

FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA MULTILETRAMENTOS

José Teófilo de CARVALHO¹

Krisna Cristina COSTA²

RESUMO

No contexto de Estudos de Linguagens, este trabalho propõe uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo básico consiste em dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Dentre os motivos dessa escolha destaca-se a sustentação de que: a) leitura é parte integrante do processo de alfabetização e de letramento na escola; b) o (des)prazer da leitura nessa fase pode determinar os hábitos e desenvolver o gosto ou (repulsa) por ela; c) a leitura ocorre hoje em outros suportes, além do livro, com presença cada vez mais intensa na vida do leitor; e, por fim, d) estudos recentes apontam o livro em geral e o livro didático em particular como um gênero discursivo multimodal e promotor de multiletramentos. A fundamentação teórica se baseia numa concepção sociocultural e antropológica de alfabetização, ampliada para o conceito de multiletramentos, atualmente. Como metodologia, propõe-se um levantamento bibliográfico e interpretativo, complementado por relatos de práticas de leitura realizadas numa instituição particular. Os resultados do estudo, ainda em andamento, apontam para uma relação entre alfabetização/leitura e literatura nas séries iniciais que exige mais do que codificar e decodificar palavras. Leitura hoje envolve a interpretação de imagens estáticas e em movimento, no livro e na tela, além de outros modos de significar. O texto infantil é multimodal e a ilustração é parte integrante de seu projeto gráfico. Assim sendo, o professor-mediador tem um papel determinante na formação de novos leitores, unindo as práticas de leitura à visão do universo infantil, nas dimensões artística e estética. Sua função é também ajudar a criança a “experienciar” o mundo por meio das palavras.

Palavras-Chave: Formação de leitores, alfabetização, multiletramentos.

ABSTRACT

In the context of Language Studies, this work proposes a reflection on the formation of readers in childhood, that is, in the initial grades of elementary school. The basic objective is to dialogue with the theoretical and practical conceptions that support the formation of readers during this school phase, considering the processes of literacy and multiliteracies. Among the reasons for this choice is the support that: a) reading is an integral part of the process of literacy in the school; b) the (dis)pleasure of reading at this stage can determine the habits and develop the taste (or repulsion) for it; c) reading

¹ Doutorando em Estudos de Linguagens e Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG – jteofilo.carvalho@gmail.com

² Mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG – krisnacontagem@hotmail.com

occurs today in other media, besides the book, with an increasingly intense presence in the life of the reader; and, finally, d) recent studies point to the book in general and the textbook in particular as a multimodal discursive genre and promoter of multiliteracies. The theoretical foundation is based on a sociocultural and anthropological conception of literacy, extended to the concept of multiliteracies, nowadays. As a methodology, a bibliographic and interpretative survey is proposed, complemented by reports of reading practices carried out in a private institution. The results of the study, still in progress, point to a relation between literacy/reading and literature in the initial grades that requires more than coding and decoding words. Reading today involves the interpretation of static and moving images, in the book and on the screen, as well as other modes of meaning. Children's text is multimodal and the illustration is an integral part of their graphic design. Thus, the mediator-teacher has a determining role in the formation of new readers, joining reading practices to the vision of the infant universe, in the artistic and aesthetic dimensions. Its function is to help the child to "experience" the world through words.

Key words: Readers formation, literacy, multiliteracies.

Introdução

Este artigo contém uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo básico consiste em dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Dentre os motivos dessa escolha destaca-se a sustentação de que: a) leitura é parte integrante do processo de alfabetização e de letramento na escola; b) o (des)prazer da leitura nessa fase pode determinar os hábitos e desenvolver o gosto ou (repulsa) por ela; c) a leitura ocorre hoje em outros suportes, além do livro, com presença cada vez mais intensa na vida do leitor; e, por fim, d) estudos recentes apontam o livro em geral e o livro didático em particular como “metagênero” discursivo multimodal e promotor de multiletramentos. Diante disso, colocam-se aqui algumas questões: De que estamos falando ao nos referirmos a literatura infantil? Que fatores interferem na formação de um leitor iniciante? Que livro escolher para leitores iniciantes? O que acontece antes, durante e após uma aula de leitura?

A leitura em geral e a leitura literária em particular têm como base algumas premissas, dentre as quais destaca-se a leitura como fator de “empoderamento” e diferenciação do sujeito na sociedade. Ler e escrever, quando tornados hábitos, faz o indivíduo pensar e se posicionar politicamente como cidadão, transformando sua visão de mundo. Portanto, negar essa possibilidade a alguém é também um ato de violência.

O texto tem como referência conhecidos autores da área de literatura e de letramento, acrescido de um relato de experiência com novos leitores, em fase inicial da vida escolar. Não se pretende aqui esgotar a discussão, mas levantar questões para novas práticas e pesquisas o campo literário, dentro de Estudos de Linguagens. Mas, o que é literatura?

Conceituando literatura

De acordo com Lajolo (2001, p. 28-29), recorrendo ao dicionário Aurélio, o vocábulo *literatura* aparece com dez significados diferentes. A palavra latina *literatura*, derivada de *littera* (letra) do latim, é sinal gráfico que representa, por escrito, um som da

fala. O parentesco entre letra e literatura se estreita em português em diversas expressões: cursos de letras, academias de letras, belas-letras, remetendo à relação estreita entre literatura e escrita. Mas, nem tudo que se escreve é literatura.

Para simplificar, citamos como exemplo um poema de Drummond bastante conhecido no meio acadêmico:

*Memória*³

Amar o perdido

deixa confundido este coração.

Nada pode o olvido

contra o sem sentido

apelo do não.

As coisas tangíveis

tornam-se insensíveis

à palma da mão.

Mas as coisas findas

muito mais que lindas,

essas ficarão.

Os versos anteriores, gravados também em música⁴ no final do século passado, têm algo diferente de uma notícia, de uma receita culinária ou de uma instrução de prova. No passado, segundo a autora, a palavra canção significava também poesia, voz, manifestada nas composições medievais. Eram textos orais cantados, canções de amor, incorporados mais tarde à literatura. Algo diferente significa também para Drummond: assumir posições que assumem a partir e em nome de uma tradição cultural que vem se construindo há séculos (LAJOLO, 2001, p.11). Por isso, *literatura*, afirma a citada autora, exige respostas que retomem e atualizem tudo o que até hoje já foi escrito sobre o assunto. São perguntas permanentes e respostas provisórias (ibidem - grifo da autora).

Mas, a literatura lida com a palavra. E certas palavras têm um poder mágico. Na história de Ali Babá, a caverna se abria por força do comando: *Abre-te Sésamo!* Ou ainda SHAZAM, do capitão Marvel; o tabu de certas palavras que nomeiam doenças terríveis como câncer, lepra, aids, atenuadas por outras mais suaves. Portanto, não é por acaso que, na tradição judaico-cristã e no islamismo, é proibido pronunciar o nome de Deus em vão, em sinal de respeito e da insignificância do homem diante da divindade. Esse poder se manifesta na fala e na escrita (LAJOLO, 2001). Em diferentes contextos, as palavras têm diferentes significados. Por isso, o cuidado e, não raras vezes, as gafes de autoridades em declarações ao vivo.

Esse poder se manifesta também em algumas profissões entre as mais bem remuneradas no mercado, que têm a palavra como principal instrumento de trabalho – político, advogado, jornalista, apresentador de TV, publicitário. A literatura se apresenta hoje, como oralidade e escrita, nas mais complexas manifestações humanas: conto, romance, poema, ensaio, teatro, novela, fábula, música, pintura, *charge*, *cartum*, histórias em quadrinhos, etc. Novos gêneros discursivos surgem e outros desaparecem com o passar do tempo, até mesmo em função da evolução dos meios de comunicação e dos aparatos tecnológicos surgidos desde a segunda metade do século XX.

Ao longo da história da escrita, os suportes de leitura também se transformaram: dos rolos de papiro ao pergaminho, das folhas do códice ao livro e deste último às telas

³ Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://www.letras.com/carlos-drummond-de-andrade/818513/>. Acesso em 15/12/2017.

⁴ Confira no site: <https://www.youtube.com/watch?v=uLLIeZKLnV8>. Acesso em 15/12/2017.

do computador e de outros aparatos tecnológicos. Cada mudança afeta também a forma de leitura: leitura com as duas mãos no rolo, liberação de uma das mãos no códice e no livro, leitura hipertextual⁵ e superficial na tela (CHARTIER, 2014).

Hoje, a literatura digital acaba de nascer e a indústria impressa se transforma num complexo sistema produtivo, comercial e logístico (CHARTIER, 2014; THOMPSON, 2013). Esta complexa cadeia se apropria rapidamente das mais atualizadas tecnologias de informação e de comunicação, da produção do texto à distribuição ao leitor nas mais variadas formas e meios, inclusive digital. Todavia, uma nova tecnologia geralmente não substitui a anterior, mas a complementa, salienta Chartier (2014). Assim como a fotografia não substituiu a pintura, a televisão não substituiu o cinema, o livro digital não deve substituir o tradicional livro impresso, aprimorado nos últimos quinhentos anos.

Para Lajolo (2001, p.30), no entanto, saber ler e escrever, além de fundamental no exercício da cidadania, constitui marca de superioridade em nossa tradição cultural. Isso vale tanto para indivíduos como para coletividades. Povos sem escrita costumam ser considerados inferiores, sem história, bárbaros. Antigamente, literatura significava domínio das línguas clássicas, erudição, conhecimentos gramaticais, predicados que reforçam sua parceria com a escrita. Talvez a literatura possa ser concebida como um dos resultados mais estimulantes da luta do homem, um domínio muito competente das linguagens no registro entre o nome (símbolo) e a coisa nomeada (o ser). Temendo a violência do mundo dos seres, o homem se move entre dois mundos: o *original* dos seres e o *simbólico* da linguagem (idem, p.24 – grifo da autora). Desse modo, a citada autora (2001, p. 35) arrisca um conceito para Literatura, entre os vários existentes. Para essa autora,

como participante das propriedades da linguagem, ao simbolizar e, simbolizando, afirmar e negar simultaneamente a distância entre o mundo do mudo dos símbolos e o mundo dos seres simbolizados – literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso de linguagem que, por meio de diferentes recursos o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irreducibilidade e permeabilidade de cada ser (LAJOLO, 2001, p.35).

Desse modo, parece clara a razão pela qual o poema “Memória”, de Drummond, é literatura e uma receita culinária não é. O texto literário tem uma função estética: encanta, causa fruição, nas mais diversas formas e estilos. Literatura é arte. Nisso estão incluídas as imagens e as ilustrações, partes integrantes de um livro de literatura infantil; porém, isso não significa que tais recursos sejam dispensáveis em livros adultos.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 67), em se tratando de textos, há uma questão incômoda: por que se separam imagens de seus textos e contextos originais? Quando se lê um texto completo, isto é, imagem e palavra, o leitor tem menos dúvida sobre o que lê. As linguagens, em multimodalidade⁶, se complementam, redundam e mesmo se reforçam para produção de sentidos. Na verdade, tudo é texto. Em tese de doutorado e como objeto de estudo uma coleção de livros didáticos de inglês, Silva (2016) prova que as coleções de livros didáticos de inglês utilizadas são também multimodais e promotores de multiletramentos. Hoje, os conceitos de multimodalidade se estendem

⁵ Hipertextual: no sentido de uma leitura através de links de palavras-chaves de um texto para outro, leitura não-linear.

⁶ Multimodalidade pode ser entendida, de maneira resumida, como diferentes modos de significar (literário, visual, espacial, gestual e sonoro) empregados na composição de um texto, verbal ou não-verbal, segundo a Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (1996). Para estes autores, todo texto é multimodal.

aos livros didáticos, em geral, por diretrizes e normas de livros do Programa Nacional de Livros Didáticos⁷ (PNLD). Recursos multimodais fazem parte do projeto gráfico do livro didático e têm fundamental importância num livro destinado ao público infantil. Além da ilustração dialogando com o texto, grande parte deles contém DVD, acesso ao site da editora, a vídeos e a *games*, etc. Outros recursos podem ainda ser acrescentados pelo mediador de leitura: gestos, expressão corporal, dança, representação e música.

Cosson (2016, p. 16) também diz que a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática de literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito leitor. Diante disso, o que torna a linguagem literária ou não-literária é a situação de uso.

Mas, ler para/com uma criança vai além de uma função utilitária de um texto para adulto, exige uma pitada de emoção para tocar a sensibilidade dela, proporcionar-lhe prazer e criar o hábito da leitura. Não é tarefa fácil, não só dada a concorrência com os aparatos tecnológicos que interferem na concentração necessária à leitura, mas é preciso ter a consciência de que a criança pensa e compreende de forma diferente de um adulto. Tudo isso exige experiência e uma preparação adequada: escolha e aquisição antecipada do livro, preparação do ambiente, do cenário (quando possível), da disposição dos móveis e equipamentos. E por fim, autoavaliação da atividade para melhoria no futuro, inclusive com verificação de movimentação do livro na biblioteca. É uma tarefa árdua que muitos não estão dispostos ou não podem realizar, mas necessária à leitura infantil.

Para formar um leitor literário é primordial que se estabeleça uma espécie de comunhão pautada na identificação, interesse e prazer pelo texto ou livro escolhido. Além disso, é fundamental que a criança esteja integrada a uma comunidade de leitores construindo novos sentidos e significados, para que mantenha este hábito de leitura com frequência em sua vida cotidiana, com a mesma curiosidade e emoção.

A literatura infantil no processo de alfabetização e de letramento

Os caminhos da leitura são motivados por situações de necessidade, de obrigação, de prazer e de divertimento. Nesta perspectiva, a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano. Considera-se que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo-leitor, pois, ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura na sociedade. Nessa tarefa, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Hunt (2010) diz que existem diferentes modos de ler. As crianças não entendem as narrativas como as pessoas mais velhas, elas as veem com os olhos de criança. Os adultos, em geral leem livros infantis como se fossem textos para adultos, com o objetivo de criticar, comentar e discutir (HUNT, 2010, p. 79). Ler para uma criança exige do adulto a sensibilidade de se despir da roupagem de adulto e vestir

⁷ O PNLD é um programa de governo de distribuição de livros didáticos para o ensino básico para todas as escolas públicas brasileiras. Disponível no Portal do FNDE- <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em 30/12/2017.

um “avatar” de criança, entrar no seu mundo – na escolha do tipo e tamanho do texto, no ritmo da leitura, na entonação da voz, dando corda à imaginação e asas à fantasia, características do mundo infantil.

No entanto, para ler e escrever, é preciso, antes de tudo, que a criança seja alfabetizada. E a escola é também, historicamente, a instituição responsável para cumprir a tarefa de alfabetizar em nossa sociedade. No Brasil, a Literatura Infantil e a escola sempre estiveram atreladas. Os livros infantis encontram na escola o espaço ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e como pretextos utilitários (informativos e pedagógicos). As editoras sabem disso e investem fortemente nesse segmento literário.

Lajolo (2008, p. 106) garante que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental. É na literatura, como linguagem e como instituição, que se consolidam 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, continua a autora, 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 deles.

Ora, a literatura infantil tem importância no âmbito educacional e social, pois, envolve a formação da criança leitora, considerando os aspectos de criação, imaginação e produção no processo de alfabetização e de letramento, visto este último como prática social (ROJO e BARBOSA, 2009; KLEIMAN, 2016).

De acordo com Soares (2010, p. 18), tudo isso vai além de adquirir uma tecnologia: a “tecnologia do ler e escrever”. Implica também no uso da leitura e da escrita que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. (Soares, 2010, p. 17). Desse modo, a leitura e escrita são vistas como práticas sociais e como meios pelos quais os indivíduos constroem relações de identidade e de poder. Rojo (2009, p.100) compartilha dessa visão de “empoderamento” do sujeito em sua cultura local. Porém, o foco da literatura infantil está no prazer, na fantasia e emoção que um livro pode proporcionar à criança e induzi-la a ler outros livros. A literatura é um espaço privilegiado para que a criança vivencie a cultura por meio da emoção e do faz de conta. Com o passar do tempo, pode-se tornar uma leitora competente e proficiente.

Soares (2001) afirma ainda ser inevitável a escolarização da literatura literária da mesma forma que é a escolarização de outros conhecimentos como artes ou qualquer tipo de produção cultural. O problema não está na escolarização, mas na maneira que vem sendo realizada a literatura infantil no cotidiano da escola. O que se deve negar, de fato, não é a escolarização em si, mas a inadequação desta escolarização que distorce e desvia o processo de aprendizagem. Uma escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura infantil, mas com outros conhecimentos transformados em saberes escolares.

Vale ainda ressaltar que, geralmente, os primeiros textos de leitura com que as crianças entram em contato são os livros de literatura infantil e textos dos livros didáticos, especialmente designados nas aulas de Língua Portuguesa. É comum o encontro, nos livros didáticos da Língua Portuguesa, de bons textos seguidos de maus exercícios; ou ainda, o uso de texto geralmente fragmentado ou adaptado, como meio ou recurso para atividades de gramática, ocupando todo o tempo do estudante. Tal prática

não garante o desenvolvimento de uma leitura crítica e transformadora como proposta (idem).

Desse modo, continua a autora, a escola se apropria da literatura, escolarizando-a e utilizando fragmentos de textos nos livros didáticos, apresentando apenas uma parte inicial da sequência narrativa utilizada sem levar em consideração o texto, contexto e o texto em sua íntegra. A prática adequada da literatura na escola seria aquela que conduz às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social, valorizando os diferentes tipos de letramentos existentes na sociedade e na comunidade (idem).

Já a inadequação da escolarização da literatura infantil pode-se dar no simples fato de limitar o conhecimento em certos autores ou obras, simplificando o conhecimento literário. O adequado é chegar ao complexo da compreensão do literário na busca constante da leitura literária, isto é, de formar sujeitos capazes de compreender o diferente e saber buscar o novo na literatura. Para que este conhecimento literário se concretize na prática é preciso um ambiente propício que leve as crianças à leitura e mediadores de leitura que entendam o verdadeiro significado da literatura. Literatura não se aprende, vivencia-se, convive-se com ela. E ensaiar essa troca em um meio escolarizado é dar subsídios a quem não tem acesso à leitura da literatura.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de “experenciar” toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p.29-30).

Todavia, deve-se lembrar que as práticas de leitura de leitura literária concorrem com acesso a artefatos tecnológicos que fazem parte do cotidiano da criança de muitas crianças: jogos eletrônicos, TV, Internet e smartphone. Tornar a leitura prazerosa e formar novos leitores, nesse contexto, constitui um desafio diário para os educadores e para os pais.

Não se pode afirmar hoje que as crianças leiam menos do que há alguns anos; fazem-no de modo diferente e, talvez, leiam menos textos literários. Se observarmos suas práticas diárias, as encontramos no *smartphone*: conversando com os amigos, jogando, trocando mensagens com abundante uso de charges, tiras, figuras, vídeos, *gifs* e *emoticons*. Portanto, para essa geração que já nasceu conectada. Mudaram-se, talvez, as formas de leitura e, conseqüentemente, diferentes modos de significar. Nesse caso, diversos modos de significar (literário, visual, espacial, gestual e auditivo) constituem o conceito de multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Ora, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quanto os livros didáticos hoje propõem o uso de texto multimodal, mas o conceito é ainda muito novo para a maioria dos professores, principalmente, daqueles com formação fora das áreas de linguagens e de comunicação. Em algum momento da vida escolar, todo professor utiliza textos multimodais, pois, todos o são, mas usá-los, de forma consciente e intencional, nos livros didáticos ou nos novos aparatos tecnológicos, é outra coisa. A sociedade cobra

muito professor que precisa estar antenado com as novas formas de ensinar e de aprender, com novas ou com velhas tecnologias, como o ainda insubstituível livro.

Desse modo, segundo Rojo (2009, p.99-100), a sociedade pede à escola mais do que ensinar apenas a ler e produzir textos (verbais ou não-verbais), isto é, *letramento literário*. Pede também *letramentos múltiplos*, possibilitando ao aluno participar da vida da cidade e valorizar a cultura local, mas tendo contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Exige também *letramentos multissemióticos*, com domínio no campo de imagens estáticas ou em movimento, da música, da expressão corporal e de outras formas de semioteses, principalmente, com o uso de computador, do *tablet* ou de *smartphone*. Por fim, diz a autora, requer *letramentos críticos ou protagonistas*, para viver numa sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de forma instantânea, amorfa e alienada. Os significados são **contextualizados** (ênfase da autora). Por isso, mais importante do que aprender a ler é aprender a interpretar o que se lê, pois, só escreve com fluência quem é capaz de estabelecer relações entre o mundo simbólico (do livro) e o mundo real (dos homens); as ideias novas advêm dessa relação. Só se aprende a ler e a escrever praticando, como no mundo do esporte.

Da teoria à prática: um “relato de experiência”

Neste trabalho, escolheu-se estudar práticas de contação de história observando todo o processo do início até o fim. Trata-se, portanto, de uma observação exploratória, realizada dentro do ambiente escolar, com anotações dessas práticas e participações dos estudantes antes, durante e depois dos eventos. Estas atividades, de modo contextualizado fazem parte do cotidiano dessa escola e foram observados na biblioteca, sendo registrados, descritos, analisados e interpretados, posteriormente.

b) A escolha do livro: o antes

Para exemplificar o trabalho descreveremos a seguir uma proposta desenvolvida com os alunos de uma turma de segundo ano do ensino fundamental em que a prática de leitura surgiu a partir de uma “contação” de histórias, tendo como base o livro literário: *A ararinha do bico torto* - figura 1 (CARRASCO, 2010). Considerando que o gosto pela leitura se constrói por sujeitos desejantes, o interesse e entusiasmo em conhecer a obra surgiram a partir da “contação” da história deste livro.

Figura 1- capa do livro



Fonte: Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/walcyr-carrasco/a-ararinha-do-bico-torto/2469477925>. Acesso em 29/12/17

Os alunos do ensino fundamental vão a biblioteca semanalmente para fazer empréstimos de livros, com a intervenção de um mediador de leitura. O mediador (bibliotecária, nesse caso) realiza com as crianças atividades de leitura e contação de histórias que favoreçam o prazer pela leitura e pela literatura, despertando neles o desejo de conhecer as obras literárias.

Neste relato, trata-se uma escolar particular, na cidade de Contagem-MG. No início, a mediadora prepara o ambiente, coloca as crianças em círculo, canta uma música para acalmá-las e também para despertar o desejo em ouvir a história, para posteriormente para fazer empréstimos de livros. O espaço da biblioteca propicia um ambiente de estímulo à leitura, com almofadas e tapete para os alunos se sentarem e lerem os livros escolhidos. Tudo isso com orientação.

b) A “contação” de história: o durante

Após a preparação do ambiente e das crianças, a bibliotecária começa a “contação” de histórias usando vários recursos com a exibição de imagens que reproduzem a narrativa: personagens feitos de tecidos, fantoches, imagens (encontradas na internet), dentre outros, para despertar e prender a atenção das crianças na atividade.

Desse modo, a história *A ararinha do bico torto*, contada pela bibliotecária (Figura 2), utilizou todos os personagens, apresentados de acordo com a narrativa. As crianças ficaram atentas à narração e se emocionaram ao final da história, relacionando os fatos da narrativa com elementos da vida cotidiana. Questionados os alunos se a história narrada poderia ser aplicada no nosso dia a dia, muitos perceberam que era possível ligar a literatura à vida cotidiana. Proporcionar emoção era um objetivo da atividade e os recursos somaram o texto, a voz e as imagens.

Figura 2- Contação de história na biblioteca



Fonte: www.santoagostinho.com.br. Acesso em 25/09/17

Outra prática também observada neste ambiente, foi a narração de um conto africano: *As duas mulheres e o céu* (figura 3), em que a bibliotecária utilizou um rolo com formato de pergaminho somente com apenas imagens para a contação de uma história. O momento dessa atividade também foi muito rico, pois os estudantes, além de admirarem o conto, ao final, relataram ser muito legal uma história só com imagens. Acreditavam que leitura era apenas com palavras escritas.

A oralidade e as imagens foram os recursos utilizados aqui, enfatizando assim a importância das imagens no livro infantil.

Portanto, acreditamos que essas práticas reforçam os conceitos literários tratados no início deste artigo, na medida em que foram atividades prazerosas e emocionantes. A repetição dessas estratégias, acompanhadas pelo apoio dos pais, podem despertar nas crianças o hábito de leitura, pois, um livro, por si só, não forma uma comunidade de leitores. A literatura infantil é um instrumento que permite extrapolação devendo ser ensinada na escola por meio de leituras e releituras de obras literárias.

Figura 3- Conto africano



Fonte: www.santoagostinho.com.br. Acesso em 30/10/17

c) A finalização do processo: o depois

Após a “contação” de histórias todos os alunos queriam apanhar o livro emprestado, mas na biblioteca havia somente seis exemplares disponíveis. A professora regente e auxiliar da biblioteca tiveram que negociar com eles o empréstimo e, em cada semana, foi feito um rodízio para que todos tivessem a oportunidade de ler e conhecer o livro. Por mais de um mês os alunos da classe fizeram o empréstimo deste livro. Nos dados da biblioteca, este livro foi o mais emprestado no período.

Para completar a atividade, foi realizada uma coleta do relato dos alunos sobre a leitura do primeiro livro, conforme depoimentos seguintes:

“Eu gostei da história da ararinha; quando eu tiver um animal deficiente, posso cuidar dele” (Diego sete anos). “Essa história tem um lado triste e outro feliz, a arara tinha o bico torto e não podia comer, mas as pessoas decidiram cuidar dela” (Letícia sete anos). “Quando eu li o livro, aprendi que ninguém é igual a ninguém, todo mundo é diferente e tem que ter respeito” (Isabela sete anos).

Vale ressaltar que não foi realizada nenhuma atividade específica, de caráter avaliativo, no sentido de dar nota, para as “contações” de história. Trata-se de uma atividade rotineira, natural, permanente nessa escola.

Nas aulas seguintes, percebeu-se que alguns alunos que ainda não haviam lido o livro receberam indicações por parte dos colegas para apanhar o livro emprestado. Existia entre eles, numa propagação espontânea da obra lida, como na propaganda boca-a-boca. A indicação de leituras para os colegas surgiu de maneira bem natural durante as aulas e a professora regente teve que fazer intervenções com os alunos, para que criassem um controle de empréstimos, além do empréstimo semanal da biblioteca. Os empréstimos surgiram espontaneamente pela indicação dos colegas e percebeu-se também que muitos se preocuparam em comprar livros para que pudessem permutar

com os colegas. Esse comportamento caracteriza, ao nosso ver, a formação de uma comunidade de leitores. Ler pelo prazer, pela emoção e pela curiosidade e não por obrigação foi a proposta das atividades. E isso foi objetivamente alcançado, mostrando ser uma prática possível.

Considerações finais

Muito ainda se poderia dizer e mostrar sobre literatura na Infância. Desenvolver o processo de alfabetização-letramento e a formação de uma criança leitora não é uma tarefa fácil, mas essencial na atualidade. Esse processo de formação envolve releituras sobre a formação docente, sob a ótica do que realmente seja a literatura infantil na prática escolar. O livro de literatura infantil pode ser considerado uma ferramenta valiosa para professor e para a escola, como meio propulsor de promoção da melhor qualidade da aprendizagem e na formação de leitores. O processo de tornar-se um adulto leitor começa na infância e inicia-se no ensino fundamental, a partir do contato com as obras literárias no próprio ambiente escolar.

A escola, como instituição, é contaminada por critérios políticos e econômicos. Porém, entender estes fatores é compreender que ela está inserida num contexto sócio-histórico de mundo. A Literatura Infantil nas escolas hoje visa quase somente à habilidade de leitura ou como veículo para instrução moral e cívica do estudante. Por isso, torna-se inadequada para a formação de leitor nos moldes e propostas para multiletramentos (ROJO, 2009) e utilizando recursos de multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Nesse contexto, a leitura literária é hoje apenas uma das formas de leitura.

A Literatura Infantil tem muito a contribuir o letramento do leitor literário quando a obra escolhida propõe indagações ao leitor, estimula a curiosidade e instiga a produção de novos saberes, inclusive em outras áreas das ciências, pois, quem interpreta bem leva enorme vantagem sobre quem lê e não entende bem todo o significado da leitura. Além disso, evitar equívocos na escolha de obras literárias nessa faixa etária exige a ampliação da compreensão da natureza específica da literatura infantil na escola, mas, discuti-la já é tema para outra reflexão. Desse modo, até onde foi possível, este trabalho alcançou seu objetivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 199, 126p.

CARRASCO, Walcyr. *A ararinha do bico torto*. 1ª edição, São Paulo: Ática, 2010.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. Trad. de George Schlesinger. 1ª. Ed., São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª edição, 6ª impressão, São Paulo: Contexto, 2016.

HUNT, P. A literatura infantil e novas mídias. Redefindo a literatura infantil – cap.12. In:

Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac-Naify, 2010, p.274-283.

LAJOLO, M. *Literatura: Leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001, p.7-12, 29-44 e 113-122.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática. 6ª ed. 13ª impressão, 2008.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª ed., São Paulo: Parábola editorial. 2009.

SILVA, R. C. *Livro didático de inglês: que livro é este?* 1ª ed. Curitiba-PR: Appris, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento em verbete: o que é letramento? In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. B. Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-25.

_____. Escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p-18 a 48.

THOMPSON, John B. Cap. 9 - A revolução digital e o livro digital. In: *Mercadores de Cultura*. Trad. de Alzira Alegro. São Paulo: Unesp, 2013, p. 341-407.