



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Leitura e Literatura Infantil:

Organização de Espaços, Acervos e Materiais na Escola

Elieuzza Aparecida de Lima; Cyntia Graziella G. Simões Giroto

Como citar: LIMA, Elieuzza Aparecida de; GIROTO, Cyntia Graziella G. Simões. Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na Escola. *In:* MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente:** perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 47-66. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7.p47-66>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

LEITURA E LITERATURA INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, ACERVOS E MATERIAIS NA ESCOLA

Elieuzza Aparecida de Lima¹

Cyntia Graziella G. Simões Girotto²

Os Projetos de Pesquisa e de Extensão “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas” e “Brinquedotecas: Espaços de Formação Cultural de Professores e Crianças”, em andamento junto às Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, e um deles articulado ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP – Marília (SP), fomentaram reflexões conceituais e a organização, desenvolvimento e avaliação de estratégias de formação inicial e continuada de professore(a)s, com vistas à formação lúdica e leitora, nos anos iniciais da infância.

No projeto de pesquisa, vinculado ao Núcleo de Ensino da UNESP, Campus de Marília (SP), financiado pela FUNDUNESP, intitulado “Mediações para o aprendizado da leitura e da escrita” e atrelado ao projeto “Leitura e Contação de Histórias: janelas ao sonho e à reflexão” (PROEX da UNESP), o foco é contribuir para a formação humana da criança leitora e produtora de textos.

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília, SP.

² Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília, SP.

Nesses projetos, fundamentamo-nos nas implicações pedagógicas e sociais da apropriação da linguagem escrita e da linguagem literária, por meio de atividades baseadas no incentivo à criação de necessidades humanizadoras, como as de leitura, contação e escrita de histórias integradas ao projeto pedagógico escolar, desde a primeira infância.

Além das diferentes etapas direcionadas à produção de dados, com aplicação de questionários, entrevistas com as crianças, fotografias, observações de situações da prática pedagógica, estudos coletivos com as educadoras parceiras da pesquisa, construção colaborativa de brinquedotecas, nessas ações de pesquisa e extensão há a elaboração de recursos didático-pedagógicos para a composição das brinquedotecas na FFC da UNESP, Marília (SP) e para a brinquedoteca da escola parceira das investigações.

Um desses trabalhos envolve a revitalização dos momentos de contação e leituras de histórias de Literatura Infantil, por meio da proposição do *Ler, Contar e Encantar*. Reafirmamos, com as atividades desenvolvidas, o lugar da literatura, a importância das escolhas criteriosas de histórias da literatura infantil e dos recursos enriquecedores dos momentos de leitura e contação de histórias, para ampliação das referências literárias das crianças e nossa, como professore(a)s. Pelas ações realizadas, repensamos a organização de espaços, tempos, materiais, acervos e experiências propícias à apropriação de estratégias leitoras, desde a Educação Infantil.

Neste texto, convidamos o(a) leitor(a) a refletir sobre a ludicidade atrelada à literatura infantil, nos anos iniciais da infância. O convite está aberto para, inicialmente, embasarmos-nos em princípios da Teoria Histórico-Cultural, a fim de refletirmos sobre a formação de capacidades humanas nas pessoas, dentre as quais a capacidade leitora. Seguidamente, trazemos à discussão bases teóricas sobre a literatura infantil e seu papel na constituição humana da pessoa, considerando nossos trabalhos de pesquisa e extensão universitárias.

1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO BÁSICA

Os anos de 1996 inauguram estudos das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural³ na FFC da UNESP – Marília (SP). Desde o início, participamos dessas discussões e reflexões decorrentes dos estudos e pesquisas realizados por diferentes pesquisadores.

Um dos princípios motivadores das nossas escolhas didáticas e dos recursos elaborados para os trabalhos de pesquisa e de extensão, nas escolas públicas de Educação Básica, é a materialidade da formação humana e sua constituição social. Parafraseando Leontiev (1978), tornamo-nos humanos, ao romper os limites da nossa natureza biológica, com a qual nascemos, formando uma segunda natureza, de cunho social. Para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica, qual o significado dessas considerações?

Mukhina (1996) contribui para essa reflexão. De acordo com a autora, o trabalho pedagógico potencialmente humanizador baseia-se numa tese central: a pessoa (criança, jovem ou adulto) apropria-se de capacidades típicas do homem, isto é, a memória voluntária, a atenção voluntária, diferentes formas de percepção, a imaginação, a função simbólica da consciência, as emoções, as formas de linguagem e de pensamento, os sentimentos, a apreciação estética, as premissas inerentes à personalidade.

A aprendizagem dessas capacidades acontece em atividades nas quais elas sejam necessárias e façam sentido a quem está envolvido nelas: para que essas qualidades sejam aprendidas e desenvolvidas em níveis sofisticados, são essenciais condições adequadas de vida, educação e atividade. (LEONTIEV, 1978).

Concordamos com Mukhina (1996, p. 43):

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

³ Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, atualmente liderado pelas Doutoradas Sueli G. de L. Mendonça e Sueli Amaral Mello.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

Quais as implicações pedagógicas são emanadas dessas considerações de Mukhina (1996)? Essas ideias permitem-nos repensar o lugar do planejamento e da organização de atividades, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no sentido de que a criança possa aprender o uso de capacidades humanas em experiências inicialmente realizadas com outras pessoas. As ações conjuntas entre a criança e o professor e entre a criança e seus colegas constituem o início do processo de apropriação dos conhecimentos. Trata-se do nível interpessoal da aprendizagem. Num segundo momento, as ações realizam-se no nível intrapessoal ou mental, em cada pessoa. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Com o objetivo de situar a criança ativamente nas atividades das quais participa, as relações estabelecidas nas escolas podem ser motivadoras de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento cultural da inteligência e personalidade humanas, porque todos os processos psíquicos são realizados primeiramente nas relações entre as pessoas, constituindo-se como resultado da passagem das ações externas para o interior, tornando-se internas e mentais. Nas palavras de Mukhina (1996, p. 46): “Graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico”.

As ações colaborativas são o primeiro plano do processo de apropriação de conhecimentos propulsores de um amplo desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis: inicialmente, a criança realiza atividades com a parceria do adulto e outras pessoas mais experientes para, então, ao internalizar as ações práticas e mentais, fazê-las de modo independente.

Baseado na escuta e no respeito à criança pequena, assim como em sua necessidade de aprendizagem e possibilidade de desenvolvimento, o trabalho pedagógico intencional constitui-se como oportunidade de criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Nesse processo educativo, organizamos espaço, tempo, materiais

e atividades, contemplando e envolvendo cada criança, como sujeito das relações educativas, ao lhe darmos protagonismo e visibilidade. Trata-se da expressão da intencionalidade docente: mediamos relações das crianças com os objetos da cultura e nos tornamos criadores de mediações, com o papel essencial de enriquecedores da atividade infantil.

Essas assertivas contribuem para afirmamos que a atividade da criança ou do professor não se caracteriza como uma ação qualquer, no âmbito educativo. Na perspectiva defendida neste artigo, essa atividade envolve ações mobilizadoras do uso de capacidades mentais, possíveis, por exemplo, nos momentos de leitura e de contação de histórias.

Com base nessa breve exposição, abordamos, a seguir, a contação e a leitura de histórias como possibilidades motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de um desenvolvimento amplo da criança pequena, com base no planejamento das ações docentes de modo intencional e consciente.

2 LITERATURA INFANTIL E LEITORE(A)S NA INFÂNCIA

Diferentes autores (FARIA, 2004; COLOMER, 2007; ZUMTHOR, 2007; CADEMARTORI, 2009; TUSSI; RÖSING, 2009) têm considerado a infância o momento ideal para apresentar às crianças o mundo da leitura, por meio da leitura e da contação de histórias, brincadeiras, desenhos, utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Desse ponto de vista, três esclarecimentos representam diretrizes para os momentos de leitura e de contação. O primeiro deles refere-se à leitura em voz alta, compartilhada entre um adulto e uma criança, que valoriza de forma indiscutível a voz humana, fator altamente significativo na ampliação de interesse por distintos materiais de leitura pelo leitor em formação. Trata-se de um recurso que permite a modulação da voz e que se enriquece, ao vir acompanhado de gestos e de expressões faciais e emoções. A prática dessa leitura compartilhada acena para a possibilidade de formação de comportamento inicial de leitura, já pelos pais, primeiros mediadores de leitura das crianças e pelos educadores da infância. Para Colomer (2007, p.143), “[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida

duplica a possibilidade de tornar-se leitor [...] e falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam [...]”.

Assim, ocorre maior relevância da voz, na narração de textos de natureza literária. Os estudos de Zumthor (2007) atestam essa ideia, a partir de algumas teses:

Primeira tese: a voz é um lugar simbólico por excelência [...] A voz é, pois, inobjetable [...].

Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito.

Terceira tese: todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado [...].

Quarta tese: [...] a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem.

Quinta tese: a voz não é espetacular; não tem espelho [...].

Sexta tese: escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte [...]. (ZUMTHOR, 2007, p. 83-84).

Dentre as modalidades de leitura que podem ser desenvolvidas pelo leitor em formação e pelo mediador de leitura, destaca-se a leitura compartilhada. A formação do leitor pressupõe a ação do mediador de leitura. A leitura compartilhada envolve a participação de um mediador de leitura entusiasmado, com domínio de rico repertório literário. Mostra-se com a certeza de que o conteúdo literário amplia o conhecimento do ouvinte, ou mesmo do leitor, que passa a protagonizar como leitor em voz alta. Esse tipo de leitura contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e amplia o imaginário, formando e aperfeiçoando estratégias de leitura de adultos e crianças.

Outro esclarecimento necessário é que, no Brasil, segundo pesquisa de Debus (2006), os estudos sobre literatura infantil e juvenil, no que diz respeito aos interesses e critérios de escolha do livro, receberam forte influência do livro *Como incentivar o hábito de leitura*, de Bamberger, já na década de 1970. Esse trabalho do estudioso austríaco, chancelado

pela UNESCO, veio arregimentar forças para a discussão sobre a formação de leitores, a partir da promoção do hábito de leitura, desencadeado pelo Ano Internacional do Livro, em 1972.

Bamberger (1991) enumera, em seus resultados de pesquisa sobre motivação para a leitura e interesse de leitura, vários aspectos, tais como as fases da leitura, os tipos de leitor, os aspectos sociológicos, o domínio da leitura, interesses pessoais, entre outros. Desses tópicos, vale o destaque para as fases de leitura. O levantamento de Debus (2006) revela que diversos títulos publicados na década de 1980 (com frequentes reedições que circulam até hoje, no mercado editorial, como referência para pesquisas na área da leitura, literatura e infância), dentre os quais Coelho (1981), Pondé (1985), Góes (1991) e Cunha (1994) recorrem aos estudos de Bamberger, realizados na década de 1970 e até hoje reeditados, e às fases de leitura.

A ideia de homogeneidade e linearidade na escolha do livro literário, promovida pela segmentação, classificação e ordenação das fases do crescimento, não contribui para formar cidadãos, nem leitores. Sobre essa questão, Azevedo (2003, p.80) enfatiza que “[...] uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica”.

Todavia, na perspectiva histórico-cultural, ao nos referirmos a *idade*, não se trata da idade cronológica, nem tampouco de fases maturacionais: reportamo-nos à situação social de desenvolvimento, à atividade-guia da criança – aquela que melhor dirige seu aprendizado e desenvolvimento – e às suas novas formações psíquicas. Essa abordagem, nossa teoria de base sobre a aprendizagem, colabora para pensarmos a criança leitora como protagonista ativa do processo de leitura e para ampliar seu repertório literário.

Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1994; 1995), o desenvolvimento é resultado de relações interpessoais que se tornam intrapessoais. Isso significa que o desenvolvimento se dá de “fora para dentro”, por meio da aprendizagem do sujeito, contrapondo-se à visão biologizante, cujos pressupostos consideram a necessidade de primeiro a criança estar desenvolvida, para depois aprender. Desse modo, o contato antecipado com determinadas experiências literárias, como a leitura de livros mais ex-

tenso, mesmo que, pela voz do outro, na vivência de uma leitura compartilhada, por exemplo, pode ser promotor do desenvolvimento humano.

Cabe assinalar ainda que, na elaboração de instrumento de avaliação pela equipe do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, a fim de realizar a escolha de livros para compor o acervo do PNBE, em 2005, foram estabelecidas quatro categorias de análise por um prisma mais democrático. Embora essas categorias não rompam com a categorização de faixa etária, ao menos apresentam a análise por uma perspectiva que procura superar a perspectiva biologizante, controladora e limitadora. São levados em conta: (1) a elaboração literária; (2) a pertinência temática; (3) a qualidade da ilustração; e (4) a adequação do projeto gráfico-editorial (ANDRADE; CORSINO, 2007).

Além dos dois esclarecimentos anteriores, destacamos dois textos de Vygotsky *Psicologia da Arte* (2001) e *Imaginação e criação na Infância* (2009). Dessas leituras, depreendemos que, quanto maior forem as experiências vividas pelas crianças, mais ampliadas serão suas potencialidades criadoras. Nesse sentido, o livro se torna um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de leitura, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas (VYGOTSKY, 2001; 2009). Nesse caso, estimuladas pelos mediadores de leitura.

Após esses apontamentos, é possível compreendermos que reflexões sobre leitura pressupõem discutir a questão da mediação. Consideramos que a mediação da leitura acontece por sujeitos que leem, discutem e promovem um diálogo entre texto e leitor. Tais sujeitos podem ser elencados como pais que leem para os filhos em voz alta ou compram livros para a biblioteca doméstica; professore(a)s que trabalham com práticas de leitura, nas escolas; bibliotecários que atualizam acervos e promovem programas de leitura, nas bibliotecas públicas e particulares, dentre outros.

Neste texto, focamos a literatura como o material que sustenta a leitura, e a elaboração da Hora do Conto, como momento que pode cooperar para o incentivo à formação do leitor-mirim.

Estudos investigativos sobre as modalidades de contação de histórias precisam ter em vista a relevância da voz, o que, aparentemente, não recebe aprofundamento e reflexões necessários pelos interessados em ler e contar histórias às crianças, aos pequenos leitores em formação. Tais estudos abrangem igualmente a seleção dos livros de literatura infantil. Há a preocupação com a seleção adequada das narrativas, conforme destacam autores como Andrade e Corsino (2007).

Na visão de Barros (2003), conhecer os gostos literários das crianças é requisito básico para qualquer profissional que trabalha com leitura. A autora acrescenta que, para tanto, é fundamental conhecer os níveis de interesse de cada leitor.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Zilberman (1994, p. 23) declara:

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para vinculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto [...]. Todavia é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos. E não é porque este ainda não alcança o status de adultos que merecem uma produção literária menor.

Atualmente, os conteúdos desses livros são ricos e têm abordado temas diversificados, que proporcionam conhecimento, informação e prazer às crianças leitoras, o que contribui para que a literatura infantil seja considerada indispensável ao desenvolvimento do “gosto” pela leitura, na infância. O gosto e as atividades de leitura devem surgir em decorrência de um processo gradativo de trabalho de incentivo, no qual a criança, paulatinamente, descubra o prazer da leitura.

O incentivo à leitura, em relação ao gosto e ao prazer, torna-se cada vez mais necessário, devido ao fato de que as práticas valorizadas pela mídia, como assistir televisão, navegar na internet, jogar videogame, por exemplo, lideram as preferências das crianças. Portanto, promover a leitura

nos dias de hoje, principalmente desde a infância, é um dever tanto dos educadores, quanto dos pais.

Dessa forma, a escolha dos livros de literatura infantil é uma tarefa essencial para a organização intencional do trabalho pedagógico, a partir dessa seleção; todavia, não se trata de uma tarefa fácil. É preciso atentar para o nível de envolvimento com o conteúdo da leitura, conforme assevera Zilberman (2010, p. 42):

O mundo representado pelo texto literário [quer verbal ou imagético, acrescentaríamos] corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação defendida gera assimetria entre texto e leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas.

As atividades propostas de leitura e contação devem focar a textualização e a retextualização – conceitos do domínio da Linguística Textual, aqui emprestados para focar o processamento da leitura (SILVA; MATENCIO, 2009), visto que não podemos perder de vista a composição do sentido do texto, ainda que seja apenas com base em um texto imagético.

A textualização funciona, de modo geral, quando o escritor se põe a produzir um texto original. Ele começa com alguma(s) ideia(s) e usa o seu acervo de palavras, expressões idiomáticas, regras gramaticais, padrões retóricos e suas experiências passadas como leitor e escritor. O leitor e ouvinte (pensando no momento em que as crianças escutam, leem e objetivam sua compreensão, por meio de diferentes linguagens) constituem-se em coparticipes de uma espécie de retextualização, na medida em que todo texto pode ser, a princípio, desdobrado em uma série de novos textos. De certo modo, todo texto já é vários textos, já que a sua interpretação varia de acordo com o leitor. Sabemos que a noção de que é possível criar efeitos semelhantes em leitores diferentes deve ser tratada com a maior cautela,

pois é raro o caso em que dois leitores, mesmo de um poema, romance, de um livro de literatura infantil, irão interpretá-lo da mesma maneira. Até o mesmo leitor vai interpretar um texto de modo diferente, a cada vez que o ler, especialmente se a releitura acontece em intervalos distantes. Para nós, um leitor e quase um textualizador, é coparceiro do escritor.

Numa proposta decorrente de nossas pesquisas, o *Ler, contar e Encantar*, refletimos sobre uma estrutura que garanta o estímulo à criação de necessidades de leitura, o gosto e o prazer de ler, bem como a contribuição para a formação da criança leitora, em seu letramento literário⁴, levando em conta que “[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da *linguagem literária*, tornar-se seu usuário competente.” (LAJOLO, 1996, p. 106). Com essa perspectiva, três momentos a compõem:

- ◆ o acolhimento – momento inicial, objetivado por uma música, uma roda de conversa ou algo que aborde o tema da leitura que virá a seguir;
- ◆ a hora do conto – momento próprio da contação ou leitura de uma narrativa literária; pode ser trabalhado de várias formas, com a leitura de um livro e/ou contação de uma história com diversos recursos e técnicas (fantoques, dedoches, livros ampliados, flanelógrafo, baú de surpresas, cineminha, “cacarecos”, dentre outros); e, por fim,
- ◆ a releitura – momento lúdico, de diversão, em que os alunos, por meio de brincadeiras, desenhos, dramatizações, fazem a releitura da história contada. Trata-se de uma finalização, em que o(a) aluno(a) tem uma retomada da história (retextualização), com o objetivo de fazer com que a criança se aproprie do que lhe foi proporcionado, nos momentos anteriores, não só pela história lida/contada, mas também pelo acolhimento e pelas situações decorrentes dessas fases: as conversas com os amigos, as próprias atividades lúdicas etc.

Vale ressaltar que leitura implica trabalho, mas trabalho prazeroso e de envolvimento de crianças e de adultos. Nem sempre os mediadores estão dispostos a praticar a leitura compartilhada. Para justificar essa in-

⁴ Para Cosson, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

disposição, destacam a falta de entendimento não apenas sobre o ato de ler compartilhado, mas, especialmente, sobre a importância de socializar experiências de leitura, momento em que se intercambiam conhecimentos, emoções, sentimentos, difundindo-se novos saberes, explicitando emoções renovadas e sentimentos diferenciados. Leitura compartilhada propicia tanto um diálogo entre leitor e autor, mas ainda, de forma especial, um diálogo rico e inusitado entre o leitor-narrador do texto em voz alta e o leitor-ouvinte.

Para esse fim, voltamo-nos com especial atenção para a organização e a elaboração de diversos recursos didático-pedagógicos fundamentados na premissa de que todos os envolvidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem ter lugar ativo nas realizações pedagógicas. Imbuídas dessa intenção, organizamos as denominadas *Caixas que Contam Histórias* (LIMA; VALIENGO, 2011), ou *As oficinas de leitura* (GIROTTTO; SOUZA, 2010), ou, na proposição do *Ler, contar e encantar crianças na Biblioteca Escolar* (GIROTTTO; SOUZA, 2009), por exemplo. Como temos defendido neste texto, nossa perspectiva é conhecer novas possibilidades didáticas para novas projeções e elaborações pedagógicas humanizadoras, nas unidades escolares. Essa diretriz encaminha-nos a repensar os momentos de leitura e de contação de histórias com recursos que expressem a riqueza da literatura já impressa em livros, com suas tessituras, ilustrações e beleza.

Nessas Caixas que contam tanto, há escolhas teórico-metodológicas direcionadas à inserção de crianças e seus educadores nas aventuras e fantasias, na melodia e na poesia, com histórias “encantantes” e envolventes. Essa realização se dá a partir de expressões pedagógicas do trabalho dos educadores parceiros mediante a papietagem, o recorte, a colagem, a pintura, enfim, das artes em cores, palavras e formas. Assim, tal produção passa compor o acervo da biblioteca escolar, ampliando-o não só do ponto de vista quantitativo, mas, sobretudo, enriquecendo-o e contribuindo para a apropriação desse espaço que passa a ser ressignificado, valorizando as objetivações humanas, frutos de expressões e atividades de artistas/escritores da literatura infantil. Em pesquisa realizada em 2004-2005, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, produzimos as *Caixas que contam histórias* com crianças. E, naquela ocasião, os destinatários de tais produ-

ções seriam os usuários da Biblioteca Escolar, ocorrendo com as crianças processo similar ao do descrito com os professores; também o enriquecimento do acervo e das ações decorrentes no espaço da biblioteca proveio da ação de produção de “livrinhos” com narrativas curtas, bem como pela compra de novos livros provenientes de campanha das crianças (venda de pipoca, bolo, salgados no intervalo, momentos em que os pais foram convidados a participar). Em visita a uma livraria da cidade, as crianças selecionaram e decidiram pela compra de alguns títulos, em função do público leitor. Tais atividades representam o protagonismo infantil na organização de espaços, acervos e materiais na escola, tendo em vista o trabalho com a leitura e a literatura infantil, isto é, a sua atividade de estudo situada na Educação Literária.

As *Oficinas de leitura* também se dirigem ao letramento literário, que é diferente dos outros tipos de letramento, como já apontamos, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Aprofundando essa discussão, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (ARENA, 2009). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Nesse sentido, na sala de aula, a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias essas instâncias, mencionadas por Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e estudo dos textos literários é em sala de aula outra instância da escolarização. Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada – quando a escola utiliza um texto literá-

rio, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico – e alguns cuidados devem ser tomados para que essas inadequações não ocorram: privilegiar o texto literário, prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, porque este pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro, e isso deve ser evitado. Devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a integralidade da obra é igualmente importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequada para nossos alunos. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Nesses termos, respeitar o texto faz parte de sua adequada escolarização. Soares (1999) evidencia, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

A partir das atividades do *Ler, contar e encantar crianças na Biblioteca Escolar*, para além do trabalho de sala de aula, o professor responsável e/ou bibliotecário pode promover novas propostas de leitura e contação de histórias e atividades delas decorrentes. Nessa proposição, trabalhamos com as diferentes linguagens e trazemos à tona a possibilidade do exercício e efetivação de atividades produtivas, as quais, na compreensão de Mukhina (1996), podem ser caracterizadas por um conjunto de ações que preveem o planejamento e elaboração de um produto final, atuando de modo decisivo no desenvolvimento psíquico das crianças, preparando as bases para apropriações culturais cada vez mais complexas. Focamos, também, a ludicidade, considerando condições concretas – por exemplo, na organização de espaços – para a criança ocupar o seu lugar de sujeito de direitos, capaz de elaborar formas próprias de pensamento, por meio de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Em nosso caso, essas formas típicas de pensamento são ativadas e exercitadas nas atividades de leitura literária, com a leitura e a contação de histórias.

Observe-se o que acontece na abordagem italiana:

A base de conhecimentos das artes e das humanidades é usada com demasiada frequência superficialmente e de um modo não inspirador nas salas de aula, porque os professores acham que não estão suficien-

temente preparados ou “não são bons” em coisas relacionadas à arte, à música, à história e à literatura. Em contraste, o programa de Reggio Emilia demonstra como os professores [mediadores] podem através da documentação e do trabalho em equipe, preparar ambientes escolares e atividades que despertem nas crianças pequenos poderes para perceber, estudar e representar os mundos belos e organizados da natureza e da cultura que as cercam. Como resultado, as crianças através de uma exploração guiada, de jogos e de auto-expressão, são apresentadas de modos apropriados aos símbolos importantes e ao sistema de conhecimento dos adultos. As crianças adquirem cedo um senso profundo de sua história, de sua herança e de suas tradições culturais. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 55-56).

Com isso, justifica-se a defesa de uma abordagem multissimbólica nos trabalhos relacionados à Biblioteca Escolar (BE). A partir das histórias lidas ou contadas, surgem relatos orais e escritos dos mediadores e das crianças, desenhos, dramatização, modelagens, dobraduras e recortes; brincadeiras, construção de maquetes e pinturas, num caleidoscópio de cem, múltiplas linguagens da criança. Os resultados dessas atividades podem ser apresentados na festa da biblioteca ou na festa da leitura; ou, ainda, nos jornais murais das turmas ou da escola; podem fazer parte de álbuns temáticos, ou livros da vida; ainda podem ser endereçados, por meio da correspondência escolar, a crianças de outras cidades, estados ou países, criando novas interlocuções, inclusive de histórias da literatura e da cultura oral.⁵ Todas as atividades propostas buscam focar a textualização, visto que não podemos perder de vista a composição do sentido do texto, conforme já afirmamos.

Assim, todas as atividades, aqui assinaladas, não são apenas um pretexto para trabalhar a ludicidade ou “preencher o tempo” sem articulação com o foco narrativo, mas precisam ser pensadas em articulação à compreensão textual.

Na verdade, não podemos perder de vista que as histórias, poemas, cantigas que compõem a literatura devem ser lidas e contadas pelo seu valor em si mesmas, porque tais textos podem, ainda, aguçar a escuta da criança. A criança, que é um dos maiores escutadores da realidade que

⁵ Estas últimas propostas advêm do estudo das técnicas Freinet (1973; 1974; 1975; 1976).

a circunda, pode, por essas atividades, escutar a vida nas suas cores, formas, sons, cores; escutar os outros, como os adultos e outras crianças. A criança é capaz de perceber que a escuta é ato de comunicação que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos, paixões, envolvimento e fantasias (BARCELLOS; NEVES, 1995). Isso tudo constitui a própria vida da criança, de que aqui salientamos apenas algumas facetas, atreladas aos seus desejos e interesses, para, com base nelas, criarmos novas necessidades humanizadoras, como a atividade literária na biblioteca escolar.

O renomado escritor de textos poéticos para adultos e também destinados ao público infantil e juvenil José (2007) afirma categoricamente:

Pais e professores, fiquem atentos se quiserem formar gerações de pessoas felizes e aptas a vencerem na vida. O livro infantil, que é oferecido para a criança ler, ou é lido para ela, caso não esteja alfabetizada ainda, é um brinquedo capaz de despertar o interesse pelas coisas sensíveis, criativas e inteligentes e belas. Através das histórias fictícias e da poesia, fazemos uma viagem de sonho e de puro encantamento. Aprendemos sem traumas, a lidar com problemas diários. Conhecemos melhor a realidade que nos cerca. Crianças e jovens que não tiveram o seu imaginário desenvolvido, aquecido pela leitura literária, pela dramatização, pelo poder de encantamento da música e das artes plásticas, serão pessimistas, endurecidos, incapazes de sorrir e de ser feliz. (JOSÉ, 2007, p. 29).

A defesa do brincar e brincar com as histórias, personagens, formas e cores, além da realização de leituras carregadas de significado, atende às orientações extraídas dos escritos de Mukhina (1996). Essa autora, amparada na Teoria Histórico-Cultural, reafirma que a criança – nas experiências com as artes – estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos e considera diferentes hipóteses.

Sobre essa questão, Vygotsky (2007), em seus estudos sobre a imaginação e a criação na infância, inspira-nos a diferentes entendimentos. Um deles desafia-nos a repensar nossos planejamentos e intenções, na educação das crianças. No interior das escolas, as práticas sociais com objetos culturais, tais como os livros de literatura ou de poesias, as telas de pintura, as esculturas, por exemplo, podem constituir vivências e aprendizagens essenciais para que cada criança aprenda a compor e criar (VYGOTSKY, 2007). Esse repertório de conhecimentos expressa-se em suas brincadeiras

e outras diferentes formas de expressão infantis, tais como o desenho, a dança, a pintura, o recorte e a colagem, a dramatização, o faz de conta ou a brincadeira de papéis sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões pretendidas neste texto partem da ideia segundo a qual a garantia de educação sintonizada com a cultura exige aproximar, num primeiro momento, os integrantes da família e os atores da escola. Todos, juntamente com o pequeno leitor em formação, devem ser estimulados a realizar diferentes experiências de leitura, oportunizando a cada um e ao conjunto de atores momentos compartilhados de envolvimento cognitivo, afetivo, uma experiência emocional, tal como aprendemos com Vygotsky (1994).

Na direção das discussões realizadas, espera-se que os pais venham a participar das discussões sobre o aprendizado e desenvolvimento de seus filhos, sendo vistos como parceiros imprescindíveis desse trabalho, como os primeiros mediadores de leitura e contação de histórias de suas crianças. Nesse sentido, sua disponibilidade para cantar e brincar, contando narrativas literárias para seus filhos na primeira infância, enriquece sobremaneira as experiências infantis.

Com isso, os pais são um “componente vital” para essa filosofia de formação de leitores da literatura infantil e contribuem no processo de apropriação da linguagem escrita. Devem ser vistos como colaboradores e defensores dos seus filhos, nesse propósito. Assim, em nossa concepção, não deve ser raro ver pais como voluntários, inclusive como mediadores da leitura no espaço da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, o papel do(a) professor(a) é primordial na construção desse elo entre escola e família. Na escola, o repertório de leitura deve ser ampliado, possibilitando que distintos gostos possam ser satisfeitos com indicação de uma diversidade de títulos, cujos conteúdos poderão ser compartilhados entre pai, mãe, avô, avó e o leitor em formação. O professor é, ainda, um importante mediador nessa ponte, pois pode indicar obras não só para as crianças, mas aquelas que podem atrair a atenção do

adulto responsável pela criança, também leitor em constante formação. É possível estabelecer “nós” formados por diferentes leitores, constituir redes de leitores e, nessa trajetória, dar passos largos no processo de formação de comportamentos perenes de leitura pela via do compartilhamento. Todas essas reflexões permitem reiterar a importância da vivência da leitura literária, desde a mais tenra idade (TUSSI; RÖSING, 2009).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE, 2005. In: PAIVA, A. et al. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- ARENA, D. B. A. *Letramento e letramento literário*, 2009, mimeografado.
- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1991.
- BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. *A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto, 1995.
- BARROS, E. M. E. *A importância do incentivo à leitura em séries iniciais: o caso do projeto “Amigos da leitura”*. 2003. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2003.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Série Conversas com o Professor, 1)
- COELHO, N.N. *A literatura infantil: história, teoria e análise*. São Paulo: Quiron, 1981.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. 13.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- DEBUS, E. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, M. A. F. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974.
_____. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.
_____. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1976.
_____. *Texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1973.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens In: SOUZA, R. (Org.) *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
_____. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GOES, L. P. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- JOSÉ, E. *Literatura infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1996, Prêmio Jabuti.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: Eduem, 2011, p. 55-68. (coleção Formação de Professores, EAD, n. 44).
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PONDÉ, G. M. F. *A arte de fazer artes: como escrever para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- SILVA, J. Q.; MATENCIO, M. L. M. *Retextualização: movimentos de aprendizagem*, 2009, mimeografado.

- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A., BRINA, H., MACHADO, M. (orgs). *A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172p.
- TUSSI, R. de C.; RÖSING, T. M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. 8. ed. Madrid: Akal, 2007. (Akal básica de bolsillo, 87).
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *(El problema del entorno)*. The problem of the environment in the Vygotsky. *Readers*, 1994. (Tradução: Universidade de Havana - Cuba)
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.
- _____. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Tradução J. P., Ferreira e S. Ferresich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.