

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

CELIA APARECIDA REGINATO

LITERATURA INFANTIL: contribuições para a formação da criança leitora numa
perspectiva humanizadora

MARÍLIA/SP

2022

CELIA APARECIDA REGINATO

LITERATURA INFANTIL: contribuições para a formação da criança leitora numa
perspectiva humanizadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientador(A): Prof^a. Dr^a. Stela Miller

MARÍLIA/SP

2022

R335l Reginato, Celia Aparecida
LITERATURA INFANTIL: : contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora / Celia Aparecida Reginato. -- Marília, 2022
106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Stela Miller

1. Literatura. 2. Literatura Infantil. 3. Contribuições para a formação leitora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CELIA APARECIDA REGINATO

LITERATURA INFANTIL: contribuições para a formação da criança leitora numa
perspectiva humanizadora

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e
Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de
concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas
Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Stela Miller - UNESP - Marília/SP.

2º Examinador: _____

Prof^a. Dr^a. Adriana Pastorello Buim Arena - UFU - MG

3º Examinador: _____

Prof^a. Dr^a. Suely Amaral Mello - Unesp - Marília/SP

Marília, 30 de maio de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão. Portanto, sou grata, primeiramente, a Deus por ter me dado coragem para não desistir mesmo em meio a tantas turbulências. Aproveito essa ocasião, para agradecer-lo pelo dom da vida e por me segurar em seus braços todos os momentos, pela proteção aos meus familiares, pois mesmo com tantas perdas, estamos conseguindo sobreviver a essa tempestade que é a pandemia.

À minha querida orientadora, Stela Miller, a quem agradeço imensamente pelo acolhimento, pela orientação segura e leituras sugeridas; por, diante das minhas dúvidas, inquietações e falhas, ouvir-me com compreensão, auxiliando-me a encontrar as respostas de meus questionamentos; por me dar a oportunidade de participar do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

À equipe de professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, José Carlos Miguel, Dagoberto Buim Arena, Luciana Aparecida de Araújo, Elieuzza Aparecida de Lima, Raquel Lazzari Leite Barbosa, *Juvenal Zanchetta Júnior (in memoriam)*, Suely Amaral Mello, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, e ainda aos professores Adriana Pastorello Buim Arena e Armando Marino Filho, pelos saberes compartilhados nas aulas e grupos de estudo e por contribuírem, de forma dialógica, para um novo olhar frente à educação e na construção desta pesquisa.

Aos colegas e parceiros tanto das disciplinas do Mestrado quanto do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” pela cumplicidade nas trocas e experiências e por compartilharem comigo a alegria deste estudo. À minha companheira e amiga do Mestrado, Elizangela da Silva Callejon, pela presença incentivadora! Foi uma honra compartilhar das angústias e aprendizagens com você.

Ao meu esposo Douglas, pela parceria, incentivo, cobrança e cuidado que teve comigo. Aos meus filhos Bruna, Matheus e Felipe pelo incentivo e compreensão em virtude de minhas ausências nos momentos em que me dedicava a este estudo.

À diretora da escola V.M., que autorizou o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Não posso aqui deixar de agradecer também, à professora A. S. pelos momentos de aulas cedidos para que parte de minha pesquisa fosse concretizada.

Em especial, meus agradecimentos, aos meus eternos alunos e seus pais que me concederam a oportunidade de desenvolver parte desta pesquisa, mesmo com tantas dificuldades por estarmos em uma modalidade de ensino híbrido, ora remoto ora presencial.

RESUMO

Esta investigação integra um conjunto de estudos, da linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nas produções sobre Literatura Infantil, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como a literatura infantil contribui para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora. E, como objetivos específicos, explicitar conceitos relacionados à pesquisa: leitura, leitura literária, literatura, literatura infantil, atos de ler, formação do leitor; elaborar fundamentos teóricos que dão suporte à relação entre literatura infantil e a formação da criança leitora; explicitar como a literatura infantil pode contribuir para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora. A metodologia adotada incluiu a pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, teses e artigos que revisitam conteúdos conceituais de literatura infantil e formação do leitor na perspectiva humanizadora, possibilitando, nesse processo, a sua constituição como sujeito histórico, cultural e social capaz de transformar-se e transformar o mundo de acordo com suas necessidades. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo com crianças de 8 a 9 anos, do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal, no interior do Estado de São Paulo, que utilizou, como procedimentos e instrumentos de produção de dados, atividades envolvendo a leitura de obras da literatura infantil e participação em rodas literárias para compartilhamento da leitura das obras de livre escolha do aluno, pertencentes ao acervo da biblioteca da escola e algumas obras do acervo pessoal da pesquisadora. Os resultados da pesquisa nos mostram que a leitura de textos literários, em qualquer contexto, é uma atividade extremamente necessária para o processo de formação do sujeito leitor. Por meio da literatura, o sujeito pode desenvolver sua capacidade criativa, cognitiva, sua imaginação, seu intelecto, a afetividade, saber lidar com suas emoções, seus sentimentos, e ainda desenvolver valores e atitudes necessários à condução de sua própria existência.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Formação do leitor. Literatura infantil. Humanização.

ABSTRACT

This investigation integrates a set of studies, from the Theory and Pedagogical Practices research line, from the Graduate Program in Education, Faculty of Philosophy and Sciences – Campus de Marília. Based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and on the productions on Children's Literature, the general objective of the research was to understand how children's literature contributes to the formation of the reading child in the humanizing perspective. And, as specific objectives, to explain concepts related to the research: reading, literary reading, literature, children's literature, acts of reading, reader formation; to elaborate theoretical foundations that support the relationship between children's literature and the formation of the reading child; to explain how children's literature can contribute to the formation of the reading child in the humanizing perspective. The methodology adopted included bibliographic research in books, dissertations, theses and articles that revisit conceptual contents of children's literature and reader training in a humanizing perspective, enabling, in this process, its constitution as a historical, cultural and social subject capable of transforming itself and transform the world according to your needs. In addition to the bibliographic research, a field research was carried out with children from 8 to 9 years old, from Elementary School I, from a municipal school, in the interior of the State of São Paulo, which used, as procedures and instruments for data production, activities involving the reading of works of children's literature and participation in literary circles to share the reading of works of the student's free choice, belonging to the collection of the school library and some works from the researcher's personal collection. The research results show us that the reading of literary texts, in any context, is an extremely necessary activity for the process of formation of the reader subject. Through literature, the subject can develop their creative and cognitive capacity, their imagination, their intellect, affectivity, know how to deal with their emotions, their feelings, and also develop values and attitudes necessary to conduct their own existence.

Keywords: Education. Reading. Reader training. Children's literature. Humanization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Resultados da busca de livros de Literatura Infantil	21
Figura 2 - Cronograma das escolhas de livros, leituras e apresentações.....	23
Figura 3 - Resultado das buscas por obras sobre a temática “Literatura Infantil”	27
Figura 4 - Resultados da busca de artigos e dissertações de Mestrado sobre leitura, literatura infantil, formação do leitor, vivência e desenvolvimento infantil.....	28
Figura 5 - Capa do livro <i>De Carta em Carta</i> , escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Nelson Cruz, 2009.	47
Figura 6 - Ilustração da página 30, Livro <i>De carta em carta</i> , 2009.	49
Figura 7 - Capa do livro <i>O Grúfalo</i> , escrito por Júlia Donaldson, ilustrado por Axel Scheffler, 1999.	55
Figura 8 - Capa do livro <i>Lé com cré</i> , poemas escritos por José Paulo Paes e ilustrados por Alcy, 1994.....	68
Figura 9 - Capa do livro <i>A festa no céu</i> , escrito e ilustrado por Angela Lago, 2005	69
Figura 10 - Capa do livro <i>Tô indo!</i> , 1. ed, 2015.	72
Figura 11 - Quarta Capa do livro <i>Tô indo!</i>	72
Figura 12 - Ilustração das páginas 53-54, Livro <i>Um homem no sótão</i> , escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, 2. ed., 2001.....	82
Figura 13 - Capa do livro <i>Um homem no sótão</i> , escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, 1. ed., 1982.....	86
Figura 14 - Capa do livro <i>Um homem no sótão</i> , escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, 2. ed., 2001.....	86

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	9
2.	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	17
2.1.	Pesquisa de Campo	17
2.2.	Pesquisa bibliográfica	23
3.	LEITURA E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA HUMANIZADORA.....	30
4.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: UMA CONVERSA COM AS CRIANÇAS SOBRE O LIDO.....	42
4.1.1.	Núcleo de Análise 1: da escolha do professor à seleção e compartilhamento das obras lidas	43
4.1.2.	Núcleo de Análise 2: das prateleiras da biblioteca para as rodas de leitura – a escolha do próprio aluno	65
4.1.3.	Núcleo de Análise 3: compartilhando leituras em trabalho remoto.....	79
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE.....	105

1. INTRODUÇÃO

[...] Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(Manguel, 1997, p. 20)

A presente pesquisa é resultado de minhas indagações e interesses que foram surgindo ao longo do meu processo de formação continuada, nas situações práticas em sala de aula envolvendo questões acerca da literatura infantil e possíveis contribuições para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora. Mas como realizar essa pesquisa sem fazer um retrospecto da minha própria história como leitora? Falar das minhas experiências como leitora é voltar a um passado cheio de dificuldades, mas de muita curiosidade e imaginação.

A minha relação com a literatura vem desde antes do ingresso no ambiente escolar. Quando pequena, mesmo antes de saber ler o "be-a-bá", já ouvia minha irmã em atos de proferição. Lembro-me inclusive das capas de algumas obras literárias que ela lia com muito envolvimento e posso dizer que ela era, como afirma Lajolo (2001) acerca dos leitores em sua obra *Literatura: Leitores & Leitura*, uma leitora de muitas facetas: "sapiientíssima", "divergente", "incrédula", "romântica" (e como), "acelerada", "desinformada", "da hora", "sensata", "on-the-road", "folgada", "naïve" (e como era ingênua naquela época), entre tantas outras denominações, mas não menos uma leitora assídua. E foi assim que me introduzi como leitora mesmo sem estar "alfabetizada".

Trago, na memória, algumas leituras feitas por minha irmã: *O reformador do mundo*, *A Ilha Perdida* e *Éramos Seis* que eu amava porque sempre fazíamos uma alusão à nossa família, pois também éramos seis, *O Quinze* e *Spharion* que me causava um pouco de medo, mas não desistia de ouvir minha irmã lendo. Também me recordo das capas de vários outros que ela devorava e que muito mais tarde eu viria a ler por conta própria: *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, *Senhora*, entre outros clássicos da literatura brasileira.

Não demorou tanto tempo assim para que eu também abrisse os caminhos que conduziriam os meus primeiros passos rumo à leitura e construir a minha história como leitora, ora somente proferindo, ora romântica ou mesmo ingênua, investigativa talvez, desinformada muitas vezes. Ah, lembro-me de um dos primeiros livros que eu li por inúmeras vezes: *O urso com música na barriga*, de Érico Veríssimo! Não me cansava de lê-lo! Recordo-me da capa, um urso marrom numa floresta cheia de flores, o título escrito em branco e o nome do autor em amarelo, as letras como se estivessem dançando. Lógico, o urso tinha música na barriga!

Zilberman (2008, p. 7) contextualiza a obra

A narrativa é precedida pela descrição do Bosque Perdido, povoado por diferentes animais, que vivem em paz e harmonia. Dentre os moradores do Bosque, destacam-se o Urso Pardo, sua esposa e o único filho, o Urso-Maluco. Esse, ao descobrir que, em breve, terá um irmão, pede à cegonha que o bebê nasça com música na barriga. Seu desejo é realizado, e o novo membro da família se comunica tão-somente pelo som musical que traz dentro de si. Os pais e os vizinhos aceitam a situação, não, porém, o Urso-Maluco, que, em nova travessura, abandona o ursinho na floresta. Um ser humano encontra-o e vende-o por bom dinheiro. O protagonista vai parar no quarto de brinquedos do menino Rafael, até que, ameaçado de maus-tratos, foge e reencontra os parentes. A reconciliação com o irmão sela o clima de felicidade com que a intriga conclui.

A autora ainda enfatiza que

Embora linear e aparentemente singela, a narrativa dá margem a diferentes abordagens. Pode-se entender que ela trata da perda e recuperação do paraíso, já que o bosque apresenta-se como um espaço ideal, a que o urso retorna depois de um incidente que põe à prova sua capacidade de reagir. É o ser humano que corrompe o ambiente, mas o pequeno herói consegue superar as adversidades e redescobrir a família, sendo reconhecida sua aptidão para defender-se e sobreviver. (ZILBERMAN, 2008, p. 7)

Complementa ainda que “[...] Em vez de adotar posição moralista, segundo a qual o ciumento seria punido, Erico Veríssimo prefere contar uma história de autossuperação por parte daquele que pareceria o menos preparado para isso.”

Algumas obras ficam para sempre gravadas na memória, podendo ser pequenos “insights”, um personagem que marcou, como é a capa, quem escreveu, o assunto principal ou mesmo a lembrança de toda a história.

Como a leitura tem uma importância em nos revelar as relações afetivas e nos desafia a expressar nossos sentimentos e emoções, jamais esquecerei o quanto fui leitora em voz alta realmente num ato de proferição, das cartas recebidas dos familiares e obras religiosas para a minha querida mãe que era analfabeta. Recordo-me que um viajante passando por nossa região ofereceu ao meu pai, alguns fascículos bíblicos de capa dura na cor verde com escritas douradas, e ele comprou para dar de presente à minha mãe. Todos os dias, à noite, depois do jantar, pedia que lesse trechos para ela. Assim, ia me tornando cada vez mais uma leitora assídua. Durante toda minha infância e metade da adolescência, não tínhamos TV em casa, então mergulhava no mundo imaginário dos romances, aventuras...

Leitora fanática! Recordo minha mãe gritando: "Apaga essa luz, já está tarde!", mas o quanto podia resistir, lá estava eu devorando meus livros. E quando era vencida pelo cansaço ou mesmo pela ordem dada pela mãe, deitava e em meus pensamentos retomava os episódios me perguntando o que iria acontecer com o personagem principal. E no outro dia? Ah! Não via

a hora de sobrar um tempinho para voltar e devorar mais um pouco daquela história. E se pudesse ir até o fim... Quantas leituras, quantas emoções, quantos sentimentos envolvidos, quanta imaginação!

Conforme ia crescendo, também, ia me aproximando de obras cada vez mais instigantes e algumas tiveram grande importância nas minhas relações afetivas: traziam em sua trama, acontecimentos que nos desafiavam a compreender e expressar nossos próprios sentimentos. *Zezinho, o dono da porquinha preta*, de Jair Vitória, me traz marcas de saudades, tristeza, revolta, e hoje, após várias leituras desta obra, me traz a compreensão dos fatos, embora não apague as tristes lembranças de uma doce e, ao mesmo tempo, amarga infância.

Não tinha um pai como o seu Odilo, mas Zezinho e eu em algum momento fomos um só. Zezinho lutou com todas as suas forças para que seu pai não vendesse sua porquinha preta. E eu lutei com todas as minhas forças para que meu pai não matasse meu porquinho preto que criei com tanto amor. Não tive a mesma sorte que Zezinho. Hoje, compreendo a atitude de meu pai, mas na época, sei muito bem os sentimentos de revolta que enfrentei. Criança sofre demais com a perda de seus bichinhos de estimação. Adulto não entende o tamanho desse amor.

Algumas obras, não conseguimos abandoná-las e revisitamos sempre, como é o caso de *O menino do pijama listrado*, de John Boyne; *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho; *A Ilha Perdida*, já citada nas leituras de minha querida irmã; *O Coruja*, de Aluísio Azevedo; *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos; *O Mistério do Cinco Estrelas*, de Marcos Rey. Essas poucas obras citadas são suficientes para dizer que as boas obras literárias são capazes de fazer surgir em nós grandes emoções e os mais variados sentimentos, que vivenciamos e não mais nos esquecemos. Segundo Zilberman (2005), um bom livro é aquele que agrada o leitor, que permanece em sua memória e faz parte de suas escolhas de releitura. “Reler obras que marcaram as lembranças de leituras passadas é sinal de que aqueles livros foram julgados bons” (ZILBERMAN, 2005, p. 10).

A trajetória que vamos constituindo em nossa história de leitores, mostra que o caminho para a construção da formação leitora é extenso, complexo e desafiador. E não existe receita ou mágica. Adquirimos essa formação em vários ambientes, uns no seio da família, outros em instituições escolares, e outros ainda, ao longo da vida. Nesse percurso, as experiências da vida vão se misturando com as da escola. Certamente, essa relação estabelecida entre mim e a escola, como aluna e hoje como professora, despertaram em mim uma maior aproximação com a pesquisa sobre a leitura literária no espaço escolar e um desejo imenso de descobrir quais contribuições a literatura infantil traz para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora.

Desse modo, pude constatar que somente minha prática docente não bastava para sanar minhas indagações. Isso me motivou a dar continuidade aos meus estudos e ingressar no mestrado com a intenção de estudar, pesquisar as produções sobre a literatura infantil e suas contribuições para a formação da criança como sujeito cognoscente. E para dar um embasamento mais contundente à pesquisa, fui a campo para desenvolver atividades de leitura com um grupo de crianças de 8 a 9 anos de idade, matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a intenção de observar como a literatura infantil, como elemento humanizador, pode contribuir para a formação da criança como leitora. As relações entre a Literatura Infantil e o processo de formação da criança leitora na perspectiva humanizadora constituíram, então, nosso objeto de pesquisa e, para compreendê-lo em seus aspectos essenciais, buscamos trabalhar com alguns conceitos fundamentais para o estabelecimento dessa compreensão: leitura, leitura literária, literatura, literatura infantil, atos de ler, formação do leitor.

Concordamos com Manguel (1997), quando afirma que ler é “quase como respirar”. Sim, lemos o tempo todo, de diferentes formas e para várias finalidades. “Não podemos deixar de ler”. O autor ainda enfatiza que

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. [...] (1997, p. 85)

Ler, em tempos remotos ou mesmo em tempos atuais sempre foi e é um desafio tanto para a escola, como instituição formadora, quanto para qualquer indivíduo que está em processo de sua formação como leitor. Todavia, o papel do leitor no mundo atual difere do leitor de séculos passados, uma vez que compreendemos que o homem, hoje, constitui-se pelos e nos processos de leitura, entendida não como a mera decodificação de signos da linguagem escrita, mas como um processo de atribuição de sentidos a tais signos com base em suas experiências como sujeito. Como nos faz pensar Cafiero (2010, p. 85):

[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Nesse contexto, a leitura deve ser vista como um processo realizado pelo sujeito que utiliza a linguagem como prática social e como forma de interação entre seus interlocutores. Só assim a leitura fará sentido ao leitor. Kleiman (1997, p. 10) afirma que “[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Ao ler um texto, seu sentido só é estabelecido em contato com leituras, experiências e saberes anteriores, construindo assim, novos saberes. Quando se atribui sentido a algo lido, há conhecimento, há compreensão. Lajolo (1991, p. 59) afirma que "ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação [...]".

Quando aqui falamos em produção de sentido, não consideramos somente o leitor ou somente o texto, mas a interação autor/texto/leitor e, nesse contexto, é que entra em jogo o conhecimento do leitor. Portanto, o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeito/texto/autor. Assim sendo, na e para a produção de sentido, é relevante considerar o contexto social em que o indivíduo está inserido, o meio social em que vive, suas relações com o outro, suas experiências nesse meio, os conhecimentos que estão envolvidos nos atos de leitura e os modos de constituição de suas vivências como leitor.

Porém, os modos de leitura não acontecem uniformemente porque tudo depende da forma como o leitor foi educado, de suas impressões como leitor, de seus conhecimentos, interesses, necessidades, conflitos etc. Essa relação com o escrito é única, singular, cada leitor desenvolve sua capacidade de leitura dependendo de sua bagagem cultural que é constituída em sua relação com o meio em que vive. Considerando esses aspectos, Chartier (1999, p. 91-92) nos faz concluir que "[...] cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é, ela própria, atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante à mesma comunidade".

De fato, o meio tem forte influência no desenvolvimento da criança como leitora, ele é a fonte da qual provêm os conteúdos culturais pelos quais são estabelecidas as relações entre leitor/texto/autor e constituídas as experiências e vivências do sujeito nesse meio. Segundo Vigotski (2018, p. 83), "[...] o meio exerce influência pela vivência da criança [...]". Vivência entendida aqui como "uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - [...] - e, por outro lado, como eu vivencio isso" (VIGOTSKI, 2018, p. 78). O autor afirma, ainda, que

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência

de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. [...]. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência.

Desse ponto de vista, a participação das crianças em atos de leitura que provoquem vivências positivas de sua relação com os livros de literatura é fundamental para o processo de sua formação como leitoras. Mas, de que forma esta modalidade literária pode contribuir para a formação da criança leitora nos primeiros anos de sua escolaridade? Lajolo (2002, p. 106) afirma que "a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura". Isso nos faz pensar que em um cenário de sala de aula como em qualquer ambiência, a literatura deve estar fortemente presente, sendo entendida pelo indivíduo como uma necessidade, pois, como a autora argumenta:

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, 2002, p. 106)

A literatura infantil proporciona ao sujeito diferentes experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, possibilitando o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. A literatura é indispensável para a formação do ser humano, pois ela tem papel fundamental nesse processo, porque faz o indivíduo vivenciar diferentes contextos, realidades e situações. Abramovich (1997, p. 16) trata de uma maneira especial a importância das histórias na formação da criança: "Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo..."

Abramovich amplia nossa compreensão de como a literatura infantil pode contribuir na formação da criança, não apenas como leitora, mas como ser humano quando lemos histórias para crianças. Entre tantas coisas,

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p.

17)

Considerando situações ou realidades vivenciadas pelas crianças, Fanny Abramovich chama a atenção para os aspectos afetivos do desenvolvimento infantil que podem estar relacionados à leitura literária, quando diz que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em que as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos da imaginação! (1997, p. 17)

Esses são todos argumentos que nos fazem perceber a importância da literatura infantil no desenvolvimento psíquico da criança, propiciando condições para a sua formação como um sujeito leitor e como ser humano que pode desenvolver em graus cada vez mais complexos o conhecimento de si e da realidade à sua volta. Miller e Mello (2008, p. 49-51) explicam que

[...] no processo por meio do qual as novas gerações aprendem a ser como os seres humanos adultos [...] acontece um processo articulado de apropriação e objetivação [...]. Em outras palavras, não há aprendizagem sem expressão da criança sobre aquilo que aprende. A expressão precisa ser cultivada ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, pois ao estimular a expressão das crianças estaremos, ao mesmo tempo, provocando a expressão daquilo que foi aprendido, assimilado, apropriado e criando melhores condições para seu processo de humanização.

Por essa razão, torna-se imprescindível, desenvolver no ambiente escolar, ou em qualquer ambiência, práticas que favoreçam o interesse e a necessidade pela leitura de textos literários, dando assim condições às crianças de transformar o seu entorno e transformar-se num processo de humanização.

A esse respeito, Zilberman (1987, p. 16) afirma que

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

A escola é o lugar ideal para estimular o “gosto” pela leitura. E vemos de fato, que os professores de forma geral, organizam em suas rotinas semanais, atividades que envolvem a leitura para e com os alunos, os que muitos deles chamam de "Hora do Conto" ou "Leitura Inicial", ou mesmo "leitura deleite" como alguns assim gostam de nominar. Mas é preciso mais do que isso, devem ser garantidas situações de interação que sejam oportunizadas às crianças momentos em que possam expressar, falar sobre as leituras que fazem, seja dentro ou fora da escola. Nesse sentido, o texto literário pode contribuir para que a criança solte sua

imaginação, fale sobre suas emoções, seus sentimentos e ainda, facilite na construção de seu intelecto.

Para Zilberman (2008, p. 17)

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto.

Isso nos faz refletir sobre o papel da leitura quando são dadas condições adequadas para que a criança como leitora possa compartilhar suas impressões acerca do que leu. Segundo a autora, "[...] O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. [...]" (Zilberman, 2008, 17)

A leitura sempre esteve presente nas escolas, porém muitas vezes é vista com o intuito de transmitir um padrão linguístico ou mesmo como mera proferição por parte do professor quando se faz a "leitura em voz alta" para os alunos. Por essa razão, é importante discutir o papel da escola no sentido de estabelecer as relações entre a literatura infantil e o desenvolvimento dessa criança enquanto sujeito de seu processo formativo. De fato, a literatura infantil pode ser uma aliada no desenvolvimento crítico e imaginativo das crianças, auxiliando-as na sua formação e preparando-as para atuarem de forma consciente, ativa e transformadora na sociedade em que elas vivem.

A literatura infantil deve ser entendida como meio pelo qual se compartilham aspectos históricos, culturais e sociais incutidos na humanidade, e assim, influencia na formação da criança. Desse ponto de vista, Coelho (2000, p. 43) afirma que

Ela [literatura] é a linguagem de representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indivisível), através das comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta).

Por isso, entendemos que, para além de tudo o que foi produzido na área sobre essa temática, ainda há espaço para fazermos reflexões acerca da relação entre a literatura infantil e a formação da criança como leitora e ampliarmos as possibilidades de compreensão de como esse processo se realiza e possa se tornar humanizador. Em nosso caso, pretendemos refletir especificamente sobre as contribuições da literatura infantil para a formação da criança leitora, na perspectiva humanizadora.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade
Vigotski (2007, p. 104).

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da investigação que estamos relatando. Eles incluem uma pesquisa bibliográfica visando a constituir um embasamento teórico à temática estudada e uma pesquisa de campo para a geração dos dados relativos aos atos de leitura praticados pelas crianças no decorrer da investigação.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 13). Na realização desse processo, está em jogo “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 1-2).

Além disso, a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

2.1. Pesquisa de Campo

A geração dos dados da pesquisa aqui relatada foi feita por meio de uma pesquisa de campo, que, segundo Gonsalves (2001, p.67),

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Da mesma forma, Kramer (2006, p.2) afirma que “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica”, os sujeitos da pesquisa e sua ação nesse meio. O objeto é considerado como parte de um contexto que, ao ser revelado, torna possível a compreensão dos fatos e fenômenos que são percebidos durante a realização da investigação.

Em vista disso, esclarecemos o lugar de onde falamos, o lócus da investigação realizada, de onde observamos e ouvimos as crianças que dela participaram. Ela foi desenvolvida numa unidade escolar no município de Lutécia/SP, local onde atuo como professora. Os sujeitos pesquisados foram alunos da Professora A. S., matriculados no quarto (4º) ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental com idade entre nove (9) a dez (10) anos. Nessa turma havia vinte (20) alunos matriculados, mas nem todos participaram ativamente das etapas da pesquisa, pois, embora todos tenham participado da aula para a escolha das obras, alguns não se dispuseram a compartilhar com os colegas aquilo que haviam lido ou faltavam no dia da roda de leitura.

Os instrumentos metodológicos que utilizamos para a coleta dos dados foram: seleção e/ou escolha de livros para leitura; observações durante a escolha dos livros de literatura infantil pelas crianças, as rodas de leitura para compartilhar as obras lidas e gravação em áudio ou vídeo das conversas com as crianças durante os momentos de compartilhamento das leituras feitas.

Devido ao momento crítico da pandemia de Covid-19 em que vivíamos, a investigação, que estava prevista para o início de maio de 2021, sofreu considerável atraso quanto ao processo de geração dos dados empíricos. Pudemos iniciar nossa coleta de dados apenas em 17/08/2021, quando houve o retorno das aulas presenciais, pois até então a escola se encontrava em ensino remoto. Esse retorno aconteceu de maneira gradativa, observando os protocolos sanitários e normas exigidas pelos órgãos competentes, para a proteção das crianças, professores e todo o corpo de funcionários da escola e também visando ao controle da doença. As crianças foram divididas em dois grupos por sala, que compareciam em dias alternados.

Dentro desse esquema, na primeira e na segunda semanas de agosto, no dia 05/08/2021 com o grupo A e no dia 10/08/2021 com o grupo B, fizemos uma visita à turma que participaria da pesquisa para fazer ao grupo o convite, ou melhor, a proposta das atividades de leitura de obras literárias para posterior compartilhamento no grupo. Os alunos demonstraram muito interesse e queriam de imediato iniciar as ações da proposta; estavam ansiosos por retomar essas atividades que já faziam parte de suas rotinas. Em tempos de funcionamento normal da escola, está prevista uma escala de atendimento semanal por turmas, em que o professor leva sua turma a biblioteca para que os alunos possam fazer empréstimos de livros, ora selecionados pelo próprio professor, ora escolhidos por eles mesmos. E, nesse espaço, a turma também pode ficar por um tempo com o intuito de ler aquilo que foi selecionado. Na pandemia, houve restrição em todos os setores da vida, inclusive a escolar; a rotina dos alunos foi totalmente

desfeita e os impossibilitou de realizarem muitas atividades interessantes, como uma ida a uma biblioteca, para escolherem um livro e se colocarem na posição de leitores.

Nos primeiros encontros com as duas turmas, dias 05/08 e 10/08, quando conversamos sobre como as atividades da pesquisa seriam desenvolvidas e quais seriam nossas tarefas, aproveitamos para marcar as datas para a escolha das obras na biblioteca e para podermos compartilhar aquilo que teríamos lido até então. Ficou combinado com a turma A que dia 17/08/2021 faríamos a escolha e dia 19/08/2021 nos encontraríamos para apresentação da obra lida numa roda de leitura. Nas semanas seguintes não conseguimos nos reunir, pois os alunos estavam participando de ensaios para apresentação de um Sarau Folclórico Virtual, e assim, tivemos que cancelar nossos encontros da semana de 23 a 27/08 que seria com o grupo B, da semana de 30/08 a 03/09 com o grupo A e da semana de 06 a 10/09 com o grupo B. Por isso, retomamos os trabalhos com o Grupo A por força do escalonamento já previsto para a frequência dos grupos, ficando, então, este Grupo com um encontro a mais em relação ao Grupo B. Isso aconteceu em 14/09 para a escolha e 16/09 para compartilhar o lido, e poder fazer novas escolhas das obras. Com o grupo B retomamos em 21/09 para a escolha e 23/09 para compartilhar as obras lidas. Na semana de 27/09 a 01/10, não foi possível nos reunir, devido à rotina da professora da sala de aula frequentada pelos alunos participantes da pesquisa. Esse período foi bastante complicado, pois, como já mencionado, os alunos estavam retornando para as aulas presenciais por agrupamentos escalonados, dificultando encontros mais próximos um do outro.

Em outubro, retomamos definitivamente o trabalho presencial, mas alguns pais ainda não aceitavam que seus filhos frequentassem a escola até estarem bem seguros de que não haveria contaminação. Dessa forma, ainda continuamos com um número reduzido de alunos na turma. A partir daí, os encontros já não aconteciam de forma escalonada, ou seja, com grupos separados, mas com o conjunto dos alunos da sala. Na primeira semana de outubro, mais precisamente dia 05/10, os alunos presentes escolheram suas obras diretamente das prateleiras da biblioteca e no dia 07/10 compartilharam o que leram na roda de leitura.

Após essas datas, houve uma interrupção nas visitas à biblioteca: a funcionária, objetivando organizar a biblioteca, retirou todos os livros da prateleira para reorganizá-los e isso bloqueou o uso da biblioteca durante um período. O sentimento foi de impotência e frustração, pois só conseguimos retomar a coleta de dados em 23/11 quando os alunos puderam escolher seus livros e, no dia 26/11, para a apresentação dos livros lidos e escolha de novas obras para o próximo encontro. O que não imaginávamos era que nossas aulas seriam suspensas por contaminação da Covid-19 na reta final do ano letivo, mas, infelizmente, na

primeira semana de dezembro, mais precisamente 03/12, como houve a contaminação de uma aluna da turma participante da pesquisa e mais dois professores da unidade escolar, as aulas presenciais novamente foram suspensas até 19/12, ou seja, não mais retornamos presencialmente nessa reta final. Dessa forma, nossa última coleta de dados precisou de uma adaptação, porque foi feita em sistema de trabalho remoto. Os alunos já estavam de posse dos livros e foram solicitados a compartilhar o conteúdo das obras através de áudios, mensagens de textos ou vídeos por um grupo de WhatsApp mantido pela turma.

Como podemos verificar, tivemos muitas turbulências durante o período da coleta de dados. Além dos problemas advindos da pandemia e também de organização da própria escola em relação à biblioteca, ainda tivemos feriados e pontos facultativos tanto nacionais, quanto municipais em outubro e novembro de 2021: 11, 12 e 15/10 (Ponto Facultativo, Feriado Nacional), ficando, ainda, os dias 13 e 14/10 destinados a atividades diferenciadas em comemoração ao dia das crianças; 28 e 29/10 (Feriado Municipal e Ponto Facultativo); 01 e 02/11 (ponto facultativo e feriado nacional); 15/11 (Feriado Nacional); 29 e 30/11 (Ponto Facultativo e Feriado Municipal).

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo, fizemos um levantamento dos livros que seriam disponibilizados às crianças para a realização dos atos de leitura e posterior participação na roda de leitura. Tínhamos em mente apresentar livros com temáticas que lidassem com questões que costumam afetar, de uma forma ou de outra, a vida das crianças, como a morte ou a perda, a amizade, o ciúme, a raiva, a tristeza, a honestidade etc. A busca foi realizada tanto no acervo da biblioteca da escola como também na internet para, se fosse o caso, adquirir.

Nessa pesquisa, listamos os seguintes livros:

LIVRO	AUTOR	OBSERVAÇÕES PERTINENTES
Livro: A grande questão	Autor: Wolf Erlbruch	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: Quero nascer de novo	Autor: Ilan Brenman	Observação: Livro adquirido e utilizado na pesquisa.
Livro: O pato, a morte e a tulipa	Autor: Wolf Erlbruch	Observação: Livro encontrado no acervo da biblioteca da escola
Livro: A semente da verdade	Autor: Patrícia Engel Secco	Observação: Livro encontrado no acervo da biblioteca da escola
Livro: A árvore das lembranças	Autor: Britta Teckentrup	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: Harvey Como me tornei	Autor: Hervé	Observação: Livro adquirido e

invisível	Bouchard e Janice Nadeau	utilizado na pesquisa.
Livro: A preciosa pergunta da pata	Autor: Leen van den Berg	Observação: Livro adquirido somente em pdf, portanto não utilizado na pesquisa.
Livro: Fico à espera	Autor: Davide Cali	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: Eu me pergunto	Autor: Jostein Gaarder	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: O anjo da guarda do vovô	Autor: Jutta Bauer	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: Mamãe Zangada	Autor: Jutta Bauer	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: A viagem	Autor: Francesca Sanna	Observação: Livro esgotado no ato da busca.
Livro: Tromba Tromba	Autor: David Mckee	Observação: Livro adquirido, mas não utilizado na pesquisa.
Livro: Menina amarrotada	Autor: Aline Abreu	Observação: Livro adquirido, mas não utilizado na pesquisa.
Livro: A Raiva	Autor: Blandina Franco e José Carlos Lollo	Observação: Livro adquirido e utilizado na pesquisa.
Livro: Quem tem medo de Quê?	Autor: Ruth Rocha	Observação: Livro adquirido e utilizado na pesquisa.
Livro: Vazio	Autor: Ana Llenas	Observação: Livro adquirido e utilizado na pesquisa.

Figura 1 - Resultados da busca de livros de Literatura Infantil

Fonte: Acervo da pesquisadora e da biblioteca na unidade escolar.

Como pode-se depreender do quadro acima, alguns livros nele citados não foram utilizados pelas crianças, por dois motivos: aqueles com a observação “Livro esgotado no ato da busca” não foram encontrados no momento das tentativas de aquisição, estavam esgotados nas lojas virtuais; e aqueles com a observação “Livro adquirido, mas não utilizado na pesquisa” foram adquiridos, mas não foram escolhidos pelos alunos, como aconteceu com as obras *Menina amarrotada* e *Tromba Tromba*.

A coleta de dados consistiu em dois momentos principais: os livros escolhidos pelas próprias crianças e o desenvolvimento das rodas de leitura¹. Estas últimas foram feitas de duas formas, como já dissemos antes: presencialmente, com a participação animada das crianças durante a apresentação das histórias que haviam lido, e de forma remota após a suspensão das aulas presenciais, no final de 2021, por meio de compartilhamento com gravações e conversas transmitidas pelo aplicativo do WhatsApp.

¹Os processos vivenciados através das rodas de leitura foram gravados em áudio e vídeo para posterior análise.

Nos primeiros encontros, nossas rodas de leitura aconteciam na sala de aula por conta das demarcações devido ao distanciamento exigido. Depois, fomos tendo maior segurança e já deixávamos a biblioteca organizada, com as cadeiras em formato de círculo para fazermos a roda de leitura literária, mas ainda mantendo certo distanciamento. Obviamente que uma roda de leitura pode acontecer em qualquer espaço, mas a biblioteca da escola é ampla e bem arejada, o que dá certo prazer em realizar atividades como essa. A própria criança demonstra satisfação quando se desloca da sala de aula para a biblioteca. Sem contar que já realizávamos, quando possível, a escolha de obras para os próximos encontros.

Os encontros tanto de forma escalonada (grupo A e grupo B) quanto aqueles em que a turma já estava totalmente presencial, eram realizados duas vezes por semana, de acordo com a rotina de trabalho da professora da sala com seus alunos. Na terça-feira, íamos à biblioteca para que as crianças escolhessem seus livros, de acordo com suas preferências ou mesmo quando os livros estavam previamente selecionados pela pesquisadora, e na quinta-feira retornávamos para nossa roda de leitura. Os encontros aconteceram num espaço de três (3) dias, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Data dos Encontros	Quantidade de Alunos ²	Livros escolhidos pelos alunos
17/08/21 - Escolha do livro 19/08/21 - Apresentação da obra	9	Perigoso; A verdadeira história dos três porquinhos; A Raiva; O rei Bigodeira e sua banheira; Vazio; Harvey como me tornei invisível; De carta em carta; O Grúfalo; Quem tem medo de quê?
14/09/21- Escolha do livro 16/09/21 - Apresentação da obra	9	A Raiva; O Grúfalo; O homem que amava caixas; A visita; O papai é meu; A história da princesa que nunca agradecia; O sapateiro e os anões; O pato, a morte e a tulipa; A semente da verdade.
21/09/21 - Escolha do livro 23/09/21 - Apresentação da obra	5	Poesias para crianças sobre planetas; O avarento e seu ouro; Quem vai salvar a vida?; Os oito pares de sapatos da Cinderela; Menina bonita do laço de fita.
05/10/21 - Escolha do livro 07/10/21 - Apresentação da obra	6	O macaco e o golfinho; Quero meu chapéu de volta; Pingo, o pinguim preguiçoso; Tô indo; A guerra dos gatos contra a bruxa da rua: uma história de crianças e gatos; Pedro e o lobo.
23/11/21 -		Quero meu chapéu de volta; Lé com Cré; Os

² A turma é composta por 20 alunos. Apesar de participarem da escolha de livros, nem todos compartilham o que leram com os demais colegas.

Escolha do livro 26/11/21- Apresentação da obra	10	campeões; A Branca de Neve em quadrinhos; Tô indo; O trenzinho do Nicolau; Camilão, o comilão; Lulu, a hora do lobo; Diário de um Banana: dia de cão; O Grúfalo.
26/11/21 - Escolha de livro Apresentação da obra: Via WhatsApp ³ : vídeo, áudio ou mensagem de texto	11	O caso do bolinho; O trenzinho do Seu Nicolau; Eu te disse; O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado; Harry Potter; Diário de um Banana: Caindo na estrada; O pão que tinha medo de manteiga; Um homem no sótão; O meu pé de laranja lima; Harry Potter e a Câmara Secreta; A Bisa fala cada coisa.

Figura 2 - Cronograma das escolhas de livros, leituras e apresentações.

Fonte: Acervo da pesquisadora e da biblioteca da unidade escolar.

2.2. Pesquisa bibliográfica

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, considerando a natureza de seu objeto, implicou também o emprego da pesquisa bibliográfica, buscando, por meio dela, a fundamentação teórica necessária à compreensão desse objeto que implicou o desvelamento de alguns conceitos que consideramos fundamentais, tais como: leitura, leitura literária, literatura, literatura infantil, atos de ler, formação do leitor, bem como de todos os conceitos que estivessem, mais próxima ou remotamente, associados a eles. Utilizamos, como principal referência, a abordagem da Teoria Histórico-Cultural, que orientou as análises realizadas na sistematização dos dados gerados no decorrer da pesquisa, em particular suas considerações a respeito da relação da criança com a leitura de obras literárias em seu desenvolvimento como leitor.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de fontes primárias e secundárias, considerando a análise de obras científicas que discutem a temática em estudo, além de artigos, teses e dissertações produzidas dentro dela. Essa busca por obras acadêmicas nos revelou

³Devido à contaminação (por COVID-19) de alunos desta turma, as aulas foram suspensas, e como os alunos já haviam feito as escolhas das obras, optamos por utilizar o grupo de WhatsApp que eles já tinham para que pudessem compartilhar sobre o livro que havia lido. O registro poderia ser por áudio, vídeo ou por mensagem de texto. As aulas permaneceram suspensas de 06/12/2021 a 19/12/2021, ou seja, ao término do ano letivo.

importantes enfoques acerca dos estudos sobre leitura dentro do contexto escolar. Porém, ao realizar um levantamento mais minucioso dos trabalhos sobre o tema de nosso interesse, percebemos que ainda é preciso avançar consideravelmente nas discussões sobre a literatura infantil e suas contribuições para a formação da criança como leitora numa perspectiva humanizadora.

Isso pode ser observado nos resultados obtidos com a realização de buscas de produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil, em duas fontes de dados, a saber, no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Scielo (Scientific Eletronic Library Online). Nessa busca utilizamos alguns critérios de refinamento como periódicos revisados por pares, o uso do operador "AND", descritores próximos ao objeto a ser estudado, um recorte temporal para ter uma base das produções nos últimos 10 anos, mais precisamente entre 2010 a 2020. Utilizamos os descritores “contribuição /contribuições”, “leitura”, “leitura literária”, “literatura”, “literatura infantil”, “anos iniciais”, “anos iniciais no ensino fundamental”, “crianças dos anos iniciais do ensino fundamental”, “ensino fundamental”, “criança leitora”, “criança”, “comportamento leitor”, “formação leitora”, “desenvolvimento infantil”. Aqui serão apresentadas as combinações que apresentaram uma ou mais referências adequadas ao tema estudado.

Com a junção dos descritores contribuições AND literatura infantil AND criança leitora, foram encontrados 322 títulos, sendo 10 deles relacionados à literatura infantil ou com proximidade a temática a ser estudada: “A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora”; “Ilustração na literatura infantil”; “Literatura, infância e espaços escolares – uma instância para reflexão”; “O preconceito e as diferenças na literatura infantil”; “A formação do leitor literário na infância: inter-relações entre textualidades multimodais e Recursos de interação em book apps”; “Mia Couto e as possibilidades literário-pedagógicas para a lei nº 10.639/03”; “Literatura e assertividade: comportamentos do personagem Emília do Sítio do Picapau Amarelo”; “Espaços de leitura em escolas do campo: um estudo em turmas multisseriadas”; “Leitura deleite como ancoragem para mudanças pedagógicas no âmbito do PNAIC”; “Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos culturais da emergência de sentidos durante a leitura”.

Com os descritores: Literatura infantil AND crianças AND anos iniciais AND ensino fundamental, foram encontrados 16 resultados, mas somente 1 deles tinha relação com o tema em estudo: o dossiê “Conversas ao pé das árvores: experiências dialógicas com a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental” – periódicos UFT, ao qual não consegui ter acesso pesquisando o banco de dados da Scielo, mas sim na busca feita pelo Google.

Durante a pesquisa no banco de dados da Scielo foram utilizados os seguintes filtros - coleções: todos; Idioma: português; Ano de publicação: todos; Scielo áreas temáticas: Educação; citáveis e não citáveis: todas; tipo de literatura: artigo; conectores/descriptores: literatura infantil. Com esses filtros, foram encontrados 18 resultados, sendo 7 com aproximação à temática literatura infantil: “Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher”; “As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil”; “Literatura Infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea”; “Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento”; “Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura”; “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações”; “Literatura Infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares”.

Após analisar as obras acima citadas, concluímos que essas produções teóricas vêm discutir sobre a formação do leitor, a importância da literatura para a formação do sujeito, porém sem o enfoque no processo de humanização que a literatura infantil pode promover para a formação da criança leitora. A maioria dos artigos traz para a discussão a criação de hábitos de leitura dentro do espaço escolar, ou sobre aspectos históricos da literatura; ou ainda, discute sobre uma sociedade em que a escrita e a literatura não são vistas numa posição central, devido às mudanças tecnológicas, econômicas e culturais, enfatizando a “sociedade pós-literária”. Alguns trazem reflexões acerca da literatura e história no processo educativo; ou ainda, sobre como são produzidos jeitos de ver e jeitos de ser por meio de representações sobre o outro nos livros de literatura infantil e como essas representações vêm sendo produzidas no espaço escolar pelos professores e alunos.

O artigo que mais se aproxima da nossa pesquisa é o que trata da questão das ilustrações nos livros de literatura infantil e seus efeitos no processo de leitura. Esse artigo intitulado “Efeitos da Ilustração do livro de literatura infantil no processo da leitura”, escrito por Flávia Brocchetto Ramos (Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Marília Forgearini Nunes (Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)), trata da presença da ilustração associada à palavra, e ainda discute sobre o seu valor artístico-estético que pode ampliar as possibilidades de construção de sentido durante o processo de leitura. As ilustrações são analisadas do ponto de vista da arte e da estética, e de sua participação no processo de compreensão da obra pelo leitor, oferecendo assim, possibilidades ao leitor de interação com

o texto, e conseqüentemente, o seu desenvolvimento crítico e criativo.

Após a busca nessas bases, também pesquisamos, no Repositório Institucional Unesp, produções acadêmicas e científicas pela palavra-chave “literatura Infantil”. Foram encontrados e selecionados para leitura e análise, os artigos e teses mencionados a seguir: “A formação do leitor literário e as estratégias de leitura” de Joice Ribeiro Machado Da Silva; “A importância do texto literário clássico nos anos iniciais do ensino fundamental” de Carolina Gonçalves Souza; “Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo” de Aline Escobar M. Ribeiro; “A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora” de Fabiano José Colombo; “Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários” de Ana Paula Carneiro; “O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura” de Greice F. da Silva e Dagoberto Buim Arena; “Leitura literária em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura” de Vanessa Bataus e Cyntia Graziella Guizelin Simões Giroto; “O ensino da ação de ler e suas contradições” de Dagoberto Buim Arena; “Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar” de Cyntia Graziella Guizelin Simões Giroto; “Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si” de Renata Junqueira de Souza, Cyntia Graziella Guizelin Simões Giroto e Joice Ribeiro Machado da Silva.

Algumas dessas obras me deram parâmetros para embasar as análises dos dados coletados, ou mesmo para a busca de outros autores que pudessem dar a sustentação devida a essas análises. Foi o caso da importância do texto literário clássico para as crianças em idade escolar; a questão da escolarização e didatização da literatura; a própria formação do leitor e suas estratégias de leitura; a questão da leitura como necessidade devido às relações sociais entre indivíduos; a maneira como a literatura deve fazer parte na vida da criança, de forma provocativa, intencional; atribuição de sentido diante do texto lido e as intenções do leitor; o ato de ler como prática social, histórica e cultural; e a própria formação humanizadora da criança através de atividades de leitura, mais especificamente de obras de literatura infantil.

Além da pesquisa nos bancos de dados, realizamos uma busca por obras que tratassem da temática “Literatura Infantil”. Essas foram as obras que levantamos para estudo:

OBRA	AUTOR
Uma História da Leitura	Alberto Manguel
Andar entre livros: a leitura literária na escola	Teresa Colomer
Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo	Marisa Lajolo

Leitura em crise na escola: as alternativas do professor	Marisa Lajolo
Como e Por Que Ler A Literatura Infantil Brasileira	Regina Zilberman
A Literatura infantil na escola	Regina Zilberman
O papel da literatura na escola	Regina Zilberman
Texturas sobre leituras e escritos	Ana Maria Machado
Literatura Infantil: gostosuras e bobices	Fanny Abramovich
Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil	Inês A. S. Mobrice
Literatura Infantil: teoria, análise, didática	Nelly Novaes Coelho
Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura	Elizabeth Baldi
Letramento e leitura: formando leitores críticos	Delaine Cafiero
A aventura do livro: do leitor ao navegador	Roger Chartier
Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura	Angela Kleiman
Problemas da literatura infantil	Cecília Meireles

Figura 3 - Resultado das buscas por obras sobre a temática “Literatura Infantil”

Fonte: Acervo da pesquisadora e acervo da Escola Estadual EE. Dr. Cláudio de Souza

Ainda selecionamos para leitura, artigos e dissertações de Mestrado que versam sobre leitura, literatura infantil, formação do leitor, vivência e desenvolvimento infantil:

TÍTULO	AUTOR
Leitura deleite: o processo discursivo com (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças	Thaís Rodrigues Carlos Bárbara Cortella Pereira de Oliveira
O importante papel do professor como formador de leitores: prática ou desafio?	Simone dos Santos França
Discutindo sobre leitura	José Aroldo da Silva
Leitura: Da antiguidade ao século XXI. O que mudou?	I. Gretel M. Eres Fernandez Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Leitura, necessidade; literatura, prazer.	Rosa Amélia P. Silva
Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino	Anne-Marie Chartier
O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária	Greice Ferreira da Silva Dagoberto Buim Arena
A atividade de leitura e escrita e o desenvolvimento da imaginação	Stela Miller
Textos literários e/ou utilitários: Opções de docentes do ensino básico	Cátia Patrícia Nunes Delgado
Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na Escola	Elieuzza Aparecida de Lima Cyntia Graziella G. Simões Giroto
Literatura (A Boa): Mantenha Sempre ao Alcance	Maria do Rosário Longo Mortatti

de Crianças	
Do literário ao paradidático: textos para crianças em meio a crises ambientais	Mayara Corrêa Tavares Tania Mariza Kuchenbeecker Rösing
A importância da Leitura nos Anos Iniciais Escolares	Debora Souza Neves Gonçalves
A formação dos professores mediadores de leitura literária: desafios atuais	Adriana Demite Stephani Robson Coelho Tinoco
Literatura Infantil para Crianças que Aprendem a Ler	Regina Zilberman
O papel da literatura na escola	Regina Zilberman
Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária	Renata Junqueira de Souza Cyntia G. G. Simões Girotto
A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens	Myllena Rodrigues Nunes Priscila Silva Gomes
Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências	Dagoberto Buim Arena
O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança	Juliana Pereira da Silva Sonia da Cunha Urt
Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: Observações Introdutórias	Gisele Toassa
Vigotski e Leontiev: de memórias e sentidos	Gisele Toassa Ana Luíza B. Smolka
Um estudo sobre conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L.S. Vigotski	Gisele Toassa
As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski	Gisele Toassa Marilene Proença Rebello de Souza
Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: Contribuições para o desenvolvimento humano	Sonia Mari Shima Barroco Tatiane Superti
Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil	Boris G. Meshcheryakov
Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski	Daniel Luiz Poio Roberti
Perejivânie (Vivência), Afetos e Sentidos na Obra de Vigotski e na Pesquisa em Educação	Eliana de Souza Alencar Marques

Figura 4 - Resultados da busca de artigos e dissertações de Mestrado sobre leitura, literatura infantil, formação do leitor, vivência e desenvolvimento infantil

Fonte: Acervo da pesquisadora.

E, por fim, realizamos uma busca nas publicações do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum no site <https://nahum-lescrever.com.br/>, de artigos acadêmicos que pudessem nos proporcionar reflexões teóricas numa perspectiva transformadora e humanizadora, através de práticas de leitura.

Nessa busca, encontramos publicações interessantes como: Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”?; “A hora e a vez de as crianças humanizarem-se” escritos por Stela Miller; “Avaliação da pronúncia ou o ensino dos atos de ler?”; “Bendito aquele que provoca necessidade”, escritos por Adriana Pastorello Buim Arena; “Produção de sentido e

consciência: o que isso implica para o ler e o escrever?” escrito por Cláudia Aparecida Valderramas Gomes; “Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar” de Márcia Martins de Oliveira Abreu; Sonecas, Murmúrios e lamentações” escrito por Ellen Felício dos Santos; “Ensinar a ler: aparência e essência” e “O que entendemos por Alfabetização Humanizadora?”, escritos por Dagoberto Buim Arena.

Essa última busca trouxe-nos obras completas e artigos que tratavam especificamente da necessidade da leitura para a formação do sujeito, objetivo principal de nossa pesquisa, que é o de compreender como a literatura infantil contribui para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora.

3. LEITURA E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

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.

Antonio Candido (2004, p. 186)

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a leitura, o ato de ler, a formação do leitor e a importância da literatura infantil para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora.

O tema *leitura* tem sido objeto de muitos estudos e de muito debate nos meios acadêmicos, expressando o modo como diferentes autores a conceituam, como definem sua natureza, a sua relação com a vida das pessoas, sua capacidade formadora dos sujeitos leitores. Neste capítulo, consideraremos não apenas os conhecimentos no campo da leitura em geral, mas também, aqueles que focalizam o processo de formação do leitor, o papel da leitura de obras literárias destinadas ao público infantil. Esses são aspectos essenciais para que possamos dar embasamento ao nosso estudo e compreendermos os dados gerados durante a pesquisa empírica.

A leitura tem várias facetas e diferentes conceitos, a depender do ponto de vista de quem a analisa. Para nós, o ato de ler não pode ser compreendido como decifração de códigos, símbolos ou letras, mas como produção de sentido, levando em conta as experiências pessoais de cada indivíduo, seu conhecimento prévio, sua relação com o mundo, num processo de interação através do diálogo entre leitor, autor, texto e contexto. Conforme afirma Cosson (2014, p.36),

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

É preciso integrar a leitura desde o início da alfabetização num processo de aquisição e ampliação da linguagem como interação social, portanto dialógica; dos conhecimentos advindos da oralidade e da escrita, das formas verbais e não-verbais de se compreender e descobrir o mundo, tendo como foco central a formação do leitor. Nesse processo de formação, estão em jogo vários aspectos da aprendizagem da linguagem escrita: discursivos, linguísticos

e extralinguísticos. Segundo Ghilardi (1999, p. 107),

O acesso à leitura – um bem cultural – deve ser oportunizado a todos os cidadãos. Ler a palavra escrita, a palavra oral, a palavra não-dita, implícita no contexto ou em uma imagem, e depreender o sentido que emana de fatores linguísticos e extralinguísticos torna-se prioridade na escola e fora dela. O analfabeto, hoje, não é simplesmente aquele que não sabe ler ou escrever, mas o que não compreende os textos que o circundam.

Formar no aluno a sua capacidade leitora torna-se, desse ponto de vista, imprescindível. Essa capacidade vai se constituindo no encontro com os escritos sociais dos mais variados tipos, em diferentes situações em que se faz necessário realizar atos de leitura voltados à obtenção de determinados objetivos. Nesse processo, ele aprende a fazer uso de algumas estratégias que são propícias à construção de sentido para os textos: conhecimento prévio sobre o assunto, inferências, levantamento de hipóteses e antecipações, estabelecimento de relações entre o texto que está lendo e outros textos já lidos, e ainda, incorporando suas experiências de vida e seu conhecimento de mundo. Assim, o indivíduo vai se transformando em um leitor capaz de processar não só questões explícitas, como também aquelas que estão nas entrelinhas do texto. Isso significa

[...] formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir de localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41)

Para desenvolver essa capacidade, é necessário que o sujeito participe de atividades de leitura mobilizando diferentes estratégias de abordagem ao texto, como as citadas acima, resgatando o contexto de sua produção, atividades essas que supõem a interação entre texto, autor, leitor e contexto, conseguindo, por esse meio, constituir um sentido ao que lê, de modo a poder, ao longo de seu percurso formador, atuar como leitor que conquista autonomia para a realização de atos de leitura. Nesse processo, a leitura cumpre um papel fundamental na formação do indivíduo e na sua atuação social.

De acordo com Solé (1998, p. 72)

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Essa capacidade se desenvolve ao longo da história de leitura de cada sujeito. Paulo Freire nos explica como a leitura está inserida nas ações humanas desde o nascimento, o que

nos leva a pensar na necessidade dela em nossa vida:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam a chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados. (FREIRE, 2003, p. 5-6).

Nessas condições, é possível pensar que a leitura não pode ser vista como uma ação exclusiva da escola, pois está presente em todas as esferas vitais da sociedade. E dentro dessa perspectiva, ela pode favorecer a atuação do sujeito como leitor em diferentes campos da vida social. Porém, a capacidade para a realização dessa outra forma de leitura, como afirmou Freire no trecho acima, é crucial para que os sujeitos possam compreender o mundo letrado em que vivemos e nele poder estabelecer relações adequadas com os outros sujeitos sociais e ter condições para atuar no seu meio de forma criativa. “A leitura – afirma Bamberger (1995, p. 13) - é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

Se pretendemos de fato que nossas crianças desenvolvam capacidades que as tornem sujeitos capazes de transformar o mundo, devemos criar a eles possibilidades com poder transformador e humanizador de suas ações. Como bem defende Freire (2005, p. 77),

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

A leitura é uma dessas capacidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos em seu processo formador. Ela remete às mais variadas percepções do mundo e das coisas que rodeiam os sujeitos leitores. E todas essas percepções contribuem para o seu desenvolvimento como seres humanos mais conhecedores da realidade que os cercam e mais abertos ao diálogo com o outro, uma vez que a percepção do mundo difere de indivíduo para indivíduo.

A forma como os sujeitos percebem o mundo orienta sua ação dentro dele, a relação com os objetos, os fatos, os fenômenos e as pessoas. E, por sua ação, os sujeitos vão se apropriando dos significados sociais e constituindo seus próprios sentidos, definindo seus modos de relação com o outro, os valores, seus modos de agir no mundo. A leitura, como prática social e histórica, propicia ao leitor vivenciar fatos, sentimentos, situações que, de outra forma não estariam a seu alcance, nos mais variados contextos, no âmbito da família, na escola, em qualquer outra ambiência. O mundo fica disponível aos olhos do leitor.

Daí a necessidade de envolver a criança desde muito pequena no mundo da cultura

escrita, deixando-a manipular livros de literatura, lendo histórias para ela. Assim vai percebendo que ler livros e outras formas de escritos abre portas para o mundo, permite conhecer diferentes realidades, pessoas, personagens, fatos, enfim, conteúdos de nossa própria vida.

A leitura de escritos veiculados socialmente é, também, parte fundamental do processo de aprendizagem da linguagem escrita. A esse respeito, Foucambert (1994, p. 31) afirma:

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas (...).

Sabemos que os livros estão presentes nas salas de aula, no ambiente escolar, no dia a dia das crianças, mas a presença deles, por si só, não garante a formação da necessidade de leitura nos que circulam nesses ambientes. Para que uma criança sinta necessidade de ler é preciso que ela se envolva em situações em que atos de leitura sejam requeridos. Só assim é possível favorecer a sua formação como leitora numa perspectiva humanizadora. Segundo Arena (2021, p. 1),

A leitura é uma atividade humana [...]. A criança lerá se estiver comprometida e empenhada em um projeto coletivo e pessoal de que participa ou de que é protagonista. Não bastam apenas livros. São as pessoas, de todas as idades, as responsáveis pela criação de necessidades.

Devidamente orientada, considerando suas experiências e conhecimentos anteriores, a criança consegue estabelecer uma conexão com o que o autor traz em seu enunciado, elaborando respostas às suas inquietações e assim, chegar ao objetivo a que todo processo de leitura está dirigido: estabelecer uma compreensão para o texto lido. Para isso, é preciso criar possibilidades em que as práticas envolvendo a leitura assegurem ações de construção de sentidos. Nessa perspectiva, pressupõe que a interação entre o autor, o texto, o contexto e o leitor capacite este último a pôr em jogo as pistas ou sinalizações que o texto oferece como também os seus conhecimentos acumulados em leituras anteriores. Como bem aponta Koch e Elias (2008, p. 12, grifos no original), “O lugar mesmo de interação é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’”. Para que a leitura se torne significativa e que haja uma real compreensão do material lido, é preciso ter espaço para trocas, para interação entre os sujeitos leitores.

Bissoli e Chagas (2012, p.65) consideram que ler é

[...] reunir experiências de outras leituras e vivências para atribuir significados e sentidos a um texto. Quando somos capazes de estabelecer relações entre o texto que temos à frente dos olhos e as nossas experiências anteriores, é possível afirmar que existe compreensão. Ler é, portanto, compreender.

Assim considerada, a leitura é uma ferramenta indispensável à vida em sociedade, pois o indivíduo, em qualquer contexto social, precisa fazer uso dela até mesmo quando realiza tarefas simples de seu dia a dia. Além disso, a capacidade para realizar atos de leitura contribui também para a formação intelectual e profissional das pessoas, aprofundando seu conhecimento sobre o mundo, desenvolvendo as capacidades intelectuais de cada um, propiciando o acesso aos diferentes campos de conhecimento. Porém, esse processo não acontece espontaneamente; ele precisa ser ensinado e aprendido.

Dissemos já que o processo de realização da leitura é complexo e abrangente, não se identifica com a decifração de um código. Como afirma Bajard (2002, p. 61), esse assunto tem sido objeto de um grande número de pesquisas ao longo dos últimos anos, e, em grande parte, “Longe de reduzir a leitura a uma técnica, isto é, ao domínio das relações grafo-fonéticas, essas investigações fazem dela uma atividade complexa, que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo”.

Em outros termos, as pesquisas mencionadas por Bajard (2002) mostram a escrita – produção e leitura – como saber imprescindível para a vida das pessoas: ler e escrever são atividades vitais para a formação das crianças porque elas permitem que realizem a organização simbólica do mundo, que adquiram as ferramentas cognitivas e socioculturais para compreendê-lo e nele agir. Como afirma Perrotti (2002, p. 21), “formar sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de constituir conjuntos de conteúdos dotados de coerência e significado pessoal e social é necessidade de sobrevivência individual e coletiva”. E, além disso, “sem conhecimento nem trama simbólica devidamente urdida e conectada ao mundo, não há esperanças nem para os indivíduos, nem para a cultura”.

Essa formação tem início desde que nascemos e começamos a fazer parte de uma comunidade de falantes de uma língua e passamos a conviver com a cultura escrita, com os mais diversos atos de leitura dos mais diferentes gêneros de enunciados e de suportes realizados pelas pessoas de nossas relações. Desde muito cedo frequentamos espaços educativos como as escolas de Educação Infantil, onde é possível, dentre outras coisas, o contato com obras literárias destinadas aos pequenos pelas quais as crianças experimentam um universo imaginário, que estimula a sua imaginação e sua capacidade criadora, além da familiarização com enunciados como poemas e histórias dos mais diversos tipos, com diferentes estilos dos autores dessas obras e com as especificidades da linguagem escrita.

O ingresso da criança no Ensino Fundamental marca oficialmente o período chamado de alfabetização inicial, que nem sempre respeita as necessidades que as crianças têm de ler sozinhas livros de histórias, de poderem elas mesmas escreverem “como fazem os adultos”, como costumam afirmar. São submetidas a estudo de partes do sistema da língua, que gera nelas uma visão parcial e fragmentada, que não consegue formar o leitor de enunciados complexos e tampouco o produtor desses enunciados.

Nas palavras de Miller (2020, p.1)

Um processo de alfabetização que [...] pretende ensinar as crianças os sons das letras, suas representações gráficas, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais, etc., deixa de mostrar à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita.

Desse modo, consideramos a necessidade de favorecer às crianças, desde a mais tenra idade, o acesso ao mundo letrado, possibilitando o convívio com o material escrito e também seu papel nas interações sociais, pois desde que nascem estão inseridas no mundo da escrita, de signos, sentidos e significados. Por isso, é importante compreender o processo inicial de apropriação da leitura numa perspectiva discursiva capaz de promover a humanização das crianças, organizando-o de modo a que as crianças atuem como “seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável” (MILLER, 2020, p.1).

Nesse processo humanizador, o sujeito tem a possibilidade de se constituir histórica, cultural e socialmente, transformando o meio a que pertence e transformando-se à medida que se relaciona com a sua cultura e a cultura de outros indivíduos. Segundo Miller (2020, p. 2), “humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”. De forma sucinta, podemos afirmar que a humanização se objetiva na apropriação dos objetos da cultura humana por meio das relações sociais concebidas durante esse processo. A apropriação da cultura escrita é uma dessas possibilidades. Bissoli e Chagas (2012, p. 66-67) salientam que

[...] a leitura possibilita inúmeras escolhas: do tipo de texto a ser lido, da finalidade da tarefa de leitura, dos sentidos atribuídos ao texto. Ler é, sobretudo, uma escolha: de o que ler; do ler; do quando ler; de não ler. Mas, para que possa configurar-se como opção, deve ser uma capacidade de todas as pessoas, indiscriminadamente. Ler também pode ser espiar. Metaforicamente, quando lê, o leitor espia. Pela janela dos significados dos textos, o leitor espia o pensamento do outro, os fatos, o conhecimento historicamente acumulado. E, nesse processo, torna seus os objetos da reflexão e da escrita de outrem. Ao ler, o leitor fluente também é um espião:

segundo Smith (1999), ao tomar contato com o texto, todo leitor “espia” seu conteúdo e, a partir disso, faz previsões de sentido essenciais para a sua compreensão. Ao buscar marcas textuais, ao correr os olhos sobre um índice, ao perceber figuras e símbolos, o leitor “espia” o texto e, como espião, formula hipóteses que vão atuar, progressivamente, na construção dos significados, na apreensão das ideias e na sua transmutação em pensamento. [...] Ler é, assim, construir o pensamento através da apropriação das palavras do outro, da atribuição de sentidos aos significados partilhados socialmente.

Desse ponto de vista, a leitura como prática social e cultural pode contribuir significativamente para a formação do sujeito leitor que consegue construir um significado para o lido. Para tanto, é preciso, como anunciamos antes, fazer surgir no sujeito a necessidade de tornar-se leitor, de buscar ele mesmo os livros para ler, de frequentar bibliotecas, de tomar emprestados livros para ler em sua casa.

O livro literário, em especial, é um objeto cultural que oportuniza a mediação entre a criança e sua própria cultura. Por essa razão, ele tem um papel fundamental no processo de humanização das crianças que, desde muito pequenas se beneficiam com o contato com livros de literatura e com a audição de histórias lidas ou contadas para ela.

Por ser a escuta de histórias uma ação de relevância para a vida da criança, é necessário que a pessoa responsável por contá-las adote alguns critérios que façam dessa ação um momento realmente significativo em termos da formação da criança. Um desses critérios é “[...] 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 a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 20). Além disso, modular a voz de forma adequada ao propósito que se deseja alcançar. Como defende Abramovich (1997, p. 18), “[...] Contar histórias é uma arte... [...] É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.”

Entretanto, não é suficiente apresentar o livro à criança, ou ler para ela; é preciso que ela vivencie situações de realização de atos de leitura, e que seja instigada a questionar, fazer inferências, estabelecer relações e diálogo com o texto. No contato com as obras literárias, a criança, como sujeito histórico e detentor de direitos, pode vivenciar um processo de desenvolvimento tal que ampliará sua visão de mundo, a compreensão do outro e dos objetos, fatos e fenômenos com que se defronta. Como Todorov (2009, p. 23-24) argumenta,

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações

insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

A literatura é como vemos, indispensável para a formação dos sujeitos. Pelo seu papel humanizador, propicia ao homem a oportunidade de vivenciar diferentes realidades e situações. Como salienta Zilberman (1984, p. 134), a literatura “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se necessariamente formadora”.

As crianças, em contato com livros literários, e pela mediação de um adulto experiente, aprendem muito sobre si, o outro e sobre o mundo.

Enquanto o ensino alimenta uma proposta fragmentada, desarticulada e distante da realidade do aluno – prepara para o amanhã – a literatura pode oferecer elementos para a compreensão do real hoje. Através das narrativas, as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria experiência; como uma forma de acesso ao real, o simbólico ordena e nomeia experiências, através da linguagem que organiza o mundo. (YUNES E PONDÉ, 1989, p. 47)

Quando as crianças são estimuladas a ler obras de literatura infantil, elas podem experimentar emoções, se identificar com os fatos narrados nas histórias, com as personagens, e, a partir daí, constituir um sentido à suas vidas. Em contato com a literatura infantil, especialmente a clássica, a criança trabalha sua imaginação, seus sentimentos, sente prazer ou se diverte, (re)conta as histórias enriquecendo sua cognição, afetividade, expressão e linguagem.

E há uma razão para incentivar as crianças a lerem os clássicos: as obras clássicas são consideradas universais e atemporais; tratam de aspectos da vida que são de “eterno apelo para a humanidade”. Segundo Calvino (1993, p. 11) “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”.

Como Bakhtin (2003, p. 363) argumenta,

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele.

Parece um paradoxo, segundo Bakhtin (2003, p. 363), pensar a existência das grandes obras “nas épocas futuras e distantes”, uma vez que “No processo de sua vida *post mortem* elas

se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação”. Isso acontece porque “cada época sempre descobre algo de novo nas grandes obras do passado”.

Por esse motivo, uma obra clássica tem sua existência perpetuada, tendo em vista o fato de que “As grandes obras da literatura são preparadas por séculos [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 362), permitindo aos seus leitores descobrir mais sobre as coisas da alma e sobre o mundo. É fato que “uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*” (BAKHTIN, 2003, p. 364), vive por séculos, dissolvendo as fronteiras de sua época.

Ler as obras clássicas demanda, então, penetrar no significado universal da obra, compreender o conteúdo dos temas abordados, os dramas humanos. Por mais que tenhamos conhecimento do conteúdo de um clássico da literatura, no momento em que o lermos sempre encontraremos nele algo que nos surpreende. Nas palavras de Calvino (1993, p. 12), “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

Como defendem Yunes e Pondé (1989, p. 47), “O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida [...]”, uma vez trabalha com o imaginário, o fantástico, e “a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade”, de compreender o mundo e de superar dificuldades que são próprias da existência de cada um.

Além disso, essas obras clássicas tornam-se fontes de conhecimento e não de mero entretenimento, pois além de cuidar dos recursos estilísticos da língua, trazem como foco os principais conflitos da existência humana, conflitos estes que tratam de assuntos relacionados a temáticas como o amor, a vida e a morte. Assim, ao experimentar as emoções contidas na obra, o leitor busca respostas para a própria vida, compreendendo melhor o mundo em que está inserido, ou seja, a leitura de uma obra literária clássica pode levar o leitor a fazer conexões do mundo fictício com o seu mundo real.

Meireles (1979, p. 91), ao refletir sobre quais seriam as melhores obras literárias para as crianças lerem, as clássicas ou as contemporâneas, afirma que

Este caminho pareceria, a princípio, o mais natural e acertado: que as crianças fossem recebendo sempre a contribuição literária do seu tempo, em lugar de se entregarem a leituras seculares... O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral são os

que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer à inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmitem de urgente ou essencial.

Algumas obras literárias clássicas são tão marcantes que estabelecem uma conexão real com o leitor, trazendo à tona emoções e sentimentos, provocando reflexões e mudanças no comportamento do sujeito leitor, independente de se a obra foi produzida numa época distante, milenarmente, daquela que a criança vive. Nas palavras de Coelho (2000, p. 27), “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]”.

A literatura, como manifestação artística, possibilita-nos o afloramento e confronto de sentimentos variados, e, além do mais, é fundamental para a construção de conhecimentos. Por esse motivo, é importante que, desde criança, o indivíduo seja estimulado a ler obras literárias, criando assim a necessidade da literatura em sua vida, transformando-a em um elemento fundamental na compreensão das relações humanas.

Nessa perspectiva, os adultos numa posição de leitores mais experientes, são peças fundamentais para que as crianças tornem-se leitoras de obras literárias. Na escola, esse adulto é o professor que tem oportunidade de promover o contato delas com bons livros, pois isso pode provocar um efeito humanizador no leitor desde a sua infância. “Um bom livro – diz Zilberman (2005, p. 9) – é aquele que agrada” e ao qual se deseja voltar, “lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer especial”. Assim é que “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsável que foram por bons momentos aos quais as pessoas não se cansam de regressar”, demonstrando, com isso seu potencial humanizador.

Segundo Cândido (2012, p.24), a humanização é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Nesse sentido, Bissoli e Chagas (2012, p.111) argumentam que a literatura, mais propriamente

[...] a literatura infantil constitui elemento humanizador. Por lidar com a linguagem de forma sensível às emoções humanas, ela possui um caráter educativo: educa à medida que amplia as referências [...] do leitor,

possibilitando a apropriação de saberes sobre a linguagem, sobre a expressividade, sobre os valores, sobre a cultura humana. Possui especificidades. Constitui um objeto cultural com destinação social própria, como ademais, todas as literaturas: conclamar a beleza, as emoções, a expressividade, a palavra como manifestação de humanidade que evoca a humanização do leitor. Como possibilidade de atribuição de sentidos por aquele que lê, oportuniza a produção de novas maneiras de expressar sua individualidade, sua identidade.

É, então, necessário, que a leitura de obras literárias faça parte da vida da criança de forma intencional, provocando, nela, a necessidade de ler, de estabelecer com o outro uma relação dialógica por meio dos enunciados de diferentes gêneros e estilos, de modo a favorecer a sua formação leitora, a sua compreensão das obras lidas, das ideias em jogo, do movimento das ações humanas no mundo. É dessa maneira que

[...] a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura – e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária-, a importância da aproximação efetiva e direta entre leitor e literatura infantil se avoluma porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor – com a palavra – da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação. (ARENA, 2010, p. 15-16).

Pensando na literatura como apropriação cultural, é preciso considerar que ambas, cultura e literatura, são indissociáveis. Conforme argumenta Bakhtin (2003, p. 360), “[...] os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura [...]”.

Desse ponto de vista, por meio da leitura literária, o sujeito, além de desenvolver seu interesse pela arte literária, vai também ampliando sua visão de mundo, capacitando-se a ver criticamente os acontecimentos de seu entorno como uma prática constante na sua vida social, extrapolando os muros da escola. Segundo Lajolo (2001, p. 106), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente”. Em outros termos, a leitura literária pode ser encarada como princípio educativo capaz de formar o sujeito em sua integralidade, tendo sempre presente “[...] o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua” (Geraldi, 2015, p. 12).

Isso significa que o processo de humanização do sujeito por meio da leitura literária,

depende das experiências, das vivências e aprendizagens que vão sendo construídas ao longo de sua existência, constituindo-o assim como ser humano. Como afirma Pino (2005, p.66), “à medida que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano”.

A literatura além de ser essencial na formação do leitor capaz de compreender o significado da obra, saber fazer escolhas com autonomia, definir interesses, etc., também o torna capaz de compreender melhor a sociedade em que vive, de atuar nela, opinar sobre ela, e, melhor, promover mudanças no seu meio social. Como Paulino e Cosson (2009, p.69) enfatizam

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência de outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos.

Em suma, a leitura literária é essencial em nosso processo de formação como seres humanos, histórico-culturais; “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a 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”. (CANDIDO, 1989, p. 122). A apropriação desse bem cultural é um dos direitos humanos fundamentais de todo e qualquer indivíduo. Desse ponto de vista, uma sociedade para ser de fato justa “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 126).

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: UMA CONVERSA COM AS CRIANÇAS SOBRE O LIDO

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados gerados durante a investigação, por meio da utilização de três núcleos de análise, conforme anunciamos no capítulo sobre a metodologia: (1) Núcleo de Análise 1: *Da escolha do professor à seleção e compartilhamento das obras lidas*; (2) Núcleo de Análise 2: *Das prateleiras da biblioteca para as rodas de leitura– a escolha do próprio aluno*; (3). Núcleo de Análise 3: *Compartilhando leituras em trabalho remoto*.

O primeiro núcleo de análise, *Da escolha do professor à seleção e compartilhamento das obras lidas*, focaliza as ações dos dois grupos de crianças – A e B – em dias alternados, fazendo escolhas de livros previamente selecionados pela pesquisadora e depois, em roda de leitura, contando sobre sua experiência ao ler os livros escolhidos.

Em virtude da pandemia pelo Coronavírus, para que as crianças fizessem suas escolhas com maior segurança, sem muito manuseio, disponibilizamos os livros já higienizados sobre as mesas da biblioteca, com várias temáticas, dentre elas, morte/perda, amizade, ciúme, medo, raiva, tristeza/vazio, honestidade, que são temáticas presentes no cotidiano das pessoas e fazem parte do desenvolvimento de todos como seres humanos.

Essa seleção foi planejada para oportunizar às crianças um espaço de discussão sobre determinados assuntos, nem sempre abordados com elas, tendo a literatura como instrumento, uma vez que livros de literatura infantil, centrados nessas temáticas, podem promover a construção de conhecimentos, a constituição de significados e sentidos a partir das vivências do sujeito como leitor.

A intenção é inseri-las em uma atividade que, em longo prazo, possa contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de refletir e saber lidar, autonomamente, com as diversas situações conflitivas que possam surgir em sua vida, como por exemplo, a “morte”, que é um tema que não é abordado com frequência nos livros de literatura infantil e nas conversas com crianças e pouco discutido em qualquer ambiência. E, no entanto, embora sejam temas delicados e de difícil abordagem, tratar deles com as crianças é necessário, e a literatura infantil pode se tornar um instrumento adequado a essa tarefa, contribuindo com o seu processo de humanização.

Nessa fase da pesquisa, tivemos todo o cuidado com a higienização tanto do local quanto dos alunos, e também, garantimos o distanciamento físico. Como a escola estava organizada por grupos reduzidos, ou seja, agrupamentos e escalonamento entre alunos, isso

facilitou os cuidados e o distanciamento físico. E, também, garantimos que no ato de devolução dos livros, eles ficassem separados em um local por um determinado tempo para que ninguém fizesse o manuseio deles e, com isso, pudesse se contaminar.

O segundo núcleo de análise, *Das prateleiras da biblioteca para as rodas de leitura – a escolha do próprio aluno*, focaliza as ações dos alunos em suas atividades presenciais escolhendo por si só os livros que deveriam ler e comentar. Como já estávamos mais seguros de que os alunos não corriam risco de contaminação, decidimos por deixá-los irem às estantes fazer suas próprias escolhas. Mas, como a escola ainda vinha mantendo o escalonamento, os encontros eram mais espaçados, dificultando uma maior coleta de dados.

No início de dezembro de 2021, houve um pequeno surto de contaminação pela Covid-19 na escola: uma aluna da turma em que vínhamos desenvolvendo nossa pesquisa e dois professores foram acometidos pela doença e, por isso, a vigilância epidemiológica decidiu por suspender as aulas presenciais, e a escola teve que finalizar o ano letivo de forma remota. Dessa forma, as ações de leitura e de comentários sobre o lido foram alteradas.

O terceiro núcleo de análise, *Compartilhando leituras em trabalho remoto*, diz respeito a essas ações realizadas pela via remota. Como os alunos já haviam feito suas escolhas no acervo da biblioteca, e mantinham um grupo de WhatsApp ativo, foi sugerido a eles que compartilhassem a obra lida através desse aplicativo, nos enviando por áudio, vídeo ou mesmo mensagem de texto a sua contribuição. Não foram todos os que se dispuseram a fazer essas ações, mas as devolutivas feitas foram suficientes para podermos finalizar a pesquisa.

4.1.1. Núcleo de Análise 1: da escolha do professor à seleção e compartilhamento das obras lidas

Devido ao protocolo sanitário utilizado para aquele momento da pandemia, a biblioteca da escola estava com algumas restrições, e, por esse motivo, nos primeiros encontros, conforme anunciamos previamente, disponibilizamos uma quantidade de livros que foram distribuídos nas mesas desse espaço para que, após o manuseio e escolha, os que não fossem escolhidos fossem armazenados separadamente durante um período até poderem retornar ao contato com outras crianças. Os alunos ainda estavam em grupos escalonados, ou seja, o grupo A frequentava a escola em uma semana e o grupo B em outra semana.

Após a higienização e organização do espaço da biblioteca, era feita a higienização das mãos dos alunos que passavam para o processo de escolha das obras - disponibilizadas sobre as mesas - que levariam para casa com a tarefa de realizar a leitura e a apreciação da história.

Entre os livros disponibilizados nas mesas estavam as obras “Quero nascer de novo”, “O pato, a morte e a tulipa”, “A semente da verdade”, “A Raiva”, “Quem tem medo de quê?”, “Vazio”, “De carta em carta”, “Harvey como me tornei invisível”, “O Grúfalo”, “A visita”, “O papai é meu”, “O sapateiro e os anões”, “O homem que amava caixas”, “Perigoso”, “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, “A velhinha que dava nome as coisas”, “O Pequeno Príncipe”, “História meio ao contrário”, “Chapeuzinho Amarelo”, “A árvore generosa”, “A Bolsa amarela”, “O Campo dos Gigantes”, “O pote vazio”, “O Menino Maluquinho”, “A verdadeira história dos três porquinhos!”, “A história da princesa que nunca agradecia”, “Menina amarrotada”.

Os dois primeiros encontros aconteceram com as crianças do Grupo A, e foram realizados nos dias 17/08/2021 para a escolha e 19/08/2021 para compartilharmos do que foi lido, e depois dia 14/09/2021 para escolha e 16/09/2021 para a roda de leitura. E o último encontro que contou com as obras selecionadas pelo professor aconteceu com a presença do grupo B dia 21/09/2021 para escolha das obras e 23/09/2021 para nossa roda literária.

Durante a escolha das obras, nesses três primeiros encontros, os alunos circularam pelas mesas manuseando, folheando os livros. Alguns comentários foram sendo feitos -"Eu vou escolher este livro: *A verdadeira história dos três porquinhos*, quero saber se é diferente da que conheço"; "Vou pegar *Perigoso*, lembrei da marca *Lacoste*, por causa do jacaré"; "Olha na capa de trás, dá pra ter uma ideia do que vai falar o livro" –, refletindo os critérios utilizados pelas crianças na seleção dos livros.

Os alunos permaneciam com o livro por dois a três dias, e depois nos encontrávamos para que eles pudessem compartilhar com a turma o que haviam lido. Eles tinham liberdade para compartilhar ou não suas leituras; houve casos de crianças que não quiseram escolher ou mesmo compartilhar o que haviam lido, como foi o caso da criança M. M., que participava de todo o processo de escolha das obras, mas no momento da roda literária não compartilhava, somente ouvia os colegas. Mas aqueles que expunham o conteúdo de suas leituras falavam a respeito do que tratava a obra, se haviam gostado ou não e o que sentiam ao ler a história.

Nesses três primeiros encontros - grupo A nas semanas de 17 a 19/08 e 14 a 16/09/2021, e grupo B na semana 21/09 a 23/09/2021, as crianças foram direcionadas à biblioteca e após a higienização das mãos, passaram para a seleção das obras dispostas nas mesas a partir das quais fariam a leitura e o compartilhamento dela com os colegas. Percebemos que um aluno indicava ao outro algo que já havia lido e logo que se deparavam com algo que possivelmente era de seu interesse, iam escolhendo e sentando para folhear o livro.

Não os interrompemos, deixamos que assim fizessem. Durante um tempo fomos apenas

observando, uns se embrenhavam na leitura e não largavam, e outros liam rapidamente e voltavam às mesas onde os livros estavam disponibilizados, para escolher outro que lhes interessasse. Foi um momento de prazer e interesse realmente, pois nada tirou a atenção deles. Conforme iam lendo, percebemos que selecionavam e separavam o livro para que pudessem levar para casa. Um ou outro coleguinha pedia para dar uma olhada no que o colega havia escolhido, e ouvia a resposta: "Pode olhar, mas devolve que esse eu gostei e vou levar pra ler novamente em casa".

Como percebemos a empolgação das crianças em ler mais livros, deixamos que escolhessem duas obras. Após a escolha, combinamos que retomaríamos a atividade na data combinada para poderem compartilhar com os demais colegas aquilo que haviam lido. Pedimos, então, que, mesmo que já tivessem lido seus livros no momento em que estavam na biblioteca, que retomassem a leitura em casa.

Quando do retorno à segunda parte da atividade proposta – a roda de leitura – cada um falava sobre a obra lida e suas impressões. Já nos primeiros encontros constatamos que algumas crianças faziam isso com muita propriedade, outros ainda demonstravam certa dificuldade em expor suas emoções ou sentimentos. Por esse motivo, reiteramos que tanto no seio das famílias como no espaço escolar deve-se cada vez mais incentivar o trabalho com obras literárias de boa qualidade, dando oportunidades para que as crianças falem sobre o que leram. E assim, a literatura seja um instrumento fundamental para que a criança possa falar sobre o que leu, expondo os seus sentimentos, suas emoções e que esse trabalho influencie no seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e cognitivo. E mais importante, fazer com que as crianças percebam e sintam necessidade de ler, desenvolvendo assim a sensibilização para o gosto literário.

Assim, afirma Mortatti Magnani (2001, p.138),

[...] pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem.

Ao propor o trabalho com a leitura de obras literárias, a ideia é que seja dado às crianças, oportunidades para que expressem seus sentimentos, emoções, soltem a imaginação, a fantasia, que a própria história lida pode lhes proporcionar.

Durante os encontros para as escolhas das obras, percebemos que algumas crianças faziam uma avaliação de quantidades de páginas ou mesmo tamanho de letras constantes no livro, ou seja, estavam tentando fazer suas escolhas de maneira que não tivessem tanto que ler. Outras manifestaram interesse em mais de uma obra, tanto que a partir do segundo encontro,

mais precisamente dia 14/09/2021, em que ainda as obras estavam disponibilizadas nas mesas por uma escolha prévia da pesquisadora, elas começaram a levar duas obras para ser lidas e assim, escolher a que realmente gostaria de compartilhar na roda de leitura.

No momento do compartilhamento das obras lidas, os alunos eram indagados com questões como: "O que você leu?"; "O que conta essa história?"; "O que sentiu enquanto estava lendo a história? Gostou da história?". Durante esse processo, os alunos demonstraram uma necessidade de falar sobre o livro que haviam lido, contar aos seus colegas mesmo que não tenha sido uma leitura de seu agrado. Eles também demonstraram interesse e necessidade de estar em contato com os livros, quando a visita à biblioteca não acontecia de maneira mais frequente como de costume.

Nessa perspectiva do ato de compartilhar, tínhamos como foco criar situações em que os envolvidos pudessem perceber que a atividade de leitura é um ato importante que deve ser compartilhado com outras pessoas. Como Soares (1988, p. 18) aponta, "Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre os indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo."

No compartilhamento, as relações entre as crianças são estabelecidas pela troca de informações sobre o livro lido, pela expressão dos sentimentos de cada um a respeito da leitura feita, pelas considerações que fazem sobre as personagens da obra etc. Em uma sociedade centrada na escrita, o acesso à produção cultural escrita e a possibilidade de trocas verbais a respeito de como essa produção é vista pelo leitor podem trazer benefícios ao indivíduo:

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (Soares, 1988, p. 19).

Em relação às possibilidades formativas da leitura de textos literários, Oliveira (2010, p. 41) defende a ideia de que a literatura tem um papel fundamental na

[...] formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também, os da sociedade a que pertence.

Podemos citar aqui a leitura da obra "De carta em carta" de Ana Maria Machado, feita pelo aluno R.A. e compartilhada com seus colegas de sala. Ele conta a história de Pepe e seu avô José, focalizando as brigas entre o avô e o neto: "No começo, eles brigavam muito porque Pepe não ia pra escola e também não queria ajudar seu avô a cuidar do jardim. Eles brigavam feio e começaram a mandar carta um pro outro, mas pagavam pra alguém escrever porque

nenhum dos dois sabia ler e escrever”. Ele conta que Pepe não tinha como pagar para Miguel (personagem que faz o papel de “escrevedor”) para escrever suas cartas: “Mas o Pepe não tinha dinheiro, então a pessoa que escrevia, fez um acordo com ele. Era pra ir pra escola, só assim escreveria para seu avô. E assim, Pepe aprendeu a ler e escrever, e acabou ajudando seu avô que já era bem de idade, a se aposentar”. Na verdade, a história traz tanto a dificuldade de Pepe que queria escrever uma carta ao seu avô, como a de seu José que precisou de alguém para ler a carta que havia recebido. Ambos não sabiam ler nem escrever.

Pepe numa de suas brigas com o avô ficou furioso, mas se respondesse a ele iria para o castigo. Então, saiu de casa batendo o portão. Vejamos o trecho da narrativa:

Furioso, Pepe saiu de casa. Bateu o portão, mas não aliviou a raiva. Não podia responder ao avô, para não ir de castigo. Mas bem que tinha vontade. Se soubesse, dava um jeito de dizer uns desaforos a ele, mas sem falar. Escrevia uma carta bem malcriada para o velho. Mas não sabia. E não estava com vontade nenhuma de ir à escola para aprender. Saiu caminhando pela calçada. Xingou baixinho. Chutou uma lata vazia que estava no chão, mas a raiva não passou. Continuou andando. Até que chegou à Praça dos Escrevedores. E teve uma ideia. (MACHADO, 2009, p. 10)

Esse trecho da narrativa nos faz retornar à capa da obra que Nelson Cruz ilustra brilhantemente essa praça que Machado denomina como Praça dos Escrevedores.

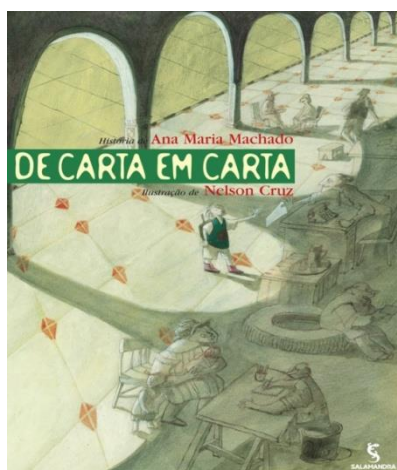


Figura 5 - Capa do livro *De Carta em Carta*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Nelson Cruz, 2009.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A curiosidade e imaginação do leitor são vastas, mas autores renomados como Ana Maria Machado não deixaria de nos explicar de onde veio essa ideia para escrever tal obra. Na orelha esquerda do livro, ou seja, nas extremidades da primeira capa do livro, ela traz algumas informações valiosas sobre como essa história se desenvolveu. E nos conta:

Em 1982 estive no México e fiquei fascinada com as fileiras de escrevinhadores que se alinhavam em volta do Zócalo, a praça-maior da

cidade. Com suas máquinas de escrever sobre precárias mesinhas, tomavam ditados de quem fazia fila diante deles. [...] (MACHADO, 2009)

A escritora ainda nos revela as primeiras ideias para o título da história que começava a desabrochar: “*Me alugo para escrever*” a partir do qual já começa a criar os seus possíveis personagens e características importantes para a narrativa.

[...] Uma história de um avô e um neto – talvez porque eu estava acabando de escrever *Bisa Bia, Bisa Bel*, que tratava de bisavós e bisnetas. Mas também porque tinha de ser uma história de analfabetos, e escolhi dois, nas duas pontas da vida. Fui aos poucos amadurecendo a ideia, lentamente, como costuma acontecer. Anotei, escrevi uns parágrafos, fui deixando crescer em paz. (MACHADO, 2009)

Conhecer o contexto em que a obra foi produzida, além de ampliar as condições pelas quais a compreensão de uma obra pode ser alcançada, pois o sentido é produzido na interação entre o sujeito leitor, o texto, o autor e o contexto, pode, ainda, ter um efeito bastante positivo para o leitor que também queira ou precise escrever uma história. Nesse processo, torna-se possível o desenvolvimento de estratégias de leitura para compreensão daquilo que o aluno lê, bem como de estratégias a serem utilizadas no processo de criação de enunciados do gênero literário.

Retornando aos comentários sobre a obra *De carta em carta*, lida pelo aluno, e retomando a questão dos conflitos vivenciados pelos personagens dessa história, não poderíamos deixar de destacar que, a partir da ideia de Pepe, de escrever uma carta ao seu avô, ele obteve bons frutos. A vida de Pepe começou a se transformar quando, pelo fato de Pepe não querer gastar as poucas moedinhas que tinha para pagar ao escrevedor, acabou tendo que aceitar a proposta que lhe foi feita, assim que assumiu frente a Seu Miguel, o escrevedor, que não sabia escrever: “– Para um menino da sua idade eu não cobro nada. Mas tem uma coisa: você tem que ir à escola um dia e vir me contar como é, porque eu tenho muita vontade de saber... Esse vai ser o seu pagamento.” (MACHADO, 2009, p. 11). Embora Seu Miguel fosse perder dinheiro, preferia ver a garotada estudar.

E assim, a narrativa vai se desenrolando. Seu Miguel escreve a primeira carta para Seu José, que por coincidência, ou não... também não sabia ler e escrever. Não, não era coincidência porque a escritora disse na orelha do livro que “tinha que ser uma história de analfabetos”. Na sequência, assim que Seu José recebeu a carta, “botou no bolso sem ler e foi para o jardim trabalhar” (MACHADO, 2009, p. 14). Após o almoço, rumou para a praça onde Seu Miguel realizava o seu trabalho de escrevedor, e justo a ele Seu José pediu que lesse aquela carta e também o ajudasse a responder. Como Seu José não tinha dinheiro, ofereceu flores como forma de pagamento, pois o avô de Pepe trabalhava como jardineiro para ter

algum sustento, já que ainda não era aposentado, como mostra esse trecho da narrativa: “O velho José tinha sido um ótimo jardineiro. Agora estava cansado, mas ainda fazia pequenos trabalhos com as plantas nas casas da vizinhança. [...]” (MACHADO, 2009, p. 7).

À medida em que a trama vai sendo desenvolvida, os personagens vão resolvendo os seus conflitos. E, finalmente, Pepe, com ajuda de seu Miguel, escreve uma carta ao governo pedindo a aposentadoria de seu avô. O tempo passou, seu José recebeu resposta, pedindo que comparecesse a um “posto de atendimento do governo” e, assim, conseguiu reunir todos os documentos necessários para sua tão sonhada aposentadoria. Quanto a Pepe, este já tinha aprendido a ler e escrever. Até já escrevia cartas a alguns amigos! Chegou até a pensar que seria escrevedor, mas a vida está sempre trazendo surpresas:

Passou-se o tempo. Os dias viraram semanas, as semanas viraram meses, os meses viraram anos. O avô conseguiu descansar até o final de sua vida. Por invernos e verões. Pepe foi crescendo e continuou estudando. Por muitos dias, semanas, meses e anos. Mas depois não virou escrevedor. Foi trabalhar no posto de atendimento do governo, ajudando as pessoas que precisavam de aposentadoria e coisas assim. (MACHADO, 2009, p. 31)

A ilustração abaixo, muito bem detalhada por Nelson Cruz nos faz imaginar como era o trabalho de Pepe.



Figura 6 - Ilustração da página 30, Livro De carta em carta, 2009.
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Pepe trabalhava para o governo, mas também descobriu que gostava muito de escrever, mas não cartas. Como a escritora finaliza a narrativa “[...] de vez em quando, ele escreve. Umas coisas que não são cartas. Misturando um pouquinho de lembrança com um tiquinho de invenção. Histórias. Como esta aqui. Quem quiser que faça o mesmo.” (MACHADO, 2009, p. 31), em um claro propósito de provocar as crianças a escreverem histórias.

Quando foi perguntado ao aluno R.A. se havia gostado da história, ele esclareceu: “Eu gostei muito, porque Pepe aprendeu a ler e escrever, e, com isso, acabou ajudando seu avô a realizar o seu sonho”. Realmente essa é uma história envolvente, que faz o leitor ativar suas experiências e vivências, o seu conhecimento de mundo, da vida. E, dadas essas circunstâncias, compreendemos a atitude do aluno em compartilhar alguns trechos da história com seus colegas, julgando as atitudes do neto: “Eu não gostei de alguns trechos da história porque Pepe foi mal-educado com seu José”. Ao tomar como referência a sua maneira de tratar seu avô, declara: “Eu sou muito amoroso e educado com meu avô, ele já não é mais criança. Temos que respeitar os mais velhos”.

Pela posição que a criança assume perante os fatos narrados, fica evidenciado que os textos literários podem proporcionar momentos de reflexão acerca de assuntos conflitivos que a narrativa pode trazer ao leitor por meio das ações de personagens e que estão presentes na vida real do indivíduo ou de experiências já vivenciadas.

Muitas histórias podem oportunizar diversas situações para que a criança aprenda a lidar com as suas emoções, com questões éticas e sociais, contribuindo, assim, na construção da sua sensibilidade e sua subjetividade. O acesso a boas leituras traz à criança, informações culturais, éticas e sociais que são capazes de aguçar a imaginação, provocar inquietações, emoções e, com isso, despertar a necessidade da leitura de obras literárias como ferramenta essencial para o processo de aprendizagem e ampliação da sua capacidade cognitiva, intelectual e cultural.

Zilberman (2008, p.2) esclarece a importância da leitura, muito especialmente a leitura de livros de literatura, pelo seu papel na formação dos indivíduos na perspectiva humanizadora. Ela diz:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação.

A criança, de fato, faz descobertas importantes e aprende a lidar com seus mais diversos sentimentos, emoções e curiosidades ao ler livros de literatura. O seu envolvimento com obras da literatura infantil desde pequena alimenta seu interesse pela leitura, especialmente se são obras literárias de boa qualidade, com ilustrações cuidadosas e instigantes e com texto esteticamente bem construído. Meireles (1979, p. 96) aborda essa questão ao afirmar que

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas

crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança, desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito.

O aluno J.S., ao compartilhar com os colegas a leitura da obra “O homem que amava caixas”, do autor Stephen Michael King, esclarece que, na história, o pai tinha muita dificuldade em demonstrar ao seu filho o amor que sentia por ele: “O homem gostava muito do filho dele, mas tinha dificuldade pra falar sobre o seu amor”. O aluno nos conta a maneira como o homem resolveu demonstrar seu amor pelo filho: “Como ele gostava de fazer coisas com caixa de papelão, um dia ele começou a construir várias coisas com caixas para o filho. O homem fez avião, castelo, carrinho e até pipa de caixa e com essas invenções os dois brincavam. Mas as pessoas, os vizinhos, achavam o pai do garoto muito estranho. Ficavam bravos com ele, riam dele, mas o homem nem ligava, porque encontrou um jeito de mostrar seu amor pelo filho. E era isso que importava.”

Do ponto de vista de J.S., “criança-aluno-leitor”, para demonstrar o amor a alguém não é preciso construir nada, é só dizer que ama. Simples assim... isso mesmo! Para essa criança, para uma pessoa demonstrar o amor pelo outro, ela não precisa de rodeios: “Se fosse eu, nem precisava construir nada pra falar pro meu filho, eu já ia dizer que amava, ia demonstrar o tempo todo que amava meu filho.”

O amor, em suas diversas manifestações, é um tema bastante abordado nas obras de literatura, tanto para adultos como para crianças. Destinados a estas últimas, as histórias infantis, em especial os contos de fadas, põem em questão essa temática. O amor, nos contos de fadas, vem representado das mais diversas formas. Como diz Abramovich (1997, p. 125) “E sobre o amor então, em todas as suas dimensões, sofrimentos, descobertas, encantos, possibilidades, entregas e plenitudes, início e término... quanto esses contos de fadas não nos revelam?”. Mas não só nos contos de fadas: temas relativos aos sentimentos do ser humano, como o amor, são expressos em prosa e verso nas mais diversas produções literárias. “Afinal de contas, tanto os contos como toda outra obra de arte são uma ‘variação sobre o mesmo tema’: o ser humano se buscando e buscando o sentido de sua vida” (BONAVENTURE, 1992, p. 19).

Dáí a relevância da inserção da criança, desde quando é pequenina, no mundo das manifestações culturais, em especial, no contato com as obras literárias. Desse ponto de vista, é fundamental que o professor – ou outra pessoa na figura de um leitor experiente – seja um sujeito ativo na oferta de bons livros para as crianças, oportunizando-lhes leituras que dão asas à imaginação, à fantasia e, principalmente, permitam a elas aprenderem com suas próprias

experiências e vivências. Importa, também, torná-los independentes na busca por boas leituras: levá-las, então, periodicamente, à biblioteca, com o intuito de aproximá-las de obras que podem lhes proporcionar um mundo de encanto, imaginação e sedução, para que nelas seja desenvolvida a necessidade de estar em constante contato com os livros.

Nesse sentido, Baldi (2009, p. 8) nos afirma que:

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas.

Durante o percurso da pesquisa aqui relatada, ficou evidente que a leitura de bons textos literários pode trazer à tona emoções como raiva, medo, alegria, tristeza, sensação de bem-estar, felicidade, amor. O caso de J.P. ilustra essa questão. Ao comentar a obra “A Raiva”, ele revela sentir raiva no início da história: “Primeiro eu fiquei com um pouquinho de raiva, no início, porque ela ficou se alimentando de tudo. Se alimentou das pessoas que estavam fazendo esporte, que estavam sorrindo, dançando ou sentadas conversando, do amor das pessoas, tudo irritava ela, e ela ia engolindo.” Conforme o aluno vai compartilhando a sua leitura, vai nos revelando seus sentimentos, suas emoções, e, ao final da história revela o que sentiu: “No final da história, eu senti tristeza.” Tendo se calado muito repentinamente, a pesquisadora pergunta-lhe: “Posso saber porque sentiu tristeza?” E ele justifica: “Porque no final um moleque teve que limpar toda a sujeira que ela fez. E também, não podemos ter raiva das pessoas só porque estão alegres, se divertindo. Quando uma pessoa está com raiva, às vezes ela acaba batendo, às vezes ela começa a falar coisas que não pode.” Leituras como essa também conseguem acionar uma conduta reflexiva acerca dos conteúdos lidos; neste caso, o aluno J.P. reflete sobre as atitudes das pessoas quando estão movidas pela raiva, e ainda expressa claramente que esse sentimento está presente em sua vida quase toda hora e que ele tenta se controlar: “Eu tenho raiva quase toda hora, mas tento ficar quieto. Às vezes, eu brigo.”

Tratando da obra “Vazio” de Anna Llenas, o aluno K.W., ao compartilhar o que leu, mostrou que compreendeu as emoções sentidas pela personagem Júlia: “A história que eu li chama *Vazio*, fala de uma menina chamada Júlia que vivia com sua família numa casa pequeninha. Ela era feliz e de repente começou a sentir um vazio dentro dela.” Quando questionada sobre “o que era esse vazio”, a criança responde: “Esse vazio era tristeza que ela sentia.” E, demonstrando estar sensibilizado com a situação da personagem Júlia, K.W. afirma: “Eu gostei da história. Me senti feliz porque no final da história a menina conseguiu superar essa tristeza, esse vazio que sentia”.

Vazio é uma obra que fala de perdas, sem explicitar se são coisas valiosas, saúde ou pessoas queridas. Mas trata também da superação das perdas, demonstrada por Júlia ao olhar para dentro de si: “Estava tão triste que começou a chorar... Primeiro, quietinha; depois, aos berros, e outra vez sem fazer alarde, até a tristeza virar silêncio. Nesse silêncio, escutou uma voz que parecia vir do chão e dizia: ‘Pare de procurar por aí e olhe pra dentro de você...’” (LLENAS, 2017, p. 37-40), consoante à epígrafe utilizada na obra: “Para você, para que encontre aquilo que anda buscando”.

À semelhança dessas obras citadas, muitas obras literárias trazem em suas narrativas, temas muito comuns na vida dos indivíduos. Abramovich (1997, p. 135-137), explorando o conteúdo dos contos de fadas, evidencia a abrangência dos assuntos abordados por eles e, ao mesmo tempo, a importância da leitura dessas obras. Como a autora diz, os contos de fadas

Falam de perdas e buscas... [...] Falam também de abandonos, de esquecimentos, de quem um dia foi significativo, marcante, mas que, por várias razões (até mesmo a morte) já não toca ou comove... [...] E falam também de crescimento [...] Esses contos de fadas nos falam de traições, de temores, de juramentos, de sentimentos de perda, de infidelidades, de carências, de abandonos [...] Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade... Nos falam da vida e da morte, de ciclos que se iniciam e que se fecham... Nos falam da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante, de como temos que nos afirmar como pessoa – o que só acontecerá quando nossa própria identidade tiver sido alcançada, após um longo período de buscas, de sofrimentos, de rejeições... E de como todas essas turbulências internas – que fazem parte da condição humana – também poder ser compreendidas ou resolvidas através do encantamento, da magia, da presença do maravilhoso... Falam de pessoas e de suas buscas de felicidade. Falam da fantasia, do poder sonhar, desejar, do querer próximo o almejado [...].

Entretanto, não são apenas os contos de fadas que, pela multiplicidade dos temas abordados, conseguem a identificação do leitor com a vida das personagens, seus sentimentos de formas de pensar e agir. Outros formatos de histórias conseguem também esse resultado. Podemos citar como exemplo a obra “Papai é meu!” De Ilan Brenman, apresentada pela aluna N.G.: “A história conta que duas irmãs brigam por conta do pai. Certa vez, elas começaram a disputar o pai, uma puxou pra um lado e outra puxou pro outro e, nessa briga, acabaram por arrebentar o pai ao meio. Ficaram muito tristes, porque cada uma ficou com uma parte do pai, ninguém conseguiu o pai por completo”. A aluna ainda conta como as duas irmãs resolvem o conflito: “Por conta disso, elas se uniram para resolver a situação, foram à papelaria, encontraram uma cola própria que 'cola pai', e colaram o pai. Assim, elas aprenderam a dividir o pai.” Ao refletir sobre a história lida, N.G. nos revela: “Eu me senti feliz, porque elas aprenderam que as coisas precisam ser divididas”, evidenciando o modo como vivenciou a

leitura da história, a partir de sua própria experiência de vida, já que divide tudo com mais seis (6) irmãos: “Na minha casa, somos em sete (7) irmãos e minha mãe ensina pra gente que temos que dividir tudo, não podemos ser egoístas”.

Esse é apenas um exemplo de quantos conflitos e quantas emoções o texto literário, seja um conto de fadas, seja uma aventura, seja um romance etc., pode trazer à tona e causar no leitor uma reflexão, fazendo-o pensar sobre a sua própria realidade, proporcionando-lhe um crescimento como ser humano capaz de buscar soluções para qualquer que seja o conflito que esteja enfrentando no momento em que está se apropriando do conteúdo de uma história.

Essa obra em especial, “Papai é meu!”, trata da questão do ciúme e da competição entre duas irmãs pela atenção do pai, utilizando-se da metáfora da divisão do pai ao meio, fato que, para as personagens, ocasiona um problema muito maior. O pai dividido ao meio não lhes servia de nada. O autor mostra bem isso, quando elas regressam para casa cada qual com sua metade de pai. E então, percebem o problema que criaram. Esses trechos revelam momentos conflitivos: “- Papai, escova meus dentes? – perguntou uma das irmãs. – Não consigo! – respondeu um meio-pai.”; “- Papai, me dá colo? – perguntou a outra. – Não consigo também! – respondeu o outro meio-pai”. A narrativa aponta como forma de superação do problema a união entre as duas irmãs, uma questão a ser refletida pelo pequeno leitor.

Quanto a essa relação existente entre a realidade e a fantasia através dos contos, em especial os contos de fadas, Abramovich (1997, p. 138) argumenta que

[...] é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é uma das formas de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a realidade é um impulsionador (e dos bons!!!) para desencadear nossas fantasias...”

A morte é outro tema concernente à vida que é abordado pelas obras “O pato, a morte e a tulipa” lida e comentada por N.G. e “Harvey, como me tornei invisível”, por M.L.T. O tratamento dado em nossa literatura infantil para a questão da morte, como é explicada e abordada, é questionada por Abramovich ao afirmar que “O tema é ainda pouco explorado, como se as pessoas temessem tocar nele, como se a morte não fizesse parte da vida, como se a criança não se defrontasse com ela...” (1997, p. 111).

A aluna N. revela que a obra “O pato, a morte e a tulipa” é bonita, mas também triste: “Achei o livro bonito, alguns momentos até legal, mas o final foi muito triste”. E acrescenta, ao dizer o que sentiu ao ler a história: “Eu fiquei muito triste. Não queria que o pato morresse”. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a presença da Morte, “Você acha que a morte estava ali propositalmente ou foi por acaso?”, responde “Ah não pô! Ela estava ali só esperando ele

morrer”, e faz um retorno ao início da história: “porque no começo do livro já fala que ele não andava muito bem”. A criança revela algumas emoções sentidas no momento em que o pato pergunta à morte se ela veio buscar ele, “Ai, até arrepio porque ela fala pra ele que está por perto desde que ele nasceu. Ela ainda fala, se caso acontecer algum acidente ou uma gripe forte... credo! Dá um medo...” Como diz Abramovich (1997, p. 111) acerca da novela de Lígia Bojunga Nunes “Na corda bamba”, mas que se aplica à obra lida por N: a obra é “Triste, bela, comovente, a história causa um arrepio constante no leitor, uma tristeza doída, daquelas bem quietas...”

Também a aluna M.L.T. revela o sentimento de tristeza ao compartilhar “Harvey como me tornei invisível”: “Eu não gostei, porque o pai de Harvey morre”. E, pensando em sua própria situação como filha, assim se expressa: “Nem quero imaginar se isso acontecer comigo, meu pai é tudo pra mim.” Na sequência, reforça a ideia de que a perda é algo inquestionável e indiscutível para ela: “Não sei viver sem ele, não consigo ficar sem ver ele um dia, já sinto saudade”. Daí a necessidade de dialogar com os alunos sobre temas como esse, porque “[...] É fundamental discutir com a criança de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui a dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda...” (Abramovich, 1997, p. 113-114).

Outras temáticas interessantes surgiram na roda literária. A obra “Grúfalo” traz em sua narrativa, a questão das mentiras criadas por um ratinho. O aluno H.R. diz ter gostado muito desse livro: “É de um ratinho que mentia pra todos da floresta, ele assustava todos os moradores da floresta, falando que o Grúfalo ia pegar eles.” E continua: “O ratinho falava que o Grúfalo era muito malvado, tinha garras horríveis, verrugas cabeludas, patas peludas, presas enormes (mostrou a capa do livro para os colegas). O ratinho era muito mentiroso.”

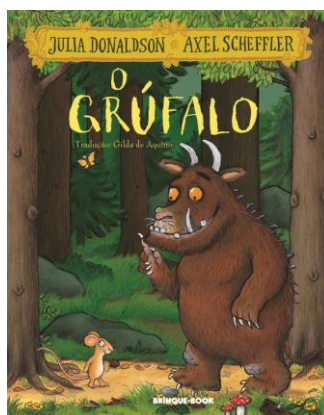


Figura 7 - Capa do livro *O Grúfalo*, escrito por Júlia Donaldson, ilustrado por Axel Scheffler, 1999.
Fonte: acervo da biblioteca da unidade escolar

O aluno utiliza-se de imagens do livro, lindamente ilustrado, para mostrar aquela criatura nunca vista pelos animais da floresta e que talvez seus colegas de classe também ainda não tivessem tido a oportunidade de ver, e faz questão de mostrar a imagem do exato momento em que o rato se depara com o Grúfalo, e que ele achava estar inventando para assustar seus possíveis predadores, sem jamais poder imaginar que realmente a criatura existia. O aluno então lê trechos do livro a seus colegas: *“Opa! Mas que criatura é essa com presas incríveis. Garras terríveis e dentes horríveis? De pernas ossudas, patas peludas, e, na ponta do nariz, uma verruga cabeluda? Com olhos alaranjados, uma língua preta e espinhos pelas costas espetados? - Oh, socorro! Oh, não! É um Grúfalo! Ele ficou assustado. O aluno continuou lendo e fazendo comentários: - Minha comida preferida - disse o Grúfalo. Ele gostava de ratinho, era a sua comida preferida. O ratinho foi rápido: - Gostoso? - exclamou o ratinho. - Não me chame de gostoso! Das criaturas da floresta, sou o mais perigoso. Siga-me e logo verá, isso sim, que todos aqui têm medo de mim. O ratinho mentiu pro Grúfalo que os animais tinham medo dele, mas na verdade os animais ficaram com medo do Grúfalo quando viu, mas o Grúfalo achou que os animais tinham medo do ratinho mesmo. Mas o que eles tinham medo mesmo era do Grúfalo”*.

Outro aluno, M.F., também leu e comentou essa mesma obra, mas em uma data posterior àquela da apresentação de H.R., que foi bastante diferente da apresentação de M.F. O aluno H.R., durante sua explanação, para compartilhar com os colegas as suas impressões sobre a história lida, teve a necessidade de mostrar trechos da narrativa, tanto verbal quanto visual. Já o aluno M.F. não teve essa necessidade, contou com suas palavras: *“O livro que escolhi chama O Grúfalo. Eu adorei. Conta a história de um ratinho que foi passear numa floresta escura e vários bichos que ele ia encontrando no caminho, queria devorá-lo. Mas ele foi bem esperto! A cada animal que queria comê-lo, ele falava que estava indo ao encontro de um Grúfalo. E quando os bichos perguntavam quem era, ele criava características bem assustadoras e ainda dizia que a comida preferida dele era o próprio bicho. Assim, todos acabavam desistindo de devorá-lo e fugiam. O ratinho encontrou com uma raposa, uma coruja, uma cobra, mas o que ele não sabia é que ia encontrar um Grúfalo de verdade. Era uma criatura com dentes, garras, presas horríveis. Bem do jeito que ele falava pros bichos. E o pior é que a comida preferida da criatura era rato. Mas o ratinho que não era bobo, tratou de inventar que ele era muito perigoso e todos os bichos da floresta tinham medo dele. E foi andando e ia encontrando os mesmos bichos que queriam comê-lo, mas quando viam aquela criatura corriam de medo, e o Grúfalo começou a ficar assustado até que o rato disse que estava com uma fome danada e seu prato preferido era Grúfalo ensopado. Não deu outra, o Grúfalo fugiu apavorado. E o ratinho pôde*

comer sua noz tranquilamente no meio da floresta."

Como se pode observar, só com suas palavras M.F. construiu um enunciado coeso e coerente, fiel ao conteúdo original e com estilo próprio, diferentemente de H.R. que lançou mão da citação literal e da ilustração para fazer sua apresentação. Mas, independentemente dessas diferenças, tanto o aluno H.R. como o aluno M.F. demonstraram ter lido a obra, tendo apenas feito o compartilhamento à sua maneira. Isso é o que nos move a acreditar que a leitura de obras literárias pode trazer contribuições valiosas para a formação da criança em termos de suas capacidades, sua subjetividade, numa visão humanizadora. De fato, cada leitor, tem um modo específico de abordar um texto e estabelecer para ele uma compreensão. Cada um tem suas próprias estratégias, tanto para fazer sua leitura, como para compartilhar aquilo que entendeu do lido.

Além disso, cada um tem uma forma de ver a questão da conduta do ratinho – contar mentiras - ao se relacionar com o Grúfalo e com os demais animais que queriam devorá-lo. Ao ser questionado sobre o que achava da atitude do ratinho, o aluno H.R. primeiramente explica: “[Ele mentiu] Porque ele queria assustar a cobra, a coruja, a raposa, porque ele era a comida preferida desses animais, aí ele mentia pra ele se salvar. Quando o ratinho falava como era o Grúfalo, os animais corriam e se escondiam. Mas depois, apareceu o Grúfalo de verdade”. E, em seguida, justifica: "Eu penso que ele não foi mentiroso por maldade, foi pra se proteger. Mas a gente não pode ficar mentindo por qualquer coisa. Mentir pode não ser bom. Aqui o ratinho se deu bem no final da história, mas dependendo da mentira, pode trazer problemas pra pessoa." Diferentemente, M.F., ao ser perguntado o que havia sentido ao ler a história, declara que sentiu medo, achando que o ratinho seria devorado pelo Grúfalo e adota uma conduta condescendente com esse personagem. Afirma ele: “No começo, senti medo porque achei que “já era” um ratinho, mas o mundo é dos espertos”.

Outra obra compartilhada que merece destaque é “Quem tem medo de quê?” de Ruth Rocha. O aluno M.F. traz para discussão os vários medos de que a autora trata na obra: “Esse livro fala de vários medos, cada personagem revela um tipo de medo, uns tem medo do barulho do trovão, outros de lagartixa, outros de injeção, do escuro, de pensar em vampiro, lobisomem, de pegar piolho, tem até quem tem medo de cachorro. Vocês acreditam! Eu tenho 3... são super mansinhos. Ah, tem quem tem medo de avião e até medo de bicho de pena.” Nesse momento, um aluno (R.A.) não se conforma e fala “Cada coisa, medo de bicho de pena...”, incorporando-se ao diálogo estabelecido por M.F.

Na continuação do diálogo com o aluno M.F., perguntamos a ele o que havia sentido ao ler o livro ou qual teria sido seu maior medo, e ele respondeu: “Nem me fala. Meu maior medo

é que aconteça algo com a minha família”, ainda tocado pela perda recente de uma tia pela Covid-19. Percebendo sua tristeza, tentamos mudar o foco da conversa perguntando à turma, quais eram seus medos. E as respostas foram: medo de coisas sobrenaturais, medo de sapo, de escorpião, cobra, palhaço, barata, medo de ir ao cemitério, de tempestade, e até medo de nada. Percebemos que as crianças iam apontando seus medos a partir de situações vivenciadas, sonhadas ou simplesmente imaginadas, o que seria de se esperar,

Pois medos – os mais variados estão presentes no cotidiano de todos... Medo de escuro, de injeção, de cachorro, de lobisomem, de ladrão [...] Temores reais ou imaginários [...]. Medos com os quais todos convivem, dum jeito ou de outro, numa intensidade ou noutra, que se aprende a enfrentar, a desviar, a superar, a substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 125).

Por esse motivo, afirma a autora, “conversar com as crianças sobre o lido é fundamental” (p. 147). Seja qual for sua emoção, seu sentimento ou opinião sobre o lido: amor, medo, raiva, morte... qualquer assunto pode ser importante para desenvolver no leitor seu potencial crítico, colocando em evidência suas dúvidas, suas curiosidades, seus questionamentos, sua opinião. Em suas palavras, “Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião...” (p. 143).

Nesse processo de formação do leitor o papel do professor é fundamental: ele é o pólo mais experiente da relação professor-aluno que orienta a aprendizagem das crianças, lançando mão de meios adequados de intervenção no curso desse processo sempre que necessário. Um exemplo disso foi o caso do aluno L. que, ao compartilhar com os colegas a história lida, equivocou-se quanto aos fatos nela narrados ou por não haver entendido ou talvez não ter lido a história por completo, ou mesmo se baseado nas ilustrações apenas. Disse ele: “Eu li *A verdadeira história dos três porquinhos!* Eu gostei porque o lobo queria fazer uma sopa de porcos, mas ele não conseguiu e no final da história ele foi preso.” E, na continuação do diálogo, quando lhe perguntamos o que sentiu ao ler a história, ele responde: “Eu achei a história engraçada porque sempre que ele vai atrás dos porquinhos, não consegue pegar porque é atrapalhado. O lobo é tantã da cabeça. A história é bem diferente da outra que conhecia”.

Como também temos que ser modelizadores, ou seja, precisamos nos colocar no papel de leitores perante os alunos, resolvemos compartilhar a obra, contando-a para toda a turma, por meio do mesmo instrumento utilizado durante a pesquisa, a roda literária, uma vez que o grupo desconhecia a narrativa, e por essa razão, ninguém se manifestou contradizendo a

apresentação do colega. Fizemos, então, a seguinte apresentação: *“Quem conta essa história é o lobo, Alexandre T. Lobo. Nessa história, o lobo estava fazendo um bolo de aniversário para a sua vovó, estava resfriado espirrando muito. Enquanto estava fazendo o bolo percebeu que não tinha açúcar, e resolveu ir até o vizinho para emprestar, e esse vizinho nada mais era que um porco, que segundo o lobo, não era muito inteligente pois construiu sua casa de palha. Ele bateu na porta que caiu, lógico. Como não era de entrar na casa dos outros, já estava indo embora quando começou a coçar seu nariz. Ele inflou, bufou e soltou um grande espirro. E a casa de palha? Desmoronou! E no meio das palhas estava o porquinho “mortinho da silva”, não poderia desperdiçar aquele presunto que estava em excelente estado. Então, o comeu. Ele estava um pouco melhor, mas ainda não tinha o açúcar que necessitava para fazer o bolo. Seguiu para a casa do próximo vizinho, que era irmão do primeiro porquinho. Este era um pouco mais esperto, mas não muito porque construiu sua casa com lenha. Tocou a campainha, como ninguém respondeu então chamou o porco. Foi então que o porco respondeu bravamente pedindo que fosse embora, pois estava fazendo sua barba e o lobo não podia entrar. Porém, ao pegar na maçaneta percebeu que começou a inflar, bufar e lá veio mais um espirro. Ele tentou segurar, mas não adiantou. Outro grande espirro veio e a casa de lenha também desmoronou. E quando a poeira baixou, lá estava o segundo porquinho “mortinho da silva” também. Como não se pode desperdiçar comida, aproveitou e juntou novamente. Ficou meio empanturrado e um pouco melhor do resfriado, mas não havia conseguido a xícara de açúcar para o bolo de aniversário de sua querida vovozinha. Então, foi a casa do outro vizinho, que era irmão do primeiro e do segundo porquinhos. Esse deveria ser um crânio, segundo Alex, porque construiu sua casa com tijolos. Bateu e nada. Então chamou, e o leitãozinho de modo atrevido respondeu pedindo que caísse fora, não o amolasse mais. E mais uma vez não conseguiu o que estava procurando na vizinhança. Ele já estava quase indo embora e escrevendo um cartão de aniversário em vez de fazer um bolo, quando percebeu que vinha mais um espirro. Inflou. Bufou. Espirrou novamente. Foi quando o porquinho gritou mandando sua vovozinha às favas. Alex, o lobo, geralmente era calmo, mas quem não perde a cabeça quando alguém fala da nossa vovozinha? Quando a polícia chegou, ele estava tentando arrebentar a porta daquele porco. Inflava, bufava e espirrava o tempo todo fazendo uma barulheira. O lobo se considerou um azarado, porque os repórteres descobriram que ele havia juntado os outros dois porquinhos. E que essa história de um sujeito doente emprestando açúcar não era muito emocionante e dessa maneira resolveram enfeitar e exagerar na história com aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”. E assim, ele ficou conhecido como o Lobo Mau. Mas a verdadeira história é que o lobo foi vítima de uma armadilha. E no final, o lobo ainda*

conversa com o leitor dizendo: “Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar”.

Ao tomarmos a decisão de compartilhar a obra lida, tivemos a intenção de que as crianças tivessem contato com a história conforme ela foi escrita, com todos os fatos da sequência narrativa original. Assim, as crianças, inclusive o aluno L., puderam conhecer como era realmente “a verdadeira história do lobo e os três porquinhos” em sua inteireza e, ao mesmo tempo, vivenciar outro modo de relatar uma história lida.

A intervenção do professor pode se dar também na escolha que ele faz dos livros a serem lidos pelas crianças: bons livros que tratem de temas variados para atender as diferentes necessidades das crianças. Dentre as diferentes modalidades de gêneros literários, não podemos esquecer aquelas obras que trazem uma pontinha de humor, ou que o próprio leitor as considere engraçada, como é o caso do aluno C. com a obra “O Rei Bigodeira e sua banheira” de Audrey Wood: “[...] fala que o Rei Bigodeira só ficava na banheira e todos ficavam chamando, pedindo socorro só pra ver se ele saía da banheira. O Sol ia embora, a lua começava a brilhar e o rei continuava na banheira. Ele não queria sair, mesmo que todos gritassem pedindo socorro e nada adiantava. Ele vivia na banheira, tudo ele fazia na banheira. As pessoas o chamavam para guerrear, ele falava assim: ‘Vamos guerrear na banheira’; chamavam para o baile de máscaras, e ele: ‘Vamos dançar na banheira’; falavam que estava na hora do almoço e ele dizia: ‘Vamos almoçar na banheira’; chamavam ele pra pescar, ele dizia: ‘Vamos pescar na banheira’. Mas ninguém, nem nada fazia ele sair da banheira. Lá no final da história, alguém tem a ideia de tirar o tampão da banheira. Como a banheira esvaziou, o rei se enrolou numa toalha e saiu de lá correndo”.

Esse é um daqueles livros que são escritos com o propósito de divertir o leitor, fazê-lo achar graça perante o escrito e/ou a ilustração. De fato, “Há livros onde o autor parte duma ideia engraçada, divertida, insólita” (ABRAMOVICH, 1997, p. 44). O aluno C., ao ler a história “O Rei Bigodeira e sua banheira”, foi direto ao ponto ao afirmar: “Achei a história engraçada e as imagens também”.

Histórias assim concebidas cativam o leitor, pois “[...] nada como uma boa sacudidela criativa e cutucativa para fazer sorrir, pensar, rir, perguntar parar por um momento e se dar conta de que o caminho poderia ter sido outro...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 64). Esse é um bom caminho para o desenvolvimento da apreciação de obras literárias, que é uma conduta a ser cultivada na escola, na família, em qualquer instância da sociedade, e que possibilita ao leitor manter-se ativo na busca de livros literários que o confronte com novos modos de ver o mundo.

Além disso, histórias bem escritas, com linguagem bem cuidada, com um bom enredo,

ilustrações artísticas, podem aproximar o leitor a um personagem, ou levá-lo a se identificar com a própria história lida, como foi o caso da aluna L.R. que leu a obra intitulada “A visita”, escrita por Antje Damm, e declara ter se sentido muito feliz ao lê-la. E quando foi indagada sobre o porquê de haver sentido essa felicidade, concluiu: “Pra interpretar que ela ficou feliz com essa visita, a casa dela ficou colorida, porque antes era cinza, sem cor.” Nesse momento, mostra a parte do livro que ilustra essa transformação na vida da personagem e que, segundo a aluna, era triste, tinha medo de tudo, vivia sozinha.

A pesquisadora, então, interpelou-a novamente perguntando-lhe o que havia sentido em relação ao que a história traz para ela. E ela responde: “Eu fiquei muito feliz por ela ter encontrado um amigo que trouxe alegria pra sua vida, porque a vida dela era triste, vivia sozinha. Eu acho que as pessoas não podem viver só, precisam de alguém. Minha irmãzinha está para nascer. Acho que a chegada dela vai alegrar minha casa, e eu vou ter com quem brincar e dividir minhas coisas. Não vou mais me sentir sozinha, como a Elise.”

Esta última declaração de L.R. deixa transparecer sua identificação com a personagem “Elise”, pois avalia que seu mundo ficará mais colorido com a chegada da irmãzinha, que ela vai trazer alegria para sua vida. A declaração de L.R. “Não vou mais ficar sozinha, como a Elize”, mostra sua aproximação com a vida da personagem que até a chegada daquele garotinho que chega em sua casa, em busca de seu avião, era solitária, sem cor, sem alegria. A vida da personagem dessa história tem um efeito sobre o leitor semelhante àquele da vida das personagens nas obras de Monteiro Lobato: “[...] o universo das personagens aproxima-se do mundo do leitor e permite identificação imediata.” (ZILBERMAN, 2005, p. 23).

Outra obra compartilhada que merece destaque é “O sapateiro e os anõezinhos”. Se contar história é uma arte, como defende Abramovich (1997), o aluno M.Z. está se saindo muito bem na aprendizagem dessa arte. Diz ele: “Conta de um sapateiro muito pobre que não tinha quase nada. E restou um dinheiro pra ele, que conseguiu comprar um couro. Daí, ele cortou e deixou em cima da mesa. No meio da noite, os dois anões foram lá e fizeram o sapato, deixando no mesmo lugar. E foram embora. No outro dia, na hora que ele viu o sapato, ele ficou encantado. Então, apareceu uma fila de clientes. Ele estava tão feliz que com o dinheiro da venda comprou mais dois novos couros que dava pra fazer dois pares de sapatos. E ele fez de novo, cortou o couro e deixou em cima da mesa e esperou o amanhecer. De manhã, ele encontrou mais dois belos pares de sapatos. Começou a aparecer muito, mais muito cliente. Até um dia que eles decidiram matar a curiosidade deles. Se esconderam atrás da cortina, esperaram, esperaram e nada. O relógio deu dez badaladas, onze badaladas. Na hora que o relógio deu doze badaladas, apareceram dois anões. E eles ficaram encantados atrás da cortina e ficaram vendo

os anões preparando. Não dava nem pra ver o movimento dos anões de tão rápido que eles eram. A mulher vendo que eles estavam com umas roupas tão malvestidas, achou que eles estavam até passando frio, decidiu fazer uma roupa pra eles. Ela falou para o sapateiro pegar o melhor couro que ele achasse e foi assim. Ela costurou, modelou e o sapateiro fez os pares de sapatos bem pequeninhos. Deixaram em cima da mesa, da bancada. Assim que eles chegaram e viram as roupas, se vestiram e gostaram muito. Os anões foram embora e não voltaram mais. Entenderam que o sapateiro não precisava mais deles. Provavelmente, eles estavam fazendo o bem em outro lugar, durante a noite sem ninguém saber."

Ao final desta obra, a escritora Bia Bedran (2013) relata ao leitor:

Descobri que essa história foi contada pelos irmãos Grimm, na Alemanha, no início do século XIX, lá pelos anos 1830... E foi sendo contada e recontada por muita gente e por muitos anos até chegar hoje até você. Isto é o que se chama tradição oral: a capacidade de um conto atravessar séculos e ganhar vida nova nas vozes dos contadores de histórias espalhados pelo mundo.

E, não só: cada vez que é lida e comentada pelo leitor, ganha também vida nova, pois expressa a subjetividade de quem a leu, a forma como a enxergou e sentiu. O aluno M.Z. contou a história com uma riqueza de detalhes que mais parecia uma leitura da versão contada no livro. A única parte não mencionada pela criança ao compartilhar, e que talvez não tenha sido algo considerado importante, é que durante alguns momentos da narrativa, a autora utiliza-se da musicalidade para demonstrar algumas ações das personagens, como foi o acontecido após as doze badaladas em que os anõezinhos entraram na oficina do sapateiro, começaram a trabalhar e cantar:

- Costura, fura, martela.
Põe a fivela do lado de cá,
Capricha no acabamento,
Sapato mais belo no mundo não há. (2013, p. 21).

O mesmo acontece quando o sapateiro e sua mulher, que era costureira, descobrem os anõezinhos e resolvem fazer roupas novas e quentinhas, e também sapatos com o melhor couro para presenteá-los em forma de agradecimento:

- Casacos, camisas, coletes,
Meias de lã, quatro sapatinhos,
Estamos muito agradecidos,
Aos nossos amigos, os dois anõezinhos. (2013, p. 22).

E para finalizar o conto, a escritora utiliza-se de mais uma estrofe para mostrar a alegria dos anões ao se vestirem e se calçarem, pois estavam perfeitos:

- É sonho, é realidade,
Que a vida mistura sem nunca parar,
Quem sabe o valor da amizade,

Tem sempre uma boa história para contar. (2013, p. 27)

Esse recurso da linguagem poética, da musicalidade em obras de literatura infantil, caracteriza-se pela graciosidade e traz encantamento ao leitor. No caso do aluno M.Z., embora não tenha evidenciado em sua fala esses trechos citados, ao compartilhar sua experiência com a turma, deixa claro ter ficado muito feliz com a leitura desse livro. Provavelmente, a atividade em que estava inserido correspondia a uma necessidade sua, a julgar pela satisfação expressa em seu comentário: “Amei. Esse foi o livro que eu mais gostei”. Ao ser questionado sobre a razão dessa felicidade, ele revela: “Por causa que os anões fizeram o bem e o sapateiro e sua mulher retribuíram com o próprio bem”. Na continuação com o diálogo, o aluno foi questionado pela pesquisadora se achava que as pessoas precisam retribuir o bem que recebem. E ele responde: “Sim. Temos que saber retribuir o bem que fazem pra gente”.

Nem sempre, porém, M.Z. esteve com disposição para se dedicar às tarefas. Foi durante a realização da pesquisa que a conduta de M.Z. se alterou. Em encontros anteriores, aparentava certo descontentamento, mau humor. Porém, no encontro em que o livro relatado foi escolhido, ele foi o aluno que mais demorou para escolher o livro, agiu de modo muito criterioso. Olhou, folheou várias obras, e, por fim, sentou-se para ler duas obras que havia separado e lá mesmo na biblioteca se pôs a ler, de modo que nada nem ninguém lhe tirava a atenção. E, durante todo o desenvolvimento da atividade de leitura e de compartilhamento das leituras feitas, ele demonstrou serenidade, tranquilidade que não havia demonstrado antes.

Essa mudança de atitude nos revela que a literatura pode trazer benefícios ao leitor e, assim, criar necessidade de leitura em sua vida, impactando a construção de sentidos e significados e lhe proporcionando um enriquecimento e uma transformação no meio em que vive e em sua própria existência. Daí a relevância de inserir o aluno em situações de leitura de modo a que ele sinta essa atividade como necessária em sua vida, como condição para a sua atuação como cidadão e conquista de seu espaço e participação social, tendo assim, acesso a informações que circulam das mais diversas maneiras no meio social.

Por sua dubiedade, como defende Zilberman, a literatura pode oferecer condições para novos aprendizados e novas vivências, com potencial formador para a criança.

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (cf. ISER, 1993 apud ZILBERMAN, 2008, p. 17).

A autora ainda põe em relevo a relação entre alteridade e subjetividade do leitor por meio do texto literário:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Há muitas discussões acerca da formação de leitor, e este é um dos maiores desafios da escola e da sociedade. Essa formação precisa manter-se distante da didatização da leitura literária que se faz sobre práticas escolares fragmentadas, como fazer uso da literatura no livro didático, utilizando somente recortes de histórias para interpretação de textos, estudos linguísticos, gramaticais ou estruturais, próprios da língua portuguesa. É muito comum nas escolas fazer uso da literatura como leitura didatizada, transformando-a em literatura escolarizada. Esse processo de escolarização é um dos maiores desafios para a formação de leitores literários no ambiente escolar, onde muitas vezes se trabalha excertos ou exercícios mecanizados e padronizados acerca de obras literárias.

Nessa perspectiva, Soares (2006, p. 22) destaca que

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Cosson (2007, p. 23) também diz que “[...] 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.”

Por isso, é importante um planejamento para o trabalho em sala de aula, desde a escolha dos livros aos objetivos a serem alcançados, para assim criar condições essenciais para a formação das crianças como leitoras. Elas merecem vivenciar a obra em sua inteireza, como leitores e sujeitos em pleno processo de formação de suas qualidades humanas. Mas também, como leitores, seja de qualquer idade, podem decidir ir até o fim da leitura de uma obra, como podem decidir não dar continuidade; decidir compartilhar ou não. Como Lajolo (2001, p. 50) argumenta, “[...] Qualquer seleção é sempre arbitrária e pessoal, e o máximo de liberdade é o direito de andar sozinho [...]” Aqui a autora está se referindo àquele leitor que decide

abandonar a leitura da obra no meio do caminho. Logicamente que ela acentua o poder do leitor sobre o escritor, mas também o adverte: “[...] Ah, esse supremo poder do leitor sobre o escritor... mas cuidado, leitor fujão, que *no meio do caminho tem uma pedra!*”

É preciso pensar nessa formação como um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor, além de considerar o contexto e as condições sociais tanto em que foi produzida quanto em que está sendo lida a obra literária: o ser humano não é um ser apartado da vida coletiva, ele necessita de uma relação dialógica com o outro; é na relação entre o “eu” e o “outro” que são constituídas as trocas verbais e criados e compreendidos os enunciados que estão na base das relações entre os sujeitos e de sua formação como ser humano. Do ponto de vista de Bakhtin, segundo o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe (2009, p. 13)

[...] é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. [...]

Deste modo, é imprescindível que a escola se organize para um trabalho de formação do leitor que propicie a ele constituir significados e sentidos ao desenvolver atividades que envolvam literatura. Sendo a escola um espaço de formação da criança, esta deve proporcionar situações propícias ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural do aluno, e a literatura se faz necessária nesse processo.

4.1.2. Núcleo de Análise 2: das prateleiras da biblioteca para as rodas de leitura – a escolha do próprio aluno

Para que o trabalho com a literatura infantil seja enriquecedor e promissor, deve ser oportunizado à criança/aluno/leitor o contato com uma biblioteca organizada, com um acervo de boa qualidade, que dê condições para o seu usuário fazer buscas mais acertadas de acordo com seu real interesse.

Desse ponto de vista, a escola ou o professor pode introduzir em sua rotina semanal, visitas à biblioteca escolar com a intenção de despertar o interesse e a necessidade dos alunos pelos livros. Ou ainda, visitar bibliotecas fora do ambiente escolar com o objetivo de mostrar ao aluno, o caminho para buscar por si próprio, um acervo diferente de obras, seja literária ou outras que forem de seu real interesse.

Neste segundo núcleo de análise, apresentaremos as situações em que as crianças fizeram suas próprias escolhas, diretamente das estantes da biblioteca escolar. Como estávamos

ainda enfrentando as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, elas tiveram de manter o distanciamento físico e tomar todos os cuidados de higienização de suas mãos para o manuseio dos livros, embora estivéssemos mais confiantes de que, com esses cuidados, não correríamos mais risco de contaminação por essa doença.

Estar em contato com o acervo de uma biblioteca é fundamental para que o aluno possa manusear, tocar, pesquisar, ler pelo menos a contracapa ou a sinopse. Neste ambiente, os alunos podem ir além dos conteúdos ou conhecimentos trabalhados em sala de aula; o professor terá a oportunidade de observar os interesses e as curiosidades de cada aluno durante a escolha dos livros. Na biblioteca eles podem descobrir o mundo da literatura, conhecendo novas histórias ou recordando histórias que já leram e os marcaram em algum momento da sua vida, seja lá qual foi o contexto, lido por si mesmo ou por outro leitor.

Sobre essa questão, Meireles (1979, p. 145-146) revela que

As bibliotecas infantis [...], têm a vantagem não só de permitirem à criança uma enorme variedade de leituras, mas de instruírem os adultos acerca de suas preferências. Pois, pela escolha feita, entre tantos livros postos à sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses.

Durante a escolha, como não houve a intervenção do professor ou do pesquisador; alguns alunos acabaram escolhendo obras que não tinham cunho literário; eram mais voltadas à transmissão de informação sobre alguma temática. Mas como também temos nesse trabalho o interesse de que o sujeito crie necessidade para a leitura, acabamos por optar em não insistir na troca por um outro livro, quando isso acontecia. Embora em algumas situações mostrássemos outras possibilidades de escolhas de obras literárias, nem sempre obtínhamos sucesso.

Consideramos, então, que o livro escolhido pelos alunos naquele momento era, por algum motivo, o que lhes havia chamado a atenção e que, no momento da roda de leitura, teríamos a oportunidade de questioná-los sobre o porquê de tal escolha. Em grande parte, as escolhas recaíram em histórias que traziam informações a respeito de temas como animais domésticos e meio ambiente, ou sobre temas que focalizavam certos traços de conduta das personagens, como preguiça, usura, etc., dando margem a comentários que expressavam o julgamento moral dessas personagens pelos leitores.

Durante os encontros, tínhamos a preocupação de promover a interação das crianças com os livros e com seus colegas, bem como de observar se elas gostaram ou não do que escolheram e leram, qual a parte da história que mais gostaram ou menos gostaram e falar o que sentiram durante ou após a leitura. Lidamos com a concepção de interação a tomar como um processo de construção de sentidos, pautado pelo diálogo, na relação eu-tu.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. (...) O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

No processo de trocas verbais ocorrido durante as rodas de leitura, priorizamos dar vez e voz às crianças para que estas pudessem falar sobre as suas impressões, emoções ou sentimentos que tiveram durante e ao término da obra lida; para que pudessemos conhecer as razões delas para a escolha de um ou outro livro; se a leitura do livro escolhido realmente atingiu suas expectativas, ou não era o que imaginava. Essas são questões que ampliam o conhecimento que o professor tem de seus alunos e, por isso, são fundamentais para a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Temos o caso da aluna S.G.N. que nos apresentou “A guerra dos gatos contra a bruxa da rua: uma história de crianças e gatos” de Heloisa Prieto. A aluna conta que “a menina Sofia com a ajuda da vizinha e de sua gatinha consegue mostrar pra bruxa da rua que gatos são amigos e bons companheiros”. E ela ainda fala que gostou do livro porque, além do conto, no final vêm informações sobre fatos e raças de gatos. A aluna se identifica com a obra porque além da personagem principal levar seu nome, a gatinha também é da mesma raça que seu gato, o Bóris, que, segundo ela, é parecido com essa gatinha até na cor.

Foi, também, o caso do aluno M.G. que escolheu para sua leitura, a obra “Quem vai salvar a vida?” de Ruth Rocha. Essa obra fala sobre uma criança que, nas suas aulas de Ciências, aprende sobre como preservar o meio ambiente e acaba ensinando aos seus pais que com pequenas atitudes podemos salvar a vida do nosso planeta, e com isso sua família começa a repensar e mudar seus hábitos em relação ao ambiente em que todos vivem, e tomar atitudes conscientes: o pai deixa de jogar cigarro pela janela do carro, a mãe tenta tomar banhos menos demorados, e assim por diante.

A experiência do aluno M.G. é bem interessante, pois ele envolve a família (mais especificamente, a mãe) na leitura do livro e, ao comentar como fez essa leitura, vai nos mostrando as mudanças de atitude das personagens e, ao mesmo tempo, como envolveu a mãe em sua leitura: ““Uma página que eu falei pra minha mãe.” Foi até a página e mostrou. “Ele foi catando todo o lixo da praia, até o pai dele fazia bagunça e ele catava. Mas começaram a ajudá-lo e o pai ficou surpreso.” O aluno prosseguia mostrando as ilustrações do livro. “Uma parte que eu falei pra minha mãe que é muito sério, aqui olha, o barco jogando petróleo no mar e os bichos tudo ferido, triste.” Procurou outra parte da história. “Tem essa parte aqui também que a mãe do menininho explicou pro pai dele, que na lata azul joga papel; na verde, vidro; na

vermelha, plástico; marrom, orgânico; amarelo, metal; e preta, madeira. Aí, todo mundo se junta para plantar." Mostra, ainda, outras imagens. "Depois, nessa parte aqui, o pai começou a querer ajudar também." E acrescenta: "Olha aqui, todo mundo fazendo reunião pra discutir como preservar o meio ambiente. Olha os desenhos mostrando o que pode e o que não pode."

Como o aluno estava empolgado com o assunto tratado na obra, foi questionado se essas atitudes mostradas pelo menininho da história eram importantes e por quê. E o aluno M.G. responde: "Sim". "Senão os animais do mar morrem por causa do petróleo, a gente também pode ficar doente com a poluição, olha aqui, dá até dó da praia de tanto lixo." Mostra novamente a parte que ilustra a praia toda poluída.

Essa criança também considera as ilustrações importantes para compreender a história. Isso fica muito evidente porque o tempo todo ele nos chama a atenção, como também chamou a atenção de sua mãe durante sua leitura: "Tem essa parte aqui..."; "Olha aqui, todo mundo fazendo reunião..."; "Olha os desenhos mostrando o que pode e o que não pode".

Em relação ao livro "*Lé com Cré*" de José Paulo Paes, por exemplo, o aluno J.C., ao compartilhar sua leitura, diz: "Eu só não gostei desse livro porque ele me enganou. Eu escolhi esse livro pela capa, pensei que ia falar alguma coisa como *Festa no céu*, e na verdade são poemas".

A ilustração da capa de *Lé com cré*, de José Paulo Paes, nos mostra tanto o título como os bichinhos, soltos no céu, como se tivessem voando. E a obra *A Festa no Céu*, como o próprio título nos faz crer, aconteceria no céu, e era apenas para bichos que tinham asas. Nessa capa, o título aparece com letreiro amarelo e caixa alta, como se as palavras estivessem voando como uma joaninha ou como um pássaro, bailando no ar como uma pipa ou pulando como uma pulga.

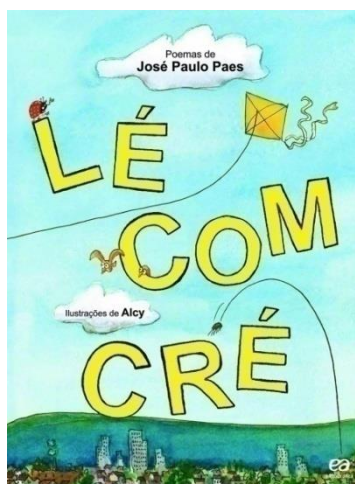


Figura 8 - Capa do livro *Lé com cré*, poemas escritos por José Paulo Paes e ilustrados por Alcy, 1994

Fonte: acervo da biblioteca da unidade escolar.

Há a possibilidade de o aluno ter feito essa comparação com o livro *Festa no céu* por ter associado a ilustração, com amplo céu e figuras de bichos, à viagem feita por eles para chegarem à festa, ou por ter encontrado uma palavra semelhante a *céu*. Segue ilustração da capa do livro *Festa no céu*, escrito por Angela Lago.

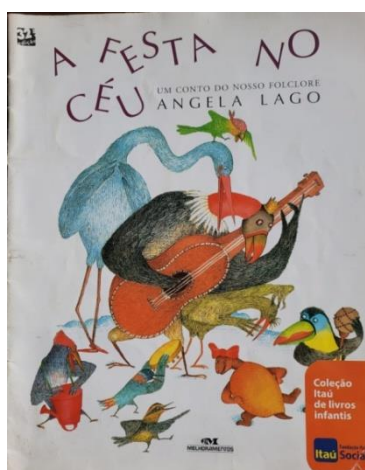


Figura 9 - Capa do livro *A festa no céu*, escrito e ilustrado por Angela Lago, 2005
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Cometer enganos desse tipo é comum para o pequeno leitor em formação. Ao longo de sua trajetória como leitor, a criança pode se deparar com obras que causem nela alguma decepção, que não sejam de seu agrado, que não tragam o que ela achava que iria encontrar e, então, considere a leitura aborrecida ou difícil, e acabe por não entender o seu conteúdo. Em resumo, um livro selecionado pelo aluno pode não atender as suas expectativas como leitor.

Esse é o caso da obra compartilhada pela aluna M.G.S., “Camilão, o comilão” da autora Ana Maria Machado. A aluna deixa explícito que não gostou da leitura e revela a razão pela qual não apreciou a obra: “Eu não gostei, porque ele é muito difícil de ler, é muito complicado porque ele fica falando toda hora Camilão, comilão e eu fiquei confusa.” “Eu não gostei, achei chato.” Durante sua apresentação, a aluna utiliza partes ilustradas do livro para compartilhar a obra com seus colegas, revelando em sua fala não ter lido toda a narrativa: “Fala que ele tem o melhor amigo que é um pássaro e um ratinho e todo dia eles vão em uma árvore contar histórias”. Mas a verdade é que Camilão tinha muitos amigos dos quais, durante seu percurso, foi ganhando algo para comer, já que dizia a eles que estava com tanta fome que estava a ponto de desmaiar. E a história, na realidade, não fala que havia um pássaro e um ratinho como melhores amigos (ele era amigo de todos), e nem que todos os dias iam a uma árvore contar

histórias. A história conta sobre um porco “que não queria saber de trabalhar para ganhar comida. Preferia comer cada dia na casa de um amigo. Ou, então, pedia uma comidinha aos outros. [...]” (Machado, 2011, p. 6, Coleção Batutinha). A autora, por meio da narrativa, vem trazendo a contagem, que começa com a ‘cesta vazia’ e vai aumentando, de um em um, o que o porquinho ganha para comer. E, no final, como todos imaginam que ele vai devorar tudo sozinho porque é “comilão”, vem a surpresa... ele “vai dar uma festa de comilança. E convidar todos os amigos que deram alguma coisa a ele.” (2011, p. 28). Faltou à aluna M.G.S. ter lido todo o enunciado da história; ao ficar nos detalhes das ilustrações, teve uma visão distorcida da narrativa.

Temos de considerar, entretanto, que a formação do leitor é um processo que demanda tempo e envolvimento da criança em muitas situações de leitura até que ela construa critérios próprios de seleção e escolha de livros para suas leituras e possa, assim, dar conta de compreender a mensagem trazida pelo autor do livro. Como afirma Abramovich (1997, p. 99) sobre a maneira que a criança pode se colocar perante uma obra, “Qualquer assunto pode ser importante, e isso não depende apenas da curiosidade da criança (se não estiver particularmente interessada no tema, lerá sem maiores envolvimento... e dia virá em que aquele livro lhe será revelador e esclarecedor!) [...]”

Nesse processo, o leitor experimenta várias formas de interpretar ou de se comportar perante uma obra; poderá decepcionar-se com uma história, mas também poderá ter surpresas muito positivas. E, em sua trajetória de formação como leitora, a criança, ao participar de situações variadas de leitura, vai construindo suas estratégias, seus critérios para escolha daquilo que quer ler, ou seja, se aproximando cada vez mais de obras que realmente venham a lhe surpreender positivamente. No decorrer desse processo, é de grande relevância o ato de compartilhar com outras pessoas aquilo que cada um leu, pois, ao fazer isso, “[...] o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados, e confrontam-se gostos. [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 17), e a formação do leitor vai se processando.

Essa trajetória de formação, como todo processo de formação das condutas superiores da criança, tem sua fundamentação no fato de que “as funções [psíquicas superiores], no ambiente coletivo, se estruturam em forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade” (VYGOTSKI, 2000, p. 152). Por essa razão, o modo pelo qual cada criança busca a compreensão dos enunciados escritos é singular e se desenvolve conforme a experiência de cada uma. O aluno J., que foi uma das crianças que poucas vezes participou de nossos encontros (seus familiares demoraram para permitir que ele frequentasse

as aulas presenciais com medo de que se contaminasse, só retornando quando realmente tornou-se obrigatório o ensino presencial), fez a escolha de duas obras “Lulu e a hora do lobo” e “Eu”. O aluno compartilha rapidamente as duas histórias, com alguns equívocos: “Eu li *Lulu e a hora do lobo*. Eu gostei da parte que as crianças assustam o lobinho, mas o lobão assusta as crianças”. Ao compartilhar a leitura da obra, o aluno se equivoca com a parte em que ele diz que o pai assusta as crianças, quando na verdade, o pai acaba solucionando o conflito existente entre o lobinho e as crianças, porque o lobinho tinha medo do barulho que os meninos faziam, e estes tinham medo do barulho que o lobinho fazia.

Ele leu também o livro *Eu*, que conta sobre uma menina curiosa que vivia fazendo perguntas para saber de onde veio. Esse livro, escrito por Janaína Tokitaka, narra sobre um menino que, com objetos do dia a dia, do cotidiano da família, cria e vive aventuras incríveis, usando sua imaginação para criar brincadeiras bem divertidas: quando usa os óculos do vovô, a chuteira do irmão, a bicicleta da prima, o piano da vovó... E assim a história continua e o menininho (não uma menina, como o aluno diz, que faz perguntas para saber de onde veio) vai vivendo suas aventuras. Há, ainda, para o aluno J., um caminho a percorrer em sua formação como leitor que lhe possibilite participar de atividades de leitura e discussão de livros literários.

Os dados da pesquisa revelam que durante as visitas à biblioteca, as crianças já demonstram utilizar de alguns critérios para a escolha de livros de literatura. O primeiro critério utilizado e que chama a atenção da criança é a capa que, muitas vezes, como vimos mais acima, não cumprem as expectativas por ela criadas no pequeno leitor. Há, também, a utilização de critérios como o número de páginas, o tamanho das letras, as imagens presentes nas ilustrações, as cores utilizadas no livro. A opinião de colegas é outro fator considerado pelas crianças na escolha de livros; durante a pesquisa, pelo menos três livros foram selecionados tendo em vista esse critério: “Eu te disse”, “Diário de um Banana” e “Tô indo”.

M.R. escolheu e compartilhou com os colegas a obra “Tô indo” levando em conta o conteúdo da capa. De fato, a capa é concebida para atrair a atenção do leitor para a obra. Não apenas ela: ao olharmos o objeto livro,

[...] há tanto o que perceber, o que comentar, o que olhar, o que opinar a respeito!... A começar da capa (se bonita, feia, atraente, boba, sem nada a ver com a narrativa...), do título – que, afinal, são o primeiro contato que se tem com o volume: o impacto visual e a curiosidade despertada ou adormecida... [...]. (ABRAMOVICH, 1997, p. 145).

No caso da história “Tô indo”, se olharmos a capa, com seu título e imagem, realmente nossa imaginação cria asas...

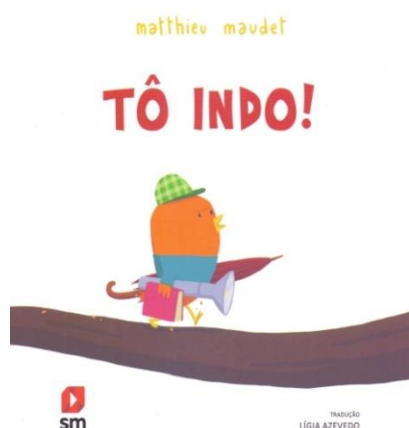


Figura 10 - Capa do livro *Tô indo!*, 1. ed, 2015.
Fonte: acervo da biblioteca da unidade escolar



Figura 11 - Quarta Capa do livro *Tô indo!*
Fonte: acervo da biblioteca da unidade escolar

M.R., no momento em que compartilha a obra, diz: “Quando li, achei que o passarinho ia sair do ninho, que ele estava de saco cheio de ficar em casa, mas não acreditei no final. Pela capa pensei que ao pegar livros, lanterna, guarda chuva, blusa, boné, achei que ele ia para uma aventura, mas ele foi pro banheiro. Ele chega no banheiro e diz: ‘Pronto, aqui estou’. Fiquei desapontado”.

Se invertermos a quarta capa e a capa frontal, percebemos que ele sai do ninho e ao longo do caminho vai recebendo alguns “presentes”, dando realmente a impressão, aos olhos de quem as veem, que está saindo em busca de aventura, com lanterna, guarda chuva, blusa, boné, livros, e, também, pelo biquinho aberto, que revela a possibilidade de ele estar animado para realizar uma aventura. Vemos que, de fato, o leitor é, “na perspectiva do olhar”, um “leitor/olhador”, como sugere Abramovich (1997).

Se analisarmos essa obra, tanto pela linguagem verbal quanto visual, ou esse conjunto de linguagens em que uma complementa a outra, percebemos que há poucas falas entre o passarinho e alguns personagens, requerendo que as imagens sejam consideradas para que a obra seja compreendida pelo “leitor/olhador”. Percebemos que todas as vezes que ele se dirige a alguém que tem em mãos um objeto e diz, de forma repetitiva, “Tô indo”, na sequência, o objeto surge em seu corpo ou sob sua posse. E em posse de todos os objetos dados a ele ao longo do caminho, ele olha para trás e agradece dizendo: “Valeu gente!”, abre uma porta e, como M.R. manifestou seu desapontamento, chega ao banheiro. De boné e blusa, lá coloca o rádio para tocar, abre seu guarda chuva, se põe a ler o livro e... será que está fazendo uso do seu troninho?

Cagneti (2009, p. 21) ressalta como relevante “a necessidade de ler as imagens que acompanham o texto” literário para crianças:

Nosso mundo fala muito por meio delas e é preciso saber interpretá-las. As ilustrações [...] complementam o texto verbal, dialogam com ele. Muitas são as vezes em que imagem substitui o texto também. Na verdade, os bons livros, principalmente os infantis de hoje em dia, contam suas histórias por meio das duas linguagens: a verbal e a visual.

De fato, no trabalho com livros de literatura infantil é importante considerar a leitura verbal e a visual, quando uma depende da outra para que haja compreensão da obra como um todo, com toda riqueza de detalhes. Como explica Mello (2002, p. 1):

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios.

A arte de escrever se alia à arte de desenhar, pintar, construir imagens para ilustrar fatos e ideias. Nas palavras de Toassa (2014), "Vigotski propõe que a arte se realiza em detalhes, inclusive formais, mas se vivencia como um conjunto, ao qual o leitor acrescenta suas emoções, sua interpretação" (p. 19). Muitos livros literários para crianças conseguem chegar a essa síntese, pois, pela união dos enunciados com as ilustrações, conseguem mexer com nossa imaginação, nossas emoções, nossos sonhos, nossas fantasias, criando mundos paralelos ao mundo real.

As versões em quadrinhos de histórias tradicionais como os contos de fadas é um exemplo a ser considerado. A aluna M.L.T. leu e apresentou aos colegas a obra "Branca de Neve em quadrinhos" que conta, de outra perspectiva, o clássico já bastante conhecido das crianças. Diz ela: "O livro que eu peguei é *A Branca de Neve em quadrinhos*. Eu gostei desse livro." A unidade imagem-palavra do formato H.Q. consegue mexer com a fantasia da criança e produzir nela o mesmo encanto que as versões clássicas dessa história. A leitora-mirim ainda suspira em alguns trechos da obra: "A minha parte favorita foi quando o príncipe beija a Branca de Neve."

A aluna M.L.T. está despertando para leituras mais complexas, embalada e em parceria com a mãe, como revelara a aluna durante um dos encontros. A mãe na verdade, é professora na mesma unidade escolar em que se realizou a pesquisa e, como leitora experiente, vem mostrando a M.L.T., sua filha, o sabor em ler obras bem escritas, como essa experiência: "E também, estou lendo *O meu pé de laranja Lima*. No começo não estava achando legal, mas agora estou gostando porque cheguei na parte que ele encontra o seu pé de laranja lima." Essa obra, mencionada pela aluna M.L.T., foi uma das experiências de leitura feitas em parceria com sua mãe S.T.N.

Vemos, então, que a literatura infantil tem um papel fundamental na formação e

desenvolvimento da criança, pois através dela é possível despertar as emoções, fantasias, imaginação, e ainda, desenvolver a percepção para diferentes resoluções de problemas tratados nas narrativas literárias. Daí a relevância da inserção da criança no mundo literário que tem na figura do professor a pessoa mais experiente que organiza o processo de ensino-aprendizagem de modo a criar nela a necessidade de realizar leituras literárias, considerando o livro como um caminho para descobertas, para o desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir sobre questões universais que afetam a vida de todas as pessoas, enfim, como um recurso fundamental para sua formação como leitora e como sujeito histórico. Nas palavras de Coelho (2000, p. 16), as atividades relacionadas à literatura devem "estimular o exercício da mente; a percepção do real, a consciência do eu em relação ao outro e a leitura do mundo [...]".

A obra “O Trenzinho do Nicolau” de Ruth Rocha, compartilhada pela aluna M.L.O., é um exemplo de como o livro literário trabalha com as emoções do leitor, no caso, por meio de uma relação de afeto entre o personagem e seu trenzinho no qual trabalhou como maquinista durante uma vida toda. Como a aluna revela: “Eu gostei da parte que ele se aposentou e que depois disso, ele comprou um trenzinho que ia pro ferro velho”, porque o tempo passou não apenas para Nicolau, mas também para o trenzinho: “*Mas o tempo passa, tudo modifica. O trenzinho cansa, no desvio fica*”. “*Pobre Nicolau! Também se cansou. E por isso, um dia, se aposentou...*” (ROCHA, 2009, p. 14-15).

A literatura pode, também, deixar marcas na vida dos leitores. Lajolo (2001, p. 44-45) nos permite pensar nessa possibilidade quando afirma que

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

Desse ponto de vista, a literatura é vista como um agente formador e transformador, que, dentre outras coisas, consegue dar ao leitor a compreensão das relações existentes no meio em que estão inseridos em seus diferentes planos, desde as relações familiares até as mais amplas, no plano da sociedade como um todo. Por isso, ela deve ser introduzida, desde muito cedo na vida das crianças.

Em relação a isso, Coelho (2000, p. 15) nos afirma que

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

A autora (2000, p. 27) considera, ainda, que

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]

Para esse processo de formação do leitor, é necessário que a pessoa considerada “mais experiente”, seja a figura do professor ou alguém da família, ou mesmo um colega de classe, se apresente como tal, leitor assíduo, atuante, atualizado, participante. Nesse contexto, é sempre um estímulo a criança conviver com um “modelizador” envolvido com a leitura e aquilo que ela traz de significativo para a sua formação como ser humano. Para a criança, isso tornaria a leitura uma atividade também de seu interesse e despertaria nela o desejo de fazer o mesmo. Assim, o sujeito, na posição de leitor, vai percebendo a importância da leitura literária no seu desenvolvimento intelectual, bem como na constituição de uma postura crítica e criativa perante situações reais de vida.

Nessas circunstâncias, como bem cita Paulo Freire (1982, p. 8) numa entrevista/depoimento na abertura de uma conferência sobre a importância do ato de ler,

[...] (porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura)... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico.

Porém, é preciso ter o cuidado de selecionar leituras que estejam distantes de conteúdo com cunho pedagógico ou com ideias moralizadoras. Obras desse gênero tendem a trazer temáticas de fácil reflexão, abordando costumes e comportamentos das pessoas, utilizando uma linguagem mais simples e fácil de ler. Conforme Yunes e Pondé (1989, p. 39),

É um engano acreditar que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Esse é um erro em que incorrem muitos escritores quando escrevem para criança, porque confundem a natureza literária do texto com propostas educativas ou moralizadoras.

Algumas obras escolhidas pelos alunos participantes da pesquisa parecem ter sido escritas com a preocupação de trazer à tona discussões ou reflexões do sujeito em relação às suas atitudes e comportamentos perante a sociedade, à ‘moral e bons costumes’, com polarizações entre o certo e o errado, o bem e o mal, o generoso e o avarento, a verdade/honestidade e a mentira, cooperação e competição, etc.

Uma obra que tematiza a avareza foi selecionada pelo aluno L.H.: “*O avarento e seu ouro*”. O aluno L.H. conta que era “um cara rico que tinha muito medo de ser roubado. Então, enterrou seu ouro no seu jardim. Só que uma pessoa viu e roubou todo seu ouro. E ele ficou pobre.” L.H., ao comentar sobre o que sentiu ao ler a história, diz: “Ah, acho que se ele não

fosse ganancioso, ajudasse as pessoas, ele não tinha ficado pobre”. Pelo modo como a narrativa é desenvolvida, o leitor é levado a refletir sobre generosidade, ganância, como diz a própria criança: “As pessoas precisam ser boas, saber ajudar os outros. Ele tinha muito, se ajudasse um pobrezinho, talvez ninguém ia ficar de olho nele”.

Outra obra que conduz ao julgamento moral da personagem principal foi compartilhada pela aluna M.L.O.: *O macaco e o golfinho*, identificada corretamente por ela como uma fábula. Ao fazer suas considerações a respeito da história, ela declarou que “o macaco usava de mentira para enganar o golfinho”. Os fatos narrados pela história conduziram M.L.O. a uma conclusão que revela, de seu ponto vista, a moral da história, ao afirmar “que não se deve mentir para conseguir alguma coisa ou enganar alguém”.

Outra obra que traz essa temática, “Pedro e o Lobo”, foi compartilhada por L.S.: “Eu li ‘*Pedro e o lobo*’. Pedro cuidava das ovelhas. Toda manhã, ele levava as ovelhas para o campo. Como ficava muito tempo ali e não tinha mais nada pra fazer, começou a pregar mentira nas pessoas da aldeia. Aproximava do povoado e gritava que um lobo estava atacando suas ovelhas. Mas quando chegavam lá, não havia lobo nenhum. E assim ele fez várias vezes, até que ninguém mais acreditava nele. Mas um dia apareceu um lobo de verdade e começou a atacar as ovelhas. Ele gritava pedindo socorro, mas achavam que era mais uma mentira dele. Pedro ficou sem as ovelhas e aprendeu a lição, que não pode mentir.”

Ainda no contexto de obras que trazem conteúdo moralizador, temos a obra “*Pingo, o pinguim preguiçoso*”. A escolha foi feita pelo aluno J.C. que, ao compartilhar com os colegas a história lida, conta que “ia ter um piquenique e Pingo queria muito ir, mas como era preguiçoso não fez suas tarefas e não pôde ir”. O aluno, ao fazer seus comentários a respeito do conteúdo da história, diz: “Essa história nos ensina que a gente precisa ser responsável com nossos deveres”.

Também a obra compartilhada pelo aluno E. tematiza conteúdo que lida com questões acerca da conduta das pessoas: “Eu li ‘*Os campeões*’, autora é Fiona Rempt. Eu gostei do livro, conta sobre uma olimpíada na floresta e o esquilo começa a dizer que ele já é o campeão, que já é o vencedor. Essa notícia se espalha pela floresta e todos resolvem participar querendo ser campeão. A águia é o juiz dos jogos porque é muito boa no apito e no olho. As primeiras provas eram individuais e os resultados não foram os esperados. Mas a última prova foi coletiva e a águia anunciou que todo mundo foi campeão, mostrando que o que vale é a cooperação e a participação”. Apesar disso, o aluno E. revelou que “a parte que mais gostei foi quando os animais competem para saber quem é campeão”, na contramão da pretensão expressa pela autora em sua narrativa.

Outro critério de escolha foi adotado pela aluna A.E., que lançou mão de seu próprio repertório de histórias já lidas para selecionar o livro a ler e compartilhar sua leitura com os colegas da sala. Tendo conhecimento da história original da Cinderela, escolheu “*Os oito pares de sapatos de Cinderela*”. Ao apresentar suas considerações, a aluna A.E. diz: “Eu gostei muito desse livro porque a madrasta não deixava a Cinderela ir ao baile, judiava muito dela. Mas no final a Cinderela consegue ir ao baile, conhece o príncipe e acaba se casando com ele”. Quando perguntamos à aluna o que havia sentido ao ler a história, diz: “Eu me senti feliz porque todo mal que a madrasta fazia com a menina, voltou pra ela. Eu me senti feliz porque tudo acabou bem no final da história.”

Essa história começa de modo bem semelhante ao conto original, mas a partir de um ponto, mais especificamente no momento em que a madrasta deixa Cinderela ir para o baile somente depois de limpar todo o sótão, os autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta escrevem a história, organizando-a de maneira a dar possibilidades, opções para a continuidade da leitura do conto. Os autores fazem a indicação da página para onde o leitor vai, conforme as opções que lhe são dadas para a continuidade de sua leitura. São várias opções que vão tornando a história interessante, divertida.

O interesse por determinado gênero literário pode também conduzir a escolha das crianças quando seleciona livros para ler. É o caso da aluna N., que escolheu o livro “*Poesias para crianças sobre planetas*”, que, segundo ela, lhe trouxe muita satisfação. Quando lhe foi perguntado se havia algum poema em especial que havia chamado sua atenção, a aluna começou a buscar no livro e se prontificou a ler para os colegas:

“Tem alguém aí?
Este é Marte, rei da guerra,
porque a cor vermelha tem.
Ele é vizinho da Terra!
e de Júpiter também.
Eu já ouvi, se não me engano,
que lá pode existir vida.
Mas passa dia, passa ano,
ninguém vê um marciano.
Eta turma escondida!”

Para essa criança, a linguagem poética atende a seus interesses, por isso sente-se feliz ao ler o livro escolhido. Do ponto de vista de Bordini (1989, p.63), a “[...] própria estrutura do poema, [...] seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita”.

Nem sempre as crianças são apresentadas a livros de poemas nas escolas. As histórias narradas em prosa têm lugar privilegiado no trabalho escolar. Entretanto, o adequado para o

processo de formação do leitor é que as crianças entrem em contato tanto com a poesia como com a prosa, ambas com valiosas contribuições a lhes dar nesse processo. De acordo com Abramovich (1997, p. 67), em ambos os casos, para interessar ao leitor,

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor...

Além disso, as crianças, nesse contexto, precisam ser consideradas participantes ativas das atividades de escolha, de seleção daquilo que vão ler: participar da organização da atividade de leitura, desde a ida à biblioteca, escolha das obras, troca de informações durante essa escolha, até as rodas literárias; compartilhar saberes, conhecimentos que vão sendo adquiridos durante esse processo; enfim, ser sujeito participante, responsivo, ativo e dialógico nesse processo. Isso “[...] significa que a criança precisa ser envolvida no processo, fazer parte das decisões tomadas na sala, estar envolvida nas tarefas propostas na sala e no que acontece na sala e na vida da escola” (MILLER, MELLO, 2008, p. 47).

Abramovich (1997), a esse respeito, afirma: “[...] Se cada livro chama a atenção por algo especial, por que não deixar a criança – sozinha – descobrir essa especificidade que ela sentiu, percebeu... e escolher sobre o que quer falar?”. E, a respeito do compartilhamento da leitura feita, a autora salienta que

[...] pode haver ocasiões em que se troquem opiniões... E constatar que cada um pode ter amado ou detestado o mesmo livro, por razões mui diferentes... Ou através dos olhos do colega, se deter em aspectos que não havia notado, se dado conta... E talvez – por isso – mudar de opinião (em relação a uma parte, a uma personagem, parágrafo/capítulo, ou até em relação ao todo...) (1997, p. 147-148)

Para este núcleo de análise, trouxemos os casos em que os alunos fizeram sozinhos as suas escolhas de livros diretamente da biblioteca escolar. Durante todo esse processo, enfrentamos dificuldades para o acesso dos alunos às obras literárias disponíveis em seu acervo, tais como a ausência da funcionária designada para atendimento ao público leitor, a tentativa dessa funcionária em reorganizar os livros nas estantes da biblioteca, a nosso ver sem planejamento, impossibilitou o uso desse espaço tanto para as crianças escolherem os livros como para realizarem as leituras, e, também, a própria disposição dos livros na prateleira, pois estes “foram reorganizados” sem um critério, dando a impressão de que foram retornados à prateleira sem um planejamento. Dizemos isso porque a biblioteca já teve outras formas de organização, por categorias ou gêneros, por exemplo, contos de fadas, contos de mistério,

poemas, crônicas, aventuras, etc., por etiquetas com cores para identificação de gênero; ou ainda, por ordem alfabética, ou seja, prateleiras com obras de A a C (de acordo com os títulos). E dessa vez, a pessoa que ali se encontrava responsável pela biblioteca, em sua tentativa de reorganização, acabou fazendo uma miscelânea com o acervo. Consideremos que ela não tinha nenhuma formação neste sentido, pois exercia a função de escriturária. O que queremos dizer que a funcionária não era uma bibliotecária, mas como já passaram por nossa biblioteca pessoas que também não possuíam formação na área, e tiveram boas ideias para organizar o acervo, sentimos a mudança.

Na ocasião, não poderíamos ter feito, pessoalmente, a seleção dos livros para as crianças novamente, pois tínhamos também, como objetivo, observar os critérios que as crianças utilizariam no momento de suas escolhas, e ainda, dar a elas liberdade para escolher as obras de acordo com suas necessidades naquele momento.

Nos dias atuais, por ter sido realocada aquela funcionária, outra servidora foi designada para a função de bibliotecária. Com essa troca, a biblioteca está totalmente organizada, e a localização de uma obra está mais rápida, pois as obras estão disponibilizadas por categorias, com etiquetas tanto entre prateleiras como nas prateleiras, por ordem alfabética. Tanto o acervo como a mobília estão com novas disposições, dando uma maior visibilidade entre uma prateleira e outra, e também uma sensação de ambiente mais arejado. E mais, a servidora também não tem nenhuma formação, exerce a função de auxiliar de serviços gerais, mas a dedicação e empenho ficam explícitos na forma como a biblioteca se encontra.

4.1.3. Núcleo de Análise 3: compartilhando leituras em trabalho remoto

Como as aulas foram suspensas, ao final do ano, devido a um surto de contaminação pela COVID-19, comentando justamente uma aluna da turma com que trabalhávamos, e também dois professores da unidade escolar, e pelo fato de que os alunos já haviam tido a oportunidade de escolher seus livros para posteriormente compartilhar com seus colegas, fizemos a proposta para que, após terem lido as obras escolhidas, compartilhassem com seus colegas pelo grupo do WhatsApp, através de um áudio, vídeo ou mensagem de texto, suas impressões e opiniões sobre o livro lido.

Analisando as devolutivas, percebemos que nem todas as crianças participaram dessa etapa, pois algumas famílias vinham apresentando dificuldades em dar suporte aos seus filhos para realização das tarefas nesse período de pandemia. Isso já era recorrente por parte de algumas delas. Mas algumas crianças puderam contar com o apoio e envolvimento dos pais,

retornando para o grupo aquilo que foi proposto. Alguns encaminharam áudio, outros, mensagem de texto e, os menos tímidos, conseguiram gravar e enviar seus vídeos.

Vale ressaltar, aqui, a importância da participação da família durante essa etapa da pesquisa. Antes de iniciarmos o trabalho remoto, contactamos os pais para que estes tivessem ciência do desenvolvimento de cada etapa, e eles assinaram um termo de consentimento da participação de seus filhos. De modo geral, as famílias aderiram a essas ações, pois como alguns pais relatavam, “É extremamente importante que nossas crianças estejam constantemente em contato com livros, que sejam motivadas a estar sempre lendo.”; “Por conta dessa pandemia, nossas crianças ficaram sem acesso a biblioteca. Que bom que estão retomando.”; “Ficamos muito felizes que nossas crianças estão podendo pegar livros.” Esses relatos foram captados durante a assinatura do termo de consentimento de participação das crianças nas aulas remotas.

É fundamental que a leitura seja estimulada pela família, e que esta tenha a responsabilidade de provocar nas crianças o interesse por ler, pois quando elas crescem em meio a livros, e têm à sua volta adultos que leem, isso pode criar nelas uma necessidade vital de realização de leitura, e abrir espaço para que sejam buscados os meios adequados à sua formação como leitoras. É desejável que esse estímulo à leitura aconteça desde muito cedo e seja uma prática constante e permanente tanto na família como na escola. Conforme Bamberger (2000, p. 92), “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua vida afora”. Contrariamente à forma de pensar desse autor, consideramos que a leitura não deve ser vista como hábito, gosto ou prazer, mas compreendida como uma necessidade advinda das relações sociais entre os indivíduos, permitindo a cada um vivenciar situações de leitura de sua própria escolha, constituindo-se como sujeito de sua aprendizagem.

Alguns pais de crianças que participaram da pesquisa relataram ler os livros que seus filhos levavam para casa, e temos também o exemplo de uma criança que estava lendo junto com sua mãe o livro “O meu pé de Laranja Lima”, como já relatamos anteriormente. Do ponto de vista de Bamberger (2000, p. 71), “Se a mãe e o pai lerem os livros dos filhos de vez em quando, isso não só incentivará a ler como também proporcionará uma base para discussão. Os pais poderão compreender melhor os próprios filhos e a significação dos livros para o seu desenvolvimento”. Como argumenta Candido (1995, p.42), “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Existem, porém, fatores que influenciam na formação dos interesses da criança pela

leitura; tudo depende das circunstâncias do meio em que ela está inserida para se tornar leitora ou não, dos estímulos à leitura, do acesso a livros, da vivência de situações criadas por agentes socializadores para que ela forme esses interesses. Para tanto, têm papel fundamental a escola e a família, que educam as crianças para que esta se desenvolva em sua plenitude. Como bem assinala Vigotski (2004, p. 99) “A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude”.

Ressaltamos que cada criança tem suas particularidades na hora de fazer suas escolhas de leituras, e também uma maneira própria de compreender aquilo que leu e de compartilhar sua experiência com outras pessoas. Percebe-se que uma mesma obra pode ser de fácil entendimento para uma criança e apresentar dificuldade para que outra criança a compreenda. Foi esse o caso da aluna M.L. quando leu a obra “O trenzinho do Nicolau”; em seu áudio enviado ao grupo de whatsapp, ela relata: “Eu não entendi muito bem”. E já se adianta em dizer que gostou de outro livro que leu: “Mas gostei do livro *O caso do Bolinho*, da autora Tatiana Belinky. Conta sobre um bolinho que tinha acabado de sair do forno e precisava ficar na janela para esfriar, mas não conseguiu e resolveu sair da casa da avó e do avô e no caminho encontrou alguns animais que queriam comê-lo. A parte que mais gostei é quando ele canta.”

Livros que trazem composição musical na sua narrativa, chamam muito a atenção da criança. A presença da música na literatura infantil atrai os leitores, principalmente leitores mirins, pois torna os livros mais interessantes e é um recurso que se aplica muito bem ao jogo de sedução entre a obra e o leitor.

Como Ponso (2011, p. 98) explica:

A temática musical muitas vezes é evidente, no entanto alguns aspectos podem passar despercebidos como em poemas, parlendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e as próprias histórias infantis, que facilmente são relacionáveis à música de modo divertido e interessante para as crianças na escola.

O autor ainda salienta que “Nos livros infantis, alguns autores utilizam a temática musical em suas histórias, nas quais os personagens são cantores, músicos ou instrumentos musicais” (p. 98). Considera ele, ainda, que muitas obras próprias do universo infantil trazem a musicalidade, explícita ou implicitamente, sendo notada ou não pelo leitor. Em algumas delas, essa temática musical fica bem explícita, sendo a música um suporte utilizado pelo autor para atrair, prender a atenção do leitor durante a leitura. Segundo ele, “Os livros infantis cumprem sua função como literatura, um trabalho voltado para a imaginação e a fantasia que transforma e enriquece o leitor” (p. 98). Ou seja, as obras infantis que se utilizam desse tipo de recurso despertam na criança a imaginação e se constituem como meio de desenvolvimento

afetivo e cognitivo da criança, estimulando o processo de construção de um sujeito crítico, criativo com poder humanizador. Como Goldstein (2002, p.7) enfatiza,

A nossa vida já é um compasso, pois toda atividade humana se desenvolve dentro de um ritmo. Nosso coração pulsa alternando batidas e pausas; nossa respiração, nossos movimentos são ritmados. Como o ritmo está presente na vida de qualquer pessoa, sua presença nos textos pode atrair os leitores, especialmente os infantis.

Outro ponto importante, que merece destaque nas obras literárias, são as imagens. Estas enriquecem a narrativa, trazendo possibilidades de representação do mundo, seja do mundo interior ou exterior do leitor que se identifica com alguma personagem ou com acontecimentos narrados naquela história. As ilustrações trazem informações significativas, mostrando como são os personagens e os cenários, dando assim, uma maior veracidade à história. Esse é um aspecto que as crianças na idade escolar inicial, levam muito em consideração.

A obra “Um homem no sótão”, de Ricardo Azevedo, chamou a atenção da aluna M.G.S. por suas ilustrações; por meio delas, a aluna compôs sua história que compartilhou no formato de áudio: “O meu livro conta que tinha um homem muito ocupado que vivia no sótão, estudando, criando livros e estava uma bagunça. Até que um dia ele se incomodou com a bagunça no sótão e resolveu limpar”. Realmente, o sótão, tal como mostram as ilustrações, não era um lugar organizado: quem jogaria maçã mordida ou poria uma xícara de chá no chão? Analisando a ilustração abaixo, quem não se remeteria à ideia de um ambiente bagunçado?



Figura 12 - Ilustração das páginas 53-54, Livro *Um homem no sótão*, escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, 2. ed., 2001.

Fonte: acervo da biblioteca da unidade escolar do município de Lutécia/SP, lócus da pesquisa.

Prosseguindo com a apresentação de sua história, a aluna conta que “Então, quando ele resolveu, decidiu limpar o sótão, ficou impecável, parecia até um lugar novo e ele não conseguia trabalhar porque o ambiente estava muito diferente”, convencida de que, por esse motivo, “ele não conseguia criar os livros dele, até que um dia ele bagunçou tudo de novo e ele conseguiu fazer seu livro em paz”. O modo pelo qual a criança conta sua história demonstra que se apoderou das imagens para criá-la, ignorando o enunciado escrito e, por isso, constrói uma

história que não corresponde àquela escrita pelo autor.

Zilberman (2005, p. 165-166), ao comentar essa obra, relembra as tentativas frustrantes do escritor, ou do “narrador-protagonista” como ela mesmo o denomina, em escrever uma história. Há momentos em que “[...] ele se encontra sem inspiração” e outros em que ele “[...] Resolve, de toda maneira, dar partida à elaboração da narrativa”, mas e que, infelizmente, suas tentativas acabam frustradas, pois toda vez que tenta, “um fato então o surpreende: as figuras criadas por ele saltam para fora da história e queixam-se do destino que lhes é conferido, de preferência invariável.” E ele só volta a produzir, como diz Zilberman, quando “consegue liberar a inventividade”, quando decide concluir a história retornando ao princípio.

A autora citada, ao comentar a estrutura da obra em questão, afirma que “[...] o leitor se depara com um movimento circular, que o impede de decidir se está lidando com o livro original ou com o que o escritor-protagonista escreveu”. Talvez por esse movimento, a criança M.G.S. acaba não dando conta de compreender o que realmente a história quer contar, porém ela percebeu que o “homem era muito ocupado” “vivía no sótão”, “estudando” e “criando livros”.

“Um homem no sótão” tem algumas particularidades que nos fazem atentar mais sobre seu modo de produção. Como Zilberman (p. 165) recorda àqueles que conhecem a obra, “a primeira página traz o algarismo 30, daí para frente vai decrescendo a numeração, até chegar à primeira”. E, ainda, a autora complementa: “as frases de abertura reproduzem-se no fim, só que dentro dos desenhos das folhas de um livro, duplicando o processo da leitura”. Esse é um fato curioso e particular da obra que Ricardo Azevedo idealiza, quebrando as regras comuns de escrita utilizadas por tantos autores.

A obra, além da criativa e original paginação, contém outros recursos para compor a narrativa contando as dificuldades encontradas pelo personagem narrador, como tempo e espaço, as personagens e suas ações, o enredo, a própria linguagem utilizada por ele, o escritor como protagonista da história.

Ao longo da narrativa, o autor marca o tempo de espera até que ele conseguisse finalmente inventar uma história: “sábados, domingos e feriados”, “Na quinta-feira, o autor saiu de barco com os pescadores (...)”, “Na segunda-feira, tirou o dia para ficar na praia lendo jornal e fumando cachimbo (...)”, “Na sexta, pôs uma mochila nas costas e saiu para uma caminhada” (AZEVEDO, 2008, p. 30). Escolhe as marcas do espaço e ambientação para mostrar que o escritor estava enfiado em “um sótão, na Rua da Consolação”, “enfiado numa poltrona velha”.

A linguagem que utiliza ao escrever chama também a atenção do leitor:

Que pancadaria! Agarrões, arranhões, beliscões, cabeçadas, camas-de-gato,

caneladas, cascudos, catiripapos, chutes, coices, cusparadas, cuspidas, dentadas, mordidas, murros, pancadas, pernadas, pontapés, puxões de orelha, rasteiras, safanões, socos, sopapos, tapas, trancos, unhas... (AZEVEDO, 2008, p.13).

Em meio a todos esses traços que marcam a obra e que são essenciais para o leitor estabelecer para ela uma compreensão e construir um sentido pessoal a partir de sua vivência, destacamos outro aspecto marcante da obra de Ricardo Azevedo: a forma pela qual o autor combina texto e ilustração para compor sua história, que, como vimos, deu ensejo a que a aluna M.G.S. construísse sua própria história a partir das imagens distribuídas ao longo da narrativa.

Há ainda a considerar um fato curioso a respeito dessa obra. Sempre fomos leitores das obras de Ricardo Azevedo, mas, em 2020, durante a pandemia, desenvolvemos, com alunos de 3º ano (inclusive alguns da turma que participou da pesquisa aqui relatada), o projeto “Compartilhando Poemas”, desenvolvido pela plataforma Google meeting. Em seu processo de implementação, durante um tempo, seguíamos alguns autores para compartilhar suas obras no início das aulas. Isso era feito tanto pelos alunos, quanto por mim como professora da turma, e também por alguns pais que participavam ativamente das aulas online (neste último caso, as apresentações eram feitas em parceria com o filho ou pelos próprios pais).

Por termos acompanhado pelas redes sociais alguns escritores, como foi o caso de Pedro Bandeira, José Roberto Torero, e também, Ricardo Azevedo, decidimos fazer um convite a eles para fazerem leituras para a turma. Convidamos tanto a Ricardo Azevedo como a Pedro Bandeira para que pudessem ler algum poema, objeto de nosso projeto. Os dois, muito amáveis, se prontificaram a gravar um vídeo para que pudéssemos compartilhar com a turma durante a aula online. E dessa forma, fomos mantendo contato com esses escritores: com Ricardo Azevedo iniciamos o diálogo pelo Facebook Messenger, e com Pedro Bandeira pelo Instagram, plataformas online pelas quais seguimos tais escritores. Não estendemos o convite ao escritor José Roberto Torero, porque esse autor se dedica ao gênero literário Conto e, como dissemos, nosso foco nesse projeto, eram os textos poéticos. Desconhecemos alguma obra de Torero que trate do gênero poesia, embora ele traga musicalização em seus contos, expressa nas quadrinhas cantadas pelas personagens, como é o caso do conto *Chapeuzinhos Coloridos*, escrito por ele e Marcus Aurelius Pimenta. Ao longo do caminho, a personagem principal, Chapeuzinho, seja ela de cor, azul, cor de abóbora, verde, branca, lilás ou preta, vai cantarolando. Assim cantarola, Chapeuzinho Azul: “*Pela estrada afora, Eu vou tão sozinha, Tão desprotegida. Ai de mim, tadinha*”; Chapeuzinho Cor de Abóbora: “*Almocei agora, Mas já tô com fome. Pena que esse doce É pra vovozinha*”; Chapeuzinho Verde: “*Pela estrada afora, Eu vou tão mesquinha. E pedirei mais grana Para a vovozinha*”; Chapeuzinho Branco: “*Pela estrada afora, Eu vou tão*

tristinha. Não tenho mais pai, Sou uma órfãzinha”; Chapeuzinho Lilás: “*Queria ser famosa, Bem conhecidinha. Ai não andaria Nunca mais sozinha*”; e por fim, Chapeuzinho Preto: “*Pela estrada afora, Eu vou depressinha. Levar essa frutas Para a vovozinha*”.

Durante esse período, em algum momento das buscas feitas por meio da plataforma Google, deparamo-nos com uma entrevista dada por Ricardo Azevedo ao Programa Nacional de Assistência ao Ensino (PNAE, 2017), que tem sede em Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Nessa entrevista, ao ser perguntado como havia dado início a sua atividade como escritor e ilustrador, ele respondeu que tudo começou quando fazia as redações escolares, por volta da sexta ou sétima série. Com o passar do tempo, tomou gosto por escrever histórias e, por conta própria, fazia suas redações. E revela: “Meu livro ‘Um homem no sótão’ teve sua primeira versão escrita quando eu estudava no ensino médio e seu título era ‘Um autor de contos para crianças’” (PNAE, 2017, s/p).

Diante dessa revelação, resolvemos entrar em contato com o autor, para confirmarmos a informação que estava no site do PNAE (2017), uma vez que encontramos em Zilberman (2005) uma referência à primeira edição da obra em questão, feita em 1982, sob o título *Um homem no sótão*, e nenhuma menção ao título original revelado pelo autor na entrevista.

Em conversa informal pelo messenger, recebemos o seguinte esclarecimento: “[...] Sim escrevi a primeira versão desse livro acho que quando estava no primeiro ou segundo colegial. Não foi um trabalho feito para a escola. Fiz por conta própria. Se precisar de mais informações use por favor meu e-mail. [...]. Abraços.”

Nas conversas por email, ficou esclarecido que essa obra foi pensada e organizada, mas não publicada pelo autor, em seu tempo de colégio, com o título *Um autor de contos para crianças*. Porém, ao longo dos anos, após a obra passar por algumas reformulações, inclusive no título, foi, então, publicada, de fato, pela primeira vez em 1982, pela editora Melhoramentos já com o título *Um homem no sótão*. Como o próprio autor nos assegura durante essas conversas por e-mail, “A primeira edição foi 1982 e a segunda 2001.” Afirma ele ainda: “O ‘*Um autor de contos para crianças*’ escrevi quando estava no colegial e do texto, modificado e melhorado, saiu a primeira edição, muitos anos depois.” Nesse contato, encaminhou-nos a capa das duas edições, que podemos encontrar facilmente nas bibliotecas.

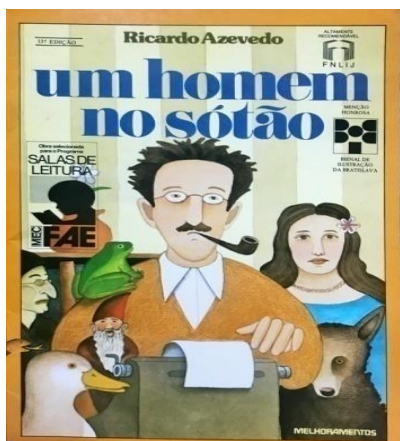


Figura 13 - Capa do livro *Um homem no sótão*, escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, 1.ª ed., 1982.

Fonte: acervo pessoal do escritor Ricardo Azevedo

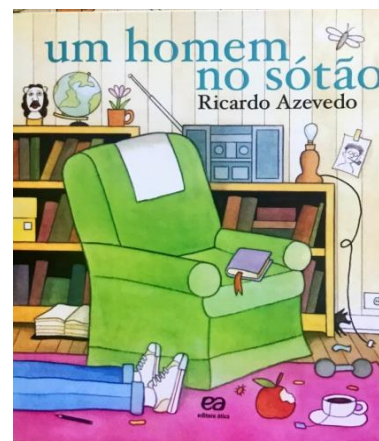


Figura 14 - Capa do livro *Um homem no sótão*, escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, 2.ª ed., 2001.

Fonte: acervo pessoal do escritor Ricardo Azevedo

Nessas conversas por email, ele complementa: “Trabalho há muitos anos e volta e meia surgem confusões pois os livros distratados, neste caso a edição Melhoramentos, continuam existindo nas bibliotecas.” E com muito bom humor, finaliza: “É uma espécie de a volta dos mortos vivos!” Realmente, embora o autor não mais mantenha contrato de publicação com a Editora Melhoramentos, os livros impressos à época ainda existem e estão circulando entre os leitores. Em nosso acervo da biblioteca da unidade escolar onde realizamos a pesquisa, encontramos as duas edições, a primeira, pela Editora Melhoramentos, e a segunda, pela Editora Ática.

Além dessas revelações acerca de como começou a escrever suas histórias, Ricardo Azevedo, na entrevista dada ao PNAE (2017, s/p), revela como se interessou também pela arte da ilustração:

Como gostava de desenhar, num dado momento percebi que seria muito bom poder fazer desenhos para meus próprios textos. Preciso contar que quando tinha uns treze anos passei 6 meses na Europa (principalmente na França, mas também Portugal, Espanha e Itália). Fui com minha mãe acompanhando meu pai que era professor universitário e andou dando cursos por lá. Essa viagem, os muitos lugares, museus e igrejas que visitei, as artes visuais valorizadas e expostas por todos os lados, tenho certeza de que contribuiu muito para que mais tarde me tornasse um desenhista.

Vale dizer também que antes de publicar meu primeiro livro, em 1980, trabalhei por cerca de 11 anos como redator e também como ilustrador publicitário e essa experiência profissional foi muito importante na minha formação.

A produção de Ricardo Azevedo, do ponto de vista da ilustração que faz para seus livros, é um exemplo de que uma obra literária, com uma narrativa visual bem elaborada, leva o leitor

a desenvolver um olhar bastante apurado, pois além de ele colocar em jogo os seus modos de ser leitor, terá que colocar em xeque, também, seus modos de ver e sentir a obra. Diante das ilustrações, o leitor pode ser levado a considerar a imagem como parte da trama, pois muitas vezes ela oferece informações que não são dadas pela história escrita, ou pode acontecer também que ambas se completem. Assim, as ilustrações, no momento de apreciação da obra, podem levar o leitor a possibilidades de refinamento de sua percepção artística.

Os recursos visuais utilizados em obras literárias têm variações em termos de sua relação com o escrito e podem ser também responsáveis, com exclusividade, na apresentação de narrativas, como é o caso do livro de imagens ou histórias sem texto. Esses recursos podem ser somente um apoio reforçando o que diz o texto escrito ou uma complementação, ou seja, funcionarem em uma atuação conjunta levando o sujeito a suas próprias interpretações ou conclusões, à compreensão do lido. As imagens, por exemplo, podem trazer referências que não estejam explícitas no enredo escrito, e isso torna a obra mais instigante, pois traz uma multiplicidade de possibilidades de compreensão ao leitor.

Além disso, as ilustrações que interagem com o texto escrito e em conjunto com ele constroem a narrativa e propiciam ao leitor o duplo contato com a arte: a visual e a da produção literária escrita. Uma leitura com esses dois veículos de produção de uma obra favorece formação da criança como leitora, oportunizando-lhe vivências e compreensão do mundo de acordo com suas necessidades naquele momento em que está realizando sua experiência de ler uma história bem contada em palavras e imagens, em contexto que pode propiciar, ainda, momentos de pura magia.

Na visão de Fischer (1987, p. 20),

É verdade que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de *fazer mágica* e sim a de *esclarecer e incitar à ação*; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte.

Afirma, também, o autor que “Em todas as suas formas de desenvolvimento, na dignidade e na comicidade, na persuasão e na exageração, na significação e no absurdo, na fantasia e na realidade, a arte tem sempre um pouco a ver com a magia”. Sintetizando o pensamento expresso na citação acima, o autor declara: “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

Nesse sentido, o papel do adulto é essencial, porque como parceiro mais experiente, cabe a ele apresentar às crianças a produção cultural mais elaborada em termos de livros de

histórias ilustradas a elas destinada e, no momento da leitura propor às crianças uma leitura atenta aos detalhes do conjunto da obra, conduzindo-as à observação e à interpretação das imagens, tendo em vista o fato de que um livro bem ilustrado, como afirmamos acima, desperta a imaginação, aflora sentimentos e possibilita a construção de significados e a constituição de sentidos pessoais. Daí a importância da escolha da obra, a ser feita com uma análise criteriosa, pois cada obra tem suas especificidades.

É preciso considerar, também, que cada pessoa, de acordo com suas necessidades individuais, apreciará a obra à sua maneira, ou seja, “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 117)

Por essa razão duas pessoas lendo a mesma obra terão pontos de vista diferentes sobre ela. É o caso dos alunos J.C. e M.F. que leram a obra *“Eu te disse”*. O Aluno J.C., ao compartilhar, por meio de áudio no grupo de WhatsApp, sua leitura com seus colegas, traz uma visão de quem são as personagens e apresenta a obra e o autor: “Peguei o livro *Eu te disse*, autor Taro Gomi. Eu acho que são dois irmãos. Um teimoso e o outro sempre avisando do perigo. Mas o teimoso, nunca o ouvia e acabava se machucando. O engraçado é que o mais velho sempre fala e quando acontece [alguma coisa] diz: EU TE DISSE.”

O aluno utiliza como referência para suas hipóteses, a ilustração: “Pelas imagens um parece ser adulto que sempre está com a razão. E o outro, uma criança teimosa”. Na sua visão, criança é sinônimo de teimosia e a razão está associada à pessoa mais velha, experiente. Nas imagens do livro, um personagem é bem alto e o outro bem pequeno, isso também é uma hipótese que ele utiliza para pensar que podem ser dois irmãos, pois a narrativa não traz por escrito nada que sugira ou que comprove qual a relação existente entre os dois personagens. Por essas percepções, J.C. atribui ao mais novo as características de teimoso, que nunca ouvia o outro e acabava se machucando, típico de uma criança teimosa. Já o mais velho, como o próprio aluno assim o denomina, sempre está avisando do perigo, sempre fala algo que pode acontecer e quando acontece diz: “Eu te disse”, por isso o aluno reforça: “parece um adulto que sempre está com a razão”.

Para compreender a obra e compartilhá-la, o aluno mobilizou algumas informações de sua experiência de vida e outras que o autor forneceu em seu próprio texto. É um recurso utilizado por todo leitor que está ativamente buscando estabelecer uma compreensão para o que está lendo. De fato, “Bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem ler tirando o máximo de proveito e economizando recursos cognitivos” (CAFIERO, 2010, p. 96).

Como cada um tem seu modo próprio de ler colocando em jogo suas estratégias, o aluno

M. F., que leu a mesma obra, utilizou outra forma de abordagem ao texto, diversa daquela utilizada por J.C., e compartilhou sua leitura, no aplicativo Whatsapp, por meio de áudio e fotos da capa do livro. Vejamos sua apresentação: “Boa tarde! Hoje eu vou começar falando um pouquinho do livro “Eu te disse”. É assim: o pai e o filho estão andando, aí toda vez o pai fala: “Você vai cair”, “Você vai pular”, aí toda vez o filho fala: “Caí”, “pulei”. Aí o pai: “Eu te disse”. É! A parte que eu mais gostei foi assim, o filho foi subir nas escadas e falou: “Você não vai falar você vai cair? Aí o pai: “Você vai pular.” Aí o filho: “Pulei”. O pai: “Eu te disse.” É. Essa foi a parte que eu mais gostei desse livro”. O aluno M.F., diferentemente de J.C., utiliza a narrativa escrita para compartilhar a obra. E não deixa explícito o porquê de acreditar que os personagens são pai e filho, se foi pelas imagens ou pela forma de advertência que o mais alto, ou mais velho sempre vem fazendo ao mais novo, ou menor. Ou mesmo pelo cuidado dispensado ao mais novo, que é uma atitude própria de um pai, que cuida do filho o tempo todo. Apresentações de visões diferentes de uma mesma obra constituem um bom momento para estabelecer um debate e descobrir, coletivamente, qual teria sido a intenção do escritor que criou a obra.

Durante os trabalhos realizados remotamente, houve mais uma situação em que duas crianças – S.G.N. e M.R. – leram a mesma obra e compartilharam suas leituras cada uma à sua maneira, conforme as estratégias utilizadas. A obra em comum foi “*A bisavó fala cada coisa*”, de Carmem Lúcia Campos. Por meio de áudio, S.G.N. declara: “Eu, S., li o livro *A Bisavó fala cada coisa*. O autor é Carmem Lúcia Campos. É da bisavó de uma menina e essa bisavó falava um monte de coisas que a menina achava engraçado, tipo batata da perna, céu da boca, maçã do rosto, essas coisas”. Já a aluna M.R., com a ajuda de sua irmã, compartilha a obra por meio de uma mensagem de texto e também pela foto da capa do livro. Ela escreve: “Livro: *A bisavó fala cada coisa*. O livro fala sobre o q a bisavó fala e a neta fica sem entender o significado deixando-a com dúvida sobre o q realmente a bisavó quer dizer. Ex: (bisavó)- Quando se olha no espelho, ela diz que as maçãs do rosto estão sem cor. (Neto)- Será que as maçãs do rosto são vermelhas ou verdes?”

A ajuda da irmã, no caso de M.R., fica evidenciada pela forma como abrevia o “quê” (q), pela utilização dos parênteses para indicar as falas da bisavó e da neta (Ex: (bisavó)-) e pela própria formulação do enunciado escrito, feito de forma concisa. Além disso, em comparação com a gravação em áudio compartilhada pela aluna S.G.N., que discorre prioritariamente sobre aquilo que a neta achava engraçado nas falas da bisavó: “essa bisavó falava um monte de coisas que a menina achava engraçado, tipo batata da perna, céu da boca, maçã do rosto, essas coisas”, M.R. escreve a síntese da obra lida: “O livro fala sobre o q a bisavó fala e a neta fica

sem entender o significado deixando-a com dúvida sobre o q realmente a bisa quer dizer.”

Realmente, a autora usa expressões divertidas conforme S.G.N. aponta, mas um tanto esquisitas como M.R. enfatiza, “batata da perna”, “céu da boca”, “maçãs do rosto”, “planta do pé”, “dedo de prosa”, “pé de vento”, “nó na garganta”. Para M.R., essas falas da bisavó deixam a netinha com dúvidas, sem entender o que significa cada uma dessas expressões. E para S.G.N. essas expressões dão uma certa graça à narrativa e ao final, “a menina fala que adora quando sua bisa diz que ela é a menina dos olhos dela e aí a menina entende o que é amor”.

Após comparar as versões das crianças, podemos dizer que cada leitor, ao ler, apropria-se da história de maneiras distintas, até porque cada um recebe influência contínua do ambiente no qual está inserido, ampliando e enriquecendo os conhecimentos que já possuem. Solé (1998, p.22) argumenta que ao ler, o leitor

[...] constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

As experiências de leituras constituídas ao longo da história de vida de cada criança, na relação com os livros e com o outro – familiares, colegas, professores – vão formando seus interesses por determinados gêneros de enunciados. O *Diário de um banana* – em qualquer das histórias de sua coleção – é um tipo de produção escrita pela qual as crianças demonstram muito interesse. Vários alunos fizeram suas escolhas considerando as obras dessa coleção. O aluno R.A. compartilhou através de áudio a obra lida, que revela ter gostado muito: “O nome do livro é “Diário de um Banana: Caindo na estrada”. Essa história se passa nas férias da escola, onde a mãe de Greg decide fazer uma viagem de carro. Essa viagem, eles passam em vários lugares, como o supermercado e depois no hotel. Teve uma parte no hotel que eu gostei muito que foi quando o Rodrick foi esquentar a pizza no microondas e na verdade era um cofre e a pizza ficou presa. Logo depois de saírem do hotel, foram para uma barraca de comida e depois seguiram viagem, acharam uma fazendinha e decidiram passar nela e sem querer adotaram um porco. Mais pra frente, chegaram em suas casas. Gostei muito desse livro. R.A.”

Obras da coleção do bruxinho Harry Potter também chamam muito a atenção das crianças. Durante as aulas remotas, três crianças falaram sobre as leituras feitas em livros dessa coleção – M.L., L.R. e L.S. -cada qual manifestando-se de uma forma bem particular. A aluna M.L. compartilhou, através de áudio, a obra intitulada *Harry Potter e a Câmara Secreta*. Ela relata: “Eu gostei, e minha parte preferida foi quando ele consegue entrar na câmara secreta e quando a Fênix ajuda ele”. A aluna L.R. se refere ao mesmo livro lido por M.L.: *Harry Potter e a Câmara Secreta*. Ela começa sua participação por meio de vídeo gravado: “Oi prô! Hoje

eu vim contar o livro do Harry Potter e também, *O coelho e o sapo*”. Porém, só apresenta a obra *O coelho e o sapo*, pois deixa explícito quase no final de sua fala: “E do Harry Potter, eu não gostei muito porque ele é meio difícil de ler porque ele tem bastante páginas, tem as palavras que abrem pra poder ler por dentro”. E a aluna L.S. compartilha também através de áudio, a obra Harry Potter, sem mencionar qual dos livros dessa série ela leu: “Eu peguei Harry Potter, mas achei muito difícil e desisti”. Três leitores, três histórias de leitura, três reações diversas frente ao texto: um leu e gostou, outro leu, mas não gostou, e o terceiro, simplesmente, não conseguiu ler. A formação do leitor é um processo longo e depende de o aluno participar de atividades de leitura de bons livros. Nesse processo, “são dois os fios que puxam: o do acesso ao livro e o do interesse pela leitura. Para que um e outro se cruzem é preciso que se reconheça a leitura como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual”. (YUNES e PONDÉ, 1989, p. 54)

A aluna L.R. escolheu um livro que, segundo ela, é de seu interesse, para compartilhar com os colegas por meio de vídeo: “Eu vou começar do livro *O coelho e o sapo* porque achei um pouco mais interessante. No livro *O coelho e o sapo* fala que o coelho toda hora ficava zombando do sapo e falava que não tinha pelo macio, dentes e nenhuma cenoura. Tem um dia que o coelho disse que ele não saltava igual o sapo. O sapo saltava mais alto que o coelho. Então, o que mais eu gostei foi do coelho e do sapo, que toda hora ficava zombando, mas tem uma hora também que ele... começou a chover no dia seguinte, o sapo disse... Não! O coelho estava procurando uma toca e o sapo foi lá e achou um esconderijo pra ele. O coelho, no dia seguinte, ficava falando toda hora que ele não tinha cenoura suculenta. Mas o sapo disse que eles estavam virando amigos e iam ter que aprender a dividir as cenouras porque eles estavam morando na mesma casa e não tinha comida. E mesmo assim, o coelho saiu correndo não querendo dividir a cenoura.[...] E... o que mais gostei [dentre as leituras feitas] então foi *O coelho e o sapo*, que eu mais gostei, que foi mais interessante pra mim foi o coelho e o sapo, que foi mais legal e divertido de ler e... foi isso prô.”

Quando o aluno tem interesse em ler determinada obra, não importa, para ele, o tamanho que ela tenha; mesmo sendo longa e às vezes parecer difícil como algumas crianças relatam, ele persiste na leitura, mantendo sempre seu interesse. Nesse caso, a leitura constitui para ele uma necessidade, que somente pode ser satisfeita com a leitura completa do livro. Foi o caso de M.L.T. que compartilhou, por meio de áudio, a obra *O meu pé de laranja lima*, que ainda está lendo: “Ainda estou lendo, porque é bem grande, bastante páginas e eu estou gostando”.

Outra obra compartilhada por áudio foi “*O pão que tinha medo de manteiga*”, escolhida

por E., que assim faz sua apresentação: “Prô, aqui é o E. O nome do meu livro é *O pão que tinha medo de manteiga*. É assim, tinha um pão que desentendeu com outros pães. Então ele fugiu da padaria. Ele encontrou um pássaro que ia comer ele, só que não comeu porque ele estava sem manteiga, então ele começou a ter medo de manteiga. Depois ele encontrou uma cobra que queria comer ele também, mas ela não comeu porque ele não estava com manteiga. Então, ele foi na casa de uma velha e perguntou se podia entrar, e tinha dois gatos lá e um ia pegar ele e o outro ia pegar a manteiga. Aí ele acordou, viu a manteiga e saiu correndo. Aí os amigos dele, encontrou ele. E a parte que eu mais gostei foi quando ele descobriu que tinha medo de manteiga”. O aluno E., ao final da apresentação, declara: “E a moral da história é: Devemos sempre resolver nossos problemas em vez de fugir deles”.

Por meio de áudio e fotos da capa do livro, o aluno M.F. compartilha com os amigos do grupo de whatsapp, a história “*Zeca Zangado*”. M.F. e assim se expressa: “Agora vou falar um pouquinho de um outro livro chamado “*Zeca Zangado*” [O primeiro livro compartilhado foi “*Quem tem medo de quê?*” de Ruth Rocha.] O livro é assim, o Zeca é um dragão alegre, mas toda vez que ele fica bravo, ele destrói as coisas. A parte que eu mais gostei foi quando ele falou pra mãe dele que não era justo nenhum amigo brincar com ele. A mãe explicou que é porque ele destrói as coisas. Um dia, ele foi jogar videogame com um amigo e ele ficou zangado porque perdeu na fase do jogo e fez o que sua mãe ensinou e ele não ficou zangado.”

Na sequência de gravação do áudio, M.F. compartilha a obra “*A raposa e o corvo*” dizendo: “Agora vou falar do livro *A raposa e o corvo*. O livro é assim, a raposa está na toca dela, só que está muito calor. Ela tem que sair pra poder procurar algum alimento. Ela procura e acha um veadinho, só que é muito grande e ela não consegue comer, continua procurando o que comer, cansada de procurar, acha um corvo. Como ela fica falando muito, o corvo percebe que ela quer comer ele. Ele sai voando pra não virar comida de raposa. Essa foi a parte que eu mais gostei, que o corvo descobre as intenções da raposa”.

A aluna M.L.O. escolheu ler a obra escrita por Audrey Wood, “*O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*”, que compartilhou com os colegas do grupo de whatsapp, por meio de áudio, assim declarando: “Eu gostei da história, fala que o ratinho tenta esconder um morango maduro do grande urso que acaba convencendo o ratinho de dividir o morango com ele”.

Como podemos ver, há uma diversidade de obras e formas de compartilhá-las. Cada criança, dentro de suas expectativas, de seus conhecimentos prévios, de suas experiências de vida, vai se relacionando com a cultura própria do mundo literário. Nesse processo, ela relaciona os significados encontrados durante a leitura de um livro com seu significado pessoal

de suas leituras de mundo. Como Lajolo (2002, p. 7) lembra “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler *livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”

O fato é que as crianças precisam ser colocadas sempre em contato com obras literárias de boa qualidade, de modo a que elas se interessem por ler bons livros e sintam necessidade de lê-los. Acreditamos que boas práticas escolares como essas comentadas, de levá-las à biblioteca com frequência para fazer suas escolhas e dar espaço em um coletivo para que possam conversar sobre o lido, de maneira livre, ou por caminhos planejados para discutir determinados assuntos, sentimentos ou emoções que estão contidos em uma obra, são adequadas a esses propósitos.

As crianças podem participar, ainda, por intermédio do adulto mais experiente, no caso da escola, o professor, de atividades de leitura, a partir de determinada obra escolhida pelo docente, realizando a leitura compartilhada ou, como alguns denominam, leitura colaborativa, em que todos discutem sobre uma mesma obra, e assim, no coletivo, percebem pontos de vistas diferentes, vivenciam emoções e sentimentos dos mais variados, concordam ou discordam de opiniões declaradas sobre a obra e compartilham sua compreensão a respeito de seu conteúdo, cada qual ajudando o outro na construção de saberes e no desenvolvimento de suas capacidades.

Inúmeras são as formas de fazer com que as crianças se aproximem de obras de boa qualidade, seja através de uma leitura individual, em grupo ou coletivamente, mas tendo sempre como foco garantir espaço para que elas conversem, discutam, discordem, opinem sobre o lido. Assim, vão se tornando leitores, em meio a relações dialógicas e afetivas, desenvolvendo a criticidade e a capacidade de participar ativamente na construção de um mundo mais democrático e humanizador. Nas palavras de Ricardo Azevedo, publicadas no site oficial do escritor (www.ricardoazevedo.com.br):

O livro é um lugar de papel e dentro dele existe sempre uma paisagem. O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa. Tudo é mentira. Ao mesmo tempo, tudo é verdade, tanto que após a viagem, que alguns chamam leitura, o leitor, se tiver sorte, pode ficar compreendendo um pouco melhor sua própria vida, as outras pessoas e as coisas do mundo.

Por isso, precisamos pensar nas diferentes possibilidades de envolvimento das

crianças em atividades de leitura de textos literários, cada vez mais presentes no cotidiano das salas de aulas, de maneira que elas possam ter necessidade de estar sempre em contato com um acervo literário de boa qualidade. E a escola é um lugar privilegiado para desenvolver tais atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na literatura como instrumento de formação do leitor do ponto de vista de seu processo humanizador é apostar na constituição de um sujeito ativo no meio em que vive, pois, ao oportunizar, frequentemente, o contato com livros literários de boa qualidade, e propiciar momentos de leitura em contextos em que as ações sejam bem planejadas, garantindo tempo, espaço e escolha de obras que capturem a atenção do leitor, o adulto responsável por sua educação propiciará a ele o encontro com a beleza estética, a vivência de sentimentos e emoções, de acontecimentos que marcam a vida das personagens e podem também afetá-lo de alguma forma, bem como o desenvolvimento de capacidades que o levem a uma compreensão cada vez mais complexa do mundo em que vive, compreendendo, ao mesmo tempo, a si mesmo como ser humano que convive com outras pessoas de seu meio e tem suas próprias necessidades a satisfazer e dificuldades e conflitos a resolver.

Dados empíricos que deram suporte às análises realizadas neste trabalho trouxeram indícios que apontam para a confirmação de tal argumentação e permitem reafirmar nossa certeza de que a leitura de textos literários, em qualquer contexto, é uma atividade extremamente necessária para o processo de formação do sujeito leitor, para impulsionar o seu desenvolvimento em termos cognitivos, afetivos, de valores e atitudes necessários à condução de sua própria existência.

Esse processo de formação do leitor começa quando a criança ainda é pequena e lhe é dada a possibilidade de convivência com livros, seu manuseio e exploração dos diversos suportes materiais que configuram sua existência física, bem como a oportunidade de audição de leituras feitas por alguém de seu convívio, no lar ou instituição educacional, envolvendo-a em uma atmosfera agradável de sons e cores que propicia os primeiros passos para a constituição de seus interesses e de sua necessidade de realizar atos de leitura. Segundo Abramovich (1997, p. 17), “[...] por meio das histórias a criança pode vivenciar diferentes emoções, sentindo profundamente o que as narrativas podem provocar no imaginário infantil”. Por isso, quanto mais cedo as histórias forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances de a criança desenvolver sua capacidade criativa, sua imaginação, saber lidar com suas emoções, seus sentimentos e desenvolver seu intelecto.

Nesse seu envolvimento com o material de leitura, começa o processo de desenvolvimento da imaginação da criança, assim como de descoberta de um mundo que não se apresenta em seu cotidiano, mas que está presente no universo criado pelas palavras que arquitetam realidades paralelas e pelas imagens artísticas que acompanham de perto essas

palavras, oferecendo momentos essenciais de convívio com a estética literária, com a arte concretizada na escrita e nas ilustrações que compõem esse objeto tão importante para a sua formação – o livro.

A escola e o professor têm também papel relevante nesse processo de formação da criança leitora: no contexto escolar, podem ser providas as condições para o seu envolvimento em atividades de leitura literária. O professor é aquele que apresenta inicialmente os livros às crianças, lê para elas bons livros, contendo produções em prosa e em versos, para que elas conheçam diferentes gêneros de enunciados literários, bem como comecem a desenvolver critérios de escolha de livros para ler, que a emancipem da tutela de um adulto para selecionar obras de seu interesse e fazer suas leituras, constituindo-se, assim, como sujeito de seu próprio processo formativo, como sujeito da sua própria história, do conhecimento de si e do mundo, podendo, assim, tornar-se um sujeito ativo e transformador do meio em que vive.

Dito de outra forma, podemos afirmar que, em seu processo de formação como leitor de livros de literatura, a criança escolar conta com a possibilidade de entrar em contato com textos literários dos diferentes autores, dos mais variados estilos, textos de histórias – contos de fadas, histórias de aventuras, fábulas –, livros de poemas, livros de imagens, etc. que oportunizam a ela a formação de interesses por determinados gêneros literários. Ou seja, a experiência com a diversidade de escritos literários pode contribuir para desenvolver na criança uma conduta autônoma para as suas escolhas literárias. É desse ponto de vista que Meireles (1979, p. 96) defende a ideia de que “Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito”.

Quando em contato com o livro, a criança pode senti-lo, manuseá-lo, observar a forma como está organizado, perceber o estilo individual do autor e o estilo literário da obra. Nesse contato, ela pode sentir-se curiosa para descobrir o que há em determinada produção literária, seja pela capa, pelo título ou mesmo pelas ilustrações. Para que isso aconteça, o professor orienta e dirige o processo de ensino-aprendizagem de forma planejada, evitando aquelas cobranças que costumam ser feitas após a leitura de um livro: fichas de leitura, desenhos, reescrita ou produção de novas versões.

Esse contato com os livros literários, que de início é propiciado pelo professor, é também feito como fruto da própria escolha da criança, quando vai à biblioteca escolar, ou a uma biblioteca pública, ou quando é possível adquirir seus próprios livros. Com isso, a criança ganha em autonomia para selecionar e ler livros de seu interesse e que constituam, para ela uma necessidade. Além disso, na dinâmica do trabalho escolar, é possível que seja oferecido a ela espaço e tempo para o compartilhamento de suas leituras, para que possam falar sobre o que

leram, trocar suas descobertas com os colegas de sala, expressar seus sentimentos, suas emoções, suas fantasias e, assim, no coletivo, construir sentidos e significados a partir das atividades de leitura literária.

Quando as crianças ouvem ou leem histórias, e lhes são dadas oportunidades para falar sobre o que foi lido, elas começam a se posicionar ou expressar com maior clareza suas ideias, suas emoções, seus sentimentos, utilizando a literatura como objeto de sua aprendizagem e como chave para relacionar as suas experiências no mundo real, em sua existência, ao mundo fictício, fruto da imaginação. De fato, a literatura não objetiva “imitar o real, mas transfigurá-lo de maneira crítica e emocionada. Trata-se de uma recriação da realidade num plano que não é propriamente o de copiar o real, mas apresenta sempre um elo referente que faz identificar uma determinada realidade” (YUNES e PONDÉ, 1989, p. 40). Por esse motivo caracteriza-se como um conteúdo de caráter transformador dos sujeitos leitores.

A participação da família na formação do pequeno leitor é, também, primordial. Os pais podem ser os que primeiro apresentem a leitura de livros literários às crianças pequeninas, sempre que suas condições materiais de vida, de formação escolar e cultural possibilitem essa atividade. Além disso, os pais cooperam com a formação de seus filhos como leitores quando acompanham a sua trajetória escolar e se envolvem em atos de leitura, quer exercendo função modelar de incentivo e criação de necessidades de leitura neles, quer ajudando-os em suas dificuldades de realização de atos de leitura praticados fora da escola.

Entretanto, para que a formação do leitor, em uma perspectiva humanizadora, tal como defendemos neste trabalho, aconteça de forma efetiva, “é necessária uma renovação pedagógica que tenha como compromisso a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo [...]”. Somente dentro dessa ótica existe a possibilidade da constituição de “práticas mais abertas no campo da educação e da cultura, que estimulem a cooperação entre pais, professores, alunos e comunidade”. É necessário que estejamos conscientes de que “A prática pedagógica não se renova apenas na reformulação de técnicas de ensino ou na mudança de currículo, mas sobretudo com uma nova visão do papel político a ser desempenhado pela educação” (YUNES e PONDÉ, 1989, p. 10).

Dentro dessa concepção, a criança é considerada como sujeito formador de seu próprio saber, e, para formar-se como leitora, precisa estar em constante contato com bons livros, boas obras literárias e estabelecer com eles uma relação dialógica, de maneira a ser um leitor capaz de compreender o mundo em que vive, participar ativamente dele e de transformá-lo conforme suas necessidades. E, nesse sentido, os agentes socializadores, seja a escola, a família, ou qualquer outro, são os responsáveis por providenciar espaços cada vez mais propícios à

realização da atividade de leitura, para que esse tipo de atividade se torne uma prática constante, de maneira a intensificar a relação da criança com a literatura, promovendo, com isso, os diversos aspectos que abrangem seu desenvolvimento, como os emocionais, sociais, cognitivos, etc., que darão a ela uma formação como leitora, e, primordialmente, como alguém que compreende o mundo em que vive e tem condições de nele agir de forma criativa e transformadora.

O contato com bons livros de literatura e a promoção de atividades de leitura e de comentários compartilhados sobre as obras lidas foram a base de organização da pesquisa empírica realizada por nós. Entretanto, as condições de sua realização não foram favoráveis à consecução adequada de nosso objetivo, uma vez que para a devida compreensão de como a literatura infantil contribui para a formação da criança leitora na perspectiva humanizadora precisaríamos ter podido realizar um maior número de atividades de leitura tanto individuais como coletivas e mais tempo dedicado ao compartilhamento do conteúdo das obras lidas. Vivíamos o período de pandemia de Covid-19, que restringiu a participação dos alunos nas aulas presenciais em alguns momentos e forçou o ensino remoto em outros, o que dificultou o acesso aos livros da biblioteca, diminuiu o tempo de presença dos alunos na escola e, com isso, a limitação das atividades de leitura e discussão das obras lidas, implicando a dificuldade de ampliação do processo de geração dos dados empíricos.

Foi possível, porém, com os dados gerados nessas condições, detectar, nas atitudes das crianças ao selecionarem e escolherem livros de leitura literária e nas suas falas durante o processo de compartilhamento de suas percepções e compreensões sobre as obras lidas, indícios que, analisados à luz dos referenciais teóricos utilizados, mostravam que o envolvimento das crianças nessas atividades mobilizava não apenas sua atenção aos fatos narrados e ao significado das ilustrações acompanhando as narrativas, mas também suas capacidades de refletir sobre esses fatos e de sintetizar o conteúdo lido para compartilhar com seus colegas. Além disso, mostravam como as crianças eram afetadas pelas situações vividas pelas personagens das histórias e como as relacionavam com suas próprias vivências. Esses fatores evidenciam a relevância da leitura de obras literárias para a formação das crianças como leitores que não apenas compreendem o que leem, mas que, ao constituírem uma compreensão para o que leem, desenvolvem suas qualidades como seres humanos que pensam, sentem, compreendem a si mesmos e aos outros, que se inserem ativamente na cultura de seu meio, desenvolvendo o senso estético e artístico e suas capacidades cognitivas.

Concluimos, então, que a leitura de textos literários é fundamental para o processo de formação do sujeito leitor, fazendo-se necessário que ele tenha contato com as obras literárias

desde muito pequeno. Só assim, se tornará um sujeito leitor. Como diz Colomer (2007, p. 105): “[...] uma criança tem o dobro da possibilidade de ser leitor se viveu essa experiência”.

Nessa perspectiva, a literatura poderá ser considerada como elemento constitutivo de formação do sujeito leitor e como instrumento de transformação social, sendo as atividades de leitura de textos literários de boa qualidade desenvolvidas numa relação dialógica entre interlocutores e entendidas pelos sujeitos participantes do processo como necessárias para o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento como ser social, histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. 14ª Impressão. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.
- ARENA, A. P. B. Bendito aquele que provoca necessidade. *NAHum* – Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim n. 6, p. 1, set/out., 2021.
- AZEVEDO, Ricardo. *Um homem no sótão*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- AZEVEDO, Ricardo. *Biografia de Ricardo Azevedo*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo/>>. Acesso em: 31 de mai. de 2022. [s.d]
- AZEVEDO, Ricardo. Entrevista com o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo. [Entrevista concedida a] PNAE. **Entrevista com o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo**, http://lojaportalclubedaleitura.com.br/pnae_novo/entrevistas/index.php?id=60, 31/07/2017.
- BAJARD, Élie. *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2000.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Abril, 1995.
- BEDRAN, Bia. *O sapateiro e os anõezinhos*. 2. ed. São Paulo: Jardim dos Livros, 2013.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *Infância e Leitura: formação da criança leitora e produtora de texto*. Manaus: Valer, 2012.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAVENTURE, Jette. *O que conta o conto?* 3. ed. São Paulo: Paulus, 1992.

BORDINI, M. da G. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et all. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 144p.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. de O. (Coord) II. ROJO, R. H. R. (Coord) III. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o ensino; v. 19).

CAGNETI, Sueli de Souza. *Uma história de tantas histórias*. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2009. (Coleção Letra Viva.)

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: LIMA, Aldo (Org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, 160 p. / p.12-35.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo C. Corrêa de Moraes São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

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

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

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

FREIRE, Paulo. *Da leitura do mundo à leitura da palavra*. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.03-17, nov.1982.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. LAJOLO, Marisa (org.). São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. 2. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GHILARDI, Maria Inês. Mídia, poder, educação e leitura. BARZOTTO, Valdir Heitor e GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: ALB e Anhembi Morumbi, 1999, p.103-112.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, Sons, Ritmos*. São Paulo: Ática, 2002.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRAMER, Sonia. *La recherché avec des enfants dans des différents contexts: questions méthodologiques et éthiques*. Texto mimeografado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LENNAS, Anna. *Vazio*. Tradução: Silvana Tavano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Ana Maria. *Camilão, o comilão*. 1. ed. Salamandra, 2011. (Coleção Batutinha)

MACHADO, Ana Maria. *De carta em carta*. Ilustração: Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2009, 31 p.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MELLO, Roger. *A arte olhando o mundo: o olhar do artista*. In: *Leitura e imagem*. 2002.

MILLER, S. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? *NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora*, Boletim n. 1, p. 1, nov/dez., 2020.

MILLER, S. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. *NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora*, Boletim n. 1, p. 2-3, nov/dez., 2020.

MILLER, S; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORTATTI MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 2, p. 41-54. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. *Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERROTTI, Edmir. Prefácio: Uma pesquisa entre dois tempos culturais. In: BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 19-28.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortes, 2005.

PONSO, C. C. *Poemas, Parlendas, Fábulas, História e Música na Literatura Infantil*. Música na Educação Básica, v. 3. n. 3. 2011.

ROCHA, Ruth. *O trenzinho do Nicolau*. 1. ed. Salamandra. Coleção Biblioteca Ruth Rocha (Série Vou te contar), 2009.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29. (Coleção Série Fundamentos 42)

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.

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

TOASSA, Gisele. *Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações*

introdutórias. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 15-22.

TODOROV, Tzveton. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich), 1896-1934. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*/L.S.Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v. III. VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2001, v. II.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed., São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, R. MAGALHÃES, L.C. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.181p.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, Nº 14, Dez/2008, pp.12-22.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. Maringá: Acta Scientiarum. Language and Culture – Acta. Sci. Lang. Cult., v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008.
<https://www.dicio.com.br/menina-dos-olhos>

APÊNDICE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na EMEIF Antônio Monteiro da Silva, município de Lutécia/SP, intitulada “Literatura infantil e formação da criança leitora nos anos iniciais do ensino fundamental I: uma análise a partir do conceito vigotskiano de vivência” e gostaríamos que seu filho matriculado nesta escola, participasse da mesma. O objetivo desta é compreender como a literatura infantil contribui para a formação da criança leitora nos anos iniciais do ensino fundamental I, numa perspectiva do conceito vigotskiano de vivência.

Seu filho participará de alguns encontros onde iremos realizar leituras de obras de literatura infantil. Serão garantidos os devidos esclarecimentos em todo o processo da pesquisa (antes, durante e após). Sua identidade será preservada, ou seja, tratada de forma anônima e confidencial, sem possibilidade alguma de promover constrangimentos. Os resultados dos dados coletados serão divulgados para fins científicos, como em eventos e/ou revistas científicas, sem a identificação do sujeito, isto é, preservando a identidade, conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

Não haverá riscos aos participantes, sendo importante deixar claro que você tem total direito de se recusar a participar, em qualquer momento do processo, sem prejuízo para esta instituição ou para seu trabalho, tampouco sem qualquer tipo de penalidade ou represálias de qualquer natureza.

Cada participante terá posse de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que terá o contato (celular e e-mail) da pesquisadora responsável, para que seja possível você tirar as dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Desde já agradeço.

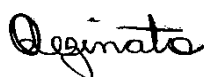
Celia Aparecida Reginato

(18)997384940 ce_apreginato@hotmail.com

Eu, _____, portador do RG _____, declaro que fui devidamente esclarecido em relação ao projeto de pesquisa “Literatura infantil e formação da criança leitora nos anos iniciais do ensino fundamental I: uma análise a partir do conceito vigotskiano de vivência” e concordo em participar.

Lutécia, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante ou Responsável pelo participante



Celia Aparecida Reginato

Responsável pela pesquisa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teoria e Práticas
Pedagógicas



Prof.ª Dr.ª Stela Miller

Orientadora responsável pela pesquisa