

Literatura Infantil, Formação do Leitor e Experiência Estética Para Além dos Muros da Escola

Maíra Isabel Zibordi
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Geovanna Souza de Azevedo

Como citar: ZIBORDI, Maíra Isabel; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; AZEVEDO, Geovanna Souza de. *Literatura Infantil, Formação do Leitor e Experiência Estética Para Além dos Muros da Escola*. In: FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.). **Formação de professoras e professores da educação infantil: bases científicas, contextos, desafios e possibilidades**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.133-149. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p133-149>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 7

Literatura Infantil, Formação do Leitor e Experiência Estética Para Além dos Muros da Escola

Maira Isabel Zibordi

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Geovanna Souza de Azevedo

Para falar sobre a responsabilidade e a importância do trabalho com a literatura infantil no ambiente escolar faz-se necessário entender o percurso histórico da produção literária de potencial recepção infantil. Somente a partir do século XVIII, as crianças passam a ser consideradas como indivíduos com suas especificidades. Para Cademartori (1986, p.38), “[...] a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”. Assim, com o novo entendimento de infância surge a necessidade de um mercado editorial que ofereça uma produção literária voltada à criança.

A literatura infantil chega ao Brasil por meio de adaptações de obras europeias. Durante décadas, todas as publicações voltadas para a infância traziam uma imagem distorcida da sociedade brasileira, pois demonstravam compromisso com o caráter pedagógico, a moralidade e o patriotismo. Em 1920, Monteiro Lobato publica sua obra de estreia sob a forma de uma edição isolada, *A menina do Narizinho Arrebitado*¹⁶, pela Monteiro Lobato & Companhia. No ano seguinte, lança *Narizinho*

¹⁶ Essa obra, conforme Bertolucci (2005, p.192), foi incorporada, em 1931, a *Reinações de Narizinho* como sendo seu primeiro capítulo.

Arrebitado e inaugura, segundo Sandroni (1987), a fase literária da produção brasileira destinada às crianças. Lobato antecipa em suas obras infantis o Modernismo, pois utiliza-se de linguagem original e criativa, marcada pela coloquialidade. Em 1921, publica *O Saci*, como resultado de pesquisa que realizou a respeito desse ser, mítico, na edição vespertina de *O Estado de S. Paulo*, em 1917 (Camargo, 2008).

Lobato investe na literatura para crianças e a inova, justamente por isto remodela, na década de 1930, a história original de Narizinho, que passa a se chamar *Reinações de Narizinho* (1931). Desse modo, confere início ao período fértil da ficção brasileira. Apesar disto, as produções literárias voltadas para o jovem leitor, em sua maioria, coadunam-se com a nova política educativa e a crescente expansão da rede escolar. Assim, predomina nessas obras o imediatismo das informações úteis e da formação cívica. Esse projeto pedagógico mantém-se até a década de 1950.

No cenário nacional de 1920 a 1940, as obras de Lobato rompem com os padrões literários europeus, ao apresentar um aproveitamento da tradição folclórica. O Sítio do Picapau Amarelo representa o local do acolhimento, da dialogia e criação de uma mitologia autônoma, que se mantém em quase todas as narrativas do escritor. Esse espaço faculta, inclusive, o acesso a outras localidades fantásticas. Trata-se de um local em que prevalece o diálogo entre personagens jovens, adultas e outras provenientes de histórias literárias diversas. Desse modo, esse espaço opõe-se ao contexto histórico da época, em que se evidenciam a ditadura de Getúlio Vargas, a ascensão do fascismo e do nazismo e a presença da guerra na Europa. Em 1940 e 1950, apesar das inovações de Lobato, muitos escritores produzem suas obras visando a atender os desejos manifestos pela escola e por mediadores. Assim, suas narrativas apresentam personagens desprovidas de irreverência e ousadia, preocupadas em demonstrar correção perante os adultos e seguidas de perto por um narrador adulto. Incompatíveis com a visada pedagógica, o humor e o valor estético são praticamente banidos dessa produção literária.

Somente no final da década de 1960 e na de 1970, a tendência contestadora da tradição lobatiana é resgatada na literatura infantil. As narrativas passam a focalizar o Brasil com seus impasses e crises, por meio de um discurso de denúncia social. A produção literária de potencial recepção infantil

liberta-se de valores pedagógicos, conservadores e maniqueístas, configurando-se pela paródia, irreverência, alegoria, pelo humor e *nonsense* em obras como *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes (1932-); *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha (1931-); *A fada que tinha ideias* e *Soprinho*, de Fernanda Lopes de Almeida (1927-2024); *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (1941-); *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós (1944-2012), entre outras. Há inovação no projeto gráfico editorial do livro infantil, com ênfase em ilustrações coloridas e dotadas de pregnância que dialogam, colaboraram e/ou subvertem o texto verbal, provocando efeito de ironia e/ou de humor. Isto ocorre em obras como *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes, *Flicts* e *O menino maluquinho*, de Ziraldo (1932-), entre outras. Por meio dessa produção, privilegia-se a experiência estética e a reflexão crítica na leitura. Conforme Ferreira (2008, p.105), “A produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente, e consolida-se, em termos de quantidade e qualidade de propostas na ficção, na poesia e em livros de imagem”.

Atualmente, a produção literária que se destina aos jovens leitores é diversa e, pela riqueza de recursos metaficcionalis e/ou manifestos no projeto gráfico editorial, representa um desafio à formação do leitor e à mediação em espaço escolar. Neste capítulo, acredita-se que a literatura infantil desenvolve a emancipação crítica, amplia os horizontes de expectativa da criança e a conduz ao pensamento crítico e libertador. Segundo Queirós (1999, p.24):

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para o tomar da sua palavra.

O “tomar da sua palavra”, destacado por Queirós, refere-se ao ato da leitura que resulta em convite ao jovem leitor a se manifestar, refletir e posicionar-se sobre o que lê, em confronto com o que vivencia em seu contexto histórico e social. Justamente, nesta acepção de leitura, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979,1994; Iser, 1996, 1999), surgiu a proposta do trabalho com o Passaporte da Leitura,

inspirado na pesquisa de Ferreira (2009). Para sua consecução, partiu-se da hipótese de que a experiência estética decorre do contato com uma obra literária dialógica (Ferreira, 2009), que suscita do leitor interação na leitura, pois requer dele o preenchimento de lacunas em busca de interpretação. Justamente por isto, essa obra produz efeitos no leitor, uma vez que este encontra seu espaço de participação ao lançar-se em sua leitura crítica. A seguir, detalha-se o desenvolvimento do trabalho.

Passaporte da leitura

O trabalho com o Passaporte da Leitura realizou-se, durante o ano letivo de 2023, na EMEI Sambalelê, localizada na zona sul da cidade de Marília, situada no Estado de São Paulo. Seu Projeto Político Pedagógico (2023) baseia-se na Teoria Histórico-Cultural (perspectiva vygotskyana), na Pedagogia freinetiana e nos elementos da Periodização do Desenvolvimento Infantil nas concepções de Vigotski (1998) Leontiev (1978; 1998) e Elkonin (1987). Desse modo, buscou-se considerar esse marco teórico, aproximando-o das concepções de Jauss (1979; 1994) e Iser (1996; 1999). Assim, promoveu-se em sala de aula interações sociais nas experiências de leitura, visando à formação do leitor crítico. Em respeito à cada etapa de desenvolvimento das crianças, propôs-se leituras de obras ricamente ilustradas que, gradualmente, as desafiavam em busca da concretude. Partiu-se do pressuposto de que a literatura desempenha um papel fundamental na formação integral, pois proporciona às crianças acesso privilegiado a diferentes mundos, estimula sua imaginação, desautomatiza suas concepções sobre o emprego da língua e fomenta seu desenvolvimento cognitivo.

Pela oferta de obras literárias na Educação Infantil, pôde-se criar um ambiente de aprendizagem na escola e outro fora dela – no lar das crianças –, os quais promoveram a compreensão de diferentes culturas, valores e perspectivas, enriquecendo o repertório das crianças e de seus pais e/ou responsáveis, incentivando a construção de significados, por meio da interação com histórias diversas. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural se alinhou à necessidade de contemplar a literatura como uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças e de seus entes queridos, proporcionando contexto enriquecedor e socialmente relevante para sua humanização (Candido, 1995).

Para o desenvolvimento do Passaporte, elegeu-se a “Turma da Borboleta”

do Infantil II, composta por 26 crianças, com idades entre cinco e seis anos, regularmente matriculadas em período integral. Por meio da proposta, oportunizou-se a essas crianças uma experiência estética que se estendeu para suas famílias. O projeto objetiva uma experiência libertadora, pois no ato da leitura, foram ativadas *a poesis, a aisthesis e a katharsis* (Jauss, 1979). Respectivamente, a *poiesis* correspondeu ao prazer da coautoria na descoberta pelas crianças de significação, durante o preencher das lacunas de uma obra. A *aisthesis* decorreu do entendimento do contexto da obra e, a partir dele, houve a expansão de seu conhecimento de mundo. A *katharsis* adveio da ação das crianças sobre o texto que as levou a refletir sobre a obra e, nesse processo, transpor a experiência literária para sua realidade, como será demonstrado em exemplos mais à frente.

A exploração de textos literários do subsistema infantil, dotados de ilustrações, de diferentes autores e pertencentes a gêneros textuais diversos, foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Essas obras ricamente ilustradas, dotadas de materialidade inovadora e com personagens em idades próximas às de seus leitores, tornam-se cativantes para o leitor iniciante. Além disso, pela exploração de temas afinados a seus interesses e, em especial, de temas complexos, essas obras facultaram aos alunos a reflexão crítica, a descoberta da subjetividade e o entendimento do entorno social.

A proposta foi materializada em um caderno brochura, encapado com papel azul, cuja capa assemelhou-se a de um passaporte. Nas imagens a seguir, pode-se visualizar o título “Viajando no mundo da leitura”, como referência à proposta:

Imagem 1– Passaportes de leitura



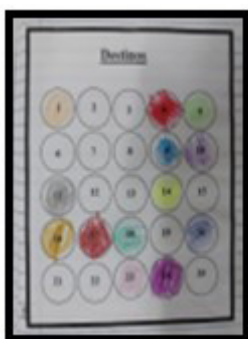
Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Ao abrir o caderno, a criança e seus familiares e/ou responsáveis deparavam-se com introdução e orientações para o embarque com a intenção de convidá-los a assumir essa responsabilidade ao lado da escola. Na introdução apresentam-se nove pontos que destacam os benefícios intrínsecos da leitura: 1. “Solta sua imaginação”; 2. “Estimula sua criatividade”; 3. “Aumenta seu vocabulário”; 4. “Facilita a escrita”; 5. “Simplifica a compreensão das coisas”; 6. “Ajuda na vida profissional”; 7. “Melhora a comunicação com os outros”; 8. “Amplia seu conhecimento geral”; e 9. “Desenvolve o senso crítico, isto é, a capacidade de criar sua própria opinião”.

Nas orientações para o embarque destacam-se os pontos importantes para uma boa leitura, como a escolha do ambiente. Há, ainda, nesse campo, sugestões de como proferir a história para a criança, como convite à imaginação de cenários, personagens e acontecimentos das histórias. Além disso, destaca-se a importância de lerem juntos – crianças e familiares e/ou responsáveis –, construindo memórias significativas e de refletirem criticamente sobre a obra em questão. Na página seguinte consta a identificação do aluno, por meio de seu nome, de sua turma e de sua foto 3x4. O preenchimento dessa página pela criança confere-se o sentimento de pertencimento a um coletivo comprometido com viagens literárias. Por fim, os destinos dessas viagens são marcados na folha ao lado da identificação. A seguir, pode-se visualizar essas páginas:

Imagem 2– Introdução, identificação e destinos percorridos





Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Na última página do passaporte, consta o título de cada obra lida pela criança. As obras são cuidadosamente selecionadas pela mediadora que analisa em busca de perceber se são dialógicas. No passaporte de 2023, as seguintes obras foram selecionadas:

Tabela 1 – Os destinos do passaporte – Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Passa- porte/ Destino	Título	Autor
1	<i>O rei dos cacos</i>	Vivina de Assis Viana (2009)
2	<i>O noivo da Ratinha</i>	Lúcia Hiratsuka (2011)
3	<i>Quem quer este rinoceronte?</i>	Shel Silverstein (2019)
4	<i>Que bicho será que botou o ovo?</i>	Angelo Machado (2000)
5	<i>Voa pipa, voa</i>	Regina Rennó (2011)
6	<i>Eu e minha luneta</i>	Claúdio Martins (1992)

Passaporte/ Destino	Título	Autor
7	<i>Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?</i>	Quentin Gréban (2019)
8	<i>Cachinhos de Ouro</i>	Ana Maria Machado (2018)
9	<i>Chapéu</i>	Paul Hoppe (2012)
10	<i>Um outro pôr-de-sol</i>	Marta Neves (2001)
11	<i>O grande rabanete</i>	Tatiana Belinky (2002)
12	<i>Cadê</i>	Guto Lins (2008)
13	<i>Achados e Perdidos</i>	Nye Ribeiro (2014)
14	<i>Pai, não fui eu!</i>	Ilan Brenman (2012)
15	<i>Vento</i>	Elma (2008)
16	<i>As ondas</i>	Daisy Camargo (2019)
17	<i>A menina das Borboletas</i>	Roberto Caldas (1990)
18	<i>Zim Tam Tum</i>	Frédéric Stehr (2018)
19	<i>Que horta</i>	Tatiana Belinky (1987)
20	<i>O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado</i>	Don e Audrey Wood (2000)
21	<i>Um avô, sim</i>	Nelson Ramos Castro e Ramón París (2012)
22	<i>O mundo inteiro</i>	Liz Garton e Marla Frazee (2010)
23	<i>Dorme menino, dorme</i>	Laura Herrera (2014)
24	<i>O Cuco encucado</i>	Neuza Lozano Peres (2021)
25	<i>O que esperar?</i>	Maria Sílvia Orlovas (2020)

O número de destinos pode variar, de acordo com a quantidade de crianças na turma. Em uma turma de 25 crianças, existe a possibilidade de 25 destinos, por exemplo. Cada destino é representado por uma obra que proporcionará uma viagem diferente, a qual afetará a criança e a família de formas diversas. Considera-se o registro das viagens como a parte mais valiosa do passaporte, pois reflete os “voos”, que se materializam em textos e ilustrações, feitos a partir de uma construção coletiva da criança com sua família e/ou responsáveis. A cada viagem, a devolutiva traz consigo o resultado de provocações sobre a obra. A primeira constitui-se como um convite à reflexão sobre o livro de forma coletiva, que busca aguçar a criatividade e a

criticidade sem, no entanto, interferir no sentido que a criança conferiu ao texto. A segunda requer que os leitores estabeleçam uma relação entre o livro lido coletivamente e a história da família, ou seja, suas vivências. Essas provocações objetivaram associar a leitura ao cotidiano da família e à identidade da criança, para que, nesse momento, crianças e adultos pudessem compartilhar memórias e histórias. Com o desenvolvimento da proposta, o Passaporte da Leitura foi ressignificado como objeto de afeto, uma vez que se tornou um álbum de memórias e experiências vivenciadas no ambiente familiar e a serem compartilhadas no ambiente escolar.

Entre os exemplos dessa primeira provocação, pode-se destacar a obra *Um avô, sim*, de Nelson Ramos Castro e Ramón París (2012), identificada como “Destino 21”. A seu respeito perguntou-se: “Você tem vovô ou vovó divertidos como os da história? O que vocês mais gostam de fazer juntos? Se não tiver essa figura na sua vida, quem é o adulto mais divertido na sua vida?”, percebe-se o resgate afetivo que essa reflexão permitiu, assim como a obra *As ondas*, de Daisy Camargo (2019), configurada como “Destino 16”. Na leitura dessa obra indagou-se: “Você e sua família já estiveram na praia? Tem alguma história sobre isso para contar? Caso não conheçam a praia, vocês podem contar sobre uma viagem ou um passeio que fizeram juntos”. Essa leitura, assim como a da obra *Quem quer este rinoceronte?*, de Shel Silverstein (2019) – computada como “Destino 3” –, promoveu a ampliação do imaginário das crianças e de suas famílias. A respeito da última indagou-se: “Essa leitura nos mostra todas as utilidades que o rinoceronte pode ter. Se você e sua família pudessem escolher um animal para ter em casa, qual seria e quais seriam as utilidades?”. A ampliação do imaginário também prosseguiu com a leitura da obra *Um outro pôr-de-sol*, de Marta Neves (2001), identificada como “Destino 10”, a seu respeito inquiriu-se: “Nessa história, o menino consegue imaginar exatamente como seria sua viagem. E você? Se tivesse que viajar ao outro lado do mundo, como seria? Você pode imaginar tudo que encontraria?”

O intuito dessas provocações associadas a cada viagem era o de levar a criança a refletir sobre a obra e transmitir suas impressões e interpretações verbalmente e/ou por meio de desenho, uma vez que ainda estão fora da idade de alfabetização. Os destinos acima, por exemplo, se complementam pelos desenhos das crianças/e ou de sua família da seguinte forma: Destino 21:

“Agora você pode fazer um desenho retratando seus avós ou os adultos que você escolheu para descrever.”; Destino 16: “Você pode fazer um desenho da sua família nesse passeio que vocês fizeram juntos?”; Destino 3: “Agora você pode desenhar o animal escolhido morando junto com a sua família. Vamos lá?”; e Destino 10: “Agora que você já imaginou a viagem, você pode fazer um desenho daquilo que achou mais divertido na sua própria imaginação?”

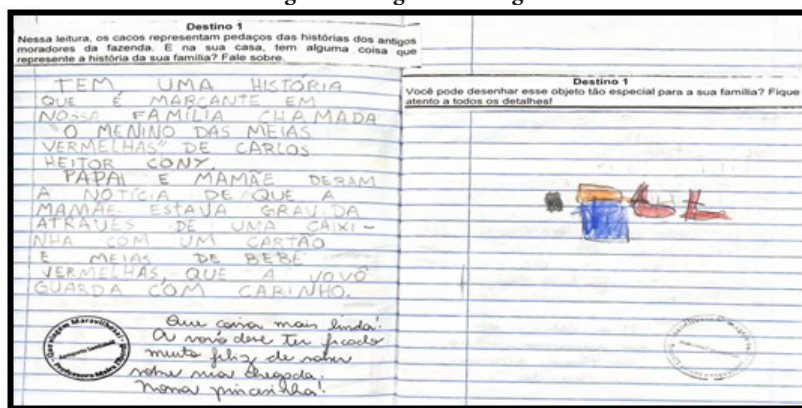
O passaporte resultou em um trabalho riquíssimo, pois as crianças tiveram amplo acesso a obras literárias e a situações de diálogo com o texto e sobre ele. Nesses processos de leitura, conseguiram preencher as lacunas de significação que se instauram no diálogo entre texto verbal (o que escutam) e imagético (o que veem). Além disso, perceberam as lacunas que se instalam nas entrelinhas, na linguagem figurada, no efeito de humor e na potência de negação. Cabe destacar que, concomitante ao Passaporte, realizou-se um trabalho com a leitura das obras na escola, onde a professora apresentou outras possibilidades de leitura e encorajou as crianças a confrontar diferentes interpretações, reconhecendo que quanto mais aberta uma história, mais ele representa. Em âmbito escolar, proporcionou-se às crianças reflexões sobre a composição de um livro, como seu título, autor, ilustrador, sua editora e suas dimensões. Dessa forma, quando uma obra foi para o ambiente familiar, as crianças que a apresentaram, utilizando-se dessas categorias de significação. Desse modo, ampliaram a possibilidade de leitura da família e/ou dos responsáveis.

Ao analisar as experiências do Passaporte da Leitura com a “Turma da Borboleta”, pôde-se observar como a leitura, ao ser oferecida com a finalidade de favorecer o processo de emancipação da criança, amplia os conhecimentos dela e também os de sua família, pois esses sujeitos têm a oportunidade de conhecer o projeto gráfico editorial de uma obra, sua história e suas entrelinhas, além da relação que se estabelece entre texto verbal e imagético, a partir do trabalho diário de leitura feito na escola e transposto para além de seus muros.

Como exemplo, uma das viagens literárias – a de H. (5 anos), “Destino 13” – traz a devolutiva da sua leitura com a família do livro *Achados e Perdidos*, de Nye Ribeiro (2014). Sobre essa obra indagou-se: “Você e sua família conseguiram encontrar tudo que estava perdido no livro? Na sua casa costuma sumir muita coisa? Como vocês fazem para achar?”. Como resultado da leitura, a família comentou: “*De começo a mamãe não tinha percebido que as coisas perdidas*

leitura de *O Rei dos cacos*, de Vivina de Assis Viana (2009) – “Destino 1” –, pôde-se perceber que a aluna B., 5 anos reflete sobre a própria existência e sobre a história de sua família, de maneira significativa. Quando a provocação manifesta no Passaporte levou essa aluna e seu pai a pensarem em um objeto que representasse um momento importante na família, permitiu à criança tomar consciência sobre sua gestação e visitar sentimentos de uma realidade que antecedeu a sua chegada, como a escolha do sapatinho que os pais usaram para contar para a vovó que a mãe estava grávida. Trata-se de uma criança que perdeu a mãe, em razão de uma hemorragia no momento do parto. A experiência trouxe à tona a oportunidade de dialogar sobre a felicidade que os pais sentiram ao saber da gravidez da mãe e sobre o quanto a criança era desejada e amada por essa mulher. Assim, apesar de não a conhecer, nesse momento B. pôde sentir-se um pouco mais próxima dela, por visitar seus sentimentos e memórias, nas imagens a seguir, pode-se visualizar o Passaporte de B.:

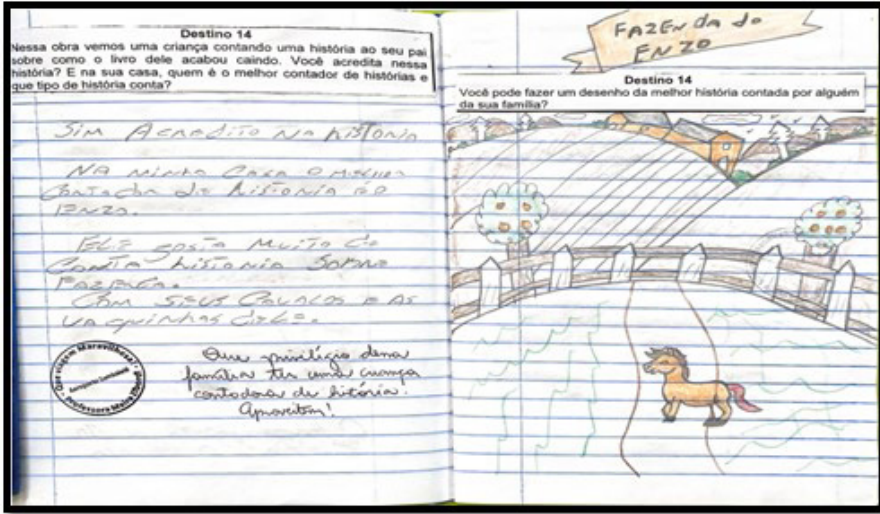
Imagem 4 – Registro de viagem B.



Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Outro exemplo de como o Passaporte da Leitura, assim como o ato de ler em família, afetam os envolvidos nesse processo, são os registros do aluno E. sobre o “Destino 14”, no caso a obra *Pai, não fui eu!*, de Ilan Brenman (2012). Após a leitura em família, o pai além de participar da reflexão sobre a obra com a criança, também se tornou ilustrador de seu passaporte, como se nota a seguir:

Imagem 5 – Registro de viagem E.



Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

A princípio pode-se julgar que não seria correto o pai desenhar no espaço de registro da criança. Todavia, ao refletirmos sobre o que essa ação representou, deduzimos que se tratou de uma experiência afetiva riquíssima, que funcionou como ponte entre a criança e os livros. A leitura em família trouxe para a criança momentos agradáveis ao lado desse pai dedicado, que se aventurou a desenhar com seu filho suas expressões de leitura. Do ponto de vista afetivo, pôde-se concluir que as experiências literárias e interativas proporcionadas pelo passaporte permitiram, ainda, o resgate da infância a esse pai. Não é justamente este efeito que os livros de literatura infantil provocam nos adultos?

Palavras finais com o desejo de continuar a conversa

Pelo exposto, pôde-se concluir a validade de práticas de leitura que facultem às crianças e aos seus familiares e/ou responsáveis a vivência com experiências estéticas. Em âmbito escolar, o contato dos alunos com obras literárias dialógicas, dotadas de ricas ilustrações, tanto rompeu com seus conceitos sobre o uso da língua e da imagem, quanto ampliou seus horizontes de expectativa. O Passaporte da Leitura ultrapassou os limites da escola, ampliou as oportunidades de formação do leitor crítico. Mais do que levar livros para

ler com a família em casa, o Passaporte da Leitura permitiu que as viagens para diferentes destinos fossem ampliadas também no tempo – presente, passado e futuro –, fomentando reflexões acerca das vivências em família. Dessa forma, quanto mais acesso ao texto literário e à cultura as crianças tiverem, maiores serão suas inferências e as oportunidades de dialogar e ampliar seu repertório. Com a proposta pôde-se assegurar a formação do leitor crítico, que reflete sobre o contexto em que está inserido.

Por fim, ressalta-se a importância de o professor refletir sobre a prática e, assim, criar estratégias que favoreçam contatos variados com a literatura. Cabe a esse adulto ser leitor e conhecer obras diversas, de diferentes autores, que dialoguem com as vivências e os interesses de seus alunos. Para que haja humanização por meio da literatura, é preciso investir na formação do leitor crítico, oportunizando a ele o contato com obras que o instiguem e o desafiem. Por meio desse processo, a criança pode refletir sobre si, realizando descobertas identitárias, e sobre o contexto em que vive.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **Soprinho**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2019.

BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. **A composição do livro *Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato: consciência de construção literária e aprimoramento da linguagem narrativa***. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2005.

BOJUNGA, Lygia. **Angélica**. 23. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BOJUNGA, Lygia. **O sofá estampado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

BOJUNGA, Lygia. **Os colegas**. 52. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

CAMARGO, Daisy. **As ondas**. 1. ed. São Paulo: Sowilo, 2019.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progresso, 1987.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2009.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: JUNQUEIRA, Renata (org.). **Biblioteca escolar e prática educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Ilustração, Humor e Enigma em Charadas Macabras, de Angela Lago: Representações do Leitor. In: ROCHA FILHO, Ulysses; SILVA, Alexandre Meireles da (org.). **Travessias Literárias: Olhares sobre Cultura e Identidade**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83

LOBATO, Monteiro. **A menina do Narizinho Arrebitado**. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Companhia, 1920.

LOBATO, Monteiro. **Narizinho Arrebitado**. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Companhia, 1921.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Companhia, 1921.

- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. 26. ed. São Paulo: Ática, 2019.
- NEVES, Marta. **Um outro pôr-de-sol**. 3. ed. São Paulo: Formato, 2019.
- PINTO, Ziraldo. **Flicts**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2000.
- PINTO, Ziraldo. **O Menino Maluquinho**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.
- PROJETO Político Pedagógico da EMEI SAMBALELÊ, 2020. Adendo 2023. Digitado.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Onde tem bruxa tem fada**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2019.
- RAMOS, Nelson; PARÍS, Ramón. **Um avô, sim**. 1.ed. São Paulo: SM, 2012.
- RIBEIRO, Nye. **Achados e Perdidos**. 1.ed. São Paulo: Roda & Cia, 2014.
- ROCHA, Ruth. **A fada que tinha ideias**. 28.ed. São Paulo: Ática, 2019.
- ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. 1.ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
- SANDRONI, Laura Constância. **De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- SANDRONI, Laura Constancia; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. 4. ed., São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, Soraia Maria; SOUZA, Edilson Alves; CAMARGO, Flávio Pereira. **Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor. Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan./dez. 2008.
- SILVERSTEIN, Shel. **Quem quer este rinoceronte?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- VIANA, Viviana. **O Rei dos Cacos**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

ZIBORDI, Maíra Isabel. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor**. 2022. Tese (Mestrado em Letras) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.