro quer sair dos gêneros e passar a pertencer à literatura, ao jogo, e ao lúdico, ganhando o espaço poético como um “resultado da linguagem”. (BLANCHOT, 2005, p. 347).

¹⁶ Ver: Benjamin e a Obra de Arte, Técnica, imagem, percepção. 2012, p. 46.

¹⁷ “Portanto, a linguagem comunica, a cada vez, a respectiva essência linguística das coisas; mas sua essência espiritual só é comunicada na medida em que se encontra imediatamente encerrada em sua essência linguística, na medida em que ela seja comunicável”. (BENJAMIN, 2013, 52)



Fora desse espaço, resulta que a leitura passa de subordinada à coordenada, vindo a perder a lógica linear que destrói o espaço, o que, por consequência, anula e torna uniforme o verdadeiro movimento criador do tempo. Apenas nesse ato criador, a leitura cava e aponta para um tempo e espaço intermediários, em que leitura e livro convergem para um acontecimento, onde “isto é aquilo”, e “aquilo é isto”, ganhando o domínio das relações – em vez de narrar, o evento mostra-se ao leitor. Leitura agora é visão em alternância com visão e legibilidade, tempo de ler que cumpre o seu dever fenomenológico: a leitura passa a ser um *médium*, sem autor e sem leitor, aberto e operacional, é o espaço em que o leitor e o autor pertencem a uma única escuta murmurante: a leitura da escrita: “O leitor e o autor participam, um numa escrita neutra, outro numa fala neutra, que eles gostariam de suspender por um instante para dar lugar a uma expressão bem entendida.” (BLANCHOT, 2005, p. 362).

Livro é livro sem autor, que é lido em “feito sendo” – essa é a sua verdadeira fala a ser cumprida na dispersão em que toma forma e ganha unidade na emoção do ato de ler a escrita em experiência de possibilidades de linguagem. Guarda, em seu espaço *medium*, o dever do ritmo do homem e do mundo, lugar da criação, não-lugar da Infância, que somente o livro reserva em seu sentido: lugar de segredo de um tesouro, que Mallarmé assim traduz poeticamente (BLANCHOT, 2005, p. 353): “vigiando duvidando rolando brilhando e meditando”, afirmando-se no e pelo pensamento.

Referências

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. Tra. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, W. *Rua de Mão Única*. Infância Berlinense: 1900. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN e a obra de arte: técnica, imagem, percepção/Walter Benjamin et al. Trad. Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Organização Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre Mito e Linguagem*. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2013.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Revisão técnica Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.



BLANCHOT, M. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone -Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCIA, Emanuele. *A vida Sensível*. Trad. Diego Cervelini. Desterro (Florianópolis): Cultura e Barbárie. 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição*. O Olho da história, I. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

LEE, Susy. *A Trilogia da margem*. O livro-imagem segundo Susy Lee. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 192 p.

PALO, Maria José. Narrar, ato de dizer-se presença. *In: OLIVEIRA, Maria Rosa; PALO, Maria José. Impasses do narrador e da narrativa na contemporaneidade*. São Paulo: Educ, 2016. p. 91-127.



CAPÍTULO 3

DE COPIA¹⁸

Norma Sandra de Almeida Ferreira
UNICAMP
Lilian Lopes Martin da Silva
UNICAMP

“Houve um tempo em que leitores mantinham livros de lugares-comuns (commonplace books). Sempre que encontravam uma passagem interessante, copiavam o trecho num caderno, sob um título apropriado, acrescentando observações sobre a vida cotidiana.”
(DARNTON, 2010, p.164).

Apresentação

A ideia para esse texto veio em sonho. Depois, refletida, encontrou-se com recente experiência de leitura¹⁹. Mais à frente, em conversa, criou nexos com práticas já vividas na docência e na pesquisa. Por último, lembrou um texto que remete a práticas antigas de leitura e de escrita.²⁰ Então, por que não?

Assim foi que decidimos produzir uma escrita que reunisse fragmentos ou passagens de *outros* textos. Pensando que juntos, um em sequência ao outro, esses trechos teriam uma certa potência para dizer da direção e dos caminhos que queremos aqui priorizar no debate sobre a leitura. Sendo assim, *nossa voz* resultaria de uma constelação de outras que temos convocado para apoiar ou inspirar muitos de nossos estudos, aulas e pesquisas.

É essa espécie de *biblioteca*, ao mesmo tempo, interior e cultural, que aqui colocamos em movimento, com a qual escrevemos e compartilhamos nossa memória de

¹⁸ *De copia rerum ac verborum*, de autoria de Erasmo de Roterdã, foi publicado em 1512. É um dos primeiros e mais importantes manuais educacionais da renascença e seu intuito era garantir que o leitor se aproximasse, através dos excertos ali reunidos, da palavra das Escrituras em seu estado mais puro. (Pinto, F. M., 2006)

¹⁹ Trata-se da leitura do livro de Isabel Allende, cujo título é AMOR e que reúne trechos de sua vasta obra em que explora diferentes aspectos do amor.

²⁰ HAMESSE, Jacqueline. *O Modelo Escolástico da Leitura*. In: Cavallo, G. e Chartier, R. História da Leitura no Mundo Ocidental. São Paulo, Ática, 1998, vol.1.



leituras já realizadas. Tomando a página em branco, como quer Michel de Certeau (1994), como espaço ou superfície circunscrita para fabricar, não em forma de bricolagem ou mistura, mas de coordenação de vozes de outros, “um campo de fazer próprio”. (CERTEAU, 1994, p. 225).

Os leitores podem ler esse texto, buscando um “sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências” (MARIN, 1996). Mas também, podem considerar cada trecho selecionado como uma espécie de janela que, lhe permitindo apenas a visão de uma paisagem recortada, o convida a buscar o ambiente textual original do qual foi destacado.

Seria possível pensá-lo como uma espécie de *Florilégio*? Na Idade Média, os florilégios ou coletâneas de citações se constituíram e circularam no ambiente de ensino (como instrumentos pedagógicos), tornando acessíveis passagens selecionadas de uma obra integral para um público mais numeroso e distante (pelo custo) dos originais.

Posteriormente, vieram a circular como um diário de leitura, num caráter mais pessoal. Compilações de dizeres extraídos do pensamento de um intelectual que oferecem a seus leitores a identificação de um modo de dizer e pensar agregando prestígio de autoridade a uma produção oral ou escrita. Passagens que são convites à busca dos originais, mas também, “retalhadas” e dispostas em sequências, podem ser facilmente memorizáveis e frequentemente revisitadas pelos leitores para serem movimentadas.

Hoje, muitos *blogs* - uma produção contemporânea - podem ser significados como florilégios modernos, vez que se prestam a buscas rápidas de fragmentos de autores e obras reconhecidas pela tradição cultural, em práticas de leitura que se renovam e se atualizam para um público imenso e incalculável.

Que textos foram por nós selecionados? Aqueles aos quais recorreremos reiteradamente de modo a discutir a leitura na perspectiva da história cultural...aqueles já lidos e relidos por nós, ora em razão de sua potência para nossas reflexões, ora porque nos causam impacto e encantamento em função de sua clareza ou beleza.

Textos que um a um ou em seu conjunto têm nos estimulado na compreensão das práticas culturais que plural e contraditoriamente produzem formas de ler variáveis e singulares, mas também estáveis e partilhadas, próprias do(s) grupo(s) dos quais (em tensão) fazemos parte.

Textos que nos “guiam” na construção do nosso objeto de conhecimento, muitas vezes, circunscrito em um campo de fronteiras fluidas, provisórias, pantanosas e ensaboadas. Que nos orientam na construção de um olhar desconfiado, desviante e



caçador que seleciona uma informação, um fato ou indício, cortando contínuos, escavando poços, analisando algo, enraizando o achado em suas condições de produção e o projetando em uma rede de sentidos construídos em várias direções. Que nos educam estética, científica e politicamente, nos colocam em sentido de alerta, de vigia, em torno de certa coerência, rigor e importância no dizer e pesquisar.

Os textos por nós selecionados inspiram gestos – de revirar, (re)cortar, separar, aproximar, unir, arrumar, organizar, “iluminando” pontos singulares, comuns, que se repetem de outra forma e em outro lugar - no emaranhado do mundo, na dispersão dos documentos. Desencadeiam operações metodológicas que sugerem interpretações e permitem a construção de uma narrativa plausível e coerente.

Tais fragmentos estão organizados em torno de alguns temas escolhidos por nós por sua importância numa abordagem da leitura como uma prática histórica e cultural. São conceitos e formas de ver ou fazer que firmam essa perspectiva teórico-metodológica.

Leitura e representação

A representação mais comum sobre a leitura é a de que ela é “uma prática cultural tão imediata que parece não poder jamais ter sido outra coisa senão aquela que é hoje para nós. Com efeito, por um longo período, a leitura parece não ter colocado qualquer questão (...) uma prática cultural, portanto, mas que naturalmente é a de (quase) todos e para todos idêntica.” (CHARTIER, 1996, p. 19).

Mas, “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (...) uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.” (CHARTIER, 1994, p.13).

E é a “A História Cultural, tal como a entendemos, [que] tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1996, p. 17).

Para ela, “As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São essas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada



entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER,1996, p. 27).

Por isso, “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história vista demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1996, p. 17).

Leitura e história

Para Robert Darnton, “A leitura tem uma história. Não foi sempre e em toda parte a mesma. Podemos pensar nela como um processo direto de se extrair informação de uma página; mas se a considerássemos um pouco mais, concordaríamos que a informação deve ser esquadrihada, retirada e interpretada. Os esquemas interpretativos pertencem a configurações culturais, que têm variado enormemente através dos tempos. Como nossos ancestrais viviam em mundos mentais diferentes, devem ter lido de forma diferente, e a história da leitura poderia ser tão complexa quanto a história do pensamento.” (DARNTON, 1992, p. 233).

Ela “não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura. (DARNTON, 1992, p. 218).

Tampouco “(...) é uma invariante antropológica sem historicidade. Os homens e mulheres do Ocidente não leram sempre do mesmo modo. Vários modelos governaram suas práticas, várias 'revoluções da leitura' modificaram seus gestos e seus hábitos.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 39).

“Uma história da leitura não deve, pois limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos.” (CHARTIER, 1994, p. 17).

Segundo Darnton, “A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para



consertar suas máquinas, para seduzir seus namorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir. (DARNTON, 1992, p. 212).

Concluimos com Goulemot, que diz: “Por história cultural, entendo a história política e social, que, sem que sejamos seus autores, trabalha aquilo que lemos. (...) A história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opiniões políticas”. (GOULEMOT, 1998, p. 108).

Leitura e materialidade

Chartier afirma que (...) deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe compreensão de um texto, qualquer que seja ele, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor. Para ele, a leitura não é somente uma operação abstrata, de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo mesma e com os outros. (CHARTIER, R. 1994, p. 16-17).

A História Cultural, “Aplicada à teoria da leitura, (...) leva a observar quão insatisfatórias são as abordagens que consideram o acto de ler como uma relação transparente entre o 'texto' - apresentado como uma abstracção, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objectos que o oferecem à decifração - e o 'leitor'- também ele abstracto, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem históricas e socialmente variáveis. Os textos não são depositados nos objectos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole. Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais - chamamos-lhes 'tipográficos' no caso de textos impressos - que são os seus.” (CHARTIER, 1990, p. 25-26).

Para Chartier, “Os textos que se prestam para escrever a história são tomados como portadores de um sentido que é indiferente à materialidade do objeto manuscrito ou impresso através do qual ele se dá (...) Uma história do ler afirmará, contra esse postulado, que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferentemente,



pelos leitores que se apoderam dele. Daí uma dupla consequência. Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores, com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio (...). Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 1996: 78).

O autor ainda afirma que: “A relação com a leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessarmos pelo processo de produção de sentido”. (CHARTIER, 1998, p. 152)

Leitura e apropriação

Para Chartier, “(...) Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor; seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. “Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão”. (CHARTIER, 1998, p. 77).

“Com efeito, [dirá Certeau] ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que ‘toda leitura modifica seu objeto’, que (já dizia Borges) ‘uma literatura difere de outra



menos pelo texto que pela maneira como é lida', e que enfim um sistema de signos verbais e icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, 'o livro é um efeito (uma construção) do leitor, deve-se considerar a operação deste último, como uma espécie de *lectio*, produção própria do 'leitor'. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a 'intenção' deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória), combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações". (CERTEAU, 1994, p. 265).

Uma "(...) produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou "registra"), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o *ersatz* (o resíduo ou promessa) de 'instantes' perdidos na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro; aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma invenção de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: 'Barthes lê Proust nos textos de Stendhal', o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor". (CERTEAU, 1994, p. 49).

Para Goulemot, "Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se origina se na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido". (GOULEMOT, 1998, p. 108).

Assim, "O sentido nasce, em grande parte, tanto do exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço espetacular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido ao deciframento. Não há jamais compreensão



autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura”. (GOULEMOT, 1998, p. 115).

Portanto, “Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto e único - o qual a crítica tinha a obrigação de identificar - [*A História Cultural*] dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação”. (CHARTIER, 1996, p. 28).

Leitura e leitor

“O leitor é produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo (...) Ele se desterritorializa, oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente como um caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz ‘golpes’, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. (...) Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, (...) os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram (...)”. (CERTEAU, M. 1994, p. 216-217).

Para Goulemot, o leitor está situado fora do texto e sua relação com ele resulta de uma fisiologia: “Com efeito, existe na leitura de divertimento (e em toda a leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé. (...) Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê”. (GOULEMOT, 1998, p. 108).

Mas também da história: (...) coletiva e pessoal. “(...) A história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opiniões políticas”. (GOULEMOT, 1998, p. 108).

E, ainda, da biblioteca: “(..) qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialogismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há *dialogismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. O gênero do



livro, o lugar da edição, as críticas, o saber erudito, nos colocam em posição valorizada de escuta, em estado de recepção”. (GOULEMOT, 1998, p. 113).

Leitura: disciplina e invenção/distinção e divulgação

Conforme explica Chartier, “Daí a sua seleção de dois modelos de compreensão para explicar os textos, os livros e suas leituras. O primeiro põe em contraste disciplina e invenção, considerando essas duas categorias não como antagônicas, mas como sendo geridas a par. Todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou gestos. A oposição é demasiado simples entre espontaneidade “popular” e coerções das instituições ou dos dominantes: o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas. O segundo par, distinção e divulgação, propõe uma compreensão da circulação dos objetos ou dos modelos culturais que não a reduz a simples difusão, pensada geralmente como um movimento descendente na escala social. Os processos de imitação ou de vulgarização são mais complexos e mais dinâmicos e devem ser entendidos, antes de mais, como lutas de concorrência onde toda a divulgação, concedida ou conquistada, produz imediatamente a procura de uma nova distinção”. (CHARTIER, 1990: 137-138).

Em outras palavras, “Pode-se transformar em categorias analíticas [para entender a cultura dentro da dimensão política] o que foi estabelecido para o primeiro par mencionado disciplina e invenção. Os estudos que consideram a recepção como uma produção, opõem, desta maneira, com um léxico um tanto diferente, os termos de estratégia e tática, imposição e apropriação. É uma maneira de transformar a visão imediata, segundo a qual impõe-se na mente do espectador ou do leitor, como sobre cera macia, a mensagem, enquanto que sempre há distorção, resistência, desvios. A partir deste momento, tudo muda na análise da circulação do texto em relação a seus usos, interpretações e apropriações. O segundo par conceitual, distinção e divulgação, era antes uma maneira de situar uma forma de história cultural que nos separa dos modelos com relações entre elites e o povo, visto como um processo de descenso social dos fenômenos culturais. Esse processo é mais complexo por diversas razões. Umam vinculam-se à divulgação mesma; impor algo é uma coisa, mas outra distinta é o processo da conquista



cultural ente os que estavam excluídos de um modelo cultural. Por outro lado, deve-se pensar este processo como se deslocasse o ponto de referência, razão pela qual deve se utilizar o termo distinção, que é quando uma conduta, uma prática, um corpus de textos são específicos para marcar ou designar uma distinção social. Quando este comportamento, prática ou corpus, se transforma em algo compartilhado, deve então se reinventar uma nova forma de distinção. O processo de divulgação não carece de efeito no que é divulgado: obriga os meios que perderam suas formas tradicionais de singularização, na medida em que se difundiram na sociedade, a inventar novas formas capazes de singularizar. Em cada exemplo, a ideia é introduzir uma dinâmica cultural onde não se veja unicamente uma imposição estática, ou um processo direcional. A partir desse momento, podem-se pensar, por meio de conceitos como disciplina e invenção, ou distinção e divulgação, interrelações dinâmicas e fenômenos que se desenvolvem de maneira dialética”. (CHARTIER, 2001, p. 155).

Continuando, em outro lugar, com as palavras de Chartier... “(...) deu-se preferência aqui a modelos de compreensão que tentam explicar, em conjunto, continuidades e diferenças. O primeiro deles, mediante formas ou práticas diversas, põe em contraste disciplina e invenção, não considerando as duas categorias como irreduzíveis, mas manejando-as em conjunto a fim de mostrar que todo dispositivo que visa criar repressão e controle provoca táticas que o amenizam ou o subvertem, e inversamente, que não existe produção livre e inédita que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e não esteja submetida à vigilância ou censura de quem tem poder sobre as palavras e as coisas. (...). Disciplina e invenção, mas também distinção e divulgação. Esse segundo par de noções solidárias é utilizado nos textos que vêm a seguir para propor uma compreensão da circulação dos objetos e modelos culturais que não a reduz a simples difusão, geralmente pensada como descendo de cima para baixo no corpo social. Os processos de imitação ou de vulgarização são complexos e dinâmicos e devem ser pensados, antes de tudo, como lutas de concorrências em que toda divulgação outorgada ou conquistada, produz ao mesmo tempo a procurar de uma nova distinção”. (CHARTIER, 2004, p 16-17).

E, por fim... “Estes dois modelos de compreensão pareceram-me capazes de transformar de certa forma a herança clássica da história sócio-cultural, que pensava em termos de hierarquia social e sobre a base de que uma prática ou um artefato era propriedade comum a uma classe, a um estado social. Acredito ser uma maneira de rejeitar os modelos pertinentes a uma visão um tanto rápida dos *mass media*, transportada



para o passado e que, assim, quer dar toda a autoridade e força de imposição à mensagem, esquecendo que sempre há possibilidade de distância e invenção. Podemos utilizar em todos os meus ensaios este duplo modelo de inteligibilidade, que se vincula com o tema do poder. Em primeiro lugar, a disciplina está estabelecida para assegurar o poder e sua força, mas sempre se defronta com esta possibilidade de distância, senão de resistência.

Mas também, uma forma de singularização do poder é como uma distinção social; a partir do momento em que se difunde, deve, cada vez mais, inventar novas formas de legitimação. Não há uma legitimação dada de uma vez por todas. Mas há uma invenção contínua das formas que mantêm na consciência dos sujeitos a necessidade de sua submissão. Assim, há uma fábrica do poder que passa por meio de todas as formas simbólicas que deve multiplicar, para se assegurar de sua autoridade.” (CHARTIER, 2001, p. 155-156).

Notas complementares das autoras

A experiência de leitura que aqui oferecemos pode se distanciar daquelas combatidas pelos autores dos *florilégios* e que estiverem presentes durante os séculos V até o X. Segundo Hamesse (1998), nesse período, a leitura se situava principalmente no quadro dos mosteiros e tinha como texto a Palavra (*Sacra Scriptura*) recitada ou cantada, predominantemente oral. Leituras lentas, regulares, frequentes, feitas individualmente em tempo de estudo ou meditação, feitas na forma coletiva durante os ofícios, refeições, exercícios espirituais.

Leituras da Palavra no original e em profundidade porque repetidas muitas vezes, “estacionadas” nas mesmas passagens, ruminadas para meditar, murmuradas para a memorização. Mais próxima dos leitores escolásticos previstos pelos *florilégios*, a leitura do nosso texto oferece excertos para que os leitores possam operar, na prática dialética da argumentação, no uso da *auctoritates* em seus escritos, na apreensão mais rápida e mais fácil em meio ao excesso e disperso conhecimento posto no mundo. E, talvez ainda, encontrar na ordenação dos fragmentos, uma aparente (des) ordem em seus usos.

Ao compartilhar fragmentos configurados em torno de alguns autores que se tornaram referências em nosso mundo acadêmico a partir dos anos 90, não quisemos ignorar outros estudos que mais ou menos diretamente também dialogam conosco; nem mesmo deixamos de reconhecer aqueles que se propõem, de um outro lugar, a discutir a



leitura, no alargamento da tradição e da legitimidade no campo do conhecimento. Ao contrário, ao descartar outras abordagens e seus destaques possíveis, optamos por aquela que mais tem orientado o nosso fazer na academia, porque traz a ideia da leitura em sua multiplicidade e complexidade. Um objeto de estudo passível de ser investigado, revisitado e problematizado.

Trata-se de uma abordagem que, ao trazer a ideia de relatividade, pluralidade e diversidade das práticas de leitura, também reconhece que elas estão postas desigualmente, sendo, muitas vezes invisíveis, assim como os objetos que elas põem em movimento, os lugares em que são “modeladas”, os sujeitos que delas se apoderam. Contra a ideia da homogeneidade, universalização e neutralidade que “indistinguem” e igualam as práticas leitoras (em seus tempos, espaços, finalidades, suportes, modos de fazer e sujeitos), trazemos a ideia de que a elas são atribuídas distintamente e hierarquicamente estatutos de legitimação, elitização, censura, exclusão e apagamento.

Daí a importância da escola, como instituição que mais diretamente é responsável, por certas práticas de leitura, pela frequência/quantidade/regularidade de exposição dos leitores a elas, pelas escolhas (políticas) pedagógicas, pelos protocolos e orientações de leitura dos textos, pela adoção dos objetos e seus suportes, pela acolhida dos gestos, valores, habilidades, sentimentos que singular e coletivamente configuram modos de ler.

Quando o sistema escolar representa um dos papéis principais de acesso ao livro e uma via importante à leitura é justamente a diferenciação de suas práticas que pode ou não constituir um instrumento de discriminação entre os leitores.

Referências

CAVALLO, G. e CHARTIER. *História da Leitura no mundo Ocidental*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês); José Antonio M. Soares (inglês). São Paulo, Ática, 1998, vol.1.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. RJ, Vozes, 1994.vol.1(tradução Ephraim F. Alves).

CHARTIER, R. *História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

_____. *Cultura Escrita, literatura e História*. Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artmed, 2001.



_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP; 1998.

_____. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*. Trad. De Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.197 a 236.

_____. *A Questão dos Livros: passado, presente e futuro*. Trad. de Daniel Pellizzari. São Paulo, Cia das Letras, 2010.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, G. e CHARTIER. *História da Leitura no mundo Ocidental*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês); José Antonio M. Soares (inglês). São Paulo, Ática, 1998, vol.1. p. 123 a 139.

PINTO, F. M. *O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade*. 2006. 246 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.



CAPÍTULO 4

LETRA-IMAGEM: APRENDER A LER COM OS ABECEDEDÁRIOS LITERÁRIOS

Elizabeth Cardoso
PUC-SP

Luis Carlos Girão
PUC-SP

Introdução

O biomorfismo das letras, ou o tomar a forma de um ser da natureza na expressão linguística, é a aproximação concreta e abstrata mais bem sucedida no processo de letramento dos seres humanos, ao menos desde o século XVII. Nas palavras de Walter Benjamin (2002, p. 143), havia nos formadores europeus que produziam as cartilhas em línguas latinas um desejo de “superar com astúcia o abismo entre coisa e signo” ao formar futuros cidadãos – em sua maioria, ligados às instituições religiosas e a famílias do alto escalão social. Para uma melhor efetivação dessa formação, nada mais eficiente do que colocar “ao lado de todas as letras as respectivas figuras sob a forma de representações orgânicas ou objetos de uso corrente” (BENJAMIN, 2002, p. 143). Testemunhamos aqui um exercício primeiro desses criadores das cartilhas em projetar o ensino da palavra pela associação com a imagem – em especial, das letras em seu diálogo formal-visual com as ilustrações. Após esse momento, a hibridização estética desses objetos formativos construiu longa e profícua história.

O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre a forma poética contemporânea desse objeto, que aqui chamamos de abecedário literário. Partimos desse lugar de trânsito entre linguagens, de ancoragem dos significantes verbais nos significados visuais (*clichés*), além das associações fundantes nos signos sonoros, com o apoio da noção de jogo (*Spiel*) postulada por Walter Benjamin (2002), regida pela “lei da repetição”.

Em um primeiro momento, vamos traçar uma breve visão panorâmica sobre a história das cartilhas, em seu percurso de aproximação com o gênero literário, ao associar letras e imagens como estruturantes do letramento. No segundo momento, vamos analisar



um abecedário literário brasileiro que reúne boa parte das características definidoras dessa expressão artística no contemporâneo, no inter-relacionar mesmo de palavras e ilustrações que repetem e re-significam as experiências de linguagem propostas nesses objetos sensíveis ao ler, olhar, ouvir, tocar.

Como reforço teórico às nossas investidas lúdicas, tomamos como uma estrutura nuclear possível, ao processo de letramento pelos abecedários literários, o conceito postulado por Giorgio Agamben (2005) sobre *in-fância* da linguagem; além de adotar uma posição, diante da cartilha, que seja contra a linearidade histórica do ensino formalizado, mas que mantenha em aberto um “desaprender a aprender” formal de Brecht (1955) e reafirmado por Georges Didi-Huberman (2017) ao sustentar um “aprender apesar de tudo”.

Um olhar sobre o jogo encantado-desencantado entre letras e imagens na cartilha

Em sua origem, os abecedários são livros “para aprender o alfabeto e os rudimentos de leitura (a ordem e a forma escrita das letras, a ortografia e a silabificação)”, originalmente voltados “ao aprendizado de textos sagrados”, e que “por muito tempo ficaram sem ilustrações” (LITAUDON, 2018, p. 169, tradução nossa²¹). No entanto, antes mesmo de ficarem conhecidas pelo signo verbal “abecedário”, as cartilhas entraram no radar de ludismo e descontração – o que inclui a inserção de ilustrações – de formadores que pensavam em um letramento menos “adulto” e mais próximo daquele sujeito em formação.

Um panorama do jogo encantando-desencantado com as letras e imagens no alfabeto, como pontua Benjamin (2002), tem seu marco inicial, em um contexto ocidental, com a *Orbis Sensualium Pictus* (1658), do tcheco John Amos Comenius, onde testemunhamos um primeiro exercício de aproximar palavras e ilustrações nas cartilhas direcionadas ao leitor iniciante. Esse novo objeto, ilustrado, estava embasado em um ampliar o potencial fabulatório da criança em processo de alfabetização, de apreender as letras – em sua entrada na língua, logo, no comunicar-se via linguagem verbal (oral e escrita).

²¹ No original: “[...] for learning the alphabet and the rudiments of reading (the order and written form of the letters, orthography, and syllabification) [...] to the learning of sacred texts, [...] for a long time did without any illustrations.”



Utilizando-se da xilogravura como meio de expressão das ilustrações, a cartilha de Comenius foi revolucionária por colocar no horizonte desse leitor em potencial a linguagem que ele dominava antes de apreender a verbal: a visual. Com cenas bem descritivas em preto e branco, as imagens da *Orbis Pictus* direcionam semanticamente uma síntese do que está exposto em palavras nas linhas abaixo, em perspectivas mais tradicionais das gravuras impressas em livros sagrados. A própria disposição das informações – a ilustração em posição central no topo da página e o texto verbal, logo abaixo, dividido em duas colunas de uma compilação de palavras, termos próprios, vocábulos da língua alemã – carrega esse objetivo basilar das cartilhas: alfabetizar o sujeito. Tal perspectiva reforça o que Benjamin (2002, p. 144) comenta sobre a cartilha ansiar “pelo enciclopédico desde que, durante o Iluminismo, apareceu o ensino com meios visuais, para depois confundir-se, na metade do [século XIX], com a aula de leitura”.

A cartilha de Comenius fez tanto sucesso que foi traduzida e republicada em toda a Europa pelos séculos seguintes. Nas palavras de Litaudon (2018, p. 170, tradução nossa²²): “Convencidos das vantagens da imagem, que prendia a atenção inconstante da criança e auxiliava na identificação do funcionamento fono-ortográfico da língua, outros autores seguiram o exemplo” de Comenius. Até que nos deparamos com a inovação proposta pela cartilha lúdica da austríaca Tom Seidmann-Freud, intitulada *Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben! Eine Spielfibel* (1930), também em alemão. Diferenciando-se das demais cartilhas ao reposicionar a ideia de que “aprender a ler é, em boa parte, exatamente, aprender a adivinhar” (BENJAMIN, 2002, p. 140), o primeiro volume – de quatro, no total – da *Spielfibel* marca uma maior integração entre palavras e imagens nesse objeto, entendido, doutrinador e formativo.

Apesar de inserida em uma tradição pedagógica, a cartilha de Seidmann-Freud destaca-se pela combinação inovadora de “cartilha e caderno” (BENJAMIN, 2002, p. 140). Tal combinação acontece em páginas compostas por espaços preenchidos em tipos não serifados em caixa alta (em tons preto e vermelho, onde um deles destaca a letra para a qual o foco da página se direciona) demarcando os espaços esvaziados (em branco, para a entrada da inscrição do leitor e futuro escritor) e ilustrados por desenhos simples de representações pictográficas diretamente relacionados às palavras iniciadas pela letra do

²² No original: “Convinced of the advantages of the image, which held the shifting attention of the child and aided in identifying the phono-orthographic functioning of the language, other authors followed suit”.



alfabeto em destaque. Segundo Benjamin (2002, p. 140), essa combinação “possibilitou a valorização genuinamente dialética das inclinações infantis para colocá-las a serviço da escrita”. Não se tratava apenas de uma cartilha, isto é, de um livro didático dedicado ao letramento, mas de uma cartilha lúdica: onde o ato de aprender o alfabeto, semanticamente, estava diretamente ligado à ação de desenhar as letras, sintaticamente – de brincar com as formas das palavras. Ainda nas palavras de Benjamin (2002, p. 101), “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente [...] repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou impulso.” Trata-se aqui do famoso “mais uma vez”, ou a lei da repetição.

O processo de tornar a cartilha um lugar do brincar, ou seja, um lugar do poder “saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias” (BENJAMIN, 2002, p. 101), onde o lúdico impera durante o apreender, desloca esse objeto de seu “lugar comum” doutrinador e o reposiciona, aproximando-o do sujeito leitor como um convite à entrada no objeto livro. Esse movimento de reposicionamento da cartilha remete ao que Didi-Huberman (2017) defende ao debruçar-se sobre o famoso e famigerado *Kriegsfibel* (1955), do dramaturgo e poeta germânico Bertolt Brecht.

Nessa cartilha – um livro-miscelânea de fotografias e poesias engajadas, contrárias aos movimentos políticos que culminaram na II Guerra Mundial –, o gesto de “aprender apesar de tudo” é, sempre, desaprender a aprender, isto é, resistir às imposições doutrinárias em nome da permanência de um olhar que questiona o que está imposto, que demanda sempre um processo de lançar dúvidas germinais sobre aquilo que está posto. Na perspectiva de Benjamin (2002, p. 101), seria apropriar-se da linguagem como do brinquedo, de modo que a criança volte “a criar para si todo o fato vivido”, começando “mais uma vez do início” sua entrada na língua, sem suprimir a densidade poética, sem dissecar o discurso, mas permitindo que esse discurso mantenha-se mutável e vivo.

Se não há saber “sem a orientação prévia do corpo e sem gaguejar, sem tatear na linguagem” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 197), nada mais revolucionário, no início do século XX, do que aproximar o processo de aprendizado do alfabeto à atividade genuína da infância que é o desenho. Essa aproximação, inicialmente com a *Spielfibel* de Seindmann-Freud, ao mesclar o processo de alfabetização – “entrada oficial” do sujeito na língua – à brincadeira e ao jogo da criança – ser que vive na plena concretude da linguagem e que adora rabiscar em livros –, insere esse objeto pedagógico “na totalidade da atividade infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 141). Com isso, a exigência primeira das cartilhas lúdicas, não de ler nem de escrever, é a de simplesmente desenhar as palavras,



o que, segundo Litaudon (2018, p. 176, tradução nossa²³), consiste em “chamar a atenção da criança para a forma da letra e exercitar a mão dessa criança para dominar o seu movimento.” Para esse leitor em formação, nada mais corporal, tateante, do que desenhar as letras do alfabeto na concretude potencial do seu dom de “produzir semelhanças” e de “ser semelhante” (BENJAMIN, 1985, p. 108-113).

As tentativas de reaproximar as pontas do abismo entre forma e conteúdo na cartilha do século XX trouxeram à tona elementos escondidos nesse espaço abissal, os quais compõem aquilo que é essencial nas brincadeiras infantis. Segundo Benjamin (2002, p. 142), “onde as crianças brincam existe um segredo enterrado”. Arriscaríamos dizer que esse segredo nada mais é do que o incessante reviver as atividades do imaginário em plena experiência lúdica de linguagem. Diríamos ainda que esse mesmo segredo esconde a chave das correspondências, no “arquivo de semelhanças” (BENJAMIN, 1985, p. 111), estabelecidas pela criança entre os objetos e os signos. Nesse sentido, Margaret Mackey afirma, sobre os “letramentos da mão”:

A leitura estética também é um evento manual. Nossas mãos são participantes ativas na condução de um texto, analógico ou digital, e sua função é incorporada à experiência como um todo. Nossas mãos dirigem nossa atenção, participando tanto dos elementos concretos quanto dos abstratos da dupla representação. (MACKEY, 2016, p. 170, tradução nossa²⁴).

Essa dupla representação, pela qual os objetos podem ser compreendidos em dois níveis – a saber, “um nível concreto e um nível simbólico” (MACKEY, 2016, p. 166) –, funciona como estrutura outra do “mais uma vez” desejado pela criança com a cartilha. Historicamente, as práticas adotadas nas cartilhas lúdicas são basilares para o que compreendemos, contemporaneamente, como abecedários literários – sejam como um prolongamento do “jogo ensimesmado da criança solitária” (BENJAMIN, 2002, p. 146) sobre o seu caderno de desenhos, sejam como uma extensão dessa experiência lúdica com aquilo que é concreto às letras e às formas das palavras nos processos de ler e escrever, posteriores à alfabetização. E uma vez que, diante dessas cartilhas lúdicas, desses

²³ No original: “calling the child’s attention to the form of the letter and exercising the child’s hand in order to master its movement.”

²⁴ No original: “Aesthetic reading is also a manual event. Our hands are active participants in managing a text, analogue or digital, and their role is incorporated into the overall experience. Our hands manage our attention, participating in both the concrete and the abstract elements of the dual representation.”



abecedários artísticos, “a criança jamais é colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele” (BENJAMIN, 2002, p. 152), corporalmente o dominando, preserva-se a soberania dessa criança que brinca, evidenciando-se o magistério infantil, isto é, a capacidade inata à criança “de *pensar brincando*” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 217, grifo do autor).

Se retomarmos o que Agamben (2005) desenvolveu enquanto teoria da *in-fância* da linguagem, estamos, então, falando de um objeto cuja faceta criadora se sobrepõe à faceta doutrinária. Sendo assim, as cartilhas lúdicas, em seu caminhar para abecedários literários, impedem que a criança perca força de sua potência às atividades do imaginário junto a esse objeto de compreensão, ajudando a banir o “horror com que as primeiras letras e algarismos gostam de se impor como ídolos às crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 153).

Neste percurso expansivo (das cartilhas lúdicas aos abecedários artísticos), no qual textos verbal e visual criam relações múltiplas na experimentação entre apreender e simbolizar, tanto na língua (as letras do alfabeto) quanto nas significações da linguagem (as imagens do discurso do homem), cabe nos determos em aspectos que potencializam essa experiência do brincar, desdobrando-o em resistir, criar, experimentar e aprender. É aqui que chegamos à compreensão do que estamos chamando de “abecedários literários”.

Poderíamos dizer que os abecedários literários são um desdobramento artístico aos livros didáticos criados com o objetivo de reforçar o ensino das cartilhas: os livros de ABC, ou, simplesmente, abecedários. Literário aqui não diz respeito apenas às composições lúdicas com letras e palavras, ou pelos usos diferenciados do design na construção do objeto livro, mas também, e principalmente, ao explorar de modo criativo e criador as relações entre palavras e imagens. Esses novos abecedários, que têm aparecido como uma tendência contemporânea na literatura infantil, em âmbito internacional, datam das séries de publicações nos anos 1980 à sua pluralidade de títulos na segunda década do século XXI. E identificamos nessa produção uma reação dos artistas ao excessivo uso informativo dos textos na formação das crianças, isto é, os artistas estão subvertendo um objeto formativo ao criarem novos livros de ABC, inovadores abecedários, onde a informação aparece sensivelmente – quando a forma se encarrega de re-formular o conteúdo.



Dentre os aspectos formais que circundam essas obras, destacamos os que seguem como os mais potentes e presentes em títulos que brincam com o processo de aprender a ler:

- **a adivinhação:** o jogo encantado-desencantado com as letras e as palavras em forma de charadas e adivinhas, mesmo o jogo de esconder-revelar imagens pela exploração de recursos como a ilustração figurativa e a paginação do livro – por exemplo: *ABC Doido* (1999), de Angela Lago; *A E I O U* (2008), escrito por Zoé Rios e ilustrado por Angela Lago; assim como *Alfabarte* (2018), escrito por Anne Guéry e ilustrado por Olivier Dussutour;

- **a poesia:** os jogos sonoros em forma de rimas silábicas que aproximam percepções distintas, além dos jogos rítmicos na composição de versos que brincam com extremos e com o inesperado – por exemplo: toda a *Coleção “Mico Maneco”* (1983-1988), escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius; *Uma letra puxa a outra* (1992), escrito por José Paulo Paes e ilustrado por Kiko Farkas; além de *O batalhão das letras* (2016), escrito por Mario Quintana e ilustrado por Marília Pirillo;

- **a multiplicidade de linguagens:** além das linguagens verbal e visual, assim como a sonora, são exploradas distintas composições no espaço físico do objeto livro, fazendo uso de recursos como tipografia, cartela de cores, grafismo (reaproximação do desenho com a caligrafia), diagramação das páginas etc. – por exemplo: *ABC: Um guia prático para crianças de todas as idades* (2014), de Nazareno; *Abecedário* (2014), escrito por Ruth Kaufman e Raquel Franco, ilustrado por Diego Bianki; e *Action Korean Alphabet* (2006), de Suzy Lee.

Tudo isso reunido em abecedários que se propõem, inclusive, temáticos em sua abordagem literária do ABC à criança: alguns apresentam o alfabeto seguindo temas mais concretos como pessoas e objetos – por exemplo, *Alfabeto Escalafobético: Um abecedário poético* (2014), de Claudio Fragata e Raquel Matsushita –, ainda que outros estejam compostos a partir de noções mais abstratas como sentimentos – por exemplo, *Hoje me sinto: Um abecedário de emoções* (2018), de Madalena Moniz –, além dos recorrentes “abichodários”, focados em animais e demais seres da natureza – por exemplo, *O alfabeto dos bichos* (2005), de José Jorge Letria e André Letria .

São tantas subversões materializadas num livro, até então, entendido como didático que não seria possível deixar de pontuar que essas subversões aparecem no *como* o pensar brincando acerca do *jogo* está articulado para o futuro leitor. Esse mesmo *como* ganha forma no instante da experiência de linguagem, pela qual o gesto da criança se



prolonga dialeticamente, isto é, “na medida em que põe em relação o *instante* mais fechado com a *duração* mais expansiva” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 214, grifos do autor). Ou ainda: no aprender percebendo/sentindo concreta e abstratamente.

Para completarmos nossa reflexão, efetuaremos um breve exercício crítico com um título da língua portuguesa nomeado de “abichodário”: *Deu zebra no ABC* (2017), escrito e ilustrado pelo brasileiro Fernando Vilela.

“Abichodário” literário em língua portuguesa

Publicado no Brasil pela editora Pulo do Gato, o livro ilustrado de Vilela é um dos dois títulos selecionados²⁵ como “livros de imagem e livros de histórias em quadrinho”, um dos sete gêneros estipulados no edital da primeira edição do novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) com foco em obras literárias – a saber, o PNLD Literário 2018²⁶. As duas obras estão focadas no ensino do alfabeto pela Categoria 3, ou seja, Pré-Escola – para alunos de 4 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2018a, p. 14).

O abecedário em questão apresenta uma longa e movimentada fila de animais que desfilam para o leitor enquanto bicho-imagem-letra-palavra. A movimentação se dá não apenas pelo lenga-lenga que chama um em conexão com outro, mas também pela participação dos animais fora da fila principal. Ressalta-se aí as relações entre a letra inicial dos nomes dos animais da fila principal e dos outros animais, insetos e elementos da natureza que povoam a página dupla, não nomeados, e que convidam o leitor a brincar de adivinha com o livro.

A brincadeira que faz rir já se propõe no título: “Deu zebra no ABC”. A expressão idiomática “dar zebra” está associada à ideia de que algo inesperado pode acontecer, sendo que este algo carrega um alto grau de improbabilidade. Sendo assim, o título traz a sugestão de uma charada (uma dúvida auto irônica): será mesmo que um “abecedário” cumpre sua “função educacional-formativa”? Será que este livro cumpre o que promete?

²⁵ O outro título selecionado e focado no ensino das letras e na alfabetização, dentro da mesma categoria, é *Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas* (2016), escrito por Bia Monteiro e ilustrado por Arthur Duarte, pela Editora Evoluir, sob o gênero “poema” (cf. BRASIL, 2018b).

²⁶ Uma leitura detalhada acerca dos critérios de avaliação e seleção das obras que compõem esse primeiro acervo do novo PNLD Literário pode ser encontrada no artigo escrito por Daniela Segabinazi (2020), uma das pesquisadoras à frente da comissão técnica de avaliadores do PNLD Literário 2018.



Mas o autor nos indicia: “Vixe... Deu zebra!” Aconteceu. Deu certo. O improvável se impôs.

Na construção do jogo, ele inclui a adivinhação com os bichos inominados e com o virar de páginas, reforçado pelo comentário metaficcional no final, afirmando ter se esquecido “de escrever o nome de muitos bichos que aparecem nesta história” (VILELA, 2017, s.p.). Essa expressão aflita, verbal e visualmente representadas, de um autor ficcional diante de um impasse para dar fim à sua narrativa, é anticlímax ao lenga-lenga²⁷ vivido ao longo do livro.

Por sua vez, o ritmo criado pelo lenga-lenga, extremamente sonoro e cumulativo, no qual substantivos e verbos vão se sucedendo, até que haja mais verbos do que substantivos, cria uma sensação de aceleração, de pura ritmicidade em crescendo. A previsibilidade de expor substantivos e verbos iniciados com as letras em domínio a cada página dupla aberta também se rompe, descontinua, quebrando a linearidade prevista.

Ao explorar as múltiplas linguagens e os usos do objeto livro enquanto mensagem estruturante da narrativa, Vilela abre novas possibilidades aos jogos de adivinhação. As imagens desenhadas, rabiscadas e pintadas que exploram, cromaticamente (em tons de azul, amarelo, vermelho e verde, além do branco da página e do preto das inscrições a lápis e a grafite), as formas de bichos que caminham em “terra de palavras” (em tipografia não serifada e bem nítida), é um exemplo dessas adivinhas estruturadas. Cabe destacar que as relações entre palavra e imagem se dão por algumas combinações mais diretas e outras mais sutis.

Se, por um lado, essa inter-relação entre o nome e a imagem do bicho se coloca pelo uso das mesmas cores, há, por outro lado, uma relação mais “escondida” na composição espacial – tanto da página dupla quanto no virar de páginas. Enquanto uma série de ações se desenvolve em duplas no plano verbal – como entre os nomes, substantivos e verbos que compõem uma aliteração na cadeia entre as letras A e B (Fig. 1) –, apontamos a utilização de um recurso tanto visual quanto material nesse livro: o animal referente à adivinhação no espaço da página dupla aberta tem sua significação posta em suspenso na margem da extremidade direita, indiciando apenas parte de seu todo.

²⁷ Termo referenciado, no português do Brasil, à conversa fiada, ou ainda ao texto monótono e prolongado que não é direto e objetivo; por sua vez, no português de Portugal, trata-se ainda de uma construção verbal melódica, um texto transmitido de geração em geração, constituído por palavras que geralmente rimam e com muitas repetições, conferindo-lhe um carácter musical que facilita a rápida memorização.



Figura 1: Reprodução da página dupla reservada às letras A e B.
Fonte: VILELA, 2017.

A surpresa com o ato revelador, mesmo temporalizador, dessa narrativa, dada no virar da página, é efeito que metamorfoseia a adivinhação proposta na relação palavra-imagem do livro como um todo. Aqui temos um exemplo potencial do que se conhece por livro ilustrado, onde os textos verbais e visuais se complementam, dependendo do leitor para estabelecer essa relação em níveis semânticos particulares de aproximação, seguindo regras próprias ao jogo em experimentação – mesmo para os bichos (mamíferos, aves, insetos etc.) que se encontram presentes apenas figurativamente, sem ser nomeados.

No entanto, a linearidade proposta no virar de páginas, que acontece em ritmo que vai acelerando à leitura da composição em semelhança ao lenga-lenga, marcando ainda mais a característica do brincar com o alfabeto da língua portuguesa, se vê interrompida à chegada da cadeia entre as letras Y e Z (Fig. 2): a história ia acabar, porém, as zebras reagem ao segredo contato pelo yorkshire – animal cujo nome se inicia com a letra Y, que conta, com C, um segredo, com S –, zombando do autor por esse ter esquecido de nomear todos os demais bichos que apareceram como coadjuvantes da narrativa à mostra.

Esse “dar zebra”, por sinal, está indiciado já na capa do livro, quando vemos um direcionamento do olhar perceptivo em eco à leitura linear ocidental – da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou seja, direcionando à margem externa direita da capa do livro, espaço de abertura do objeto, de desvelamento – ser interceptado pela figuração de zebras nervosas (as mesmas presentes na página dupla com o yorkshire), que impedem a entrada direta no livro.



Figura 2: Reprodução da página dupla reservada às letras Y e Z.
Fonte: VILELA, 2017.

Dito isso, vale destacar ainda que os jogos simultâneos de adivinhação já aparecem na guarda de entrada do livro, onde vemos inscrições (em carimbo preto) de bichos que, à leitura da história, notamos estar presentes como coadjuvantes não nomeados na página referente ao bicho nomeado e executante das ações iniciadas com a mesma letra de seu nome. Aqui, retomamos a dupla 14, na qual, à esquerda, o nome yorkshire (de mesmo tom avermelhado que o animal figurado) subverte as regras do jogo verbal quando, à direita, o nome zebras (em tom esverdeado) não cria qualquer relação tonal ao claro-escuro das listras que marcam a pelagem do equídeo. A adivinhação encadeada está suspensa e a narrativa descontínua vem à tona.

O re-arranjar das regras no jogo proposto pelo ABC de Vilela se intensifica à mudança de perspectiva visual (direcionamento dos olhares e ações) dos bichos não nomeados que aparecem nas duplas após a exclamação do autor ficcional: “Vixe... deu zebra!” Tratam-se de animais de faunas distintas, mesmo em tonalidades diferenciadas àquelas marcantes ao longo do lenga-lenga – todos estampando um olhar de desaprovação em direção ao “criador da confusão”. Simultaneamente, a imagem figurada do que seria uma coruja, detentora de fala (“Se você quiser saber os nomes de todos os animais que o autor desenhou, vira a página.”), aponta o desvelar do enigma lançado na guarda de entrada do livro: a guarda de saída expõe o leitor aos mesmos bichos em carimbo preto, dessa vez, nomeados. No entanto, o jogo ainda não terminou: à extremidade superior direita da guarda de saída, as figuras de dois dinossauros seguem lançando olhar de desaprovação às escolhas do autor ficcional – este os reduziu a um único nome,



“dinossauro”, mesmo quando a fauna dos dinossauros carrega toda uma nomenclatura a ser explorada.

Seja no aproximar plástico entre significações em textos verbal e visual, das tonalidades às ações; seja na provocação que incita a curiosidade do leitor, que deverá virar a página para completar a adivinhação lançada na extremidade direita da página dupla aberta diante de si; o ABC de Vilela, em brochura retangular vertical, em papel de gramatura mais densa e semi-áspera/semi-lisa, lembrando o toque das cartas de um jogo de tabuleiro, explora as regras do jogo nessa experiência de linguagem, do nomear ludicamente, no processo de aproximar, pela via das semelhanças (verbal, visual, sonora), as figuras que imperam no imaginário do leitor criança – atualizadas pelas potencialidades lançadas em forma de substantivos e verbos que se relacionam com o bicho nomeado, mesmo com os bichos não nomeados, no encadeamento rítmico da narrativa que se desenvolve pelas regras do verbal (palavras e sons), do visual (imagens e tons), mesmo do material (objeto livro e virar de página).

Considerações finais

Tornar-se soberana diante de um objeto tradicionalmente doutrinador, como a cartilha, é um ato de resistência, e mesmo de rebeldia, da criança. E, pelo que estamos acompanhando, trata-se de um rebelar e um resistir que vêm sendo propostos na construção desse objeto por aqueles diretamente ligados à proposição lúdica de um material, até então, meramente formativo – agora potencialmente formador e co-criador. Ao integrar o objeto livro, no formato de cartilha, às atividades prazerosas e potenciais ao imaginário da criança, os autores criam um espaço diferencial para o jogo e para o brincar infantil, onde aprender a desaprender é “lei de repetição”, uma vez que o processo incessante de adivinhar, em sua logicidade lúdica, é primordial, deixando de lado “respostas finais” impositivas.

Essa breve leitura do livro ilustrado de Fernando Vilela é suficiente para apontar toda a experiência artística, literária e de (não)aprender que a criança acessa. Ressaltamos o (não)aprender, pelo fato de o objetivo de alfabetizar estar implícito e até mesmo ausente, pois o que se quer aqui é brincar, brincar com a bicharada – que por acaso tem nomes, que por acaso são construídos por letras. Esse é um primeiro brincar. O segundo brincar-aprender-não-aprender é o uso criativo, melodioso e divertido da repetição da lenga-lenga



no lugar da repetição estéril do ensino baseado em decorar informações por meio da repetição pura e simples. Aqui, o ato de repetir é sinônimo ao ato de divertir-se.

Todos os elementos visuais, gráficos, orais e escritos remetem à variedade de bichos. São tantos que alguns ficaram de fora da fila principal, enquanto outros só aparecem para reclamar de sua ausência. Dessa forma, Vilela cria uma bela representação da potência segredada na relação letra-imagem: há tanto a ser dito, tanto a ser nomeado, desenhado e imaginado, que um autor-artista só não dá conta – fica o convite ao leitor-criador. Somos testemunhas de algo que trilha um caminho cujo destino vai muito além da alfabetização.

Referências

- AGAMBEN, G. *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 1: Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BRASIL. *Edital Consolidado PNLD Literário – 04/06/2018*. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário, 2018a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. *Guia Online PNLD Literário 2018*. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018b. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Quando as imagens tomam posição*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- LITAUDON, M-P. ABC Books. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, 2018. p. 169-179.
- MACKEY, M. Literacy as material engagement: The abstract, tangible, and mundane ingredients of childhood reading. *Literacy*, Leicester, v. 50, n. 3, p. 166-172, Sep. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/lit.12087>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- SEGABINAZI, D. et al. Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – O PNLD Literário 2018. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74935>>. Acesso em: 15 jan. 2021.



VILELA, F. *Deu zebra no ABC*. Ilustrações de Fernando Vilela. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.



CAPÍTULO 5

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA COM BASE NA “SEQUÊNCIA BÁSICA”

Ludmila Magalhães Naves

NELLE/UFLA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

NELLE/UFLA

Considerações iniciais

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.
Antônio Cândido (2011, p. 188).

Frente à ação humanizadora da literatura, a reflexão proposta, neste texto, pauta-se na potencialidade das práticas de leitura literária em contextos escolares na perspectiva de que a “[...] literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”, como afirma Rildo Cosson (2019, p. 20). Percebemos que a singularidade da linguagem literária se constitui em uma experiência libertadora, que ocorre devido à intensidade do contato interativo e dialógico com a palavra. (COSSON, 2014).

A leitura literária se estabelece como uma prática capaz de levantar questionamentos sobre o mundo, bem como sugerir novos caminhos de cultura e até mesmo de vida. A literatura se mescla com a vida em sociedade e por este motivo merece uma atenção diferenciada da comunidade. Salientamos que a experiência literária permite que o leitor vivencie a experiência do outro, por meio da palavra que se torna matéria via texto, aproximando ao leitor e texto em um processo dialógico. E assim, por meio do aceite à esta convocação ao diálogo, a leitura literária se mostra capaz de levar o leitor a uma inserção profunda com o mundo, com os outros e consigo mesmo. (COSSON, 2019).

Segundo Graça Paulino (2014) existe uma tendência da escola em homogeneizar os alunos, porém é fundamental que a mediação docente respeite as singularidades,



revidendo práticas e comportamentos de modo que os alunos tenham espaço para que sua imaginação prospere em uma conexão íntima com o texto, sendo esta ação um movimento fundamental no procedimento escolarizado de leitura literária. Nesta direção, consciente da envergadura e frente a diversidade de práticas que envolvem as atividades de leitura literária, dentro e fora da escola, Cosson (2019) estrutura estratégias de sistematização do processo de leitura literária e as organiza em 4 etapas chamadas respectivamente de: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Nessa perspectiva, tomamos como objetivo refletir acerca da potencialidade da prática da leitura literária por meio de um relato de experiência de um momento que envolve a leitura de uma obra da literatura no contexto de sala de aula. Assim, apresentamos um relato a partir da descrição e análise de uma atividade de sequência básica de leitura literária desenvolvida com uma turma da Educação Infantil com crianças de 3 e 4 anos de idade em uma escola particular no sul de Minas Gerais.

Para isso, buscamos a fundamentação teórica nos estudos de Rildo Cosson e Graça Paulino sobre leitura e letramento literário, entre outros autores que discutem a temática como prática pedagógica nos processos formativos da linguagem, dos sujeitos leitores e escritores.

Dessa maneira, visando uma melhor disposição textual, organizamos a presente análise reflexiva em dois momentos: primeiramente apresentamos alguns conceitos e reflexões acerca do tema leitura literária juntamente com a proposta de prática sistematizada de leitura organizada por Cosson (2019). Em um segundo momento compartilhamos o relato detalhado da atividade desenvolvida em sala de aula.

Leitura literária: compartilhando alguns conceitos

Fundamentado em Paulino (2014, p.177), compreendemos a leitura como literária quando a ação do indivíduo leitor se estabelece como “[...] uma prática cultural de natureza artística [...]” capaz de criar com o texto lido um movimento de interação envolto pelo deleite que acompanha todo o seu processo. Na relação criada entre leitor e texto existe a dimensão imaginária, em que a linguagem se destaca como centro das atenções, e é por meio dela que a fantasia prospera, a partir da invenção de outros seres, de outros espaços e de outras emoções. Neste contexto, destacamos a linguagem como processo de interação (BAKHTIN, 2006), como um artifício tanto de comunicação e expressividade, quanto de admiração, como um lugar de criatividade.



Nesta vertente, entendemos que a leitura literária configura-se em ação dialógica, mostra-se como um portal para o despertar da empatia, que por meio do diálogo – que é único – entre o leitor e o texto, conecta o leitor com personagens, imagens, palavras, emoções e lembranças, por este motivo é um processo que requer a liberdade, o respeito às singularidades, porque a leitura literária é uma experiência única e particular para cada leitor, para cada obra, explica Paulino (2014).

Dessa maneira, compreendemos que cada leitor lê com base em quem é, seja este leitor um adulto ou uma criança. Uma professora lê, sente e interpreta de forma diferente de seus alunos e o mesmo ocorre entre as crianças, porque a apropriação da literatura é um processo singular, individual, demarcada por um encontro profundo, pessoal e complexo entre leitor e texto.

De acordo com Paulino (2014) a leitura literária se mescla com a vida em sociedade, por isso influencia e impacta a vida em comunidade, pois é capaz de levantar questionamentos sobre uma estrutura já organizada e de propor novas direções para a história e para a convivência cultural. Para Cândido (2011), a literatura não pode ser considerada como uma experiência inofensiva, visto que tem o poder de formar e de transformar personalidades com base na mais pura realidade e não em convenções impostas. A literatura é uma viagem, uma aventura como a própria vida, “[...] da qual é imagem e transfiguração”. (CÂNDIDO, 2011, p. 178).

Sobre a origem da literatura, com base em Paulino (2014), podemos dizer que nas sociedades ágrafas, os textos literários que circulavam eram orais e repassados de geração após geração por meio de brincadeiras, contações de histórias, canções, imagens desenhadas ou tridimensionais. Memorizar histórias constituía-se em uma maneira de registrar relatos e fatos por meio de parlendas, adivinhações, trava-línguas, rimas, entre outras formas. Importante ressaltar que tais práticas existem até os dias de hoje em nossa sociedade letrada e representam a origem da literatura infantil, fundamental no processo de alfabetização e tão necessária no contexto escolar.

Quando trazermos a dimensão social da leitura literária, como práticas socialmente construídas e dinamizadas, nos deparamos com conceito sobre letramento literário que, conforme Cosson (2014), consiste no processo de tomar para si, de internalizar, de apropriar-se da linguagem literária. Sendo que este processo de internalização se inicia com os contos, com as cantigas de ninar, com brincadeiras e prossegue ao longo da vida ao ler um poema ou ao assistir a um filme, não se limitando às páginas impressas do objeto livro.



Vivemos envoltos por culturas do escrito (GALVÃO, 2014), cercados por textos, imagens (os textos visuais), letreiros, televisões, livros, jornais impressos, revistas, computadores, outdoors, enfim, a escrita está em todo lugar. Neste sentido, ao considerar a leitura no contexto escolar, destacamos ser fundamental que o professor saiba organizar o ambiente de sala de aula de modo a instigar, a estimular os alunos por meio da seleção e da exposição de materiais de leitura, como também de elaboração de práticas pedagógicas de leitura e escrita, visto que o professor é o mediador das experiências e ações de imersão em contextos de letramento. (MONTEIRO, 2014).

Para Ferreiro e Teberosky (1999) a leitura e a escrita são parte do cotidiano escolar, sendo necessárias na realização das mais diversas tarefas, tanto dentro da sala de aula como fora. A abordagem central das autoras fundamenta-se em que o aprendiz da língua escrita é capaz de refletir sobre o sistema de representação, apropriando-se de seus sinais gráficos e de suas regras de funcionamento, a partir do contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos. (MONTEIRO, 2014).

Com base em Monteiro (2014) a sala de aula deve consistir em um ambiente que estimule e alimente as reflexões dos alunos, acerca da leitura e da escrita bem como suas regras de funcionamento. Nessa direção, verificamos que o ato de ler uma obra literária para uma criança permite que se conheça não somente a história narrada, mas também o texto escrito, pois percebe e compreende sua estrutura e organização, fato que a auxilia no processo de alfabetização.

Ainda de acordo com Monteiro (2014), a discussão sobre as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização começou a ser reconhecida no início da década de 2000. Dentre estas práticas destaca-se a valorização do contato dos alunos com a língua escrita por meio do desenvolvimento das suas habilidades de leitura e escrita, e a apropriação da leitura literária. Neste contexto, que destacamos que o ambiente alfabetizador pode ser utilizado como um espaço para a aproximação de diferentes materiais de leitura: de livros, “[...] de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais”. (MONTEIRO, 2014, p. 28).

Sendo assim, percebemos que não basta somente garantir um ambiente em que a leitura ocorra no contexto escolar, nem tampouco realizar práticas isoladas de leitura literária visando formar leitores. Tornar-se um leitor literário requer esforço, rotina, o contato direto com a obra, requer um trabalho intenso de práticas e reflexões sobre a



leitura realizada. Não é um processo automático ou instintivo, mas de disciplina, de vontade, de apreensão e de assimilação de um ato cultural. Segundo Azevedo:

[...] costumam descrever a literatura de forma bastante idealizada – algo como uma “viagem mágica” – raramente lembrando de comentar que a leitura exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação. (AZEVEDO, 2006, p. 6).

Neste sentido, entendemos que os eventos de letramento podem ocorrer em diferentes ambientes, porém no contexto escolar parecem seguir certos rituais para sua efetivação, assim segundo Street e Castanheira (2014), para que um evento de letramento ocorra é necessário oportunizar uma situação em que um texto permita a interação e processos interpretativos da criança.

E é nesta direção que Cosson (2014) explica que o processo de letramento literário requer a construção de um lugar aberto e seguro, de liberdade e de respeito às singularidades, em que se possa compartilhar leituras, ou seja, a construção de uma “comunidade de leitores”. O objetivo de tal processo deve ser a ampliação do repertório de obras literárias e, para tanto, o professor, mediador e planejador de todas as práticas, necessita acolher no contexto de sala de aula, o maior número de amostras culturais, “[...] reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios (COSSON, 2014, p.185).

Dessa forma, destacamos que para ocorrer a formação do leitor literário e para que se alcance os objetivos estipulados é necessária uma prática pedagógica que favoreça as estratégias de leitura literária, por meio do planejamento de atividades sistematizadas e contínuas. Para Cosson (2019), o processo de leitura literária pode ser organizado em etapas, umas das maneiras de se executar esta atividade constitui-se em quatro passos, nomeados pelo autor de “sequência básica”.

Sequência básica: práticas pedagógicas com a leitura literária

Fundamentado em Cosson (2019, p. 47), o ensino da leitura literária deve focar na experiência com a literatura, de modo a garantir que as práticas contemplem “[...] o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”. Para isso, visando tornar tais pressupostos presentes na sala de aula, o autor organizou uma sequência



voltada para a realização de atividade de leitura literária chamada “sequência básica”, em que se estabelece quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa corresponde à “motivação”, refere-se às atividades que antecedem a leitura, uma pré-leitura da obra, consiste em preparar o aluno para explorar a obra literária antes mesmo de conhecê-la. Neste momento, o professor pode fazer este trabalho por meio de diferentes ações, como: realizar uma dinâmica em grupos ou aberta à todos os alunos; apresentar ou recomendar um filme que tenha tema relacionado ao assunto da obra; compartilhar uma música que se associe de alguma forma à obra literária que será lida; começar um diálogo incitando questionamentos por tópicos relevantes à leitura; pode trabalhar a história do autor ou a época em que a obra foi escrita, enfim, o professor pode desenvolver atividades que incitem a curiosidade e o interesse dos alunos pela obra literária.

A segunda etapa consiste na “introdução” ou apresentação da obra literária, bem como de uma exposição da forma com que será trabalhada. O professor nesta etapa pode: apresentar o autor da obra, esclarecer quem é o ilustrador, de onde são e o que fazem, um pouco da biografia de cada um; pode também comentar sobre o contexto histórico da obra, como por exemplo se é uma obra do século passado, com costumes diferentes, vocabulários diferentes, roupas diferentes da atualidade entre outras características que podem variar com o tempo; apresentar o título do livro abrindo espaço para possíveis interpretações; convidar as crianças a observarem a ilustração da capa da obra, suas imagens, cores bem como explorar a materialidade do livro, como espessura e número de páginas e para finalizar o professor pode levantar hipóteses sobre seu conteúdo que será lido com base em tudo o que foi exposto até aquele momento.

Cosson (2019) denomina a terceira etapa de “leitura”, que consiste na leitura realizada juntamente com ou pelo professor, trata-se da efetivação do ato de ler ou contar a história. Para o autor a leitura realizada na instituição escolar precisa de um acompanhamento, pelo fato de ter um objetivo a cumprir que se refere à formação de leitores, por isso o professor não pode perder a direção deste objetivo deixando que o aluno leia sozinho, sem uma devolutiva, sem um diálogo sobre o texto.

Importante ressaltar que acompanhar não significa policiar. Acompanhar tem o sentido de auxiliar sempre que necessário, direcionar, instigar e questionar. Este acompanhamento pode acontecer por meio de questionamentos sobre o texto, por meio do diálogo sobre o material lido, ou mesmo estimulado por trechos do livro compartilhados pelo professor.



A quarta e última etapa da sequência básica corresponde à “interpretação”. Este momento consiste na externalização da compreensão da leitura e do compartilhamento com os colegas e professores de modo a colaborar para a construção coletiva da interpretação da obra lida por todos. Compreendemos que o momento de interpretação do texto dever ser oportunizado e explorado de forma aberta ao grupo, ou seja, sem determinar uma forma específica de compreensão do texto, mas problematizar os diferentes olhares e apontamentos.

Apesar de que a interpretação de um texto se processa de forma individual, Cosson (2019) reforça que é fundamental trabalhar as visões ou percepções de cada leitor de forma coletiva, para que as crianças tenham a oportunidade de construir e reconstruir seu entendimento sobre o texto, ampliar suas visões, enxergar possibilidades diferentes que antes, sozinho, não enxergava ou que não fora percebido.

Este quarto momento pode acontecer em forma de debate, como uma discussão de pontos de vista, em forma de uma encenação (um teatro), com rodas de conversa, atividades escritas como composição de cartas e resenhas, desenhos, pinturas ilustrativas, entre outras práticas.

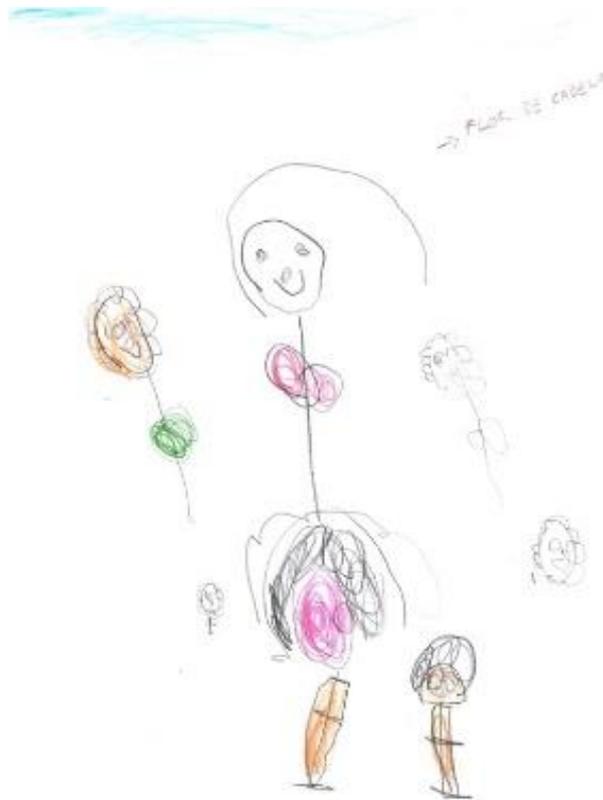


Imagem 1: Ilustração de um aluno
Fonte: Arquivo das autoras



A imagem acima representa a etapa de interpretação realizada por uma criança da educação infantil ao final da leitura de uma obra literária em sala de aula com base na sequência básica descrita no presente texto.

O relato de experiência

A atividade consistiu na leitura realizada em sala de aula por uma visitante, a própria autora da obra lida para os alunos. O livro “No reino das princesas aventureiras”, de autoria de Ludmila Naves e sua filha Lina Mendonça, que aparece nas imagens como uma das princesas, refere-se à história de duas princesas que ao passearem por um lindo jardim tiveram um imprevisto, uma delas perdeu sua coroa. A obra foi inteiramente ilustrada por fotografias.

O evento de letramento literário foi planejado de forma antecipada, juntamente com a professora regente que preparou as crianças para a visita de uma das autoras da obra e para a atividade de leitura literária. A ação aconteceu em uma escola particular em uma cidade do sul de Minas Gerais, com uma turma da educação infantil com crianças de cerca de 3 e 4 anos de idade.

No dia planejado, as crianças estavam animadas aguardando a visitante e a realização da atividade que até aquele instante os detalhes eram desconhecidos por eles. A professora compartilhou com os alunos que a visita consistia na apresentação de uma história diferente por meio da leitura de um livro que ainda não conheciam. Sendo assim, quando as autoras chegaram no local, todos estavam eufóricos e curiosos para saber quem era aquela pessoa diferente na sala de aula e qual seria a atividade que iriam realizar.

Primeiramente, a visitante cumprimentou as crianças com muita alegria e as convidou para sentarem-se juntos em uma roda no fundo da sala, em um local forrado por um tatame e cercado por prateleiras de livros. Todos queriam posicionar-se perto da visitante que com aos poucos conseguiu acomodar cada um em uma posição de modo que todos poderiam vê-la e ouvi-la com clareza.

A visitante se apresentou e em seguida cada criança de forma organizada pôde se apresentar também, assim, tiveram a oportunidade de compartilhar seus nomes e conversar. Neste momento, a visitante então direcionou a conversa para os temas: livros, leitura, príncipes e princesas, perguntou: “Vocês gostam de ler histórias?”, imediatamente



todos responderam que sim e alguns manifestaram que gostavam de determinados temas mais que outros. As crianças perguntaram também qual seria a história apresentada naquela aula.

Em seguida, a autora questionou o que as crianças mais gostavam nos livros de literatura. As respostas: “eu gosto de ver as coisas!”, ou “eu gosto de história engraçada”, “eu gosto de super-herói” foram compartilhadas no grupo de crianças e, logo na sequência, a obra foi apresentada aos alunos. A autora ergueu o livro impresso no meio da roda para que cada criança pudesse visualizar a capa. Trata-se de um livro ilustrado com imagens fotográficas e registros de crianças como personagens principais. Neste momento, a imagem fotográfica chamou a atenção dos pequenos leitores e as reações de surpresa foi inevitável: “Nossa! É de verdade!”.

Os alunos exploraram a capa e a contracapa da obra que continham imagens. Reconheceram as roupas das personagens, perceberam que cada uma delas vestia uma coroa na cabeça. O título da obra foi lido: “No reino das princesas aventureiras” e as crianças manifestaram compreender, então, o porquê das coroas: “ah, então é por isso que elas têm coroas, elas são princesas!”. Além disso, levantaram hipóteses sobre o conteúdo da história com base no título e nas imagens. Alguns alunos disseram gostar de histórias sobre princesas.

Durante a leitura, a autora buscava expor cada imagem, cada página para os alunos na medida em que narrava os acontecimentos. Uma das crianças disse: “elas têm nomes diferentes, com roupas diferentes”, outra: “a coroa é diferente”, assim notamos que cada detalhe estava sendo observado, cada frase na narrativa estava sendo escutada com atenção, enquanto alguns questionamentos eram lançados na roda durante a leitura da obra.

Ao final da história, as crianças demonstraram fascínio e empolgação. A narrativa aprestou um desfecho feliz, depois que a princesa perdeu a coroa no jardim a recuperou e as duas princesas festejaram felizes, como representado na última página.

Sendo assim, após o término da leitura, iniciamos uma nova etapa da “sequência básica”, a fase da interpretação da obra. Com todos ainda sentados em roda, no chão da sala, oportunizamos que as crianças externalizassem as diferentes percepções e interpretações, perguntando: “o que vocês acharam da história?” e imediatamente as respostas chegaram. Uma criança disse: “as princesas são de verdade, são pessoas!”, outro aluno comentou: “as princesas aventureiras estavam no jardim”, um colega acrescentou: “elas estavam procurando sua coroa”, após variados comentários e observações acerca

das cenas e conclusões uma criança disse: “eu gostei do final porque elas encontraram a coroa!”.

Assim, todas as crianças foram convidadas a se sentarem nas mesas que estavam preparadas com papéis e lápis de colorir. Foi solicitado que representassem a história naquele papel, desenhando a parte que mais gostou na história. Os desenhos foram variados, bastante coloridos como pode-se perceber em uma das amostras a seguir:

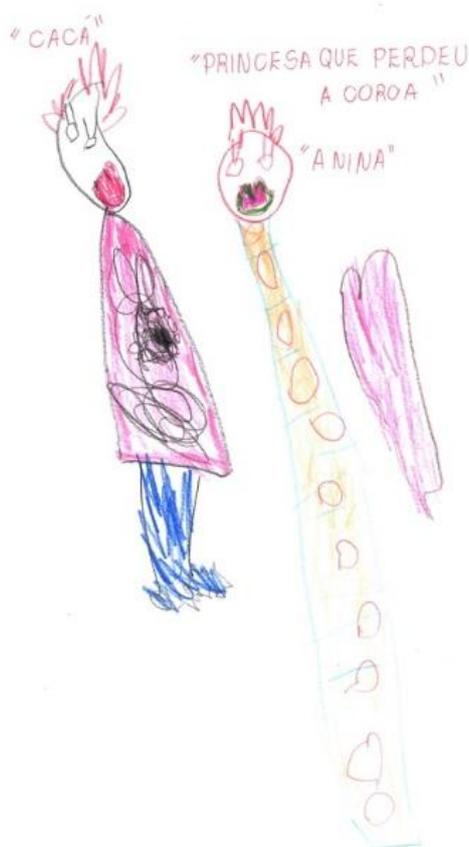


Imagem 2: Ilustração de um aluno
Fonte: Arquivo das autoras

Na medida em que as crianças encerravam suas ilustrações, dirigiam-se à autora com empolgação para compartilhar a ilustração produzida e a explicar com riqueza de detalhes o que haviam registrado. Percebemos que na variedade dos desenhos, alguns destacavam as personagens vestindo suas coroas de princesas como ilustra a imagem acima (imagem 2), outros registraram as princesas cercadas por flores e o coração que ilustrou a cena final da história foi ilustrado por muitas crianças como observado na próxima imagem (imagem 3).



Imagem 3: Desenho de um aluno que representa o coração ilustrado no final da história
Fonte: Arquivo das autoras

De acordo com a professora regente, todos os alunos gostaram da atividade realizada: “ficaram admirados com as imagens”. Dessa maneira, compreendemos que ler para uma criança é permitir que entenda que o direito de ter o acesso a algo que é importante para ela, seja no presente ou no futuro. Permitir que as crianças circulem pelos distintos tipos de objetos sociais nos quais a escrita se realiza, como por exemplo os livros, é fundamental no processo de letramento literário.

Considerações finais

Compreendemos que ler para uma criança a permite compreender o que ainda não compreende, seja uma palavra nova para seu vocabulário, seja uma rima, situações, modos de agir e de pensar, seja pelo próprio contexto narrativo. Além disso, a prática literária faz com que a leitura seja uma das melhores introduções à cultura escrita.



Observamos que letramento literário são cantigas de roda, cantigas de ninar, contação de histórias entre outras práticas que se expandem para além das páginas impressas do livro. Vimos que o reconhecimento e a construção de um contexto de letramento literário tornam-se determinantes nas situações de leitura no contexto escolar. Percebemos que o professor tem a função de mediação das estratégias pedagógicas com a leitura, da coordenação e organização de eventos de letramento capazes de instigar e provocar a criança em seu processo de aprendizagem e compreensão leitora. Juntamente ao ato de ler devemos possibilitar um pensar sobre o texto lido, questionando e problematizando com as crianças cada cena da narrativa.

Sobre o relato, percebemos que a visitante e autora da obra, trabalhou cada etapa do processo de leitura literária com base na sequência básica organizada por Cosson (2019) conforme sistematização proposta por ele. Observamos que a motivação aconteceu na medida em que as crianças se sentiram interessadas e empolgadas para conhecer a obra. A fase da introdução revelou relevante surpresa ao perceberem que a imagem da capa se tratava de uma fotografia. O processo de leitura foi feito de modo a permitir olhares atentos, intervenções e manifestações de opiniões oferecendo espaço para a participação de todos. E finalmente, na etapa de interpretação verificamos que a atividade realizada gerou euforia e resultou em desenhos ricos em detalhes e visões diferenciadas sobre uma mesma história.

Observamos que a atividade percorreu cada passo da “sequência básica” proposta por Cosson (2019), conversamos sobre temas relativos a obra literária em um primeiro momento instigando a imaginação e curiosidade dos alunos, em um segundo momento mostramos para os alunos a capa da obra e permitimos a leitura das imagens e manifestações sobre possíveis conteúdos daquela narrativa; convidamos a observarem as imagens tanto da capa quanto do corpo da obra; trabalhamos com hipóteses; alimentamos a imaginação das crianças com perguntas relativas ao tema apresentado.

Portanto, vimos que a apropriação da literatura enquanto linguagem se mostrou como uma forma muito singular de produzir sentidos, motivada pela intensidade da interação com as palavras lidas e, também, estimulada frente à experiência libertária que o contato e aquisição da leitura literária proporciona.

Logo, compreendemos que a literatura pode ser explorada no contexto escolar de forma instigante e interativa por meio de eventos de letramento, os quais desempenham um papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita, bem como no papel



de formar culturalmente os sujeitos, evidenciando a potencialidade da literatura na nossa cultura, especificamente, na formação humana.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro*.

Ano XXI, nº 749, Jornal da USP: 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese na língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MONTEIRO, Sara Mourão. Ambiente Alfabetizador. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

STREET, Brian. V.; CASTANHEIRA, Maria Lucia. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.



CAPÍTULO 6

LEITURA E ENSINO: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Rita Cássia Oliveira

NELLE/UFLA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

NELLE/UFLA

Considerações iniciais

*A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança,
Uma transferência movida pela emoção.
Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa.
E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação
capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras.
Queirós (2021, p.67)*

Pensar a escola como espaço de mobilização de ações e práticas que incentivam e promovem a formação do leitor, não se trata de um discurso utópico, mas de uma questão de compromisso com a função à qual esta instituição se destina: o ensino. Quando tratamos da relação entre ensino e literatura “a escola, como instituição social de ensino, tem o papel de desenvolver e ampliar a experiência literária dos alunos, dando lugar especial para a prática vivenciada com o texto” (OLIVEIRA; NEVES; GOULART, 2020, p.293). Diante disso, neste texto buscaremos apontar um estudo sobre propostas educativas possíveis de estímulo à leitura, haja vista que “[...] é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras”, conforme descreve a epígrafe.

Para a participação efetiva das práticas sociais de uma sociedade letrada, a apropriação da leitura e da escrita torna-se condição essencial para o sujeito. No passar dos anos a escola tem assumido a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita, visto que é “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”. (GUEDES; SOUZA, 2007, p. 1).

Ao longo da estruturação de uma sociedade industrial, a relação entre a escrita e a escola se tornou praticamente indissociável, sobretudo na cultura ocidental, pois a instituição escolar convive historicamente vinculada à aquisição da leitura e escrita,



nascidas em épocas próximas e dos seus progressos recíprocos derivava seu desenvolvimento (ZILBERMAN, 2009). Podemos observar, então, que à escola foi atribuída a função do ensino da leitura e da escrita, embora sua organização e forma com que atingia os grupos sociais fossem determinadas de acordo com o contexto histórico-social.

Ainda, conforme Zilberman (2009), a utilização da escrita requer apropriação de seu código. Portanto, leitura e escrita são indissociáveis, uma vez que não basta apenas produzir texto, é preciso entendê-los. A escola, nesse contexto, tornou-se o espaço de aprendizagem, domínio e uso da leitura e da escrita, uma ligação que o tempo não dissolve, ainda quando os demais vínculos outrora desapareceram como, por exemplo, os religiosos. Entretanto, percebemos que a leitura sofre mudanças de objetivos na sociedade ao longo da história e, conseqüentemente, a instituição escolar acaba por refletir as alterações sociais, políticas e culturais.

Na contemporaneidade, as escolas mantêm como uma das principais funções o ensino da leitura e escrita, pois em uma sociedade permeada pela cultura escrita quase tudo que fazemos no nosso cotidiano relaciona-se de alguma forma com a escrita, que passa a ser vista como prática essencial em nossas vidas, sendo sua apropriação imprescindível. Por conseguinte, exige-se da escola o desenvolvimento de competências leitoras e escritas de modo que os sujeitos sejam capazes de fazer uso dessa tecnologia de forma crítica e competente nas práticas sociais.

Diante disso, quais estratégias ou ações pedagógicas desenvolvidas em espaços escolares favoreceriam o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que se tornassem efetivas, estimulando um contexto de letramento literário contribuindo para a formação e leitores?

Neste texto apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado em educação, que teve como objeto de investigação descrever e analisar uma iniciativa da rede municipal de educação de Lavras, propondo no ano de 2017 um projeto institucional, intitulado “Lavras Lê”, com a finalidade de incentivo ao prazer e hábito da leitura pelos estudantes, pretendendo também alcançar a comunidade. Aqui, buscamos como foco a apresentação da idealização desse projeto. Para isso, inicialmente, fazemos uma discussão teórica fundamentada em Solé (1998), Cândido (2004), Bamberger (2008), Zilberman (2009), Souza e Cosson (2011), Soares (2011), Paulino (2014) e Cosson (2015, 2016). Em seguida, apresentamos a análise e a discussão sobre idealização do projeto e finalizamos com algumas considerações.



Leitura, leitura literária e o papel formador da escola

Ao considerar que a apropriação da leitura, de modo competente, tem se tornado condição para que um cidadão tenha participação ativa e crítica na sociedade. A escola, como instituição socialmente construída de ensino, desempenha um papel significativo na formação de leitores; assim, de que modo ocorre a percepção desse papel social e cultural a desenvolver práticas eficientes para a promoção da leitura? Quais ações favorecem a escola a cumprir essa tarefa?

Como apontou Zilberman (2009), os processos de ensino da leitura subsidiam-se numa perspectiva de que a aprendizagem ocorre de forma mecânica, repetitiva e reprodutiva, em que, nem sempre, o leitor atribui o sentido ao que fora lido. Conseqüentemente, a criança que está em processo inicial de formação, aprende a ler e conserva essa habilidade sem se converter em um leitor proficiente, que é definido pela sua assiduidade com textos.

Pensando sobre o desempenho com relação à leitura, podemos identificar muitos fatores que podem influenciar um nível insuficiente de proficiência na leitura e escrita, entre eles, uma escolarização que não promova uma aprendizagem significativa. Só aprende ler lendo. Esta se não for uma atividade com sentido e prazerosa não se torna motivadora para os alunos. Como mencionados por Soares (2011) e Cosson (2016), as práticas de leitura desenvolvidas na escola não têm proporcionado o prazer e gosto pela leitura; ao contrário, por vezes, têm provocando até mesmo sua aversão. Anterior a estes autores, Solé (1998) já havia abordado que as práticas de leitura na escola não levavam os estudantes à compreensão textual, o que influenciava no prazer ou não da leitura.

Solé (1998) constatou que a linguagem tanto oral quanto escrita estava presente nas atividades das áreas que constituem o currículo escolar do Ensino Fundamental, mas questionou como este trabalho se concretizava no âmbito escolar, afirmando não haver o espaço para o ensino de adequadas estratégias para a compreensão de textos. Para a autora, o trabalho nas etapas iniciais consistia em dedicar grande parte do tempo para o ensino do código a partir de diversas abordagens, começando esse processo já na educação infantil. Posteriormente, o trabalho com textos restringia-se à leitura de textos e às atividades de pergunta-resposta sobre estes, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Esse tipo de atividade realizada, no entanto, na opinião da autora, não levava à compreensão do texto.



Segundo Solé (1998) a compreensão de um texto depende de um esforço cognitivo durante a leitura. É esse esforço que permite processar e atribuir significado ao que se está lendo. Um outro aspecto a ser considerado são os objetivos ou intenções da leitura, que devem estar claros para os alunos. A autora também destaca sobre a necessidade da atividade de leitura ser motivadora em si mesma.

Entretanto, essa atividade leitora só será motivadora se o conteúdo estiver ligado ao interesse de quem lê e se corresponder a um objetivo. Podemos entender com isso que é preciso espaço para escolhas dos alunos, descobrindo seus interesses. Por outro lado, Solé (1988) salienta que o interesse também pode ser construído e que depende, em muitas ocasiões, do entusiasmo, da apresentação ou forma de exploração que o professor faz de uma leitura. Percebemos, assim, a função que é assumida pelo professor como mediador entre o aluno, sujeito-leitor, e o texto, considerando a acuidade dos materiais de leitura oferecidos.

Solé (1998) atentou-se ainda para o fato de que a leitura amplia o repertório cultural do aluno e é um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando o objetivo da leitura for por prazer. Quando a prática escolar ensina estratégias de compreensão do texto e a aprender a partir da leitura, está fazendo com que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo sua autonomia. Essa perspectiva com relação ao papel da escola na formação do leitor, considerado por Solé (1998) há mais de duas décadas, ainda hoje é alvo de pesquisas e discussões por muitos estudiosos da área, apontando para o fato de que não foram superados os problemas destacados por ela com relação às práticas de leituras desenvolvidas na escola.

Zilberman (2009), ao questionar se a escola brasileira estaria preparada para a tarefa de alfabetizar e letrar, afirma uma crise da leitura, tão referenciada e diagnóstica nos resultados de diversas avaliações externas. A autora reflete também sobre uma crise da escola, em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre escola e aquisição da escrita e da leitura. Entretanto, para a autora, se por um lado, a crise da leitura relaciona-se a uma crise da escola, por outro, parece também resultar do desenvolvimento e avanços tecnológicos dos meios de vinculação de informações. Os novos meios multimídias parecem se tornar mais atraentes aos alunos. Nesse contexto, Cosson (2015, p.165) ressalta que:

[...] o aparente fracasso nacional no ensino da língua portuguesa revelados pelos testes PISA, as exigências cada vez maiores da leitura



no mundo do trabalho contemporâneo e as propostas de letramento como um campo maior de reflexão do uso da escrita deram uma urgência renovada à formação do leitor.

Essa urgência demanda que a escola (re)pense suas práticas e seu papel na sociedade, pois, conclui Zilberman (2009), uma crise da leitura é também uma crise da escola, e vice-versa. Entretanto, a autora confere à escola um elemento de transformação, uma vez que na história da modernidade teve a função de desencadear o processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais.

Diante disso, cabe à escola, então, o resgate da atividade de leitura, pois é ainda nesse espaço educativo que, para grande parte da população brasileira, a leitura se realiza. Para Zilberman (2009), uma forma de a leitura e escola retomarem seu rumo e reavaliar seus propósitos seria recorrer à literatura. Cosson (2015, p.165) confirma esta posição, quando assegura que um dos consensos formados sobre urgência da formação do leitor “[...] passa necessariamente pela fruição do texto literário como uma das atividades centrais de criação e manutenção do hábito e gosto da leitura.”

Esses autores, então, apostam na literatura para recuperar a atividade leitora na escola de forma a proporcionar prazer e desenvolvimento cognitivo. A experiência com a leitura literária, na perspectiva destes autores, auxilia na construção do conhecimento crítico, amplia o repertório cultural e a visão de mundo.

Conforme defendido por Cosson (2016), a literatura alimenta e exercita o corpo linguagem, pois é constituída materialmente por palavras e a escrita é seu veículo predominante, ocupando um lugar único em relação à linguagem. Segundo Souza e Cosson (2011), a literatura leva ao domínio da palavra a partir da própria palavra. Ampliando esse sentido, Cândido (2004) entende a literatura como um bem incompressível, ou seja, que não pode ser negado a ninguém, portanto um direito humano, e um poderoso instrumento de instrução e educação, pois ela traz em si:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]. (CANDIDO, 2004, p.175)

Entendendo essas especificidades da literatura apontadas acima, fica evidente a necessidade de a escola explorar e incentivar práticas de letramento literário de forma adequada, considerando-se que é uma atividade de produção de sentidos e, por isso



extremamente formativa, tanto no aspecto cognitivo quanto social e cultural. Ainda, conforme Bamberger (2009), pesquisas científicas nessa área definiram o ato de ler como um processo mental de vários níveis que muito contribui para o intelecto. A leitura é, portanto, na perspectiva de Bamberger, uma forma exemplar de aprendizagem, um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade, que favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades educacionais mais justas.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na formação do leitor autônomo, capaz de fazer escolhas de leituras segundo interesses e necessidades para sua auto-educação, desenvolver sua capacidade crítica e ser capaz de se conduzir na tarefa de aprender e reaprender e ajustar-se às necessidades que estão em constante mudança. Bamberger (2008, p.12) alerta para o fato de que com o progresso acelerado da ciência e da tecnologia, o que se ensina hoje será considerado insuficiente amanhã. “[...] A tarefa do futuro é a educação permanente ou, melhor ainda, a auto-educação permanente”. A leitura desempenha um papel importante no processo de auto-educação, pois todo leitor é um bom aprendiz, uma das conclusões fundamentais da pesquisa sobre a leitura. Esse fato é importante tanto para o êxito na escola quanto na vida posterior.

Idealização do projeto: regaste à leitura como atividade de prazer

Tendo como fonte principal de informação, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Optamos como procedimento para o tratamento dos dados a análise interpretativa textual que, conforme Rosenthal (2014), possibilitam lançar um novo olhar sobre os fenômenos sociais, reconstruir correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares que, no caso da nossa pesquisa, constituiu-se pelo Projeto Institucional “Lavras Lê” implementado no município de Lavras, MG.

Assim, as vozes ouvidas remetem às idealizadoras e implementadoras do Projeto “Lavras Lê”, no momento em que ocorreu a pesquisa as entrevistadas faziam parte da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal em 2017. Para a análise dos dados buscamos interpretar os significados construídos pelas participantes da entrevista e na proposta escrita do projeto, apresentando descrições e interpretações dadas ao objeto de pesquisa, pois “[...] na visão interpretativa, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação [...]” (MOITA LOPES, 1994, p.332).



Na análise do documento da proposta escrita do Projeto “Lavras Lê” destaca-se a descrição de que o projeto assume a leitura como fator de emancipação social, no sentido de formar leitores críticos, e a escola seria elemento de transformação social, faria o movimento de envolver toda a comunidade por meio de ações no entorno da escola. O documento compreende que “resgatar o valor da leitura como ato de prazer é requisito para emancipação social e promoção da cidadania” (LAVRAS, 2017).

Observamos que o projeto foi idealizado em diálogo com as Políticas Públicas de fomento à leitura, no sentido de atingir à comunidade, conscientizando sobre a importância da leitura para o exercício da cidadania plena. A escola seria então instrumento de democratização da leitura. As ações são entendidas não só com a finalidade da educação escolar, mas de um trabalho conscientização social que incentive o interesse pela leitura.

O Projeto “Lavras Lê”, ao constituir-se em uma Política Pública Municipal de apoio à leitura, demonstra estar em consonância com esta perspectiva do direito à literatura de Cândido (2004), pois intenciona ultrapassar os muros da escola, e influenciar a comunidade sobre a importância da leitura literária quando busca incentivar a leitura como ato de prazer, pensando em levar experiências com livro para fora da escola.

A proposta nasceu do desejo de um dos membros da equipe de coordenação pedagógica de implementar ações diferenciadas para a leitura, inspiradas a partir de atividades que via nos meios de comunicação e que se mostravam como movimentos incentivadores para se desenvolver o hábito e o prazer pela leitura:

Então, quando nós entramos aqui em 2017, nós tínhamos um pensamento, certo! Eu tinha particularmente [...] uma ideia de trazer tudo aquilo que eu via em outros lugares, em outros momentos, na tv, a leitura sendo levada para a comunidade, e, coisas interessantes que a gente via como exemplo, de levar um livro pra lugares diferentes que não fossem ao interior da escola, isso feito pelos alunos. Essa foi a minha proposta, entendeu? De sair de dentro da escola e ir para o entorno da escola, atender a comunidade escolar com esse projeto institucional. [...] (ENTREVISTA, Entrevistada-1, 2019).

Assim, na fala da entrevistada entendemos que a ideia do projeto foi envolver a todos na escola no sentido de valorização do prazer da leitura. Diante disso, podemos dizer o quanto foi fundamental reconhecer que despertar e incentivar o interesse pela leitura era uma necessidade da nossa sociedade. A apropriação da leitura e da escrita são, então, habilidades essenciais para que um cidadão participe efetivamente e responsabilmente da



sociedade. Desenvolvido esse hábito e gosto, o sujeito desenvolve-se também intelectualmente, amplia seu repertório cultural e criticidade. Entretanto, nem sempre o cidadão tem essa consciência.

A leitura, geralmente, para grande parte das pessoas, como afirma Bamberger (2008), esteve sempre intimamente associada ao período de escolarização, relacionando-se às atividades e exigências da escola. Quando concluído esse período, muitas pessoas deixam de ler por não ver mais sentido nessa atividade, porque a vida se torna muito diferente do que é aprendido na escola. Esse distanciamento entre as atividades de leitura na escola e das vivências reais em sociedade está relacionado às práticas escolares que, por vezes, como afirma Soares (2011) e Cosson (2016), se mostram inadequadas ou ineficientes para a formação de leitores e acabam por afastar os alunos do ideal de leitores que se pretende formar.

O projeto “Lavras Lê” emerge de um desejo de a escola atuar como instituição motivadora do interesse pela leitura, tornando-a uma atividade prazerosa que envolvesse toda a comunidade. Dessa forma, a escola seria instrumento de transformação no sentido de não só formar alunos leitores, mas de influenciar também a comunidade. Na entrevista, essa posição foi defendida veementemente, o que podemos observar na fala a seguir:

[...] Essa era a ideia, entendeu? De levar a leitura ao maior número de pessoas possível, pensando além e utilizando a escola como instrumento para levar essa leitura. E aí, na hora de escrever o projeto eu pensei nisso, de atender o entorno da comunidade, atender a comunidade escolar, envolver o maior número possível de pessoas no sentido de valorizar a leitura, certo? (ENTREVISTA, Entrevistada-1, 2019)

Entendendo que a intenção é incentivar o hábito e o prazer da leitura, a literatura ocupa um lugar de destaque. A leitura é compreendida quanto aos seus objetivos. A leitura literária tem como objetivo primordial a fruição. Segundo Paulino (2014) esse tipo de leitura se constitui em uma prática cultural em que predomina a natureza artística, o leitor estabelece uma interação prazerosa com o texto lido. Dessa forma, o incentivo ao interesse e prazer na leitura não pode ser pensado sem incluir a literatura. Além disso, como defende Cosson (2016), o mundo torna-se compreensível pela leitura literária, pois a literatura transforma a materialidade desse mundo em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Por isso, seu aspecto essencialmente formador.



A idealizadora do projeto (Entrevistada-1), da equipe da Coordenação Pedagogia, entende a importância do papel leitura literária no espaço escolar e a necessidade de sua valorização pela escola, deixando isso claro em sua fala:

[...] foi essa intenção de trabalhar o ano todo, de levar a leitura como instrumento social ao maior número de pessoas, e de valorizar a leitura diante dos nossos alunos na escola, na sala de aula. O professor ser mexido nesse sentido de ler para o seu aluno, de trabalhar com livros literários, de usar a leitura mesmo como processo para o letramento dos alunos. (ENTREVISTA, Entrevistada-1, 2019).

Ao se referir especificamente quanto à literatura a Entrevistada-1 afirma:

Porque com a literatura você consegue alcançar tanto os objetivos didáticos e de pedagógicos, quanto de conhecimento de mundo, quanto de entendimento, quanto de compreensão das coisas, quanto de informações, de interpretação principalmente das coisas. Então essa era a proposta nossa de que a leitura seja valorizada para que as crianças sejam cidadãos bem informados, cultos, que saibam interpretar as coisas, que sabem viver no mundo lá fora. E essa é a proposta do projeto. (ENTREVISTA, Entrevistada-1, 2019)

No tocante aos aspectos formativos da literatura o projeto, então, privilegiou esse tipo de leitura. Entretanto, ressaltamos que a leitura literária, muitas vezes, é usada para diversos fins didáticos e esquece-se dos aspectos específicos da própria leitura literária, deixando de proporcionar experiências prazerosas do leitor com o texto. Ao pensarmos em ações escolares que contemplem a leitura literária, é preciso considerar que todos os tipos e níveis de produções literárias, como ressalta Candido (2004), enriquecem nossa percepção e visão de mundo e, que, segundo Paulino (2014, p.177), “[...] o gosto na leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir”.

Considerando as especificidades da leitura literária, Cosson (2015) e Zilberman (2009), apostam na literatura para recuperar a atividade leitora na escola de forma a proporcionar prazer e desenvolvimento cognitivo. A compreensão do que caracteriza o letramento literário, mencionados também por estes e outros autores, e sua consolidação são essenciais para se pensar na formação do leitor na escola quanto na proposta de ultrapassar os muros da escola.

Um aspecto a ser considerado na idealização do projeto “Lavras Lê” refere-se ao fato de que a Entrevistada-1, da equipe da coordenação pedagógica, atuou como professora formadora no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa



(PNAIC), e concluíra o Mestrado em Educação. Essa trajetória formativa da entrevistada, principal idealizadora do projeto, influenciou toda a ideia do projeto de leitura. Isso é confirmado em uma das falas da entrevistada:

Quando eu tive essa ideia desse projeto “Lavras Lê” eu estava fazendo mestrado, eu estava muito envolvida com toda essa questão, além disso, minha proposta para o mestrado era o PNAIC, e o PNAIC traz muito essa questão da leitura e era isso que... mexeu muito comigo, pra pensar nisso. Só que assim, a gente vai caminhando devagarinho, né, SE-2? (ENTREVISTA, Entrevistada-1, 2019)

Destacamos, dessa forma, a relevância da formação continuada que, no caso da Entrevistada-1, favoreceu a idealização de um projeto de incentivo ao interesse pela leitura. O PNAIC promoveu uma formação para professores e professoras alfabetizadores que, posteriormente, foi estendida aos professores de educação infantil, no sentido de auxiliar no planejamento de aula e utilização do material disponibilizado pelo MEC, entre os quais estão as caixas de livros do PNBE. Como Entrevistada-1 foi professora multiplicadora no PNAIC, este também influenciou na idealização do projeto. Identificamos, ainda, o diálogo entre a política pública municipal com e a política pública federal de fomento à leitura, buscando a democratização de acervos de livros infanto-juvenil distribuídos às escolas pelo PNBE.

Em suma, o projeto “Lavras Lê” foi idealizado numa perspectiva de valorização da leitura como atividade prazerosa a ser desenvolvida pelos alunos e que por meio de ações promovidas pela escola a comunidade seja também influenciada. O projeto dialoga com as políticas públicas de fomento à leitura, uma vez que busca o uso mais efetivo dos acervos do PNBE, incentivando práticas que promovam o contato dos alunos com os livros de forma significativa.

Considerações finais

Finalizando, apontamos alguns aspectos que consideramos importantes sobre a pesquisa aqui realizada, buscando a compreensão da atividade leitora e da reflexão sobre práticas que favoreçam a formação do leitor.

Historicamente, sobretudo na cultura ocidental, escola e leitura estão vinculadas com a aquisição escrita, nascidas em épocas próximas e dos seus progressos recíprocos deriva seu desenvolvimento. Com isso, a escola tem uma relação indissociável com



leitura, pois foi criada principalmente para difusão da escrita, uma tecnologia desenvolvida pelo ser humano quanto à sua necessidade de registro, carregando, assim, a habilidade de decifrá-la e compreendê-la, ou seja, a leitura. Diante disso, a questão que se apresenta refere-se às finalidades das ações educativa em relação ao ensino e a leitura, visto que se mostra fundamental a construção tanto de uma nova pedagogia da leitura quanto de políticas públicas municipais, de modo que o trabalho pedagógico seja acionado para o cumprimento de determinados propósitos e interesses: a formação de leitores. (SILVA, 1991).

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental de formar leitores autônomos, capazes de fazer escolhas de leitura segundo interesses e necessidades para sua auto-educação, desenvolver sua capacidade crítica e ser capaz de se conduzir na tarefa de aprender e reaprender e ajustar-se às necessidades que estão em constante mudança. A leitura desempenha um papel determinante no processo de auto-educação, pois todo leitor é um bom aprendiz. É preciso pensar a promoção do contato de forma significativa do aluno com a leitura.

Observamos que o projeto “Lavras Lê” compartilha dessa perspectiva na formação do leitor, enfatizando o trabalho com a literatura e o contato prazeroso com leitura. A Secretaria Municipal de Educação de Lavras atentou-se para isso, propondo esse projeto para a rede pública municipal de ensino, tendo como meta o desenvolvimento pelo gosto e prazer pela leitura por meio de atividades que envolvem tanto o interior como o entorno da escola. A ideia foi levar o interesse pela leitura ao maior número de pessoas, na comunidade.

Portanto, o projeto institucional de leitura dialoga com as políticas públicas nacionais de fomento à leitura, quanto ao que se refere a promover ações que buscam o contato prazeroso com o livro. A proposta desse projeto se mostrou uma possibilidade concreta de atuação de incentivo e de promoção da leitura em que se reconhece o ato de ler como uma forma de emancipação social e promoção da cidadania.

Referências

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática. 2008.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.



COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v.26, n.3, p.161-173, set./dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735> . Acesso em: 01 maio 2019.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GUEDES, P.C.; SOUZA, J.M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 17- 22.

LAVRAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE LAVRAS. Projeto Institucional “Lavras Lê”. 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OLIVEIRA, R. C.; NAVES, L. M.; GOULART, I. C. V. Relação entre ensino e literatura: um olhar para a dimensão da ação e atuação docente. *Revista Devir Educação*. Lavras-MG. Edição Especial, Ago. 2020.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.177.

QUEIRÓS, B. C. de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROSENTHAL, G. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. Trad. Tomás da Costa. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. E-Book. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=1WwsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=pesquisa+interpretativa&ots=DtKuOc20-l&sig=ZdlcU8KupLFUP5WDcTH-FTUWS3c#v=onepage&q=pesquisa%20interpretativa&f=false> . Acesso em: 05 nov. 2019.

SILVA, E.T. da. Leitura no contexto escolar. Palestra proferida no Encontro dos Representantes da FDE nas DREs e DEs e Monitores do Ciclo Básico. São Paulo, FDE, 15 e 22/9/88. In: *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. p. 46-52.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. *Objetos Educacionais*, UNESP, p.101-107, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em: 04 jan. 2018.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.



CAPÍTULO 7

BIBLIOTECA ESCOLAR: DO PERFIL PROFISSIONAL ÀS AÇÕES DE LEITURA²⁸

Márcio Barbosa de Assis

UFLA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

UFLA

Introdução

A biblioteca escolar é considerada, por muitos, um lugar privilegiado para se estimular o aprendizado e o gosto pela leitura. Para Vieira (2013) um dos objetivos da biblioteca escolar é tornar-se um centro cultural e de leitura nas escolas. O professor e o bibliotecário, segundo a autora, têm a função de fomentar o interesse pelos livros e pela leitura nas crianças e nos adolescentes.

Perrotti (1990) enfatiza que a biblioteca escolar deve ser tratada como um espaço de interação entre aluno, professor e bibliotecário, como um ambiente privilegiado para a construção da educação. Nesta mesma vertente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998b), reconhecem a biblioteca escolar como um espaço privilegiado para a aprendizagem, a ser explorado por professores e alunos. Os PCNs destacam que a biblioteca escolar é um excelente recurso para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, de acordo com Bicheri e Almeida Júnior (2013), Perrotti (1990) e Vieira (2013) a biblioteca escolar tem como objetivo tornar-se o centro cultural e de leitura nas escolas, trabalhando concomitantemente com os alunos e professores de forma continuada, pois é um lugar privilegiado para se estimular o aprendizado e o gosto pela leitura.

Espera-se do profissional responsável pela biblioteca seja um mediador da leitura, oferecendo condições para que o aluno se interesse pela ampliação do conhecimento, esteja na função de um bibliotecário ou de um professor. (PERROTTI, 1990).

²⁸ Este texto traz partes dos dados da dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.



O estímulo à leitura tem o intuito de facilitar sua prática (SILVA, 2001). Ezequiel Silva afirma que é preciso promover atitudes criativas e um serviço de circulação democrático nesse espaço, para que se transforme em um ambiente agradável, que produza o interesse pela leitura (SILVA, 1993). Desenvolver um espaço que estimule a leitura e a pesquisa, para que a cada momento o leitor se depare com descobertas e surpresas (CHAGAS, 2010). Para o professor Ezequiel Theodoro da Silva, o profissional, responsável pela biblioteca precisa desenvolver uma proposta de trabalho que estimule a leitura e melhore a qualidade de ensino, conforme os interesses de seus usuários, buscando articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor regente (SILVA, 1993).

Ao responsável pela biblioteca cabe a busca de meios de incentivo para aumentar a frequência dos alunos ao espaço, desenvolvendo uma proposta de trabalho de estímulo à leitura (LOURENÇO, 2010), pois como menciona Massola (2009) a biblioteca tem o intuito de formar o leitor, com o princípio de sempre respeitá-lo em suas necessidades, interesses e demandas.

Segundo Lourenço (2010) é fundamental a presença de um mediador, seja este um professor ou um bibliotecário, com o intuito de incentivar o desejo de ler, aproximando o público dos livros, provocando o encontro das crianças com os livros.

O mediador precisa de uma interação efetiva com a criança, de modo a desenvolver uma relação positiva com a leitura, que não se faz simplesmente por “encontrar um livro na prateleira e entregá-lo ao leitor, mas orientar esse leitor no sentido de ler bem e ler mais” (SILVA, 1986 *apud* LOURENÇO, 2010, p. 52).

Chartier (2005, p. 129) faz algumas reflexões sobre práticas de professores a respeito da formação do leitor literário; segundo a autora a formação do leitor é “um verdadeiro aprendizado cultural e é preciso tempo para isso”, ou seja, é mister que a escola e o professor invistam tempo, dedicação a essa tarefa de trabalhar, de estimular o gosto pela leitura e de despertar a consciência de que esse processo requer também esforço e empenho por parte dos alunos.

Nesta perspectiva, este texto traz alguns dados de uma pesquisa que teve por objetivo de identificar o perfil dos profissionais que atuam nas bibliotecas e as ações desempenhadas por eles. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, sob abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, no qual foi utilizada uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados os profissionais que atuam nas bibliotecas das escolas na rede municipal de ensino da área



urbana de uma cidade localizada na região denominada Campos das Vertentes, no estado de Minas Gerais.

Sendo assim, este trabalho investigativo justifica-se pelo reconhecimento da biblioteca escolar como importante instrumento no processo educacional, como espaço mediador que contribua para que as atividades desenvolvidas nesse ambiente estejam integradas às atividades pedagógicas, participando efetivamente do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo subsídios e informação aos professores e alunos, estimulando os discentes à prática da leitura de forma progressiva e prazerosa.

O profissional que atua nas bibliotecas escolares e as ações de leitura

Fizeram parte desse estudo treze profissionais que atuavam efetivamente nas bibliotecas escolares da cidade pesquisada, correspondendo a dez escolas, num campo de treze escolas municipais. Desse montante de profissionais, identificou-se sete professores, alocados nas bibliotecas e seis técnico-administrativos, sendo cinco do cargo “auxiliar de biblioteca” e um do cargo “auxiliar de recreação”. Todos os servidores que atuam nas bibliotecas possuem cargos efetivos da prefeitura.

Com base nos enunciados cedidos pelos professores/profissionais que atuavam nas bibliotecas escolares da cidade pesquisada, por meio da entrevista, organizou-se os excertos pautados nos procedimentos da Análise Textual Discursiva a partir da unitarização, conforme Moraes e Galiazzi (2006), sob uma leitura cuidadosa das falas das entrevistas, classificando-as em duas grandes “unidades de significado”, identificadas como: perfil do profissional que atua nas bibliotecas escolares e ações desenvolvidas nas bibliotecas escolares.

No período da realização da busca de dados para esta pesquisa, identificamos um Quadro no município composto de quatorze professores e seis técnicos-administrativos alocados nas bibliotecas escolares do município²⁹. Contudo, só foi possível a realização da entrevista com sete professoras e os seis técnicos. Algumas professoras se recusaram a realizar a entrevista, e outras estavam em licença para tratamento de saúde por longo período de afastamento, fato que provocou o fechamento temporário de duas bibliotecas,

²⁹ Conforme compromisso ético assumido no Termo de Consentimento, que consta da aprovação do COEP/UFLA de nº 3.425.033, a menção aos profissionais entrevistados correrá por meio da sigla P seguida da numeração, por exemplo P1, P2 etc.



por não haver possibilidade de alocação de outros profissionais para suprirem os trabalhos.

Já no período que antecedeu as visitas *in loco*, durante os agendamentos, constatou-se que nenhuma biblioteca escolar da cidade pesquisada conta com um profissional com graduação em biblioteconomia, não contemplando as leis que determinam a presença de um bibliotecário graduado nas bibliotecas, leis nº 4.084, 9.674 e 12.244 (BRASIL, 1962, 1998a, 2010). Com essas informações, pode-se atestar a afirmação de Fragoso (2002) de que a maior parte das bibliotecas escolares no Brasil não conta com o profissional bibliotecário e, também, observa-se que mesmo mais de 30 anos após as discussões apresentadas por Lílian da Silva, as quais corroboram com os dados obtidos nessa pesquisa, a maioria das bibliotecas escolares encontra-se sob a responsabilidade de professores readaptados, ou seja, em desvio de função (SILVA, 1984).

Bicheri e Almeida Júnior (2013) discutem sobre a inabilidade dos professores e técnicos que são alocados na biblioteca para executarem os trabalhos característicos deste ambiente. Segundo os autores esses profissionais são transferidos para a biblioteca sem nenhuma preparação ou algum tipo de treinamento, o que condiz com os dados dessa pesquisa, pois 54% dos entrevistados afirmam não terem preparação, treinamento ou formação para desenvolverem os trabalhos próprios de uma biblioteca.

Quando questionamos sobre os trabalhos específicos da biblioteca escolar, em relação às ações técnicas, somente 15% disseram conhecer um pouco sobre os processos técnicos de organização do acervo, pois já haviam passado por treinamento e por terem trabalhado com um bibliotecário em algum período de sua vida profissional. Os demais procuravam desenvolver os trabalhos e organizar o acervo de forma intuitiva, como revela uma entrevistada P5: “Cada biblioteca acaba que está organizando da sua forma, mas não da forma correta, pra se virar. É bastante intuitivo, com muita boa vontade”. Ou ainda: “Foi tudo no achismo, foi tudo na prática mesmo” (P1).

No Quadro a seguir vemos que apenas 61% daqueles que estão nas bibliotecas escolares tiveram algum tipo de formação para atuar nesse ambiente, contudo, são unânimes os relatos sobre a necessidade de aplicação de cursos e treinamentos, como vemos no discurso que segue da P5: “se tivesse um pouco de técnica ficaria mais fácil pra cada biblioteca e todos organizariam da mesma forma”.

Percebe-se que a falta de preparo para a atuação na biblioteca é uma deficiência para esses profissionais. Uma entrevistada revela que: “falta treinamento adequado,



alguém pra auxiliar a gente, porque a gente não teve auxílio nenhum na questão da biblioteca, formação nenhuma”.

Na sequência, no Quadro 1 pode-se observar o perfil dos profissionais entrevistados que atuam nas bibliotecas escolares.

Quadro 1: Perfil dos profissionais entrevistados que atuam nas Bibliotecas Escolares.

Possui curso superior completo	54%
Possui pós-graduação completo	31%
Está satisfeito com a alocação na Biblioteca Escolar	100%
Se sente preparado para desenvolver as atividades profissionais na Biblioteca Escolar	46%
Se considera um sujeito leitor	54%
Teve treinamento para desenvolver as atividades profissionais na Biblioteca Escolar	61%
Interage com os professores para o planejamento e a aplicação de projetos de leitura. Atua em parceria com os professores	54%
Desenvolve projetos de leitura que foram apresentados pela Secretaria de Educação no espaço da Biblioteca Escolar	54%
Criou/elaborou projetos de leitura e os desenvolve no espaço da Biblioteca Escolar	15%
Solicitou remoção para exercer os trabalhos na Biblioteca	77%

Fonte: Assis (2019).

Ao conhecer as bibliotecas escolares do município onde foi desenvolvida a pesquisa em questão, nos deparamos com uma realidade preocupante. Foram entrevistadas sete professoras, sendo que nenhuma delas demonstrou se sentir preparada e capacitada para desenvolver as atividades pertinentes à biblioteca; contudo, seis professoras apresentaram segurança e habilidades para o desenvolvimento de projetos de leitura.

Das sete professoras entrevistadas, três relataram que foram designadas pela direção da escola para realizarem seus trabalhos na biblioteca, sendo que quatro das docentes entrevistadas destacaram que elas mesmas solicitaram à direção da escola que fossem remanejadas para a biblioteca, pois não se sentiam mais em condições de atuarem em sala de aula.

No relato de uma das entrevistas realizadas, a profissional diz que está na biblioteca para aguardar a aposentadoria, o que reflete um certo desinteresse em conhecer ou habilitar-se para os trabalhos inerentes à biblioteca, restringindo-se assim à aplicação de projetos em curto prazo. A mesma professora enfatiza que a realidade em algumas escolas é alocar na biblioteca professores que estão “próximo à aposentadoria, alguns com



mais idade que estão esperando o tempo da aposentadoria, normalmente o tempo. Não há interesse em aprender as atividades da biblioteca” (P6).

Já em relação aos servidores que têm o cargo de auxiliar de biblioteca, percebe-se uma realidade um pouco distinta, pois já estão atuando nas bibliotecas há muitos anos. Nas bibliotecas que contam com um auxiliar de biblioteca, observa-se melhor organização do acervo e do espaço em geral, provavelmente pelo fato destes profissionais permanecerem por maior período em atividade nas bibliotecas, tendo sido designados para trabalhar nesse espaço desde sua efetivação.

Contudo, no que tange aos projetos de leitura, alguns entrevistados relataram não se sentirem preparados para o desenvolvimento de atividades com este propósito, como o relato a seguir: “se for quanto a outra parte [projetos de leitura] não me sinto preparada não, apesar de estar aqui há 21 anos, não me sinto não. Quanto a desenvolver atividades, projetos, não” (P3).

Autores como Andrade (2013), Fragoso (2005) e Perrotti (1990) são categóricos ao afirmar que para um bom desempenho dos serviços oferecidos na biblioteca escolar, devem-se ao fato de haver profissionais preparados e qualificados, sejam eles professores ou bibliotecários.

Já em relação à prática da leitura, algumas professoras revelam o gosto, o interesse e sua prática contínua, como ressalta P4: “gosto muito de ler. Sempre que vejo um livro novo pra contar a história eu leio várias vezes. Todo livro que chega eu vejo o que que é, leio todos”. Também: “sempre estou lendo algum livro, eu leio muito, sempre gostei de ler. Não gosto de livros *on-line*, eu gosto do papel. Gosto de sentir o cheiro do livro, mexer, virar o livro” (P8).

No discurso de alguns profissionais, percebe-se uma certa incoerência em relação à leitura, pois embora unanimemente afirmem gostar de ler e que a leitura é muito importante, percebe-se claramente a falta de habilidade e a pouca prática do ato da leitura por parte dos professores e auxiliares de biblioteca, como o relato de P3 a seguir: “gosto de ler, mas não leio muito não”; e ainda: “só leio literatura infantil. Só leio para preparar as aulas, e algumas coisas de interesse pessoal” (P13). Ou como a fala de P5 que segue: “leio o que eu preciso pra contar história aqui, pesquiso as histórias que vou contar, estudo bastante história, mas somente isso. Só relacionado ao meu trabalho”.

Deparamo-nos também com respostas evasivas, como a fala de P7: “gosto de ler, mas tenho um problema nos olhos e tenho dificuldade”, apesar de ler o termo de compromisso sem nenhuma dificuldade.



Perrotti (1990, p. 77) constata que “a incompetência não é simplesmente um não-saber-fazer, é antes um não-saber-interessar”. Também nessa perspectiva, Silva e Paulinelli (2018) insistem que o professor que pretende trabalhar o processo de leitura com seus alunos, de produzir a prática de letramento literário de forma a despertar o interesse e o gosto pela leitura, ele mesmo deve ser um leitor assíduo, perspicaz, que tenha conhecimentos práticos e teóricos, não somente sobre o conteúdo a ser tratado, mas com amplitude de conhecimento das experiências que a leitura pode lhe proporcionar.

Diante dos argumentos apresentados nas entrevistas, percebe-se indícios que evidenciam um comportamento de ausência da leitura entre alguns professores. Considerando que são profissionais que trabalham em bibliotecas escolares, que tem a função de promover a utilização dos livros e estimular a leitura nas crianças, de forma a mediar a formação do leitor, verifica-se que a formação leitora dos profissionais se mostra comprometida.

Nesta direção, Durban Roca (2012), Lourenço (2010) e Silva (2010) enfatizam que o mediador precisa ser um leitor assíduo, pois para despertar na criança o gosto pela leitura é importante que o mediador goste de ler, que ele seja um leitor aplicado, pelo fato de ser uma atividade que envolve tanto a emoção quanto a afetividade. Afinal, como apresentado no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), como envolver as crianças com a prática da leitura, se o professor ou o mediador não se envolve com a leitura e a literatura?

Diante disso, a pesquisa deparou-se com realidades bastante distintas nas escolas visitadas; algumas bibliotecas contam com somente um profissional, outras com dois e, ainda uma minoria, com três professoras e/ou técnicos. Das bibliotecas que possuem somente um profissional, em algumas é uma professora e em outras um auxiliar de biblioteca quem assume a responsabilidade pelo espaço.

Essa realidade afeta diretamente na estrutura da biblioteca, no horário de funcionamento e em relação às atividades desenvolvidas, pois a biblioteca fica fechada em grande parte do tempo, impossibilitando o acesso pelos alunos e, até mesmo, dos professores.

Para Campello (2010) a biblioteca deve sempre estar aberta ao público, em horários que vão além do período de aulas, como forma de democratizar o acesso e o uso do acervo. Fragoso (2002) concorda com Campello (2010), pois para que haja a democratização do livro, a biblioteca deve ser oportunizada a todos os alunos,



contemplando também seus familiares, pais, irmãos, em horários que possibilitem esse acesso.

Bicheri e Almeida Júnior (2013) apresentam que nas escolas públicas, onde atuam professores ou funcionários administrativos, não há uma preparação ou algum tipo de treinamento para esta função. Como no relato de uma professora P2: “nunca fiz nada para atuar aqui”. Outra fala apresenta a mesma situação: “para a biblioteca nunca participei de cursos ou preparação para esse trabalho” (P6).

Há professoras e técnicos que dão apoio às atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras regentes, algumas que ocorrem em sala de aula e outras na própria biblioteca.

As bibliotecas escolares têm como função subsidiar os trabalhos das professoras, como destacam Durban Roca (2012) e Perrotti (1990), sendo que “os bibliotecários” devem colaborar com os professores, dispor aos docentes conteúdos pertinentes, adequados para a formação literária a fim de estimular a competência informacional. Fragoso (2002) entende a biblioteca como um ambiente para o complemento da educação formal, por oferecer diversas possibilidades de leitura. Contudo, nem todas as professoras utilizam o espaço da biblioteca para o desenvolvimento dessas aulas.

Além do apoio realizado pela biblioteca, atentou-se também que, em muitas escolas, houve uma ausência ou limitação na relação entre as professoras regentes e as professoras ou técnicos alocados nas bibliotecas quanto aos projetos de leitura. Em algumas bibliotecas visitadas, constatou-se um esforço isolado dos “bibliotecários”, como vemos no discurso que segue: “a gente não trabalha em conjunto [...]. Eu fico livre pra fazer o que eu quiser. Eles vêm, eu conto história, eles pegam o livro emprestado” (P7). Outro relato de P9: “Não deu certo fazer o planejamento com as professoras, não funciona”, e ainda, na fala de P11: “o projeto é todo meu”.

Fragoso (2002) e Perrotti (1990) questionam essa postura, pois segundo eles, de nada adianta uma biblioteca, por mais organizada e estrutura que seja, com acervo, tecnologias e mobiliários, se não há um trabalho concomitante com o corpo docente da escola, de forma a promover, continuamente, uma parceria para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois, de forma isolada, a biblioteca fica subutilizada.

Já em outras bibliotecas, percebeu-se maior esforço para que ocorresse uma parceria ou uma integração entre os professores regentes e os professores alocados nas bibliotecas, como observou-se no relato de P4 a seguir: “nas reuniões sempre converso



com os professores, apresento os livros que têm, que chegam, eles pedem materiais, livros pra mim. Planejamos alguns conteúdos juntas”.

Para Britto (2016) e Perrotti (1990), a biblioteca escolar tem como função primordial a formação do leitor, devendo contribuir na construção do processo do ensino e da aprendizagem, e para que isso ocorra, os trabalhos realizados na biblioteca devem ser planejados e realizados em parceria com os professores.

Segue no relato da professora (P2) uma descrição do trabalho realizado na biblioteca: “elaborei o planejamento com base em um trabalho de valores, como solidariedade, amizade, responsabilidade, amor, perdão”. Em relação às atividades relacionadas ao seu projeto ela relata: “as ações desenvolvidas são contação de histórias, utilizando várias estratégias como DVD e televisão, áudios, os livros que fazem parte do planejamento, recursos visuais, dentre outros disponíveis na biblioteca. Existem também momentos onde os alunos podem escolher livros para lerem individualmente” (P2).

Finalizando, com base nas entrevistas realizadas é possível destacar que as bibliotecas escolares, como relata Colomer (2018), devem subsidiar suas ações com efetiva mediação dos professores e bibliotecários, realizando momentos dinâmicos e silenciosos de leitura, momentos individuais e coletivos, de forma contínua, de forma a despertar o interesse e o gosto pela leitura, e suscitar nos alunos que a leitura literária tem um papel importante na formação humana.

Considerações finais

Neste texto procurou-se apresentar um pouco dos dados obtidos no processo investigativo em pesquisa anterior (ASSIS, 2019), sistematizou-se os aspectos primordiais de modo a identificar o perfil e as ações desempenhadas pelo profissional que atua nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino.

Em relação ao perfil dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, identificou-se dois aspectos que se destacaram durante a entrevista, um que diz respeito às motivações que os levaram a estar nas bibliotecas, outro sobre as relações de proximidade e de distanciamento dos profissionais (professores e auxiliares) com a leitura.

As entrevistas apontam similaridades com os resultados já observados em pesquisas anteriores, como de Bicheri e Almeida Júnior (2013), ao apresentar que nas bibliotecas das escolas públicas atuam professores ou funcionários técnico-



administrativos, os quais procuram exercer o papel do bibliotecário, contudo, sem preparação adequada ou algum tipo de treinamento para o desempenho da função.

O mesmo pode ser dito também a respeito das pesquisas de Fragoso (2002) e Silva (1984), que constatam a mesma realidade, a de que muitas bibliotecas escolares no país não contam com um profissional bibliotecário para o desenvolvimento dos trabalhos de uma biblioteca, mas com um professor readaptado (em desvio de função), para assumir esse papel (SILVA, 1984).

Observou-se nas falas dos entrevistados certo esforço desses profissionais em apresentar as ações desenvolvidas, como: leitura ou encenação de histórias, discussão e reflexão sobre as histórias lidas, estímulo ao reconto, auxílio aos estudantes em relação às dúvidas nas pesquisas, fosse em livro físico ou em buscas na internet, realização de atividades colaborativas com os professores ou atividades de entretenimento aos estudantes que apresentam problemas de comportamento.

Notou-se grande distinção entre as bibliotecas escolares do mesmo município, quanto ao espaço físico, organização e estrutura. Algumas funcionam em um ambiente mais ampliado, já outras contam com um espaço muito reduzido, que mal comporta o mobiliário da biblioteca.

Algumas das bibliotecas escolares, em estudo, encontravam-se bem organizadas, com boas estantes, mesas e cadeiras, também com uma decoração muito bem feita, de forma a estimular os alunos a frequentarem o espaço; por outro lado, vimos também bibliotecas com poucas estantes, onde os livros estão dispostos sem muita organização, estantes velhas e frágeis para comportar materiais bibliográficos, outras com paredes bem sujas e até infestadas de fungos. Umas contavam com computador, projetor multimídia enquanto outras não havia, nem mesmo, um caderno para registrar os títulos dos livros que chegavam à biblioteca, sendo que as professoras acabavam por adquirir materiais com recursos pessoais.

Dentre a maioria dos profissionais percebeu-se grande empenho em desenvolver atividades que visam o incentivo à leitura, bem como a preocupação em estimular a prática e o gosto da leitura nas crianças; contudo, é mister um efetivo investimento por parte do poder público em cursos de formação de professores no que diz respeito a atividades com a literatura e o letramento literário.

Este estudo aponta para a necessidade de que sejam promovidas formações continuadas com os professores e demais técnicos que atuam nas bibliotecas escolares, também com o propósito de organização do acervo e do ambiente, a fim de produzir um



espaço agradável e estimulador da leitura. Enfatiza-se a importância de uma imersão dos professores e alunos no letramento literário, de forma que os docentes tenham adequadas condições para um efetivo trabalho na formação de leitores.

A pesquisa nos revelou professoras em processos distintos de formação e experiências em relação ao letramento literário; também no quesito de interação com os demais docentes, sobretudo na questão de atividades relacionadas à leitura, em que a biblioteca pode e deve contribuir para o desenvolvimento das crianças. Acredita-se que um planejamento coletivo, de troca de ideias, de forma a relacionar os trabalhos do professor regente e do professor que está na biblioteca, pode repercutir positivamente na formação do leitor literário. Os educadores, sejam professores, técnicos ou bibliotecários, precisam assumir, coletivamente, o papel de mediadores entre o aluno e o livro, entre a criança e a literatura.

Em consonância aos dizeres de Cosson (2018), ressalta-se que a escola, por meio dos professores, tem a missão de ensinar a ler e produzir eventos de letramento literário com a finalidade de formar leitores. Para que essa função seja alcançada é fundamental que as escolas tenham professores cientes da importância da leitura literária, preparados e capazes de promovê-la de forma agradável e prazerosa. Uma dessas possibilidades efetiva-se pelas bibliotecas escolares, produzindo o interesse e o gosto pela prática da leitura.

Referências

ALCÂNTARA, A. A. R. *Biblioteca escolar: um espaço de aprendizagem*. 2013. 177 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ANDRADE, T. F. Formação do bibliotecário escolar: estudo de caso sobre o curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar. *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2013.

ASSIS, M. B. *A biblioteca escolar como espaço de ações pedagógicas para formação de leitores*. 2020. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

BICHERI, A. L. A. de O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013.

BRASIL. *Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962*. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. Brasília, DF, 1962. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4084.htm>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998*. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9674.htm>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998b. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRITTO, L. P. L. *No lugar da leitura: biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016. 93 p.

CAMPELLO, B. S. (coord.). *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 33 p.

CHAGAS, F. A. O. *A idade do livro e o silêncio da biblioteca*. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infantil? In: PAIVA, A. et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-144.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2018. 453 p.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 139 p.

DURBAN ROCA, G. *Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola*. Porto Alegre: Penso, 2012. 110 p.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, São José, v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola: uma relação a ser construída. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 169-173, jan./dez. 2005.



LOURENÇO, K. C. *Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura*. 2010. 118 p. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MASSOLA, G. *Significados de leitura e produções de identidades: um estudo de práticas da biblioteca comunitária Ilê Ará*. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. 108 p.

SILVA, A. dos R.; PAULINELLI, M. de P. T. Leitura, literatura infantil e formação do leitor: reflexões teóricas e práticas para a sala de aula. In: JOGO DO LIVRO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO, 2., 2017, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018. p. 1-11.

SILVA, E. T. da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 133-145.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. 1984. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

SILVA, M. B. C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2010. 78 p.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p. (Biblioteca Artmed).

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-47.

VIEIRA, E. dos P. *Biblioteca escolar: visão dos usuários da biblioteca da escola de Educação Básica Altamiro Guimarães, em Antônio Carlos, SC*. 2013. 53 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.



CAPÍTULO 8

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO DOCENTE

Aline Iracy Rodrigues Silva

UFLA

Thais de Castro Casagrande

UFLA

Giovanna Rodrigues Cabral

UFLA

Introdução

Este artigo tem como objetivo promover discussões a respeito da produção de saberes nas práticas educativas tomando como foco atividades de leitura e contação de histórias. Reconhecendo a importância da literatura infantil para o desenvolvimento de crianças em fase de escolarização, este estudo proporciona espaços para reflexões e ressignificações do ponto de vista da contação de histórias, das práticas pedagógicas desenvolvidas e da aquisição de novos conhecimentos profissionais.

Como forma de organizar o trabalho educativo, o ato de contar histórias revela-se como estratégia ou alternativa para que os estudantes tenham uma experiência positiva com a leitura (SOUSA; BERNARDINO, 2011) e, além disso, contribui para o ensino das linguagens. Consideramos a contação de histórias como mobilizadora para o desenvolvimento da leitura literária, além de possibilitar ao leitor infantil uma formação de qualidade e prazerosa.

Diante disso, relatamos uma experiência em que o trabalho com a leitura literária teve foco, sendo desenvolvida com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, no sentido de buscar a promoção da aprendizagem da leitura, de maneira lúdica e criativa. Destacamos como essencial a inserção de crianças no mundo da leitura significativa proporcionando situações diversificadas de leitura e escrita, na busca de sanar dificuldades encontradas no cotidiano escolar.



Para compreender a ação da prática literária de forma lúdica, neste relato tecemos reflexões teóricas sobre as formas pelas quais são utilizadas as contações de histórias como estratégias de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, enfatizamos a arte literária como fonte de orientação da atividade educativa de maneira significativa no contexto escolar.

Para tanto, este texto será dividido em três seções: na primeira definimos a leitura como prática social, trazendo algumas concepções sobre a prática leitora na sociedade. Em seguida, discorreremos acerca do ato de contar histórias como instrumento formativo para o desenvolvimento infantil. Por fim, apresentamos a descrição da experiência vivenciada em uma classe com crianças de oito e nove anos de uma escola estadual do sul de Minas Gerais.

Nosso referencial teórico está ancorado em autores que estudam as áreas da linguagem, da leitura e da escrita. Dentre eles, destacamos Abramovich (2001) com suas contribuições acerca da literatura infantil; Freire (1967) sobre a leitura de mundo e das palavras, para além de uma simples decodificação do escrito e Busatto (2006) com reflexões sobre a arte de contar histórias como promotora de aprendizagens.

A leitura como prática social

Partindo da premissa de que a leitura requer experiências e conhecimentos anteriormente vivenciados pelo leitor (KOCH; ELIAS, 2007). Nesse sentido, Freire (1967) afirma que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo, ou seja, os conhecimentos prévios do leitor influenciam os sentidos atribuídos por ele à leitura. Assim, consideramos pertinente refletir que por meio de criações, recriações e decisões que o homem se transforma, a fim de se adaptar a cada uma das alterações culturais que perpassaram a humanidade. Nas palavras de Freire (1967):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE. 1967, p. 43).

Considerando o sujeito produtor de cultura, enfatizamos a leitura como um elemento importante e significativo nesse processo, visto que contribui para a promoção



de uma educação integral, propiciando não apenas a decodificação dos signos, mas também a inserção do homem em práticas sociais de letramento. De acordo com Freire (1967, s.p) “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político”, pois envolvem escolhas pela manutenção ou transformação da realidade vigente.

A ação leitora vai além da mera decodificação de palavras e se eleva em direção ao processo emancipatório dos sujeitos, a partir da produção de sentidos sobre o que se lê. Partindo desta visão sobre a leitura, Koch e Elias (2007) destacam que podemos compreender que a leitura é um processo ativo de construção do significado do texto, respaldando-se em diferentes estratégias para que essa plena compreensão aconteça. Sendo assim, é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula (BRASIL, 1998), visto que o trabalho com a leitura é uma forma para a realização de aprendizagens.

Para Solé (1998, p. 62), “O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem”. Sendo assim, é imprescindível o ensinar a ler para que o sujeito se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos (GUEDES; SOUZA, 2011), uma vez que nossa sociedade é de base grafocêntrica.

Partindo dessas discussões, temos como ponto de partida analisar as contribuições e a importância da contação de histórias na fase de escolarização. A partir da leitura literária transmitimos eventos na forma de palavras, imagens, e sons muitas vezes pela improvisação ou embelezamento. Além disso, favorece o desenvolvimento do imaginário, do lúdico durante esta ação, já que ouvindo histórias também podemos conduzir as crianças a conhecerem diferentes emoções e a trabalharem conflitos pessoais.

Trabalho com linguagens em sala de aula: o ato de contar histórias

A contação de histórias desenvolvida a partir de práticas de letramento na escola, contribui para a alfabetização quando desenvolvida como forma de aproximação vivências de situações leitoras, de forma associada ao trabalho de apropriação das notações do sistema alfabético de escrita (SOARES, 2004).



Como prática antiga e de grande relevância para a história, a contação antecede a invenção da escrita, sendo que comunidades já utilizavam o conto oral como instrumento de transmissão de conhecimento. Por meio dessa prática muitas sociedades preservaram a sua cultura, deixando um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes (BUSATTO, 2006; PATRINI, 2005).

Assim, é possível apontar que a contação de histórias promove a preservação identitária, pois é uma ação valorizada até os dias atuais, acontecendo em vários ambientes de socialização, especialmente no núcleo familiar e na escola.

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p. 118).

Apoiadas em Abramovich (2001, p. 16), “O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia [...]” que ela tem o contato inicial com práticas de leitura literária que, posteriormente, serão trabalhadas no ambiente escolar. Ou seja, a partir da narração de um conto proposto na realidade familiar, a criança é instigada a atribuir sentido e buscar ressignificações na história ouvida, iniciando sua “leitura de mundo”. (FREIRE, 1967)

Da mesma forma, Busatto (2006) defende que contar histórias faz crescer a imaginação, sendo um processo afetivo capaz de produzir imagens significativas, pois:

[...] contar histórias é fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos devaneando, gateando, até chegar ao imaginário. O coração é o grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê com os olhos internos as imagens que nos fazem bem. (BUSATTO, 2006, p. 58-59).

A combinação entre afetividade e imaginação nos leva para a produção de imagens significativas que são importantes para nossa constituição enquanto sujeitos sociais. Diante disso, vem a necessidade de se contar histórias se caracterizando e incorporando particularidades de cada personagem. Nessa perspectiva, a história apresentada oralmente deve ter características necessárias para levar o leitor a imaginar



aquela situação específica, usando como ferramentas a sua voz, o seu olhar e os seus gestos, por isso:

As histórias contadas oralmente têm uma força de transmissão oral, isto é: a voz, o olhar e o gesto vivo do contador de histórias, que alegra ou entristece sua plateia. Na “contação” usam-se as próprias palavras, há variações nas versões de cada história, permite-se o uso de recursos e está mais próxima da oralidade (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Desse modo, podemos compreender que a contação de história é um recurso apoiado na oralidade que permite usar várias estratégias, palavras e variações nas versões das histórias. Isso acontece pois, segundo Oliveira (2006), as crianças aprendem mais sobre a língua a medida em que usam a oralidade, ao falar elas ampliam seu repertório e seu imaginário, percebendo que as histórias podem ser modificadas, criadas e recriadas.

Por isso, é tão importante que os professores leiam para os alunos, pois esta experiência oferece a eles a inserção no mundo letrado. Para Oliveira (2006, p. 4) “é o que instiga a curiosidade dos discentes pelos livros e seus conteúdos”. Oliveira (2006) ressalta que, no caso da leitura, podemos mudar a voz, o timbre, a entonação, porém, a história será sempre a mesma, pois é aquela que está escrita no livro. Uma vez que a leitura traz marcas da língua escrita diferentemente da que utilizamos no nosso cotidiano quando falamos.

Para Busatto (2011, p. 2 *apud* RIGLISKI, 2012 p. 8), partindo do princípio do sentido da língua, as histórias são experiências enriquecedoras que desenvolvem várias capacidades, pois “dão sequência lógica aos fatos; dão o sentido da ordem; esclarecem o pensamento; educam a atenção; desenvolvem o gosto literário; fixam e ampliam o vocabulário; estimulam o interesse pela leitura; desenvolvem a linguagem oral e escrita;” portanto, as histórias são instrumentos capazes de promover novas experiências, ampliando o conhecimentos das crianças em relação ao mundo.

Por isso, a contação na escola tem um significativo papel nos processos de ensino e de aprendizagem, apresentando as crianças ao universo da narrativa e, podendo promover o gosto pela leitura, a ampliação das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escutar e dar sequência lógica aos fatos, a ampliação do vocabulário e a potencialização da importância da linguagem oral.

Relatando a prática docente vivenciada

Este relato pauta-se em uma atividade de regência de turma, realizada em uma escola estadual do sul de Minas Gerais. A atividade consistiu em uma contação de história do livro: “A Margarida Friorenta”, da autora Fernanda Lopes de Almeida e o público foi de estudantes entre 8 e 9 anos, do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Esta atividade teve a duração de 30 minutos e procurou sensibilizar os estudantes para as práticas leitoras, de maneira lúdica e criativa. Para alcançar esse objetivo, utilizamos o livro de história: “A Margarida Friorenta”; para a dramatização, dedoches feitos em material de feltro com os personagens da história, papel A4 com a história e atividade de interpretação de texto impressa. Assim, para o momento da contação da história além do livro, foram utilizados os dedoches, que eram apresentados para os estudantes à medida em que a história era lida. O uso dos dedoches buscou despertar a atenção e o interesse das crianças pela história, pela observação das personagens associadas ao enredo.



Figura 1: Dedoches dos personagens da história “A Margarida Friorenta” confeccionados em feltro
Fonte: arquivo pessoal



A atividade se iniciou com a organização das carteiras em círculo para darmos início a contação de história, seguido por um diálogo de sondagem onde as professoras perguntaram sobre as experiências de leituras das crianças, se conheciam a história, na exploração da capa e antecipando sobre o que seria contado.

Devidamente vestida para a contação de história, com maquiagem e acessórios de coração no cabelo, a contadora se sentou em uma cadeira na frente da sala e, com a entonação de voz certa para cada personagem e apresentando os dedoches dos personagens com a passagem da história, a fim de torná-la ainda mais interessante.



Figura 2: Momento da contação de história “A Margarida Friorenta”
Fonte: arquivo pessoal

Para garantir o encanto dos estudantes pela arte da contação, é importante que o professor planeje essa atividade previamente, de modo a conhecer o que será lido durante a prática, para que não perca o que tem de lúdico e belo da contação de histórias. Ainda, pode se caracterizar para tornar a história mais viva e interessante para os estudantes. Esses foram cuidados observados pelas professoras no preparo da atividade em sala, com a exploração da leitura e sensibilização e a confecção de dedoches dos personagens.

[...] para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados, [...] Por



isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 2001, p. 18-20).

Dando sequência, após a leitura começamos a indagar as crianças a fim de despertar a curiosidade delas em relação à temática, fizemos algumas perguntas ali mesmo, na roda de conversa: “Por que vocês acham que a Margarida estava tremendo? Quem eram os personagens do texto? Quem ajudou a Margarida? Quem foi a primeira pessoa a ver a Margarida tremendo? Quem levou o vaso para o quarto de Ana Maria?”

E aos poucos, os estudantes foram se lembrando de toda a história e recontando o seu enredo. Aproveitando este momento, indagamos sobre os conflitos ocorridos em sala de aula: “Como devemos cuidar e tratar os colegas? É errado resolver as coisas com violência e briga? O que devemos fazer para que as brigas não aconteçam?”

Percebemos que cada narrativa tem o poder de despertar o ensinar e o aprender novos conhecimentos em cada criança, uma vez que apresentam diferentes reações e conferem significados variados, pois cada criança tem seu jeito único de perceber o mundo, uma vez que vivenciam ambientes e situações diversas fora da escola e terão muitas contribuições a oferecer durante a interpretação da história narrada, por meio de recontos, dramatizações, músicas, desenhos, brincadeiras.

Prosseguindo com a atividade, fizemos a interpretação do texto oralmente, seguindo um roteiro previamente preparado e entregue às crianças. A professora da turma achou muito interessante a atividade pois, os alunos daquela escola apresentavam muitas dificuldades para interpretar textos sendo assim, a contação proposta foi relevante para apresentar estratégias de leitura no cotidiano da sala de aula.

Contudo, durante a atividade realizada, percebemos que as crianças ficavam com medo de errar, pediam ajuda, achando se tratar de uma avaliação formal de aprendizagem, sendo que nosso intuito era saber se elas se lembravam e compreendiam a leitura e da contação de história que foram trabalhadas e não a atribuição de uma nota para a atividade. Assim, foi preciso explicar as intenções da atividade para que se sentissem seguras para levantarem hipóteses a respeito das perguntas de interpretação de texto.

No decorrer desta atividade foi possível constatar que a leitura e seu significado são construídos por cada pessoa, sendo de suma importância estimular as crianças a



descobrirem a melhor estratégia para mobilizar as habilidades leitoras, dando valor ao processo e não somente a resposta final. Sendo uma experiência válida ao fazer, pensar e repensar a prática pedagógica, tornando bem clara a contribuição que essa prática proporciona, pensando nas especificidades de cada criança pois, “[...] cada criança é única e é protagonista de seu próprio conhecimento” (FILIPPINI, 1999, p.118).

Essa experiência deixou claro o quanto é essencial a contação de histórias em sala de aula para a formação docente e discente, pois ela possibilita uma reflexão a respeito da importância da leitura literária para contribuição da formação de leitores proficientes. Elaborar uma prática que possa ser útil para a professora regente é enriquecedor, uma vez que a escolha para a realização desta atividade partiu das observações das dificuldades enfrentadas na prática de sala de aula.

Partindo desta verificação, compreendemos que despertar o interesse e estimular a leitura deveriam ser questões prazerosas, com momentos lúdicos e divertidos para todos os envolvidos. Sabendo que ao trabalhar a história “A Margarida Friorenta”, também estaríamos estimulando valores como amizade, respeito e amor.

Considerações finais

Sabendo da importância de trabalhar a leitura literária e a contação de história em sala de aula, esta prática nos oportunizou momentos de mediação do processo de aquisição da compreensão leitora. Para isso, buscamos proporcionar uma prática atrativa que intenciona a criança a se sentir prazer e interesse pela leitura e as atividades interpretativas, no intuito de construir habilidades e estratégias leitoras, que levam a compreensão global do que foi lido.

A contação de histórias deve fazer parte do acolhimento das crianças e deve ser feita sem improvisos, para ser uma experiência contagiante e de muita troca de experiências entre os participantes, permitindo que a ludicidade passe a fazer parte do cotidiano da escola.

Ainda, ter o professor como mediador da leitura, como um leitor mais experiente faz com que as crianças o tomem como exemplo em práticas leitoras. Crianças que não se relacionam com pessoas que têm o hábito de leitura, são mais difíceis de serem afetadas por esta prática, porém ao oportunizá-las, estamos lhes oferecendo um novo olhar para o mundo.



Por fim, a atividade de contar histórias é uma forma potente de combate à rotinização do trabalho docente e pode trazer novos elementos para a sala de aula, colaborando, assim, para a promoção de descobertas e aprendizados e marcada pela tradição de ouvir e contar histórias.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 26 Jan. 2021.

BUSATTO, Cleo. *A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FILIPPINI, Tiziana. O Papel do Pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Leila, FORMAN, GEORDE (Org.). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed 1999, p. 113-128.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2007.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. *Livros e infância*. Disponível em: <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm> Acesso em: 26. jan. 2021.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIGLISKI, Adriane Schreiber. *Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância*. Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 jan. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, v. 29, p. 19-22, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare – Revista de Educação*. Vol. 6 nº 12 jul./dez. p. 235 a 249, 2011.



CAPÍTULO 9

“POR QUE GOSTOU DA HISTÓRIA?”: DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Melina Carvalho Botelho
NELLE/UFLA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
NELLE/UFLA

Introdução

Quando se lê um livro ou se conta uma história ocorre um deslumbre pela narrativa, de modo a provocar identificação e encantamento nos leitores, pois ao perceberem que se trata de uma história o corpo reage, os olhos brilham e expressão facial altera-se. No momento em que o professor-leitor se prepara para a mediação da leitura, seja na relação direta com o livro, seja na forma de um leitor, protagonista e narrador, do texto numa atividade de contar histórias, algo mágico acontece, a atenção se volta para a narrativa conduzida pelo mediador.

Ao considerarmos que toda literatura é uma forma de expressão da sociedade (CANDIDO, 2004), a leitura pode ser considerada uma prática social que se constitui a partir de modos diversos de interação entre o leitor e o texto, o que permite a apropriação de uma dada cultura. Nesse sentido, o direito à literatura é uma necessidade social justamente porque colabora para a formação de cada cidadão.

As palavras lidas ou interpretadas nos conduzem a reflexões distintas, a percorrer mundos desconhecidos e a desenvolver a capacidade de análise crítica do contexto observado. Deste modo, os diversos momentos de leitura, seja em um livro impresso ou em atividades de contação de histórias, fazem com que o leitor entre no mundo do faz de conta e, assim, se integre a outros universos culturais. Diante disso, Paulino (2010, p.177) nos revela que “[...] a arte literária, objeto da leitura literária, tem seu espaço bem marcado em nossa sociedade”. A magia de ler, de descobrir um mundo novo cheio de informações, conhecimentos e novas possibilidades em que o sujeito-leitor se sinta livre para trilhar seu próprio caminho de compreensão leitora com autonomia e criticidade.



Frente à necessidade de ampliar o contexto social de leituras que a criança convive, à instituição escolar é atribuída a função de se criar contextos de letramento³⁰, de proporcionar o convívio com práticas sociais de leitura e escrita, priorizando a diversidade de gêneros textuais. Nesta direção, Britto (2005) aborda a importância da leitura e escrita na educação infantil, destaca que mais do que ler com os olhos e escrever com as mãos, neste momento, é prioridade proporcionar à criança uma leitura pelos ouvidos e uma escrita pela boca.

Nesta perspectiva, este texto partiu do seguinte questionamento: De que forma a intervenção pedagógica pode contribuir para a compreensão leitora das crianças de 4 e 5 anos nas atividades de leitura e de contação de histórias? Para responder a tal problemática, este estudo assumiu como objetivo identificar as ações de intervenção pedagógica a atividades de leitura e contação de histórias realizadas na educação infantil com foco na compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos.

Para tanto, este estudo foi resultante de uma pesquisa de mestrado (BOTELHO, 2020), que teve como procedimento metodológico a pesquisa-ação, sob abordagem qualitativa, e como procedimento de coleta de dados elaboramos e aplicamos atividades de leitura e de contação de histórias. As atividades aconteceram em duas situações de leitura distintas: a primeira, quando leu a história de um livro de literatura infantil; segunda quando a professora-pesquisadora contou uma história. Para isso, as atividades foram aplicadas ao longo do ano letivo de 2019, com crianças de 4 a 5 anos, de uma escola da rede privada de ensino, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Para fundamentar as discussões aqui propostas, a pesquisa trouxe como embasamento teórico os estudos de Freire (1989) sobre a concepção de leitura, de Cosson (2016) a respeito da abordagem sobre letramento literário, de Sisto (2007) e Machado (2010) sobre a contação de histórias, dentre outros autores que discutem a temática.

Leitura literária e compreensão leitora na educação infantil

Dada a complexidade que envolve a atividade de leitura, para compreendê-la partimos de duas perspectivas, uma apresenta a concepção da relação entre o leitor e o

³⁰ Neste texto trazemos a concepção de letramento compreendido como o resultado “[...] da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 39).



texto, segundo Koch e Elias (2013), de que a leitura é percebida como uma atividade de construção de sentido, que pressupõe a interação autor-texto-leitor, na qual estão não só as pistas e sinalizações que o texto oferece, como também os conhecimentos do leitor.

Assim, torna-se evidente a relação entre o texto, o leitor e o autor; sendo que o leitor é o construtor dos significados construídos a partir de seu contexto e do texto. A concepção de leitura que o educador deve adotar é a leitura como uma construção do significado, perspectiva de interação entre o autor e leitor do texto. Na mesma vertente, Goulemot (2011, p. 108) defende que ler “[...] é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, ou seja, ler é encantar-se e deixar-se envolver para o conjunto de ideias, ao encadeamento dos sentidos provocados pelas palavras, pelas frases, pelos parágrafos que você é capaz de sentir no ato da leitura.

Outra perspectiva, discute a atividade de leitura numa abordagem mais ampla, de acordo com Martins (1988, p. 30), a leitura pode ser percebida como um “[...] processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando, por meio de que linguagem”. Dessa forma, a leitura não se retém apenas a algo escrito, mas a tudo que é vivenciado, como a contação de histórias, a leitura de imagens, gerando uma conexão entre o leitor e o que é lido.

Ao considerarmos “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, conforme descreve Freire (1989, p. 9), o ato de ler se mostra um meio de conhecer o mundo em que se está inserido, ou seja, o contexto social e cultural em que se vive. Segundo o autor, a leitura constitui-se uma interpretação do mundo, de modo que os sujeitos-leitores se apropriam da realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento em busca da percepção crítica, da interpretação.

Percebemos que no ato de ler o leitor traz consigo as experiências de mundo e, também, as vivências leitoras que teve durante sua vida. A primeira leitura que a criança aprende a realizar trata-se da leitura de mundo, segundo descreve Freire (1989), antes mesmo de ir à escola este pequeno leitor já vivenciou práticas sociais de leitura.

Assim, quando discutimos a respeito da leitura em ambiente escolar, entendemos que esta pode ser realizada de várias formas e cada uma delas tem seu valor educativo. A apresentação de uma história/narrativa para crianças pode ser feita por meio da leitura de livros de literatura infantil (livros ilustrados ou livro-imagens) ou, também, pela contação de histórias.



Ao falarmos da leitura para crianças, especificamente na educação infantil, alguns documentos orientadores, como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 144), que há mais de 20 anos trouxeram que a leitura não se restringe a decifrar palavras, mas que se trata de “[...] um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão”.

Atualmente o documento orientador Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 69) apresenta que a leitura “compreende a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais [...]”, se estendendo a imagens, contação de histórias, filmes e músicas, que se definem em muitos gêneros textuais.

Outro documento trata-se dos cadernos da Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016), também utilizados no programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), oferecem subsídios para a formação continuada de professores, os cadernos abordam o ensino de leitura e escrita na educação infantil e mostram que a palavra leitura tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidade.

Consideramos que o ambiente em que a criança se encontra pode oferecer estímulos e experiências significativas para seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Diante disso, propor ambientes que estimulem a leitura, contribui para a formação e leitores, proporciona situações em que é possível explorar as emoções, os argumentos, diálogos e interações, de modo a viabilizar uma inesgotável fonte de conhecimento. Entendemos que a relação construída entre as crianças e os livros podem ser mediadas, oferecendo um contexto de letramento e aguçando a proximidade entre o leitor e contexto da narrativa, gerando uma relação de afeto e tornando-se companhias em todas as fases da vida para quem se dispõe a tê-los por perto. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2016, p. 27).

Nesta perspectiva, entendemos que a compreensão leitora estimula a autonomia intelectual e social, por meio de ações mediadoras que motivam e desafiam as crianças na capacidade de transformar e compreender o contexto em que vive e modificá-lo, de



acordo com a sua necessidade. Para Isabel Solé (1998, p. 28) “[...] os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar [...]”.

Refletindo no desenvolvimento social, o texto se constitui um espaço de interação entre sujeitos sociais, no momento em que cada um se relaciona com o outro, um se modifica em função desse outro, isso porque a “[...] leitura é um ato social, leitor e autor interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Assim, compreendendo que a leitura se configura na interação entre leitor e texto, e levando em consideração o objetivo da leitura ao ensinar as estratégias de leitura, Solé (1998, p. 60) afirma que “[...] a criança pode e de fato aprende à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias-todas-devem ser ensinadas”.

Diante disso, entendemos que a leitura literária se mostra uma proposta pedagógica favorável para a formação de leitores em contextos escolares, visto que a literatura é vista como um direito importante que se iguala às necessidades mais básicas do ser humano, segundo nos aponta Candido (2004). O autor faz uma relação de literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes, primeiro de que a literatura corresponde a uma necessidade universal, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, um dos motivos que “[...] em nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. (CANDIDO, 2004).

Longe de utilização da literatura apenas como instrumento pedagógico, mas como um recurso para promover o letramento literário que, por sua vez, pressupõe a inserção do leitor em práticas sociais de leitura e escrita da palavra literária e a instituição educativa é, ou deveria ser, um dos lugares privilegiados para esse fim e responsável por esse contato. Como destaca Cosson (2016, p. 12), “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Ao trazermos a compreensão da literatura como recurso pedagógico o professor é visto como mediador do processo de leitura, destacamos, aqui, o cuidado para não buscar a sistematização da leitura literária, a inserção de práticas de letramento que aproximem a criança pequena da cultura escrita, enfatizando um convívio mais intenso com o mundo das palavras, com o qual ela já se relaciona. Conforme Koch e Elias (2013, p. 19) “No



ato de ler, o leitor ativa seu lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e seus conhecimentos textuais”.

A literatura na educação infantil coloca a criança em uma posição “privilegiada” no que diz respeito ao exercício de sua cidadania, à leitura crítica da sociedade e à construção de seu projeto de vida. Colomer (2007, p. 29) avalia que “[...] a ideia da literatura, objeto de estudo, e a concepção da aprendizagem mudaram profundamente em poucas décadas, era absolutamente necessário que a escola definisse novamente os objetivos de ensino literário”.

Não se pode pular etapas, temos que caminhar com cautela, mas aproveitando as oportunidades ou situações que ocorrem em sala de aula, pois as crianças estão cada vez mais curiosas em aprender. Desta forma, Colomer (2007, p. 38) explica que as práticas de leitura constroem a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas “[...] e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas- e, portanto, mais gratificantes- em outra ocasião”.

Hoje, a literatura infantil é muito mais ampla e importante, proporcionando à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. E, por meio da leitura, vai construindo suas reflexões, tornando-se crítica, comunicativa, argumentativa, o que se mostra relevante à sua formação cognitiva. “[...] Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens o acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais ao seu crescimento” (QUEIRÓS, 2012, p. 27).

Neste sentido, Cosson (2016, p. 16) aponta que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos”.

Contação de histórias: na oralidade a expressão da arte narrativa

A contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade da criança, estimula a imaginação, a curiosidade. Um aspecto motivador encontra-se na maneira de contar ou narrar do mediador, o que pode aguçar o interesse do leitor e, então, sendo um



aliado no desenvolvimento da compreensão leitora. A tradição oral dos contos sempre existiu, como nos mostra os estudos de Benjamin (2011), entretanto nos últimos anos não só reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos. Com isso temos a figura do contador de histórias que se utiliza da linguagem oral, da expressividade como um instrumento mediador entre os leitores-ouvintes e as histórias narradas e/ou interpretadas.

Na atividade de contar histórias a linguagem verbal e corporal são utilizadas pelos contadores como um recurso de incorporação das histórias, com a finalidade de promover a interação entre quem conta e quem ouve contar. O contador utiliza-se das múltiplas experiências vividas como recurso mobilizador e integra a arte narrativa. Benjamin (2011, p. 198) ainda destaca que “[...] a experiência passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” e essas experiências transformam em narrativa de algum contador.

Para Benjamin (2011), as histórias são construídas na oralidade, na tradição das narrativas orais, muitos contadores desenvolvem habilidades expressivas para compor as narrativas. Por isso, consideramos que contar histórias refere-se a uma atividade cultural em que está em jogo as relações humanas e a troca de conhecimentos e de saberes.

Diante disso, em contextos escolares a atividade de contação de histórias pode ser um recurso ou uma proposta pedagógica para integrar e estimular oralidade, a leitura e a produção escrita. Por isso, debatemos o trabalho pedagógico com a linguagem oral e sua importância, visto que a “[...] natureza fundamental da narração viva de contos é justamente essa qualidade especial de encontro entre as pessoas. Tenho vontade de defini-la como uma troca de significação à moda da eternidade” (MACHADO, 2004, p. 34).

Na arte de contar histórias o contador compõe uma ação leitora performática, no momento que se inicia a contação acontece a performance da leitura, o que viabiliza a interação contador e leitor-ouvinte. Zumthor (2007, p. 30-31) buscou uma conexão entre o conceito de performance para a realização da leitura, descrevendo que a “[...] performance é um saber ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo”.

Para Machado (2004) o leitor-ouvinte é conduzido pela voz do contador, o qual constrói a imagem do enredo narrativo e passeia pela paisagem da história e vai se movendo pela cadência, ritmo da respiração que envolve a narrativa. O aprimoramento da oralidade, seja durante a atividade de leitura de um livro, seja pela contação de histórias



são caracterizadas, muitas vezes, uma ação teatral, que trazem elementos básicos da expressividade da linguagem.

Quando a criança ouve a leitura em voz alta feita pelos adultos, ocorre uma relação entre leitor e o que está sendo lido em busca de uma compreensão do texto, a qual é construída na interrelação entre diferentes ações cognitivas e as ações sociais vivenciadas, pois se percebe a dimensão do contexto narrativo, compreendendo o que lhe foi exposto. Como consequência, a criança assimila as palavras em um conjunto expressivo – voz, gestos, entonação, entre outras – para compor o significado para o texto. “Na primeira infância e também até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta sua voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler” (REYES, 2017, p. 50).

Ao contar uma história, para que haja melhor aceitação e compreensão, o bom contador seleciona e estuda o que deseja alcançar no desenrolar do seu conto, porque é significativa para a criança. “Elaborando esse roteiro, o contador de histórias pode compreender de modo significativo o desenrolar da ideia narrativa. As estratégias de elaboração desse roteiro podem ser variadas” (MACHADO, 2004, p. 53).

Nessa discussão sobre o papel do contador de histórias, Busatto (2017, p. 9) defende que “contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial e o contador de histórias é um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar”. Na mesma perspectiva, Machado (2004, p. 64) complementa que “o bom contador de histórias é alguém que, de alguma maneira, se dispõe a ser porta voz desse tesouro”.

É por meio de atividades de leitura e de contação de histórias as crianças desenvolvem a compreensão leitora, por meio de uma ação dialógica entre os colegas e professores adquire conhecimentos e constrói seu “eu”. Nessa direção, Sisto (2007, p. 39) expressa que “contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro [...] as palavras que saem da boca do contador adquirem uma magia que encanta e marca o ouvinte”.

Para Machado (2004), o contador usa um ritmo, um balancear, uma respiração para conduzir a história. Para conduzir o balançar da história usa a respiração, a voz, o gesto, o olhar e vai moldando a história, visto que “[...] a presença é feita de intenção, ritmo e técnica. Um bom contador de histórias, guiado pela ação interligada desses três fatores, exercita habilidades pessoais-recursos internos-combinados com o amplo repertório de informações disponíveis”. (MACHADO, 2004, p. 68).



Para Goulart e Lobo (2019, p. 130) “[...] a prática de contação de histórias pode ser vista tanto pela história, pela narrativa que lhe é expressa quanto pela alma narradora que o incorpora, parece se a fusão entre a narrativa e o narrador”. A contação de história apresenta para as crianças um universo da narrativa e, por isso, pode ser um poderoso instrumento para promover o gosto e hábito à leitura, a ampliação das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escutar e dar sequência lógica aos fatos, a ampliação do vocabulário. Diante disso, Machado (2004, p. 81) argumenta que “[...] a intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança”.

Situações de intervenção nas atividades de leitura e contação de histórias

Optamos por desenvolver uma pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação por meio da ação e da intervenção no contexto investigativo, ou seja, do envolvimento ativo do pesquisador na realização da pesquisa. Na sequência realizamos duas situações de intervenção com a leitura e com a contação de histórias, por meio da aplicação das atividades durante ano letivo de 2019. Para este texto apresentamos a análise duas situações intervenção: uma com a leitura de uma obra de literatura infantil e outra com a contação de histórias³¹.

Na primeira situação de leitura realizamos a leitura do livro “A casa sonolenta”³², de Audrey Wood e ilustrações de Don Wood. Após a leitura a professora propôs uma conversa sobre a história, em que cada criança pode responder às perguntas elaboradas.

Quadro 1: Intervenção a partir da leitura

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história? O que você gostou? Conte o porquê gostou?	C2 - Eu gostei que o menino subiu na vó, o cachorro subiu em cima do menino e o gato subiu em cima do cachorro e o gato subiu em cima do cachorro. C3 - Eu gostei da pulga que estava acordada.

³¹ A pesquisa-ação foi realizada com 19 crianças, optamos por apresentar os dados coletados com apenas 3 respostas das crianças pelo fato de terem participado de todas as atividades da pesquisa. Para manter a privacidade das crianças a pesquisa não se reportará aos seus nomes dos participantes, mantendo o comprometimento com o Parecer Consubstanciado do CEP, n. 1.605.698, emitido em 24/06/2016. Desse modo, usamos para a classificação e identificação da fala a expressão C, para criança, seguida de um número, por exemplo: C1.

³² A Casa Sonolenta conta, em versos que se repetem, a história de uma casa onde moram a avó, o netinho, um cachorro, um gato, e um ratinho penetra. Todos vivem dormitando, até que uma pulga entra na história.

		C6 - Eu gostei quando o rato picou o rato.
2	Por que eles estavam dormindo?	C2 - É porque ele estava com sono.
		C3 - Porque tinha só 1 cama.
		C6 - Porque estava de noite.
		C6 - Porque estava de noite.
3	Por que eles estavam dormindo na mesma cama?	C2 - É porque eles gostaram daquela cama.
		C3 - Porque estava de noite.
		C6 - Não tinha outra cama.
		C13 - Porque não tinha outra cama
4	Por que a pulga estava acordada?	C2 - É porque o tempo amanheceu.
		C3 - Porque ela não dormiu.
		C6 - A pulga não queria dormir. Professora: Por que ela não queria dormir?
		C6 - Todo dia ela ficava acordada, ela nunca dormia.
5	Por que a pulga resolveu picar o rato?	C2 - É porque a pulga estava acordada.
		C3 - Porque o rato pôs a mão nela e depois chutou e a pulga machucou ele.
		C6 - Ela pensou.
6	Como terminou a história?	C2 - Que quebrou a cama. Professora: O que acontece depois?
		C2 - Aí ficou de dia.
		C3 - Picou o cachorro, picou o gato, picou o menino e picou a avó. Depois estragou a cama e depois vai colar.
		C6 - Veio o arco íris e todo mundo brincou lá.

Fonte: dados da pesquisa

A apreciação da história, respondida a partir da primeira pergunta “Você gostou dessa história?”, demonstra como as crianças avaliaram o contexto da narrativa. Destacamos a resposta da C2 “Eu gostei que o menino subiu na vó, o cachorro subiu em cima do menino e o gato subiu em cima do cachorro e o gato subiu em cima do cachorro.” A criança relata quase a história toda em poucas palavras, destacando as partes que se repetem narrativa.

Com relação à resposta da C2, podemos inferir o quanto a criança pensa, reflete para sintetizar as ideias principais do texto lido, de modo a possibilitar que se desenvolva a questão da criticidade, percebendo assim, um leitor atento. Desse modo, evidenciamos que “[...] a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 119).

Podemos perceber como a fala da C6 “A pulga não queria dormir”. A partir da resposta fizemos a intervenção: “Por que ela não queria dormir?”, que prova a criança a pensar mais, ou a explorar o contexto ou o que a criança quis dizer com aquela resposta: “Todo dia ela ficava acordada, ela nunca dormia”. Nessa situação temos duas questões a destacar: a primeira refere-se à nossa provocação frente à resposta da criança, a partir da



mediação, que provoca uma reflexão a fim de possibilitar maior compreensão de como a compreender o contexto da narrativa, sabendo que pela mediação é que a criança aprende a reconstruir internamente o conjunto de dados ou informações obtidas pela leitura, as questões oportunizaram um repensar sobre aspectos da história. É pela mediação do outro que a criança é capaz de transformar atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão. O professor assume um papel fundamental por fazer a ponte entre o livro e o leitor, além de ser porta voz de sonhos (REYES, 2017).

Ao perguntar sobre o motivo “Por que a pulga resolveu picar o rato?”, a criança C3 ao responder: “Porque o rato pôs a mão nela e depois chutou e a pulga machucou ele”, trouxe um detalhamento de movimentos, que não aparecem no contexto da narrativa. A criança elaborou uma argumentação a partir daquilo que viu e ouviu, mas também explora detalhes, aspectos do enredo que não estão presentes na obra, a criança demonstra na oralidade uma coautoria da narrativa, apresentando elementos que vão além do texto.

Para a segunda situação de leitura, escolhemos o conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm³³. Para isso, a professora, no caso a pesquisadora, foi caracterizada da personagem Branca de Neve e contou a história, como protagonista contando sua própria história.

Quadro 2 – Intervenção a partir da contação de histórias

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história? Conte porque gostou.	C1 - Eu gostei da branca de neve. Professora: Por que você gostou da branca de neve? C1 - Porque ela contou a história dela.
		C2 - A branca de neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu”, e ele respondeu: “Branca de Neve”. Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: “Bate na Branca de Neve”. Aí ele não matou porque ela era tão linda.
		C3 - A Branca de neve ficou feliz.
2	Por que a madrasta não gostava da Branca de Neve?	C1 - Porque a madrasta era má. Professora: Mas por que ela era má? C1 - Porque não gostava da branca de neve.
		C2 - Porque ela era muito malvada.
		C3 - Porque ela é muito má.
3	Por que o espelho dizia a verdade?	C1 - Porque ele é do bem.
		C2 - Porque ele não é malvado.
		C3 - Porque o espelho falou que a Branca de Neve é a mais bonita.
		C6 - Ele era do bem. C13 - Porque ele era do bem. Professora: Como você sabe que ele é do bem?

³³ Irmãos Grimm são dois irmãos alemães que entraram para a história como folcloristas e também por suas coletâneas de contos infantis.

		C Porque só a bruxa é má e o espelho é do bem.
4	Por que a Bruxa escolheu a maçã?	C1 - Porque os anões gostavam de torta de maçã.
		C2 - Porque a maçã é a da Branca de Neve.
		C3 - Não, ela escolheu uma banana.
		C6 - Porque a maçã era envenenada. Professora: - Por que não foi outra fruta? Porque ela escolheu a maçã.
		C13 - Porque a bruxa era do mal. Professora: Mas por que ele não cumpriu a ordem?
5	Porque o caçador não cumpriu a ordem da Rainha?	C1 - Porque o caçador achou a branca de neve linda.
		C2 - Porque ele achou tão linda a branca de neve.
		C3 - Porque matou. Professora: A Branca de Neve contou essa história?
		C3 - Sim, matou só a arma.
6	Por que o beijo do príncipe acordou a Branca de Neve?	C1 - Porque o beijo do príncipe era encantado.
		C2 - O príncipe e aí a bruxa falou: “Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu?” E o espelho falou de novo que era a Branca de Neve. Aí quebrou o espelho.
		C3 - Ela acordou, trocou uma roupa e ficou feliz para sempre.

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar nas respostas das crianças que houve uma interação entre o contexto da narrativa criada pela contadora de histórias e as crianças, como, por exemplo, na resposta da criança C2: “A branca de neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho: Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu e ele respondeu: Branca de Neve. Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: Bate na branca de neve. Aí ele não matou, porque ela era tão linda”. A criança responde à questão narrando a história, elaborando uma síntese da narrativa, em que notamos o envolvimento com o contexto do conto, pois se trata de uma história já conhecida pelas crianças, o que facilitou a (re)elaboração da narrativa, demonstrando a compreensão leitora.

No caso, a criança C2 mostrou uma compressão da história ao responder as perguntas com bastantes elementos narrativos. A atividade de contação de história parece que despertou um interesse e provocou maior interação com o contexto da narrativa, por ser uma história conhecida, de modo que percebemos mais informações sobre as histórias e os personagens nas respostas das crianças. Narrar contos de fadas, fábulas, lendas ou narrativas, já conhecidas pelas crianças, parecem provocar uma interação mais acentuada com o contexto da história. Por isso as atividades de contação de histórias são oportunidades para se promover o desenvolvimento a linguagem oral das crianças por meio de recontos ou recriação das narrativas, por meio de conversas sobre as histórias o professor faz intervenções oportunizando a interpretação, conforme respondem às



perguntas, haja vista que as “[...]crianças se convertem em leitores antes mesmo de aprenderem a ler” (SOUZA; GIROTTO, 2016, p.170).

Diante disso, observamos que um texto narrativo não se esgota em si mesmo. As questões sobre o contexto de narrativas conhecidas parecem impulsionar as crianças a se expressarem com mais fluidez, com mais espontaneidade. Percebemos que as crianças gostam de contar e recontar as histórias, especialmente aqueles que já familiarizadas.

Conclusão

A partir das análises das respostas das crianças, observamos o processo de compreensão leitora, a partir das impressões construídas sobre as narrativas. Tais impressões se mostraram determinantes no processo de construção de sentidos das leituras realizadas. Destacamos alguns aspectos observados: primeiro referiu-se ao modo de expressão sobre a narrativa, muitas vezes, decorria de uma resposta inicial de uma determinada criança sobre o tema abordado, em que algumas crianças repetiam o que o colega havia falado ou comentado, o que demonstrou uma compreensão de leitura, com apoio na percepção do outro.

O segundo aspecto remete à mediação do professor nas atividades realizadas a partir de perguntas sobre o contexto das narrativas. Baseado nisso, podemos inferir que a mediação acompanhada, durante e após as atividades de leitura e de contação de histórias foram imprescindíveis na elaboração significados sobre o contexto das narrativas e na compreensão leitora.

Destacamos que a intervenção do professor se mostrou como uma oportunidade motivação e envolvimento com a narrativa. Quando inseridas em um contexto de letramento as crianças são capazes de compreender as narrativas, ampliando a imaginação, a criatividade e a capacidade de reflexão, de crítica e de abstração, na medida em que se tornam leitores-ouvintes e interagem com o contexto da obra ou da narração, de modo que assumam o protagonismo de suas próprias experiências com a linguagem, pois “[...] é importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações”. (CAFIERO, 2010, p. 86).

Desse modo, percebemos que a mediação do professor durante as atividades estimulou uma relação de troca, em que o objetivo foi tanto a apreensão de novos saberes, como também a externalização da apreensão realizada sobre o contexto da narrativa. Observamos que a atitude do professor durante as atividades de leitura e de contação de



histórias por meio da voz, gestos, palavras e o modo como trata a criança, fez com que as crianças se sentissem em um ambiente de leitura motivador, interativo, acolhedor e prazeroso, oportunizando situações de letramento literário na educação infantil. Ao conversar sobre as narrativas, nos colocarmos dispostos a ouvir a resposta das crianças, o que demonstrou um caminho para as ações de intervenção pedagógica, pois foi possível compreender a dimensão que envolve o processo de compreensão leitora. (DOLTO, 2005).

Referências

BENJAMIN, W. *Magia e técnicas, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOTELHO, M. C. *A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias*. 2020. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Caderno de apresentação*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; M, S. A. (Orgs.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 123 p.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%200Letramento/Col%20Alf.Let.%2004%20Leitura como processo.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%200Letramento/Col%20Alf.Let.%2004%20Leitura%20como%20processo.pdf) Acesso 28 de maio de 2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 171-193.

- 
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DOLTO, F. *A causa das crianças*. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. (org.). *Os encantadores de histórias: sobre as práticas orais, memórias e arte narrativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.
- KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao Letramento Literário: 1979-1999*. Pelotas/Belo Horizonte: FaE/UFMG-EDGUFPeL, 2010.
- QUEIRÓS, B. C. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. *Revista Palavra: literatura em revista*, São Paulo, ano 4, v. 3, p. 14-35, jul. 2012.
- REYES, Y. Por que ler para as crianças tão pequenas?: o triângulo amoroso. In: LIMA, È.; FARIAS, F.; LOPES, R. (ed.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-51.
- SISTO, C. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). *Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem*. Joinville: Ed. Univille, 2007. p. 39-41.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J; GIROTTO. C. G. S. (Orgs). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura* Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 225, vol:1.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Coac Naify, 2007.



CAPÍTULO 10

FORMANDO LEITORES: PRÁTICAS LITERÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thaís de Castro Casagrande

NELLE/UFLA

Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto

NELLE/UFLA

Giovanna Rodrigues Cabral

NELLE/UFLA

Primeiras palavras

Sabemos, por pesquisas como a Retratos da Leitura no Brasil³⁴, que o Brasil não é um país de leitores, por isso é crescente as iniciativas públicas e privadas para que esse quadro seja modificado. Desde 2007, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada pelo Instituto Pró-Livro revela que o brasileiro lê pouco. Na última edição divulgada em 2020, cerca de 92 milhões de brasileiros não leem livros regularmente (48% da população estudada). Segundo a pesquisa, cerca de 30 milhões dos não leitores são analfabetos e os alfabetizados alegaram como limitações para o ato de ler, além da pouca ou nenhuma escolaridade, a falta de tempo para a leitura e o fato de não gostarem da atividade. Já os leitores, que somam mais de 100 milhões, leem, em média, 2,5 livros inteiros por ano e indicam o gosto, a busca por crescimento pessoal e a distração como principais motivações para a leitura. Se tomarmos leituras parciais e totais dos livros essa média sobre para 4,96. Ainda assim, trata-se de uma média muito baixa, sobretudo se compararmos com outros países, como por exemplo a França, onde a população lê, em média, 21 livros por ano. Na pesquisa, a leitura fica em 10º lugar na preferência de atividades de lazer, atrás de assistir TV, ouvir música, acessar a Internet. A escola, em edições anteriores da pesquisa, aparecia como motivadora da leitura uma vez que os estudantes aumentavam sua média de livros lidos por ano em relação aos não estudantes, no entanto em 2020 isso não foi verificado uma vez que as escolas, em sua maioria, estavam funcionando com ensino remoto, devido a Pandemia do Coronavírus no mundo.

Vários programas e ações foram e são fomentados pelos governos e instituições privadas. Em 2005, em parceria com os governos estaduais, municipais e a sociedade

³⁴ Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php> Acesso em: 20 fev. 2021.



civil, foi instituído o movimento de promoção do livro e da leitura – Vivaleitura – ação integrada ao Ano Ibero-Americano da Leitura, que envolveu 21 países e contou com milhares de iniciativas em favor da leitura no país. Ainda em 2005, o Ministério da Cultura anunciou as Diretrizes da Política Nacional do Livro e Leitura, a regulamentação da Lei do Livro e instituiu a Câmara Setorial do Livro e Leitura – CSLLL e o Observatório Nacional do Livro e Leitura. Além disso, com a finalidade de zerar o número de cidades brasileiras sem bibliotecas, criou o Plano Nacional do Livro e Leitura em 2006, em prosseguimento ao programa Vivaleitura. Como esse plano objetiva-se assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. A essas iniciativas, somaram-se os projetos de leitura desenvolvidos pelos Correios, Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, Itaú, Petrobras e, ainda, Estados e Prefeituras. Foram criados prêmios para projetos de leitura, o censo nacional das livrarias, inúmeras feiras de livros, seminários, congressos, enfim, houve uma grande mobilização em favor da leitura.

No Ministério da Educação, iniciativas para o desenvolvimento das ações do Estado na área da leitura se ampliaram significativamente em programas diversos: Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, Programa Nacional do Livro no Ensino Médio- PNLEM, o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor, Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, Tempo de aprender e Conta pra mim procurando atingir alunos, professores e famílias brasileiras.

Percebe-se a grande importância que vem sendo dada à leitura e a formação de leitores nas políticas públicas, desenvolvidas por meio dos programas da distribuição de livros didáticos e não-didáticos para as escolas e do incentivo à leitura, bem como para a formação docente, pois os conhecimentos, as vivências dos professores, como mediadores da leitura, também são determinantes para formar o gosto da leitura e o hábito de ler das crianças e jovens.

Muito se discute a respeito das contribuições da leitura no desenvolvimento infantil, no âmbito escolar (ROCCO, 2008; RANGEL, 2005). Essas contribuições perpassam o estímulo da criatividade, da imaginação, além da aquisição de cultura e da melhoria na escrita, dentre outras. Assim, consideramos a leitura como uma prática que precisa ser estimulada, ensinada e praticada desde a infância, e para que isso aconteça efetivamente nas escolas brasileiras é necessária uma preocupação com a práticas



desenvolvidas para a formação de leitores, sobretudo nos anos iniciais. Diante disso, baseado nos estudos oportunizados pelos encontros do Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, buscamos, neste trabalho, refletir e problematizar sobre a formação de leitores e as práticas literárias desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as práticas de orientação para a ação docente a fim de trabalhar a leitura em sala de aula, destacamos uma atividade formativa: o ato de contar histórias. Compreendemos que o incentivo à formação literária de maneira lúdica na escola permite aos estudantes o gosto pela leitura, além de uma aprendizagem significativa. Diante disso, é necessária a inserção das crianças em contextos de letramento literário para a formação de leitores proficientes.

Saber ler não é apenas decifrar códigos da escrita, e sim compreender o que se lê, perceber os sentidos do texto (GOULEMOT, 2011; SMITH, 1999; CHARTIER, 1996; KLEIMAN, 1995). Para que haja interesse e apreciação da leitura por parte dos estudantes, é necessário que o professor os motive, estimule-os e torne a leitura parte importante do currículo, associada ao desenvolvimento da escrita. Embora as crianças oriundas das camadas populares tenham pouco acesso à leitura nos próprios lares, a formação do gosto e do hábito de ler podem ser construídos nas escolas, a partir de variadas atividades, tendo o professor como mediador.

No entanto, no contexto escolar, muitas vezes ainda subsistem práticas de leitura centradas apenas na decodificação das palavras ou na identificação de informações básicas do texto; também frequentemente ouvimos reclamações das famílias e dos professores de que as crianças não gostam de ler. A chamada “leitura escolar” tem sido objeto de estudo de vários linguistas, entre os quais Kleiman (1995, 2007). Ensinar a ler com compreensão, segundo a autora, não significa impor uma leitura única, aquela do professor, pois a compreensão é altamente subjetiva e cada leitor aborda o texto a partir de sua experiência de mundo, seu conhecimento do tema, seu momento existencial. Isto, no entanto, não significa que não há nada a ser ensinado quando se ensina a leitura. Muito pelo contrário, uma compreensão teórica do ato de ler e algum conhecimento de Linguística são, para Kleiman, indispensáveis ao professor.



Como estratégia para o trabalho com a leitura e as práticas literárias nas escolas temos a contação de histórias que, nos anos iniciais deve estar articulada com atividades voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças, como forma efetiva de apropriação do sistema de escrita alfabético, ao mesmo tempo em que práticas sociais de leitura e escrita são promovidas.

Para a estruturação desse artigo, organizamos as discussões em seções, ancoradas em autores que discutem aspectos relacionados a alfabetização e ao letramento, as práticas de ensino, a contação de histórias e a leitura literária. Destacamos Soares (1998) com estudos acerca das práticas de alfabetização e letramento como processo a serem desenvolvidos de forma indissociável; Franchi (2012) que apresenta a pedagogia do alfabetizar letrando; Sousa e Bernardino (2011) com contribuições a respeito da formação de leitores, a partir das atividades de contação de histórias, dentre outros estudiosos da área educacional com discutem sobre a leitura e sobre o letramento literário.

Alfabetizar letrando: definindo conceitos

Além da alfabetização, que até então era a principal preocupação da escola, o letramento tornou-se uma exigência a ser cobrada dos professores, mas não faz muito tempo que esse conceito começou a ser conhecido entre os professores. Isso se deu principalmente graças à produção de pesquisadores como Soares (1998) e Kleiman (1995) para quem não basta alfabetizar, é preciso letrar a população, para que os indivíduos possam usar a leitura e a escrita como instrumento de informação e formação, tanto no meio profissional, quanto na esfera familiar.

Partindo do pressuposto de que as práticas de alfabetização e de letramento são fundamentais para o desenvolvimento de crianças e jovens (CASAGRANDE; CABRAL; GOULART, 2020), compreendemos estes conceitos como distintos, mas complementares. A alfabetização seria o processo de aquisição das propriedades do sistema de escrita alfabético, que de forma associada ao conceito de letramento, entendido como o uso social das habilidades de ler e escrever, comporiam as práticas do alfabetizar letrando, defendidas por Soares (1998):

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).



Sobre o papel docente nesse processo Franchi (2012, p. 51) aponta que “o professor alfabetizador é, de todos, o que enfrenta os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez”. Assim, o professor precisa resgatar a sistematização dos conteúdos da linguagem e atentar para sua importância no processo de aquisição do sistema convencional alfabético e ortográfico, necessário para o uso funcional da escrita, ao mesmo tempo em que promover as práticas e usos sociais da leitura e da escrita em sala de aula.

Trabalhando a linguagem na escola: o ato de contar histórias

Como trabalhar a leitura escolar de maneira que se torne um instrumento de formação de leitores, na sociedade grafocêntrica em que vivemos? Carvalho responde (2005, p. 81):

A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; o ensino de estratégias de predição de significados; a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida, etc.) aos objetivos do leitor em determinada problema, já bastante debatido, da precária formação do professor, de sua escassa familiaridade com a leitura, da sua descrença em relação a propostas didáticas que estão na contramão de sua própria experiência de leitores “escolares”.

Como uma das práticas para o trabalho com a linguagem e a leitura no âmbito escolar tem-se a contação de histórias. A respeito disso, Sousa e Bernardino (2011, p. 236) entendem que o ato de contar histórias “é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, e não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos para as provas, afastando o aluno do prazer de ler”. O caráter obrigatório da atividade leitora, segundo as autoras (2011) contribui com o fracasso escolar desse processo e, por isso, defendem o ato de contar histórias como auxiliar na proposta pedagógica dos docentes:

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da



criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUSA; BERNARDINO, 2011, p. 236).

Nesse sentido, as autoras (2011) afirmam que, por meio da arte de contar histórias como estratégia educacional, é possível, de maneira significativa, favorecer a prática do professor. Ainda, Sousa e Bernardino (2011, p. 238) defendem que o “docente precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão”.

Com a intenção de contribuir para a formação do leitor, salientamos que o incentivo e o contato com as práticas sociais linguísticas cooperam para que o sujeito seja capaz de se posicionar criticamente frente às informações que lhe estão disponíveis. É pensando na formação desse leitor literário, capaz de transformar o mundo, que ressaltamos o lugar da palavra, da poesia, do conto, do livro, do sonho, enfim, da imaginação, nas experiências de leitura nos anos iniciais nas escolas. Com isso, “A iniciação literária desde a infância com livros de imagens com ou sem textos e o trabalho com contos podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código linguístico” (SOUSA; BERNARDINO, 2011, p. 237).

As habilidades leitoras para além da decodificação proporcionam o envolvimento do sujeito com o texto em busca de significados. Nesse sentido, para Krug (2015):

É o leitor quem atribui significado ao texto, processando diversificadamente as informações nele constantes. É relevante afirmar que os significados do texto se baseiam em sistemas interacionais esquematizados para o leitor; já os do escritor relacionam-se com ele na forma de interação (KRUG, 2015, p. 4).

Nessa perspectiva, a construção de sentidos por meio de práticas literárias leva em consideração as experiências sociais, culturais antes vivenciadas pelos sujeitos. Assim, “Todo conhecimento que o leitor possa ter, encontra-se armazenado na memória, e esta, por sua vez, organiza-o adequadamente, gerando espaço para as inúmeras informações que esse mesmo leitor agregará para si, ao longo de sua rotina como praticante da leitura” (KRUG, 2015, p. 4). Nessa visão, Colomer (2007) destaca a literatura como viabilizadora para a compreensão do mundo.

Para Antunes (2007, p. 17) “A época da vida mais propícia para a formação de hábitos e de incorporação de conhecimentos básicos é a infância”. Diante disso, podemos



perceber que o trabalho com as linguagens em fase escolar é de extrema importância no desenvolvimento infantil. Tendo o livro literário como material indispensável para o trabalho com as crianças, reconhecemos que a formação de leitores vai além da simples disponibilidade de materiais, visto que a forma pela qual o docente conduzirá o trabalho com as linguagens tem ligação direta com a qualidade dos resultados obtidos na mediação. (PIRES; MATSUDA, 2013)

Seguimos uma concepção na qual a leitura compreende uma relação dialógica entre um sujeito que escreve e um outro que lê. Um autor da literatura infantil, por exemplo, ao interagir com um educando vai buscar elementos que invoquem o gosto pela sua obra, no entanto, compete a instituição educacional e ao professor-mediador promover o acesso e a atribuição de significado ao ato de ler. Assim, para formar bons leitores, o professor utiliza estratégias para sensibilizar os estudantes para a grandeza do ato de ler.

A leitura deleite: uma estratégia formativa de professores alfabetizadores

No momento atual, em que se ampliam as necessidades sociais de uso da leitura e escrita, tem sido reforçada a responsabilidade da escola, que precisa produzir mediações pedagógicas para garantir a alfabetização e o letramento das crianças. Contudo, é necessário pensar que tais mediações devem favorecer a imersão das crianças na cultura escrita, de forma que possam aprender a ler e a escrever, mas também, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais (SOARES, 1998).

É grande a variedade de situações sociais que exigem o uso da leitura e da escrita, que demandam a capacidade de redigir textos, de ler e produzir significados para os textos lidos, de acessar informações, de utilizar a leitura e a escrita para resolução de problemas. Neste contexto, em que múltiplas informações ainda são disponibilizadas pelas ferramentas tecnológicas, Perroti (1990) discute a democratização dos bens culturais, considerando que, no caso da cultura escrita, se faz necessário o acesso aos produtos culturais – jornais, revistas, livros, etc, mas também aos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à construção do conhecimento, dos sentidos e significados inscritos nesses objetos culturais.

Sabendo que ninguém pode dar o que não possui, iniciativas de formação de professores leitores têm sido realizadas e, uma das últimas que figurou no cenário nacional foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que envolveu



vários eixos de atuação, dentre eles a formação para professores alfabetizadores. Esse programa além de fomentar os estudos sobre a apropriação do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística, tomando-os como objetos sistemáticos de reflexão, de forma a garantir a análise das práticas alfabetizadoras e produzir as mudanças pedagógicas necessárias para garantir o atendimento dos direitos de aprendizagem das crianças, também buscou aproximar o professor de práticas leitoras em contextos literários, por meio de um a estratégias formativa chamada *Leitura deleite*. No âmbito do PNAIC ela foi considerada uma importante estratégia formativa e constituiu-se como prática permanente ao longo de toda a formação. Tratava-se de um momento de aproximação com a leitura, de ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes (BRASIL, 2012).

Além do papel de desenvolvimento de práticas leitoras nos professores, a *Leitura deleite* aproximava esse professor do repertório de livros e obras distribuídas para as bibliotecas das escolas, pois os livros selecionados eram, na maioria das vezes, oriundos dos acervos dos programas PNBE e PNAIC. O que também favorecia a escolha consciente dos livros para a contação de histórias em sala de aula para as crianças. Neitzel (2007) afirma que a leitura esporádica ou realizada com frequência semanal não é suficiente para consolidar hábitos culturais e criar afinidades entre a criança e os textos. O que reforça a necessidade de tornar tais práticas permanentes na rotina escolar.

Fundamentados em Brito (2009), estamos convencidas de que, para as crianças que ainda não têm, consolidadas, as habilidades leitoras, os professores se caracterizam como agentes mediadores que possibilitariam a sua no mundo da cultura letrada, por um modo especial de ler como um ato prazeroso, isso porque:

[...] quando uma criança de, por exemplo, 6 anos, iniciando o processo de alfabetização, toma emprestada a voz de algum familiar, da professora, da amiga que lê o texto com a voz emprestada, está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como os outros leem com os olhos ou com as mãos” (BRITO, 2009, p. 13).

Assim, atividades recorrentes das rodas de leitura e contação de histórias podem propiciar a entrada da criança no universo lúdico, ficcional da leitura, além de desenvolver sua sensibilização, despertar seu desejo por livros, favorecer a vivência de experiências estéticas com a linguagem e a fruição da arte literária. Podem favorecer, ainda, o conhecimento acerca das especificidades da linguagem escrita, suas convenções e regras,



a familiarização com a estruturação dos diferentes gêneros textuais escritos. Para Brito (2009), ler com os ouvidos pode permitir à criança experimentar a cultura escrita, inserir-se na interlocução com o discurso típico dos gêneros escritos, que se organizam por uma sintaxe, um léxico e uma prosódia diferentes da linguagem oral cotidiana.

Considerações finais

Destacamos a relevância da literatura infantil nas salas de aula do ensino fundamental para a promoção dos processos de alfabetização e de letramento. Ao buscar a inserção de propostas de incentivo à leitura para a infância, especificamente nos anos iniciais, é preciso conhecer e analisar a adequação das obras e gêneros literários, de acordo com cada faixa etária. Com isso, é possível promover o interesse pela linguagem escrita e a produção de sentidos a partir da leitura.

Ações de promoção à leitura consistem em ferramentas de efetivação das políticas públicas educacionais brasileiras, como o PNAIC, que distribuiu o acervo literário nas escolas, visando oportunizar a presença de obras qualificadas nas práticas de sala de aula, bem como fomentou estratégias de formação do professor leitor, por meio da leitura deleite.

Há inúmeras formas para o aluno tornar-se um sujeito ativo no processo de sua formação como leitor autônomo e crítico, e inicialmente isso pode começar pelo incentivo do seu professor por meio da leitura deleite. Entretanto, não duvidemos da importância dessa mediação, acreditamos também que para alcançar os objetivos apontados, há a necessidade do envolvimento efetivo desse docente e da implementação de políticas públicas que assegurem ao educando o direito à leitura literária no país, principalmente nos anos iniciais escolares.

Acreditamos na leitura literária como caminho possível de construção do sujeito crítico e, no que se refere ao educador, em um trabalho constante, motivador, significativo e imprescindível de contação de histórias na escola.

Procuramos refletir sobre o papel da literatura na escola como um caminho possível para a construção de uma postura crítica por parte dos alunos, de leitura não apenas da palavra, mas também do mundo, considerando a leitura como um processo de produção de sentidos. Defendemos, finalmente, a necessidade do estímulo inicial à leitura literária nos primeiros anos do ensino fundamental, para que os alunos percebam a leitura



como uma atividade social fundamental. E, ainda, para que eles descubram o prazer de ler, fazendo a imersão nas práticas sociais e na cultura letrada.

Referências

ANTUNES, Walda de Andrade. *Lendo e formando leitores: Orientações para o trabalho com a literatura infantil*. São Paulo: Ed. Global, 2007.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Formação do Professor Alfabetizador: Apresentação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITO, Luiz Percival de Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005.

CASAGRANDE, Thaís de Castro; CABRAL, Giovanna Rodrigues; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Pensar as concepções de alfabetização e de letramento em documentos norteadores das práticas educativas: aproximações e distanciamentos. In: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MURCIA, Josy Helena; AMARAL, Marco Antônio Franco do; ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves. (Org.). *Escritos de educação: perspectivas e tendências*. 1ed.Cruz Alta: Ilustração, 2020, v. 2, p. 187-202.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

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

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 5. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU* (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto do Uruguai). Vol. 10, n. 22, jul./ dez. 2015.



NEITZEL, Adair Aguiar. Prosa e poesia na literatura infantil: a literatura pede passagem. In: FERREIRA, Valéria Silva (orgs). *Infância e linguagem escrita*. Itajaí: Univale, 2007.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIRES, Alaine Cassia de Cunha; MATSUDA, Alice Atsuko. Formação do leitor: dificuldades e desafios. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na Escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Leitura e escrita na escola: algumas propostas*. Em Aberto, v. 16, n. 69, 2008.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare – Revista de Educação*. Vol. 6, n. 12, p. 235 a 249, jul./dez. 2011.



CAPÍTULO 11

O QUE É LER? “LER É FORMAR PALAVRAS COM AS LETRINHAS!”

Cláudia Roquini Nascimento
NELLE/UFLA
Ludmila Magalhães Neves
NELLE/UFLA

Introdução

[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.
(FREIRE, 2001)

Partindo do pressuposto de que ler é um processo complexo, que envolve compreensão, crítica e produção de sentidos, Bicalho (2014, p. 167) explica que “a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social” que implica no uso de operações mentais e no processo de interação dialógico entre o leitor e a obra. Tais atividades de leitura ganham destaque na Educação Infantil com a mediação do adulto experiente que apresenta para a criança a oportunidade de observar imagens, compreender narrativas, conversar sobre o que foi lido, além de possibilitar o contato direto com a obra e com a linguagem oral e escrita. (CARDOSO, 2014).

Assim, ressaltamos que na atualidade, a Educação Infantil se mostra como objeto de relevância de discussão nas instâncias governamentais, ao constituir-se como dever do estado e direito subjetivo da criança, partindo do pressuposto de que a educação formal assume um papel importante na construção das estruturas de aprendizagem, bem como na possibilidade de seguir aprendendo, além de sedimentar as bases da personalidade do ser humano.

Neste sentido, buscamos entender de que maneira as atividades realizadas, nas turmas de Educação Infantil, possibilitam o desenvolvimento da linguagem da criança. Para Vygotsky (1998, 1999), a infância é uma etapa específica do ciclo da vida, na qual



o desenvolvimento psíquico que envolve a cognição e a linguagem está intimamente interligado e se dá por meio das relações interpessoais.

Dessa maneira, a mediação da linguagem se torna importante para que esse processo se constitua. Estimular, criar situações e deixar com que a criança se expresse verbalmente, que fale, conte, pergunte, possibilitando o imaginar e inventar, de forma mediada, é abrir um espaço intrapsíquico de aprendizagem, auxiliando o desenvolvimento cognitivo e afetivo e ampliando sua capacidade de socialização.

Considerando o que se discute e se orienta nos documentos oficiais sobre a linguagem oral e com a intenção de compreender a representação de leitura no processo de aquisição da linguagem, o texto a seguir tem por objetivo compreender qual a representação de leitura que se mostra presente nos enunciados das crianças em situações dialógicas, decorrentes das rodas de leitura, a partir da reflexão da linguagem oral como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas da leitura literária.

Sendo assim, neste capítulo, discutimos a concepção de leitura para as crianças, em um diálogo com as atividades de pesquisa desenvolvidas junto ao Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita – NELLE, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Para isso, apresentamos um estudo de caso, priorizando como ação investigativa um questionário, o acompanhamento e a análise de atividades de leitura em turmas da Educação Infantil e do 1º do Ensino Fundamental com crianças de 3 a 6 anos de idade em escolas da rede pública em uma cidade do Sul de Minas Gerais.

Para uma melhor disposição textual, o presente texto se organiza da seguinte maneira: primeiramente discorreremos sobre a aquisição da linguagem na Educação Infantil com base nos documentos nacionais da educação, em um segundo momento a leitura e a contação de histórias como atividade social e finalmente compartilhamos a experiência em sala de aula.

Aquisição da linguagem na Educação Infantil - documentos nacionais

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) encontramos a concepção de Educação Infantil atual, organizando os princípios éticos, políticos e



estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desta etapa da educação básica. Essas propostas devem ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2013, p. 18).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil³⁵ - RCNEI o trabalho com a linguagem oral, na Educação Infantil, nos mostra que a linguagem se constitui como um dos eixos básicos, de modo a priorizar a formação, tomando como primazia a formação do sujeito, no processo de interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998).

Assim com base no RCNEI, podemos perceber que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente, no que se diz às diferentes linguagens, despertando a curiosidade e estabelecendo relações de sentido de forma significativa:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Atualmente, o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular - BNCC apresenta que a Educação Infantil representa a necessidade de um momento para

³⁵ O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido. Reforça-se a ideia da necessidade de integração entre educar e o cuidar. A temática escolhida por nós é citada no RCNEI, abrangendo assim a identidade e autonomia na formação pessoal e social do indivíduo.



que as crianças se apropriarem da linguagem oral, mediante atividades e circunstâncias em que são instigadas a falar e, a partir disso, desenvolver o vocabulário, proporcionando a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC, o ato de ouvir histórias possibilita à criança o desenvolvimento da linguagem, que ocorre “[...] pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. (BRASIL, 2017, p. 37-38).

Também vemos na BNCC que um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é relacionado com a linguagem, de modo a “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p. 4).

Ao proporcionar experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, a Educação Infantil se constitui em um dos espaços de desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

Outro documento orientador que se refere aos cadernos de formação é o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, trazendo uma política pública nacional que busca mobilizar a sociedade brasileira e fornecer formação continuada aos professores da rede pública em parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal e Universidades. O material didático, dividido em nove cadernos, é elaborado a partir do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, uma parceria entre as universidades federais do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a elaboração de uma coletânea de 10 cadernos de formação.

De acordo com o segundo caderno da coleção Leitura e Escrita na educação infantil “Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem”, nos mostra que a infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem e que a infância não pode ser entendida fora da linguagem:

A infância é um momento histórico que se repete eternamente, e por isso ela manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano – a criação da linguagem. A infância, entendida com base na abordagem teórica aqui adotada, não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na



linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. (BRASIL, 2016, p. 18, vol. 1)

As autoras do segundo caderno, Souza, Pereira e Salgado (2016), enxergam a sala de aula como um espaço de encontro de várias culturas, trazendo à tona a ideia da pluralidade cultural, apresentando como base teórica o conceito de diálogo de Bakhtin.

A leitura e a contação de histórias como atividade social

A leitura é uma ação, e o intuito do autor era compreender qual relação a leitura estabelece com o leitor. Segundo Freire (2001, p. 9) "A leitura de mundo precede a leitura da palavra", vez que primeiro temos contato com o mundo que nos cerca, com as relações com os outros e a partir disso conseguimos fazer a "leitura da palavra". Do mesmo modo, também as crianças em suas imaginações, contatos com histórias já ouvidas, auxiliam nessa leitura de "palavramundo".

Na atividade de leitura, temos uma capacidade de formação e transformação, ela permite que nós leitores tenhamos uma percepção maior de algo. A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2001, p. 11).

São muitas histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo (CADERMARTORI, 2009, p. 45).

Sabendo que por meio das relações sociais que as crianças interagem e gradualmente se apropriam da linguagem, como a leitura literária pode influenciar as crianças de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua e características do gênero, do portador ou do sistema de escrita.



A leitura nos permite construir sentidos, Goulemot (2001, p. 108) diz que "Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido". A cada leitura o que foi lido antes é acionado e se atribui outros novos sentidos.

A leitura não pode ser entendida como um processo automático; o processo de ler é um processo que necessita não apenas de decifrar, mas antes se apropriar e tornar-se parte de uma linguagem já adquirida ao longo dos anos. "Eu olho as palavras, vejo as palavras, e o que vejo organiza-se de acordo com um código ou sistema que aprendi e que compartilho com outros leitores do meu tempo e lugar". (MANGUEL, 1997, p. 48).

A partir disso percebemos que o ato de ler para o outro nos permite buscar compreender o ato de ler como uma atividade social, em que existe ou que requer uma constante ação e interação do leitor com e sobre o texto, de modo dinâmico e fluido. "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço." (COSSON, 2016, p. 27).

Durante a leitura para as crianças elas são levadas a imaginar, sonhar, experimentar um novo mundo, onde permite as mesmas recriarem e produzirem as suas próprias histórias em sua linguagem, com experiências que elas vão tendo em casa, na escola, conforme descreve Queirós (2012, p. 93): "Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância, enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam".

Podemos dizer que a leitura é literária quando a atitude do leitor se mostra como uma prática cultural, criando com o texto lido uma relação de deleite. Segundo Cosson (2016, p. 27), ao lermos estamos abrindo portas entre mundos distintos, e o sentido construído por nós só tem significado quando esse percurso acontece. Por meio da leitura podemos permitir que as crianças imaginem e adentre a um mundo novo por meio da história contada a ela. No ambiente escolar:

[...] a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criança do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30).



A leitura literária no ambiente escolar necessita acontecer de forma com que as crianças são convidadas e instigadas a dialogarem com o texto, construindo e desconstruindo significados. Portanto, o papel dos educadores está em promover uma leitura para entender além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo também a partir da sua percepção de mundo.

Percebemos o quanto o mundo e as relações são importantes para o processo de alfabetização das crianças, para o desenvolvimento cognitivo delas. Essa aproximação com a cultura, com o mundo, as experiências dos alunos, por meio delas, os textos lidos são apreendidos e trazidos para a sua vida, portanto os educadores têm a responsabilidade de conscientizar seus alunos de que não importa apenas entender as letras, mas ler o texto e interpretá-lo segundo a sua percepção de mundo. “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” conforme descreve Martins, (2006, p. 34).

Devemos levar em conta as diversas áreas que podemos usar para estimular a criança e para que, assim, ela possa desenvolver as habilidades que necessita, e por isso que é interessante começar do simples para o complexo, sempre interagindo com adultos e crianças, como descrito neste documento:

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (BRASIL,2013 p. 86).

De acordo com as contribuições de VYGOTSKY (2008, p. 80) na educação infantil, ele nos diz que o jardim-de-infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita, entendendo que o melhor método é quando a criança não aprende a ler e a escrever, mas sim quando ela vai descobrindo habilidades para isso durante situações de brincadeiras.



Descrição da atividade desenvolvida em sala de aula

O texto se baseia em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e assume como proposta metodológica uma pesquisa de campo, com o procedimento investigativo da observação e da descrição de situações de diálogos em que a criança faz uso da linguagem oral das relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças de 3 a 6 anos de duas escolas municipais, uma estadual e um núcleo de Educação Infantil com vínculo à uma Universidade Federal, todas do município de Lavras, foram escolas que permitiram que acompanhássemos a turma em circunstâncias de diálogos, durante a contação de histórias, no contexto escolar, utilizando-se de observações e de descrições em forma de registros em diário de campo.

A pesquisa assume o procedimento metodológico da realização de entrevistas, mas por se tratar de crianças de 3 a 6 anos, a mesma não prevê um questionário com formulações precisas de questões. Como medida de direcionamento das observações, sugerimos questões pré-formuladas, feitas de modo generalizado aos alunos, esperando respostas espontâneas sobre a história lida pelo professor, como por exemplo “o que é ler?”. Com relação aos assuntos que seriam discutidos, sugerimos: “o que é a leitura para você?”. Foi realizada no momento da roda de conversa um bate-papo informal com as crianças para compor o quadro da situação dialógica, criando uma interação entre as crianças sobre o tema em debate.

Nessa vertente, ao perguntarmos “*O que é ler?*”, obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

Quadro 1: Relação de comentários feitos pelos alunos

C1- “Era uma vez!” (3 anos)
C2- “Escrever historinhas!” (3 anos)
C1- “Era uma vez!” (3 anos)
C2- “Escrever historinhas!” (3 anos)
C1- “Ler é pra você aprender” (6 anos) (3X)
C2- “Ler é pra ficar inteligente” (6 anos)
C3- “Ler é aprender a estudar” (6 anos)
C4- “Ler é formar palavras com as letrinhas” (6 anos)

Fonte: Arquivo das autoras



A construção do significado realizado pelas crianças possibilitou compreendermos que as crianças, em suas diversas respostas, são capazes de ampliar os significados construídos em suas estruturas psicológicas diante das formas de pensar e de agir diante do cotidiano. Para Vygotsky (2001), os significados são reflexos do pensamento e da linguagem, que dão espaços à construção dos conceitos, ato mais específico, único de pensamento na função generalizante.

A resposta de uma criança diante de uma pergunta complexa nos permite repensar o papel do educador na mediação, que proporcionando bons questionamentos à criança, possibilita um repensar sobre as coisas e situações que a cercam, criando-se um espaço de interlocução entre adulto-criança e entre criança-criança.

Considerações finais

Este estudo viabilizou entender o quanto a atividade de leitura pode ser compreendida em perspectivas diferentes, trazendo a realidade das escolas tem-se uma aproximação com a cultura, com o mundo, as experiências dos alunos, por meio delas, os textos lidos são apreendidos e levados para a vida toda.

Apoiada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, as mudanças, estão interligadas sendo necessárias para que se torne possível apontar a importância do papel do outro como intermediador na constituição da linguagem infantil. A mediação do adulto com a criança possibilita um desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, pois sabemos que a criança aprende a falar antes mesmo de ir para o ambiente educacional e que ela interage a todo o momento com as pessoas que estão ao seu redor e é nesse momento que ela entra em contato com novos signos.

Nas observações e nas transcrições das falas das crianças, percebemos o quanto a criança age e interage com o ambiente e as situações que lhes são expostas. Quando a professora evidencia os argumentos feitos pelas crianças, ela estabelece uma zona de desenvolvimento proximal. Vimos, portanto, que foi essencial deixar que as crianças falem sobre o que pensam a respeito de um determinado assunto, ampliando a capacidade de imaginar e criar, favorecendo o processo de formação de conceitos, de forma que seja mediada pelas experiências vivenciadas e observadas, auxiliando o desenvolvimento pleno do seu psiquismo.



Pesquisar sobre o desenvolvimento da linguagem da criança nos permitiu ter um novo olhar sobre a contação de histórias e leitura literária na Educação Infantil, pois a atividade de contar histórias permite às crianças ativar a imaginação e a compreender de que maneira elas se relacionam com a produção de significados por meio dos enunciados e com base na discussão teórica desta pesquisa, podemos afirmar que a contextualização da leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil.

Logo, ler uma história, ouvir ou dissertar, nos evidencia a leitura como prática essencial para o desenvolvimento não só das crianças, mas para os adultos, professores ou não, mediadores desta prática capaz de estimular as reflexões mais profundas, vez que a leitura não consiste na simples decodificação de caracteres e não deve ser ofertada apenas como forma de cumprir tarefas, mas para o próprio prazer, para acolher sonhos e desfrutar a magia das palavras.

Referências

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 167-168.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE. V. 1, V. 2, V. 3, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. Caderno 02. Brasília. MEC/ SEB, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Caderno 01. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de*



Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 211-212.

COSSON, Rildo. *Letramento literário teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Ronei Ximenes. *Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental*. Lavras UFLA, 2015.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 112 p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001, 228 p.



CAPÍTULO 12

ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES

Agatha Eleuterio Paulo
NELLE/UFLA
Melina Carvalho Botelho
NELLE/UFLA

Considerações Iniciais

Apresentamos uma reflexão sobre a complexa tarefa de formar leitores no contexto de letramento literário. Para isso, partimos da citação de Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Cada sujeito, ao ler um texto, assimila a partir de suas experiências anteriores, se movimenta em diferentes saberes no mundo da escolarização.

Podemos afirmar que o contato do leitor com os textos tem que ser um momento oportuno para a construção de novos saberes, de novas experiências, contribuindo para a construção de si próprio e de sua relação com o mundo.

Sendo assim, este texto se conduz por uma indagação: de que modo acontece a formação de leitores no processo de alfabetização no contexto de letramento literário? Para refletir tal questão, objetivamos abordar sobre o letramento literário no contexto escolar e sua influência para o processo de formação de leitores, considerando aproximações e distanciamentos que são consideráveis para que a apropriação da leitura seja efetivada.

Partimos de alguns aspectos teóricos, em que são apresentados os conceitos de letramento, letramento literário e reflexões em relação ao trabalho com letramento literário em sala de aula, caminhos sugeridos por Rildo Cosson (2006) e por Magda Soares (2006), que expõe ser possível, mediante práticas de leitura de textos literários, realizar um efetivo trabalho no que diz respeito ao letramento.

O trabalho divide-se em duas seções: a primeira apresenta uma exposição sobre os conceitos de letramento literário e a formação do leitor. Na segunda seção apresentamos uma reflexão em relação à prática do professor como mediador do processo de formação leitora com o uso de textos literários no contexto da sala de aula.



A formação do leitor estará de certa forma vinculada à maneira como o professor estabelece suas práticas leitoras, como a concepção de leitura e o modo como trabalha com os textos literários. Logo, o professor assume uma função de centralidade para criar situações ou contextos de letramento capazes de criar mecanismos capazes de formar um leitor apto a processar, criticar, questionar, interpretar, bem como atribuir sentido e significado ao que lê.

Letramento escolar na formação de leitores

O ensino da leitura e da escrita, ao longo de séculos tem passado por várias mudanças em relação às abordagens teóricas e didático-pedagógicas. Segundo estudos de Soares (2010), há algum tempo, primeiro, era preciso aprender a escrever, para só depois ler. Acreditava-se que a criança não podia ler antes que soubesse escrever: não podia ler de verdade antes que fosse capaz de decodificar a língua escrita, aprendida em textos construídos não para ler, mas para ensinar a escrever.

Prontamente a busca por aprimoramentos, traz em si um contexto histórico de investimento em alternativas mais eficazes para atingir uma aprendizagem consistente. De acordo com Ferreiro (2001), no processo de alfabetização é preciso compreender as concepções dos alunos sobre o sistema de escrita, uma vez que o mesmo possui conhecimentos relacionados à linguagem escrita, anteriores ao primeiro dia de aula.

Ao chegar à escola, a criança já fruiu de um contato com o mundo da escrita, além de dispor de um repertório de palavras específico da comunidade na qual está inserida. Desse modo, o professor tem de considerar o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que a mesma já tem o domínio da linguagem com exatidão nas diversas circunstâncias do cotidiano, mas não sabe ler nem escrever. Esses são usos novos da linguagem para a criança e é sobre tudo isso o que espera da escola (CAGLIARI, 1992).

Aos poucos, alfabetizar passou a compreender mais que ensinar e aprender de forma codificada e decodificada, como também, interpretar, estabelecer relações, expressar ideias entre tantas outras definições. Para atender as novas exigências que comportam ler e escrever em contexto social, houve a necessidade de considerar as exigências sociais de uso da leitura e escrita, o que emerge o uso do termo letramento, embora Alfabetização e Letramento constituem conceitos diferentes e trazendo em seu bojo toda uma discussão conceitual correspondente, que para Soares (2004, p. 47), é o



momento de “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Na sociedade atual é recorrente práticas sociais de leitura e escrita, que fazem parte de um meio letrado, que de acordo com as necessidades do “sujeito” se faz o uso. Essa aplicação da leitura e escrita em atividades cotidianas, é o que expõe o nível de letramento de cada sujeito a frequência do contato com a escrita e o tipo de texto que essa escrita constitui.

Segundo Ribeiro (2001),

Os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de leitura e escrita do indivíduo, com a qualidade do texto que lê e escreve, com a frequência e a forma de leitura e de escrita. Além disso, os níveis de letramento variam de acordo com o domínio do código escrito: sujeitos com níveis mais altos de letramento geralmente apresentam mais tempo de escolaridade, o que permite concluir que o nível de letramento está (de certa forma), relacionado com o grau de escolaridade (RIBEIRO, 2001, p. 217).

Logo, o nível de letramento adquirido tem relação direta com o processo de escolarização, incluso neste a alfabetização. Meio pelo qual se adquire as habilidades de leitura e escrita, ou seja, o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) e o uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita essa condição é denominada de letramento (SOARES, 2003).

O letramento não se refere simplesmente à uma prática individual, mas sobretudo, uma prática social, visto que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72). Desse modo, compreendemos que socialmente tanto a leitura, quanto a escrita são utilizadas como meio de comunicação e interação.

Compreendendo o letramento como prática social, ponderamos que todos os sujeitos, independente da classe social ou do nível de escolarização, que convivem socialmente possuem determinados níveis de letramento.

Uma vez que, “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48- 49).

As práticas de letramento literário estão entre as inúmeras práticas de letramento que existem, para Kleiman (2008), letramento compreende “um conjunto de práticas



sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18). A autora ainda destaca o letramento como uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. Assim, o letramento refere-se um conjunto de práticas sociais que perpassam a escrita (KLEIMAN, 1995).

De acordo com Castanheira (2014), a expressão letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Neste sentido, um “sujeito” sabendo ou não ler e escrever, de certa forma pode ser letrado, pois o letramento vai além, inclui não só as práticas de leitura, escrita e oralidade, mas é também a difusão dos bens culturais que nos cercam e que formam nossa identidade. Posto isto, destaca-se a escola não sendo a única, mas sim, uma importante condutora de letramento, uma competência individual necessária para atuar com autonomia no dia a dia.

Assim, deduz que os alunos desenvolvam um gosto literário partindo do seu próprio conhecimento. O estudo de letramento se torna bastante pertinente, ao considerar também os eventos de letramento literário construídos pelos próprios alunos.

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm ganhado destaque para o ensino da leitura. Uma vez que tais gêneros ampliam o reconhecimento dos códigos e sobretudo, o letramento literário, pois, uma vez que o leitor vivencia novas experiências daquilo que ainda não viveu na vida real, mas envolveu-se por meio da ficção, ele estará mais apto a refletir acerca de suas atividades concretas que formam sua conduta.

O processo de letramento literário envolve aspectos que agregam os diversos textos da literatura, é uma prática social e de responsabilidade da escola. No entanto, “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

Ainda na concepção do autor, a expressão letramento literário se define da seguinte maneira:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com



as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON, 2014, p. 185).

Desse modo, compreendemos que o letramento literário engloba várias perspectivas, podendo ser descrito como um conjunto de práticas e eventos sociais que incluem a interação leitor e escritor, produzido e socializado na escola por meio da leitura de textos literários, que contribui com o processo de aprendizagem.

A prática pedagógica que integra textos literários, não visa excluir a aquisição de outros saberes, contudo, busca propiciar uma aprendizagem significativa por meio da experiência, conhecimento de mundo por meio das palavras. Para Cosson (2016) o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, e ainda “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social” (COSSON, 2016, p. 40-41), que propicia saberes, não apenas um saber sobre o que é a literatura ou os textos literários, mas, um conhecimento que dar sentido ao mundo mediante discursos em palavras, ultrapassando os limites do tempo e da sala de aula.

O professor como mediador da leitura literária

A literatura combina perfeitamente encantamento e construção do conhecimento. Desse modo, é papel do professor apoiado pela coordenação pedagógica criar situações de aprendizagem com recursos que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de aprender. O que nos leva a considerar um trabalho mediado e que não se restrinja somente aos conteúdos abordados nos livros didáticos. Indo além, com o uso de textos autênticos e diversificados, como um incentivo para o aprendizado da leitura e da escrita.

Inclusive, em relação à aprendizagem e a formação de leitores, Girotto e Souza (2010) destacam a importância da ação de mediadores na formação do leitor, numa ação conjunta em que o processo de letramento vai se desenvolvendo. O professor precisa planejar as atividades, cada vez mais complexas para que o leitor adquira autoconfiança e seja capaz de exercer as ações na atividade de ler, definindo assim, suas estratégias de leitura.



Segundo o documento orientador Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura “compreende a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais [...]” (BRASIL, 2017, p. 69). É papel do professor conhecer e utilizar o que o aluno já conhece sobre determinados contextos ou temas, para aprofundar ou apresentar aquilo que desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do aluno por meio da ampliação de seus horizontes na leitura (COSSON, 2016).

Cosson (2016, p. 27) apresenta que “ao ler, estou descobrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se contempla quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. O autor ainda aponta que “a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (COSSON, 2016, p. 29-30).

Tendo em vista o que o ato de ler propicia ao leitor, consideramos o professor como o provocador de situações que conduzem os alunos à aprendizagem, como a preparação do ambiente, de modo que este seja oportuno para a leitura e invenção de histórias, estimulando a criatividade e a oferta de atividades que indique progressos dos alunos, duas dificuldades para que a prática pedagógica possa ser ajustada se necessário (SOLE, 1998).

Além do ambiente estimulador, a escolha dos livros e textos para leitura tem de condizer com o gosto do aluno pela literatura (COSSON, 2016; PAULINO, 2010; SOARES, 2006). Quanto mais próximo o aluno se sentir da literatura, melhor será seu desenvolvimento tanto na escrita, quanto na sua formação leitora, fazendo parte de todo o processo de ensino e aprendizagem de modo participativo e significativo.

Com uma atividade com livro de literatura infantil, preparada com intencionalidade, a criança é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços e prepara-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e para a compreensão do real. A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança, o trabalho pedagógico com o livro de imagens oferece muitas possibilidades de intervenção, apresenta ao imaginário, a criatividade da criança (ZILBERMAN, 1984).

Compreende-se que quanto antes a criança desfrutar dos livros, fomentando o contato com a leitura, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo e seu desempenho no



processo de apropriação da leitura e da escrita. Assim, a leitura de textos literários conduz o “sujeito” leitor, para um universo da literatura em que sua mente é estimulada a criar, refletir e questionar, desenvolvendo um leitor hábil. Isso porquê a literatura dispõe de uma linguagem única, ou seja, concerne à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

E no âmbito escolar, compete ao professor assumir a tarefa de mediador do processo de aprendizagem da leitura, propiciando momentos de interação entre a criança e os textos, possibilitando o acesso ao mundo do saber e da cultura por meio da literatura infantil, pois “ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos” (REYES, 2017, p. 47).

Regina Zilberman (1984) reflete a trajetória da literatura infantil no nosso país e aponta que um bom livro sempre é lembrado, e isso não acontece apenas com a literatura, mas também com a literatura infantil. “Com a literatura para crianças não é diferente: livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar” (ZILBERMAN, 1984, p. 9).

Logo, é por entender essa singularidade dos textos literários que enfatizamos que o letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO, p. 60). Desta maneira, o leitor tem o papel de participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade.

Considerações finais

Na alfabetização ainda consiste em um grande desafio para os professores. Mesmo sabendo ser a atribuição básica da instituição escolar nesse processo, conduzir e letrar os “sujeitos” para atuarem na sociedade, ainda há muitos docentes contrários e críticos referentes ao ensino da leitura por meio de textos literários.

No entanto, o trabalho pedagógico a partir da leitura literária é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem dos alunos e por sua formação social, pois esta tem por objetivo a identificação de elementos presentes na narrativa, que viabiliza o ensino de conteúdos gramaticais, ortografia, compreensão textual e mais ainda, apreensão



de mundo. A leitura não gera só conhecimento, mas apropriação cultural cabendo à escola oferecer instrumentos culturais além daqueles do cotidiano, da cultura de massa, a fim de não se reduzir à lógica da literatura como entretenimento descomprometido.

Dessa forma, a reflexão aqui proposta sobre a importância de se ler em sala de aula e de se contextualizar a vivência do educando, a fim de promover o letramento literário. Assim, a educação literária servirá para que as novas gerações explorem o campo de discussão permanente sobre a cultura, com questões de como foram elaborados e interpretados as ideias e os valores que a configuram (COLOMER, 2007).

Tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa no contexto da sala de aula é uma tarefa que desafia o educador. Promover o encontro da criança com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, não é tarefa fácil. O papel do professor como mediador da formação leitora é fundamental, logo é indispensável estudo constante, expansão do repertório literário para que o planejamento didático possa ter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Compete a nós, educadores, refletirmos sobre nossas próprias concepções, sobre o que é 'ler', para que possamos contribuir para a aquisição de habilidades que promovam ações sensatas dos indivíduos perante as diversas situações na sociedade.

Por fim, enfatizamos que o objetivo maior do letramento literário estimulado pela escola é o de formar leitores proficientes, críticos e autônomos. Capazes de participar da dinâmica social, conhecer os instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1992

CASTANHEIRA, M. C. Letramento escolar. In: FRADE, I. C. A.; COSTA VAL, da G.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/home?busca=Letramento+escolar>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.



COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento Literário. 2014. In: FRADE, I. C. A.; COSTA VAL, da G.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>).

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (et all.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, ANGELA B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p.294.

PAULINO, Graça. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUPPel, 2010.

RIBEIRO, Vera Mazagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2001.

REYES, Yolanda. Por que ler para crianças tão pequenas? O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica. FARIAS, Fabíola. LOPES, Raquel. *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*- Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global Editora, 2003.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo, Ática, 1984.



CAPÍTULO 13

LEITURA E ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Joselma Silva
NELLE/UFLA

Introdução

*Como fonte de prazer e de sabedoria,
a leitura não esgota seu poder de sedução
nos estreitos círculos da escola.*
(LAJOLO, 2011, p. 7)

A leitura inicia-se desde as primeiras interações do ser humano com o ambiente externo e a partir daí perdura em vários contextos diferentes ao longo da vida. Contudo, a leitura permite um espaço de diálogo entre sujeitos leitor e autor, a respeito de suas vivências e aprendem a partir de estímulos proporcionados por mediações. Um desses ambientes refere-se à escola como espaço preparado para proporcionar e incentivar múltiplas aprendizagens.

Quando discutimos sobre leitura, logo imaginamos autores de livros ou registros de obras impressas. No entanto, ler ultrapassa a dimensão escrita, pois é capaz de conceder sentido aos objetos, às situações e às pessoas. Neste sentido, não basta apenas saber ler sílabas, palavras e frases, no entanto, é necessário sentir e perceber os significados daquilo que foi lido.

Sabemos que existem impedimentos que interferem na formação do leitor, tanto na escola quanto em casa junto aos familiares, tais como: a carência de acesso a livros literários, o desconhecimento de estratégias que podem contribuir com o desenvolvimento da leitura, o desinteresse dos pais ou responsáveis pela leitura na vida dos filhos, a lacuna existente nos planejados dos professores quanto se trata em leitura literária na escola. Contudo, mesmo diante dos desafios postos e outros que possam existir, o contexto familiar e escolar são responsáveis pela formação da criança e podem oferecer condições apropriadas para a formação de leitores, independente da realidade de cada escola ou de cada família.

A familiarização com os livros, as imagens e as narrativas são fundamentais para o processo de construção dos significados para os textos, bem como da própria identidade



da criança. Para ler não basta somente codificar palavras, mas sim, compreender o que essas palavras representam, estabelecer relações com aquilo que nos emociona, nos ensina, nos esclarece.

As estratégias de leitura constituem um ponto importante para que a criança consolide suas aprendizagens, efetivando assim a compreensão de um texto. A respeito destas estratégias Solé (1998) aborda questões acerca dos desafios da leitura. Conforme a autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Neste sentido, algumas estratégias de leitura são descritas na habilidade EF15LP02 da BNCC:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (BRASIL, 2018, p. 93).

Sendo assim, para o desenvolvimento da compreensão leitora, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, as estratégias de leitura são importantes e apresentam ações eficazes no processo de construção de sentidos. A cada planejamento que envolve a leitura de textos, deve-se considerar os objetivos traçados, bem como análise de propostas que fomentam a compreensão do significado da leitura para a vida social dos alunos.

Diante de tais considerações, sabemos que para construir significados para os textos lidos, a criança necessita da intervenção tanto da família, quanto dos educadores, os quais auxiliam na formação cognitiva e emocional. E para que esta formação se torne efetiva, a literatura, segundo Cosson (2018, p. 30) “fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem”, logo tais instrumentos são favoráveis para possibilitar e ampliar o desenvolvimento pleno dos alunos.

Para tanto, este texto discute algumas concepções de autores no que diz respeito à formação de leitores, bem como ao espaço escolar, como instância que otimiza a leitura visando um bom desempenho da competência leitora.

Concepções de leitura e leitura literária



Ao iniciar este tópico podemos pensar que, enquanto educadores, por vezes, insistimos na ideia de que uma criança, em nossa sala de aula, constituída de ambientes motivadores em sua volta, possui maior interesse pela leitura e conseqüentemente maior desenvolvimento no ato de ler e compreender textos. Realizamos diagnósticos para verificar a aprendizagem das crianças logo no início do ano letivo e levantamos dados para avaliar os níveis de conhecimento da leitura de cada aluno. Porém, diante desta ação, importante e necessária para o planejamento do professor, deve-se levar em consideração que os conhecimentos prévios segundo a realidade cultural e social de cada sujeito contribui para que o despertar pela leitura seja formado em um espaço de aprendizagem: a escola.

Neste contexto, tomamos como base teórica a afirmação de Freire (2001, p. 9): “[...] leitura de mundo precede a leitura da palavra”. As histórias e experiências de vida das crianças fazem parte da trajetória do processo de leitura. Portanto, a escola é um espaço que proporciona encontros e descobertas, uma vez que a troca de diversos saberes são compartilhados entre diferentes grupos sociais. Soares (2001) apresenta uma ideia semelhante à de Freire sobre os conhecimentos de mundo caracterizados pela criança:

E é preciso ainda lembrar que essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever [...] (SOARES, 2001, p. 72).

Partindo dessa concepção, o repertório de leitura colabora para que caminhos sejam traçados e replanejados no processo de alfabetização da criança. Portanto, ler e escrever, são processos interligados na fase inicial de alfabetização, os quais necessitam da interlocução entre professor e aluno. Neste sentido, Solé (1998, p. 9) conceitua a leitura como “[...] um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras”. Assim, o desenvolvimento da leitura é um ato de construção e um exercício constante no espaço escolar através dos processos de mediação do professor a fim de formar leitores. São estes momentos de diálogos e exercícios de intervenção no cotidiano escolar que podem contribuir para que as crianças reconheçam as suas habilidades leitoras e desta forma, compreendam a importância da leitura, bem como a relação com as práticas sociais.

Tendo em vista de que a leitura é a busca de significações, cabe mencionar que os diversos suportes possíveis para essa prática têm relações diretas com a mudança de



interação entre leitor e texto. Sendo assim, Chartier (1998, p.70-71) enfatiza que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um significado outro”. Logo, uma mesma obra pode se configurar em vários formatos textuais os quais apresentam características diferentes. Contudo, a leitura de cada formato é capaz de conceder aprendizados diferentes.

Partindo da concepção de descoberta da representação da leitura para a aprendizagem Lefta (1996) define o ato de ler como um:

[...] processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente: esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFTA, 1996, p. 17-18).

Desta forma, auxiliar a criança a se encontrar como leitora provém do cumprimento do papel da escola no sentido de valorizar as potencialidades individuais de cada criança, entendendo-se que é necessário o trabalho de procedimentos metodológicos, visando atender os diferentes níveis de aprendizagens existentes na sala de aula.

Segundo Martins (2006), há três níveis de leitura: a leitura sensorial, que envolve os sentidos, a descoberta; a leitura emocional que explora os sentimentos; a leitura racional que é relacionada às informações processadas. Deste modo, a leitura individual, constituída de experiências pessoais favorece o desenvolvimento de novas leituras, de novas experiências. Na concepção de Martins (2006), a leitura é um ato processual que flui através da linguagem de modo que aconteça o entendimento do simbólico e do formal. As formas de expressão humana e o texto convencional determinam socialmente uma ligação entre o leitor e o que é lido. No próximo tópico serão abordados alguns apontamentos sobre a relação da escola com a leitura.

As relações entre a leitura e o ensino no contexto escolar

Como ponto de partida podemos pensar que a leitura é adquirida aos poucos, na trajetória de vida do ser humano. Nesse viés, Lajolo (2011, p. 7) afirma que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive.” Assim, a aprendizagem da leitura, bem como a compreensão da função da leitura percorre momentos de interação de modo a propiciar espaços dialógicos com outros sujeitos e troca de experiências



literárias que promovem saberes e também vivências dessas experiências. (COSSON, 2018).

Conforme as orientações dispostas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 95), há vários campos de atuação para explorar as práticas de linguagem no Ensino Fundamental I. O campo Leitura/escuta trata-se da formação de leitor cuja habilidade descrita é “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. Porém, diante da habilidade apresentada, muitas vezes, é esquecido nas escolas o trabalho dos textos literários de forma contextualizada, ou seja, são utilizados como instrumentos para aplicar em atividades de interpretação oral e escrita e verificação de leitura, sem ao menos serem valorizados como estímulo à formação de leitores.

No entanto, Magda Soares (1999) destaca que a escolarização da leitura se torna eficiente quando as práticas de leitura são aplicadas envolvendo o contexto social das escolas e as ações acerca de e valores morais e éticos que o leitor necessita para se formar. Diante desta dinâmica de articulação com o propósito de formar leitores, a leitura literária é capaz de favorecer alguns aspectos importantes para a aprendizagem das crianças como por exemplo: práticas indispensáveis na formação e no desenvolvimento dos indivíduos; atitudes e contribuições voltadas para a autonomia e emancipação dos sujeitos; o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania.

Partindo deste pressuposto, Lajolo (2011) afirma que a literatura tem o papel na escola de formar leitores ativos e construtivos. Diante desta premissa:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2011, p. 76).

Na perspectiva do autor, através das estratégias de leitura utilizadas na escola, a linguagem é explorada conjuntamente com o ensinamento de valores morais e éticos, os quais se mostram necessários para viver em sociedade. Vale ressaltar também que a



literatura é uma ferramenta pedagógica, útil para o caminho da alfabetização. Deste modo, na visão de Lajolo (2011) a questão principal é trabalhar a leitura sempre e isto não significa que todas as pessoas são obrigadas a se tornarem escritoras de uma determinada obra, mas significa que a leitura é base para que o cidadão realize suas ações em sociedade com consciência.

No contexto escolar, o trabalho pedagógico com os livros não pode ser utilizado apenas para uso de distração das crianças, como um instrumento de passatempo. Ler apresenta sentidos, logo, conforme Lajolo (1982) afirma que o texto é capaz de conceber significados. É na compreensão do texto que descobrimos a essência da leitura. O que percebemos a utilização de textos que apresentam qualidade literária, ainda se mostra uma realidade precária em muitas escolas, o que demonstra a necessidade de que as práticas de leitura sejam fortalecidas no contexto escolar. No entanto Lajolo (2011, p. 32) reforça que “Qualidade de texto é imprescindível, mas não é tudo”. Nesta visão, em seus estudos, Lajolo (2011) defende que:

As relações entre literatura e escola (e, conseqüentemente, entre leitura e escola) são sutis e complexas e não se resolvem por uma melhor seleção de textos, quaisquer que sejam os critérios dessa seleção e mesmo que ela (seleção) privilegie critérios estéticos. (LAJOLO, 2011, p. 32).

Sendo assim, a cada vez que lemos e releemos um texto, adquirimos novas interpretações e descobertas que nos levam a novos significados. Refletindo desta forma Lajolo (2011, p. 76) menciona que:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. (LAJOLO, 2011, p. 76)

Partindo deste contexto, a interlocução entre o leitor e o texto contribui para a sua experiência leitora e traz para si novos sentidos a cada vez que efetua suas releituras. Portanto, cabe à escola proporcionar condições para o desenvolvimento das práticas literárias. Diante desta dimensão do autor, para que o aluno faça o uso social da linguagem por meio da literatura, o professor precisa possibilitar o contato com diversos tipos de textos. A criança precisa não só estar exposta a estes textos por meio de sua inserção em



seu cotidiano, mas participar efetivamente das práticas sociais de leitura e de escrita. É nesse contexto que Abramovich (1997) aponta que:

[...] viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Assim, as histórias tornam-se uma estratégia que contribuem para a prática pedagógica. As narrativas, tanto orais quanto escritas, permitem o desenvolvimento de competências da língua oral e escrita de uma forma lúdica e permite que a criança expresse suas emoções relacionadas ao mundo imaginário e ao mundo real em que vivemos. Neste universo da literatura, segundo Cosson (2018), a escola é o local propício para desenvolver leitores, de forma individual e coletiva, a partir de novas interpretações, partilhar conhecimentos coletivamente, visando o aprimoramento da compreensão leitora.

Nesta visão, Cosson (2018) afirma que crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2018).

Segundo o autor, os conhecimentos prévios acerca da leitura que a criança já possui de acordo com o contexto social em que ela está inserida colaboram para momentos dialógicos no espaço escolar de modo que o docente intervenha no processo de ensino e aprendizagem com novos desafios. Assim, o que se espera é um enriquecimento dos conhecimentos da criança, mas também momentos de trocas de aprendizagens por meio da inserção da literatura no contexto escolar.

Considerações finais

Em síntese, concluímos que a leitura literária favorece alguns aspectos importantes no que diz respeito à construção social das crianças. Nesta visão, uma das competências BNCC em relação à leitura é:



Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 85).

Com base neste pressuposto teórico, entendemos que explorar a leitura literária promove o desenvolvimento de práticas essenciais na formação dos indivíduos; atitudes e contribuições voltadas para a autonomia e emancipação dos sujeitos; o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, necessárias para o exercício da cidadania.

Diante destas pontuações, o ambiente escolar torna-se um espaço de circulação de saberes e de estímulo às atividades de leitura e leitura literária, propício para ricas oportunidades de acesso à leitura e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Ainda ressaltamos que a intervenção do professor determina a completude da formação leitora de cada criança. Desta forma, o diálogo com outros sujeitos é capaz de favorecer a troca de experiências literárias que promovem saberes e vivências acerca dessas experiências (COSSON, 2018). Diante desta ótica, entende-se que a formação literária se fortalece em um processo contínuo.

Neste artigo foram abordadas algumas questões sobre os caminhos descobertos que se abrem na formação de leitores, por isso a importância da literatura na vida dos indivíduos, especialmente na infância, fase em que as aprendizagens se afluam. Neste sentido, a leitura não é uma parte das atividades curriculares existentes no planejamento da escola e sim uma inspiração para outras aprendizagens.

Pontuamos também que a formação literária não acontece da noite para o dia, é um processo permanente. É uma ferramenta colaboradora em prol das práticas de alfabetização e letramento. Desta forma, o trabalho pedagógico com a literatura em contexto escolar pode contribuir para a formação de leitores, contudo uma tarefa a ser realizada com a mediação de agentes educativos: a escola, os professores e a família, planejada em constante dinâmica de um espaço motivador.



Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, P. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Uso e abusos da literatura na escola*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- LEFTA, Wilson J. *Aspectos cognitivos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sacra/ D.C. Luzzatto Editores, 1996.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SOARES, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria 18 Zélia V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Agatha Eleuterio Paulo

Mestre em Educação pela UFLA. Professora da rede particular e estadual da cidade de Barbacena. E-mail: agathasp2011@hotmail.com.br

Aline Iracy Rodrigues Silva

Mestranda em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Especialista em Psicopedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE-UFLA. Professora da educação básica em Lavras-MG. E-mail: familiacja@hotmail.com

Cláudia Roquini Nascimento

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. Professora de Educação Infantil. Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE/UFLA. Email: claudiaroquini@gmail.com

Cristina Elsa Blake

Profesora y Licenciada en Letras por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata- ARGENTINA, y Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona- ESPAÑA. Es Adjunta a cargo de la Cátedra de Formación docente y prácticas II del Profesorado Universitario en Letras, profesora y coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la UNSAM, Jefe de Trabajos Prácticos e Investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura II y profesora a cargo del Seminario Permanente de Didáctica de LIJ del Profesorado en Letras de la UNLP. En la Carrera de Psicopedagogía y en el Profesorado de Inglés de los ISFDs 9 y 97 de La Plata, respectivamente dicta Lengua, Literatura y su Didáctica. Email: cristinaeblake@gmail.com

Elizabeth Cardoso

Vive em São Paulo capital e é doutora em Teoria Literária pela USP (com estágios doutorais na Universidade de Nova York e Universidade Complutense de Madrid). É professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária na PUC-SP, realizando pesquisas, oferecendo disciplinas e orientando mestrados e doutorados. Esteve à frente do curso “O conto de fadas na educação infantil” da Cogea-PUCSP, durante 8 anos. É vice-líder do Grupo de Pesquisa "A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas". É pesquisadora do romance contemporâneo, da literatura infantil e da formação de leitores de literatura, com vários artigos e capítulos de livros publicados. Entre seus livros recentes destacam-se: *Feminilidade e Transgressão – uma leitura da obra de Lúcio Cardoso* (ensaio crítico, de 2013); *Todo mundo é misturado* (novela infanto-juvenil, de 2016); *Tarcirurga, Bartolomeu e Pluminha no mar sem fim* (conto infantil ilustrado, de 2017); *Literatura e Ensino – territórios em diálogo* (organizado junto com Diana Navas e Vera Bastazin, de 2018); *Depois de tudo tem uma vírgula* (romance no prelo pelo Patuá, 2021). Email: elizcardoso@terra.com.br

Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto

Professora Alfabetizadora, Especialista em Educação anos iniciais do EF.; Psicopedagoga Clínica e institucional e Mestre pela UFLA em Educação e Formação de Professores. Email: giuliana_rodrigues@yahoo.com.br

Giovanna Rodrigues Cabral

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2010) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação e do Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora adjunta e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA) e Coordenadora e pesquisadora do Grupo de estudo, pesquisa e extensão em Gestão e Políticas Educacionais (GEPEDUC-UFLA). E-mail: gioanna.cabral@ufla.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Email: ilsa.goulart@ufla.br

Joselma Silva

Mestra em Educação (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2018). Professora da Rede Municipal de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA E-mail: joselma.jc@hotmail.com

Lilian Lopes Martin da Silva

Professora Doutora (MS. 5) e pesquisadora do grupo Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial - ALLE/AULA, da Faculdade de Educação/Unicamp. Email: lilian.lmsilva@gmail.com

Luis Carlos Girão

Doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPGLCL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com bolsa FAPESP (Proc. 2018/10575-4), é membro do Grupo de Pesquisa “A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas”, certificado pelo CNPq, da International Research Society for Children's Literature (IRSCL) e da Korean Literature Association (KLA), além de coordenador do Grupo de Tradução de Literatura Infantil Coreana junto ao Departamento de Letras Orientais na FFLCH-USP. Possui diversas publicações em periódicos focadas nas relações entre literatura e outras artes, além de ter ministrado aulas em cursos de extensão e difusão nas instituições PUC-SP, USP e UFPB. Email: luis.changmin@gmail.com

Ludmila Magalhães Naves

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva, Bacharel em Administração, Graduanda em Pedagogia. Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Email: ludnaves@gmail.com

Márcio Barbosa de Assis

Mestre em Educação. Pós-graduação em Gestão Pedagógica de Empresas e em Metodologia de Ensino Superior. Graduação em Biblioteconomia. Bibliotecário/documentalista na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuação em gestão de documentos, biblioteca e ciência da informação. Email: marcio.assis@ufla.br

Maria José Palo

Professora doutora Associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Mestrado em Comunicação e Teoria Literária. Doutorado em Comunicação e Semiótica - PUC-SP. Projeto CAPES/CNPq: Líder do Grupo de Pesquisa A Voz escrita infantil e Juvenil: práticas discursivas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa O Narrador e as fronteiras do relato. Pesquisa: Literatura Brasileira Contemporânea, Literatura Infantil e Juvenil, Ilustração do livro infantil, Livro-Objeto infantil, Cibercepção, Poéticas digitais criativas. Autora de publicações nacionais e internacionais. Email: mpalo@terra.com.br

Melina Carvalho Botelho

Mestre em Educação pela UFLA. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Professora da Educação Infantil da rede particular da cidade de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE-UFLA. E-mail: melinacbotelho@gmail.com

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Vice-líder do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial - ALLE/AULA - FE/Unicamp. Email: norma@unicamp.br

Rita Cássia Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação e Mídias em Educação. Professora da rede pública municipal, anos iniciais do Ensino Fundamental, e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Presbiteriana Gammon. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA). e-mail: rita-coliveer@hotmail.com.

Thaís de Castro Casagrande

Mestranda em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE-UFLA. Monitora pedagógica da rede particular de ensino de Lavras-MG. Email: thais.ccasagrande@hotmail.com

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART



Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita NELLE.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

GIOVANNA RODRIGUES CABRAL



Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e escrita (NELLE).

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LUDMILA MAGALHÃES NAVES



Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Bacharel em Administração e Graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

LEITURA LITERÁRIA E CONTEXTOS DE LETRAMENTO

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves
Organização



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

LEITURA LITERÁRIA E CONTEXTOS DE LETRAMENTO

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves
Organização



2021