

O LIVRO E O CORPO: GESTOS E MOVIMENTOS DE LEITURA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA

Rafaela Vilela¹

Sônia Travassos²

Patrícia Corsino³

Pontos de partida: infância e literatura, corpo e leitura

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1998, p. 77).

Chartier (1998) ao estudar a história do livro e da leitura traz os gestos que acompanham o ato de ler e sua diversidade, imposta tanto pelo suporte, quanto pela intencionalidade do leitor na leitura. Na história do livro, ao se substituir o rolo pelo códex, as mãos foram liberadas e isso permitiu ao leitor colocar o livro sobre a mesa, sentar, virar as páginas ater-se em um determinado ponto, ir e voltar nas folhas, fazer anotações. Do códex medieval, manuscrito, volumoso, pesado, chega-se ao livro impresso, menor, mais leve, de fácil transporte e simples manuseio. O livro impresso libera o leitor da exclusividade da leitura à mesa, traz outros gestos de leitura. Pode ser lido em pé, deitado, sentado, em diferentes lugares e de diferentes formas. Muitas são as possibilidades do corpo que lê um livro, mas o texto lido e as intenções do leitor também impõem gestos. Um ensaio filosófico, por exemplo, que exige atenção e reflexão, confere uma postura de atenção, coloca o leitor em posição de estudo que lhe permite fazer marcações, anotações. Entretanto, se o leitor já conhece tal texto e está procurando uma citação, sua postura pode ser muito diversa desta. Goulemot (1996, p. 108) afirma: “o leitor, nessa relação com o texto, define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca”. A fisiologia está ligada ao

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Contato: rafalouise@gmail.com

² Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Contato: soniamariatravassos@gmail.com

³ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Pesquisadora do CNPq. Contato: corsinopat@gmail.com

corpo leitor, às posturas, aos rituais. A história se refere ao cultural que nos constitui e ordena a nossa singularidade, uma história política e social, que trabalha aquilo que lemos. A biblioteca se define pelos textos lidos por cada um. Estes possibilitam a intertextualidade e trabalham em compensação à própria biblioteca.

Com o objetivo de discutir as relações entre corpo e livro, destacadas por Chartier, tecemos neste texto considerações sobre os gestos e os movimentos de leitura de crianças em dois diferentes campos empíricos de pesquisa: uma biblioteca pública e uma escola da rede municipal de ensino, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. As discussões foram produzidas no diálogo entre duas dissertações de mestrado (TRAVASSOS, 2013; VILELA, 2014), vinculadas ao projeto de pesquisa “Infância, Linguagem e Escola: a leitura literária em questão” desenvolvido no PPGE/UFRJ, que discute a leitura literária para e com as crianças. Ambos os trabalhos se valeram da perspectiva etnográfica com imersão no campo e registros escritos (caderno de campo) e fotográficos. Têm como referenciais teóricos os estudos de Mikhail Bakhtin (2011), Walter Benjamin (1995) e Lev S. Vigotski (2009), autores que sustentam as concepções de linguagem e de sujeito aqui empregadas. Para as discussões sobre leitura e literatura estabelecem-se diálogos entre Bajard (2007), Chartier (1994, 1998), Candido (2011), Colomer (2007), Corsino (2010), Goulemot (2009), Manguel (1997) e Perrotti (2004).

A partir de uma perspectiva dialógica, analisamos eventos de campo, entendidos por Bakhtin(2011) como unidades de sentido produzidas em momentos irrepetíveis e únicos do campo e que se apresentam como mônadas, no sentido benjaminiano, isto é, como partes que dialeticamente contêm o todo. Os eventos de cada campo de pesquisa, ao serem descontextualizados e reagrupados numa nova coleção para este texto, ganharam outros sentidos. Nesta perspectiva, serão aqui analisados eventos de dois campos de pesquisa que tratam de interações de crianças com livros e que evidenciaram elos entre corpo, leitura e literatura.

Cabe destacar que a biblioteca pública investigada - a Biblioteca Parque da Rocinha - apresenta uma proposta de leitura ampliada às diferentes mídias. Há espaços distintos de convivência e de leitura, arte e cultura. O primeiro andar tem sala com computadores e sala para assistir DvD em várias televisões, o segundo andar tem um auditório, sala para atividades de dança e movimento e salas para o trabalho administrativo, o terceiro andar tem a biblioteca e uma parte exclusiva para crianças com livros de literatura infantil e brinquedos - a “Ludoteca”. Há, ainda, no último andar, um espaço com varanda externa e um café. As observações da pesquisa ocorreram na “Ludoteca”. O outro campo de pesquisa, a escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, atende crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino

Fundamental. À época da investigação, era uma escola polo de leitura, o que significava ter um maior acervo e servir de articulação com as salas de leitura satélites das outras escolas municipais circunvizinhas. As observações foram realizadas numa turma de crianças do segundo ano, todas moradoras de comunidades próximas à escola, na Zona sul da cidade.

Para refletir sobre elos entre corpo, leitura e literatura e discutir como as crianças leem o texto literário, partimos inicialmente dos próprios conceitos de literatura e infância. Como afirma Corsino (2010),

Literatura e infância são dois conceitos construídos, portanto, variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. Ambos os conceitos se inter-relacionam já que a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto. Por sua vez, a literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou adequado à infância (p. 3).

Sendo assim, para se considerar um texto como literário, faz-se necessário assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente. Desta forma, tomamos o conceito de literatura, em consonância com a visão de Yunes e Pondé (1988, p. 39), como a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e que pode permanecer no leitor como experiência. Para as autoras, esse mundo se torna possível graças ao trabalho que o escritor faz com a linguagem, que não se limita a transmitir e informar sobre a realidade imediata, mas antes, caracteriza-se pela capacidade de instaurar realidades, reinventar o mundo e explorar os sentidos, podendo gerar, a cada nova leitura, diferentes significações para o leitor. De forma que, este conceito de literatura inclui a literatura infantil endereçada a um leitor presumido criança, capaz de produzir sentidos singulares pelo sua capacidade de pensar, simbolizar, trazer o novo, transformar.

Observamos que os leitores crianças, muitas vezes, entram de corpo inteiro no universo criado pela linguagem literária. Nesse mergulho, exploram os sentidos do texto, experimentam outros lugares, dialogam com o mundo, construindo significados próprios. De acordo com Todorov (2010), “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente [...]. Longe de ser um simples entretenimento, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 23-24). Compreendemos, assim, que a experiência com os livros e com a leitura literária contribui significativamente para a formação das crianças, pois as histórias que lhes contamos e lemos, os livros que lhes oferecemos para explorar as ilustrações, folhear e ler, podem proporcionar bem mais que uma mera distra-

ção momentânea, constituindo-se em um processo dinâmico entre sujeitos que podem trocar experiências e ampliar seus referenciais e percepções sobre o mundo e sobre si mesmos.

Percebemos que os encontros entre os leitores e os livros pressupõem também um ambiente leitor que, quando bem planejado e preparado, pode se tornar um potente convite à leitura. O espaço com seus objetos, mobiliário e formas de dispor os livros estão relacionados a uma leitura tridimensional, que convoca o leitor a fazer escolhas, a se movimentar de corpo inteiro. Mas, como leem as crianças? Que gestos e movimentos de leitura surgem na relação com o livro? Como a leitura literária, realizada intencionalmente por um leitor experiente, pode provocar a entrada das crianças no texto? Para discutir e ampliar essas questões, organizamos o texto em três partes: na primeira, apresentamos considerações sobre a leitura literária; na segunda, observações e análises de gestos e movimentos de leitura das crianças dos dois campos empíricos pesquisados; finalizamos, tecendo reflexões sobre as relações entre corpo e leitura.

Encontros com a literatura

A leitura é um mergulho na linguagem. Uma linguagem que nos constitui e que confirma a nossa humanidade, pois, como seres de palavra, “nascemos para falar e para, falando, atribuímos sentido ao mundo em que vivemos” (LAJOLO, 2012, p. 12). Entendendo como Lajolo (2012) que “o mundo da linguagem é como uma pele que nos reveste, (...) pela qual percebemos o mundo que nos rodeia pela qual lhe atribuímos sentidos, nos expressamos e nos colocamos nele” (p. 8-9), propomos pensar a linguagem em sua dimensão constitutiva. Yunes (1995, p. 186) afirma que “a leitura deve constituir-se em um recurso para se alcançar o mundo que não temos, não conhecemos e sequer imaginamos”. Apreensões possíveis, muitas vezes, apenas a partir do encontro com a linguagem expressiva – a arte. Andruetto (2012, p. 54) destaca que “vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano”. Isso porque há no ser humano e em tudo que cerca suas relações sociais, algo que cria a necessidade de escapar da realidade cotidiana, apresentando a vida de uma maneira diferente. Nesse sentido, a fantasia é um elemento fundamental à sobrevivência social e emocional do homem.

vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas

as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p. 176).

Manifestação universal, a literatura é compreendida por Candido (2011) como um bem incompressível, uma necessidade universal e um direito que não pode ser negado a ninguém. Necessidade de fabulação que se apresenta enquanto arte, a literatura une as dimensões éticas e estéticas da língua e possibilita ao homem percorrer um estreito caminho entre o singular e o coletivo. Relações capazes de deslocar o sujeito em espaços e tempos distintos, favorecendo encontros entre o eu e o outro. Necessidade que confirma o homem em sua humanidade. A literatura também ordena o caos que nos habita. Organiza nossa história, nossas experiências e nossos sentimentos, pela e na organização da palavra, e oferece novas formas de relação com o mundo. Como afirma Candido (2011, p.182), a literatura humaniza, confirma no homem “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Desta forma, a leitura tem a ver com uma relação de busca que, por entre as brechas e as dobras do lido, surge sempre inédita e nova, pois “a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro” (GOULEMOT, 2009, p. 116). “Ler é interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. (...) Desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O mundo é representação de linguagem (...). Nada há que esteja fora das palavras, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há” (YUNES, 1995, p. 188). Perrotti (2004), em consonância com essa perspectiva humanizadora da literatura, ressalta que a leitura, por ser um fenômeno de ordem simbólica, é uma forma insubstituível de negociação de sentidos e significados, pois traz uma tensão inerente à própria vida, possibilitando vivermos dialeticamente nossos problemas. Na mesma vertente, Corsino (2010,p.199) aponta que, ao deixar pontos de indeterminação e vazios para serem preenchidos pelos leitores, a literatura abre-se face ao imaginário, afirmando-se como “o lugar da criação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento, de viver sentimentos contraditórios”.

O texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face

criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora (CORSINO, 2010, p. 184).

Queirós (2012, p. 80) destaca que “a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem”, pois a palavra só desperta o deslocamento e o transbordamento quando se apresenta composta, permitindo ao leitor completá-la com seus desejos e experiências. Essas relações com a leitura literária alimentam a imaginação e potencializam a criatividade humana. Embora, frequentemente, a fantasia seja compreendida como tudo aquilo que não está vinculado ao real, Vigotski (2009, p. 20) afirma que a imaginação é a base de toda atividade criadora. Nesse sentido, “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. Para autor, a criação do novo parte de um processo que consiste em imaginar, combinar e modificar algo já conhecido. Smolka, na apresentação do livro de Vigotski (2009, p.9) afirma: “é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros (...) que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história”.

As atividades de imaginação e criação estão assim baseadas em tudo aquilo que experimentamos. Nosso cérebro, além de conservar essas marcas, dispõe também de uma função criadora que combina e reelabora os elementos de nossas experiências anteriores de forma a criar o novo. Desta maneira, fica claro que “a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Sendo assim, quanto maior e mais rica a experiência do sujeito, mais significativa e produtiva será sua atividade imaginativa.

A literatura amplia esse potencial criativo ao oferecer, por meio do texto visual e/ou do texto verbal, uma relação estreita entre fantasia e realidade que permite ao homem, mesmo sem ter experimentado diretamente uma determinada situação, a possibilidade de criar imagens e cenários mentais tendo a linguagem como apoio.

A imaginação (...) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Para o autor, tanto a imaginação se apoia na realidade quanto a realidade suscita a imaginação. E ambas são permeadas por sentimentos capazes de provocar no leitor um *curto-circuito emocional*, pois, apesar de “não corresponder à realidade, todo sentimento (...) é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Esse caráter faz com que o sujeito, em contato com a arte, experimente diferentes emoções. No livro literário, ilustrações e palavras escritas despertam sentimentos e emoções reais, sentidas e expressas no e pelo corpo.

A literatura, como arte, é morada dos sentimentos. Fruir a leitura significa não só ter prazer em ler. A literatura traz deslocamentos e conflitos: o que Vygotsky (1999) chama de “curto-circuito” emocional, pode gerar riso, lágrima, medo, ternura, entre outros sentimentos. O texto literário traz conflitos de interesses, dramas, desfechos, surpreendendo leitores. O conteúdo afetivo manifesto na literatura se expressa na forma como o texto é estruturado, não sendo possível separar forma de conteúdo sem que haja prejuízo da experiência estética. (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 261).

Compreendendo a literatura como direito indispensável ao homem, constituinte da subjetividade humana e elemento potencializador dos processos de imaginação e criação, trazemos a seguir considerações sobre os movimentos de leitura das crianças na biblioteca e na escola investigadas.

Gestos e movimentos de leitura: o livro e o corpo na escola e na biblioteca

Partindo do pressuposto de Chartier (1994, p.16) de que a “leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”, buscamos refletir sobre os modos de ler das crianças. Como leem as crianças? Que gestos e movimentos de leitura surgem na relação com o livro? Como a leitura literária, realizada intencionalmente por um leitor experiente, para e com as crianças, pode provocar a entrada das crianças no texto? Como se dá o engajamento do corpo e sua inscrição no espaço?

Para responder a essas perguntas, buscamos nas fotografias e registros de caderno de campo dos dois campos empíricos - uma biblioteca pública e uma turma de crianças de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino, localizadas na cidade do Rio de Janeiro-, modos de capturar os gestos e os movimentos de leitura das crianças. Embora estes campos apresentem espaços de leitura com características distintas, percebemos, na análise dos eventos registrados, gestos e movimentos de leitura recorrentes.

Oliveira (2007) aponta considerações importantes sobre o uso da fotografia na pesquisa etnográfica. A pesquisadora, em diálogo com os estudos de Guran (2000), antropólogo e fotógrafo brasileiro, reafirma que “a fotografia possui, ao mesmo tempo, possibilidades de captar o inesperado e/ou de abrir novas possibilidades de compreensão e absorção de um fato” (Guran *apud* Oliveira, 2007, p. 66). Nesse sentido, a produção de imagens pode ser considerada como um meio de impregnar de visualidade a narrativa textual registrada nos “diários de campo”, possibilitando ao interlocutor novas/outras interpretações do narrado.

Esta perspectiva de compreender a imagem enquanto discurso (BAKHTIN, 1992) aponta que, no caso das fotografias tiradas em situação de pesquisa, “o que dá sentido à imagem registrada, ao evento imortalizado, é o diálogo estabelecido após o encontro, depois do registro” (MATTOS, 2013, p. 37). É nessa perspectiva dialógica que buscamos, por meio de uma seleção de instantâneos, agrupar fotos que pudessem, juntas, expressar o caráter singular de acontecimento evocado pelos dois campos de pesquisa. Acontecimentos irrepetíveis e únicos, que podem suscitar novas reflexões para entender a relação das crianças com a leitura.

Para Chartier (1998, p. 78), até o século XVIII, os gestos se enquadravam em uma série de normas que instauravam a leitura como uma prática silenciosa, privada e separada do divertimento. Práticas que obrigavam “os indivíduos a controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos”. De acordo com o historiador, a história da liberdade da leitura relaciona-se diretamente às lentes trazida pela fotografia e pelo cinema que passaram a retratar imagens do leitor na natureza ou do leitor que lê em pé ou na cama. Apesar disso, “uma questão importante para o trabalho histórico é medir a possível distância entre, de um lado, aquilo que é lícito representar e, de outro, os gestos efetivos, as práticas reais” (idem, p. 79). Assim, é preciso ter clareza que o retratado é sempre uma face da história e nunca a história completa.

Goulemot (2009), como já mencionado, afirma que a relação entre leitor e texto é marcada por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca, ou seja, a congregação entre corpo, tempo e a cultura na qual o sujeito está imerso. Em consonância com a ideia de Manguel (1997), que assinala que “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes” (p. 33). Goulemot (2009, p. 114), ao trazer a ideia de cultura coletiva – posto que “o livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele” –, entrelaça tempo e cultura e afirma que a leitura é como um jogo de espelhos, em que ao mesmo tempo em que reencontramos sentidos ao ler – buscando a memória de leituras anteriores –, produzimos também sempre novos significados na relação com o texto. Assim, nossa atitude frente à leitura se modifica conforme a nossa relação com o escrito. Relação esta que também é fisiológica, já que toda leitura pressupõe uma posição corporal. Lemos em pé, sentados, deitados, em público ou

sozinhos. “Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (idem, p. 109).

Esta ambiguidade inscrita na história da leitura é abordada também por Perrotti (2004). Ao se referir ao corpo que lê, o autor destaca o espaço como um importante mediador entre leitor e texto. Um espaço que, quando planejado e preparado, permite a liberdade do corpo e das ideias:

Leitor mal acomodado fica irrequieto, e com razão. Com excesso de calor, de luz, de ruído, a irritação aumenta. Conforto não é fricote, também não. É respeito com o corpo. O corpo que lê. Aliás, é bom lembrar: o corpo lê. Em pé, sentado, andando, deitado. Os livros devem ficar em acesso livre, direto, podendo ser lidos de diferentes modos e não apenas imobilizados numa mesa, sem permissão para serem mexidos. (...) É importante a liberdade para o corpo, para que as ideias se liberem também. Por isso, as Estações cuidam das zonas de circulação, não entulham de móveis a sala, impedindo as crianças de circular, de chegar nas estantes, nos livros e em tudo aquilo que é capaz de promover o pensamento, a imaginação, a criação, a invenção – a leitura (PERROTTI, 2004, p. 18).

Gozzi (2004, p. 55) ressalta a importância de pensar os ambientes de leitura como lugares onde os leitores “podem sentar, deitar, se espalhar, encolher-se, encontrar, enfim, (...) se sentirem confortáveis em suas leituras. A corporalidade é elemento essencial e não pode nem deve ser descuidada nem padronizada”. Assim, é importante ressaltar que “nosso corpo lê, e não somente pelo viés dos olhos” (GOULEMOT, 2009, p. 109).

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p. 277).

A biblioteca pública investigada se configura como um lugar de encontro entre as crianças que moram próximas umas das outras. As observações e os registros fotográficos apresentados a seguir foram realizados por uma das pesquisadoras, no espaço da “Ludoteca”. As fotografias foram tratadas com um tipo de filtro que embaça os rostos, permitindo preservar a identidade das crianças, mas mostra os gestos de leitura. Assim, como um colecionador que reúne seus objetos por semelhanças, procuramos também aqui reunir as fotografias, com o intuito de criar – dentre outros possíveis arranjos – sentidos para os gestos de leitura observados na “Ludoteca”.

As fotografias abaixo apresentam crianças com idades entre 4 a 10 anos lendo das mais diferentes maneiras. Como possuem intimidade com o acervo e com o espaço, escolhem o que ler e como ler. Possuem liberdade de escolha. No “códex ou na tela” (CHARTIER, 1994), elas leem sozinhas, com seus pares, sentadas em cadeiras ou pufes, apoiadas na mesa ou ainda deitadas no chão:



Foto 1: Leitura navegada⁴



Foto 2: Leitura solitária



Foto 3: Livros ao alcance dos olhos e mãos



Foto 4: Leitura visual



Foto 5: Leitura compartilhada

⁴ Todas as fotos foram feitas pela pesquisadora.



Foto 6: Leitura compenetrada



Foto 7: Leitura mediada



Foto 8: Ler para o outro



Foto 9: A liberdade do leitor

As fotografias desvelam algumas práticas de leitura das crianças, entre elas, a leitura solitária, a leitura compartilhada e a leitura mediada. Colomer (2007, p.125), ao propor observações referentes à escola, contribui para pensar a importância da leitura autônoma para a formação do leitor. Para a autora, o contato livre entre as crianças e os livros, com espaços e tempos próprios, contribui para que elas construam sua autoimagem como leitoras, “aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente”.

Colomer (2007) aponta também que compartilhar leituras permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, pois ler junto, entre pares, possibilita perceber os sentidos que o outro construiu. Essa partilha – de leituras, ideias e sentimentos – favorece a construção de uma comunidade com referências e cumplicidades mútuas, onde as ressonâncias individuais da literatura extrapolam os sujeitos e formam elos de coletividade.

Silva e Martins (2010, p. 34) ressaltam que as primeiras experiências de leitura das crianças são marcantes principalmente “pelos modos de ler, pela entonação de voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve”. Assim, participar de leituras mediadas, nas quais um leitor experiente empresta o corpo e a voz às histórias, é importante, posto que ler produz laços afetivos entre quem diz e quem ouve. Laços que ficam mais estreitos quando crianças e adultos partilham uma leitura horizontal, próxima, pois “a leitura acolhe e também ensina os gestos de ler” (CORSINO, 2010, p. 202).

A leitura mediada significativa é aquela marcada pelo afeto, pela *performance* do adulto que lê para e com crianças. Envolve corpo, voz, entonação, acento apreciativo, olhar, colo e também abraço, aconchego. Quando o adulto conhece o texto lido, quando escolhe ler suas histórias e poemas preferidos, coloca-se por inteiro nesta prática, isto é, com o corpo e seus gestos expressivos, com a voz e seus tons, volumes, entonações, ritmos. Tudo isso envolve o leitor ouvinte, que entra também no texto. O adulto que lê com as crianças escolhe como representar os personagens da trama, como usar o silêncio enquanto elemento que desperta suspense/surpresa, como variar as entonações e brincar com a melodia das palavras do autor. Todo o seu corpo convida os ouvintes a adentrarem na história.

A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Esse “tempo afetivo”, descrito por Oliveira, também aparece na leitura do capítulo “Era onça mesmo”, da obra de Monteiro Lobato – “Caçadas de Pedrinho” –, com uma turma de crianças de 7 e 8 anos de idade em uma escola municipal. O evento “Eles vão ficar amigos da onça?” apresenta pistas sobre os modos de ler das crianças, revelando que meninos e meninas entram na história de corpo inteiro e negociam sentidos com movimentos de mimetismo (BENJAMIN, 1995) e empatia simpática (BAKHTIN, 2011). Nesta análise, também é possível

destacar os modos de leitura explorados pela mediadora (no caso, a própria pesquisadora), que envolvem tantos os gestos sonoros como os corporais.

Eles vão ficar amigos da onça?⁵

[...]

Pesquisadora lê: Melhor ficarmos quietos e caçarmos a onça. A menina arregalou os olhos.

Crianças: arregalam os olhos.

A história segue com Pedrinho convidando os amigos para a caçada:

Pesquisadora: Olha quem eles vão convidar para a caçada! (**mostra a**

ilustração) **Maria:** Eu sei... Visconde, Rabicó... **Carlos:** E a Emília!

Pesquisadora: será que todos vão querer ir?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Quem vocês acham que não vai querer ir?

João: Eu!

Pesquisadora: Daqui da história...

Crianças: O Rabicó! Porque ele tem medo de onça!

[...]

Pesquisadora segue lendo: *Caçar onças, eu? Deus me livre, Pedrinho! Vai sim, ainda que seja pra servir de isca, está ouvindo, seu covarde?! Ora, um nobre, um fidalgo (fidalgo é tipo um rei, sabe? – pesquisadora explica), protestou Pedrinho em tom de desprezo [...].*

Pesquisadora lê: *Rabicó tremia que nem geleia... (e faz um gesto de tremer).* **Crianças:** acham graça e tremem. (em seguida, Emília recebe a ideia da caçada com palmas e **elas também aplaudem**).

[...]

Na sequência, os personagens começam a preparar suas armas.

Pesquisadora lê: *Pedrinho levaria uma espingarda que ele mesmo tinha fabricado escondido de Dona Benta.*

Jéssica: Eita! (arregala os olhos).

Pesquisadora lê: - E você, Emília, que arma leva? [...] - Levo o espeto de assar frangos.

Crianças: (acham graça). **Luísa:** qual é a arma do Rabicó?

Pesquisadora: vou contar.

[...]

⁵ No registro do evento, optamos por destacar em itálico o texto lobatiano, da obra “Caçadas de Pedrinho”.

Quando a **pesquisadora lê (com um pouco de suspense)** “*No dia marcado tomaram o café (...) e saíram na ponta dos pés, para que as duas velhas nada percebessem*”, crianças começam a andar na ponta dos pés. **Pesquisadora:** se elas percebessem, vocês acham que elas deixariam eles irem?

Crianças: não! não! (afirmam sem nenhuma dúvida) [...]

Pesquisadora segue lendo e procura recuperar a atenção de crianças que se dis- persavam: Gente, gente, presta atenção que agora é que vai ficar muito legal! Olha aqui as pegadas da onça! (**levanta e mostra a ilustração para cada um dos leitores ouvintes**). **Depois lê:** *Rabicó não havia mentido. [...] Ao fazerem tal descoberta o coração dos cinco heróis bateu mais apressado.*

Crianças: (batem no peito como se sentissem o coração pular).

Pesquisadora lê: *Súbito, o Visconde, [...], gritou com voz firme: — A onça! [...] — Lá longe, naquela moita — lá, lá... (e diz: atenção - é agora que ela vai aparecer).*

Crianças: Uiuiiii! Aiiiiii! **Maria:** Ai que medo! (algumas crianças fingem desmaiar no chão) [...]

Na página seguinte, apareceria a cara da onça, e a **pesquisadora faz mistério para virá-la**. Depois, passando a ilustração para que cada um a visse mais de perto, **lê com suspense, fazendo também alguns movimentos:** *Enquanto isso, a onça deixava a moita e com o andar manhoso dos gatos dirigia-se, agachada, para o lado deles.* **Crianças:** (imitam a onça andando e miando).

Pesquisadora lê: *O Visconde ergueu a espada [...] e deu um berro de comando: - Fogo!*

Crianças: Fogo! (riem, vibram e fazem o gesto de erguer a espada como o persona- gem visconde). [...]

Depois dessa parte, os personagens não conseguem matar a onça e sobem numa árvore.

Pesquisadora: E agora, será que eles vão escapar?

Crianças: vão! vão! **João:** Eles vão ficar amigos da onça? **Carlos:** Eles vão matar a onça!

Pesquisadora: vamos ver, então.

[...]

No final, os personagens jogam a pólvora nos olhos da onça e ela morre.

Carlos: Eu ia usar uma faca assim! (*levanta e faz o gesto, mostrando como faria para matar a onça*).

(Caderno de Campo, Escola Municipal, 27/09/11).

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”, afirmou Lobato em uma de suas famosas declarações. Ao nos debruçar sobre a experiência de leitura das crianças, no evento apresentado, perguntamos: não estariam elas morando, por via da lei-

tura, em “Caçadas de Pedrinho”? São vários os momentos em que percebemos o mergulho dos ouvintes nas passagens deste texto: mimetizam gestos, sensações, expressões e reações dos personagens. Tal observação nos leva a pensar no ato de ler e nos modos de ler/ouvir da criança. Aqui estamos diante de um texto literário, constituído por uma linguagem que, como afirmam Yunes e Pondé (1988), caracteriza-se pela capacidade de instaurar realidades e explorar os sentidos. Ao mergulharem na história, as crianças entram por inteiro e exploram seus sentidos, a ponto de se verem como parte dela: quando indagamos quem talvez não to-
passe participar da aventura, João responde “eu” – incluindo-se na história. O que acontecia na narrativa ocorria também com os leitores e essa interação aparece tanto em seus discursos, como na expressão mimética.

Benjamin (1995), em seus escritos sobre a infância, ajuda a refletir sobre a experiência da criança com a leitura literária. Em “Criança Lendo”, o filósofo escreve:

Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras (...). Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido (BENJAMIM, 1995, p. 37).

Sobre este fragmento, Guimarães e Mattos (2011, p.6) comentam que “Benjamin compreende o que o mergulho na literatura pode causar à criança. A imaginação caminha para além das páginas do livro, permitindo à criança entrar no livro pela via da fantasia, viver a história e voltar dessa imersão “coberta pela neve do lido”.

No mergulho em “Era onça mesmo”, a expressão mimética dos ouvintes/leitores fica muito evidente. Para Benjamin (1995), o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhança e é na brincadeira infantil que a faculdade mimética pode ser observada. Mas este mimetismo, para o filósofo, não seria uma pura imitação. Ao assemelharem-se às coisas, as crianças, reelaboram-nas, descobrindo-as. Nesse evento, na tentativa de compreenderem a narrativa, os leitores refaziam com o corpo suas nuances, ora assemelhando-se aos gestos e reações dos heróis (quando tremem, andam na ponta dos pés, aplaudem, sentem o coração bater, erguem o braço como se estivessem empunhando uma espada), ora aos daqueles que os ameaçam (quando rastejam e miam como onças). Há ainda os momentos em que antecipam com o corpo o que poderia ser a reação dos heróis, como quando fingem desmaiar, ao avistarem a onça escondida na moita. Ou, então, identificando-se com a ação da personagem, mas dando sua própria interpretação: “Eu ia usar uma faca assim!”. Nessa fala, Carlos anuncia a

todos os demais ouvintes seu novo lugar enunciativo e, entrando em empatia com a personagem Emília, vivencia seus atos.

Ao estudar as relações entre autor e personagem na obra literária, Bakhtin (2011, p. 75) denomina de empatia simpática o movimento de aproximação com o personagem: “a empatia simpática com a vida da personagem é o seu vivenciamento em forma totalmente diferente daquela em que essa vida foi ou poderia ter sido vivenciada pelo seu próprio sujeito”. Essa aproximação com a personagem, porém, não aspira a uma fusão, como na leitura mimética. Na empatia simpática, ao usar também a fala, Carlos anuncia a separação da personagem, para então criar sua própria expressão e interpretar a ação vivida antes por ela. Nos dois momentos, no entanto, observamos as crianças produzindo semelhanças: movimento que envolve atividades criadoras e que busca compreender o mundo para imprimir-lhe sentidos.

Este evento possibilitou observar como as crianças, enquanto leitoras ouvintes, na busca pela compreensão do texto, experimentaram com o corpo e com a voz as situações que se apresentaram em “Caçadas de Pedrinho”, assim como as emoções e reações de suas personagens, de tão identificadas que estavam com estas: - **Pesquisadora lê:** *O Visconde ergueu a espada [...] e deu um berro de comando:* - Fogo! **Crianças:** Fogo! (riem, vibram e fazem o gesto de erguer a espada como o personagem Visconde)”. vale ressaltar que a identificação com as personagens de uma trama talvez seja um dos elementos que mais contribua para o mergulho do ouvinte/leitor no universo da leitura literária, favorecendo a elaboração de sentidos para o texto. Mas esse movimento de empatia não exclui a alteridade, isto é, a possibilidade de se colocar no lugar do outro (personagem/herói), mas permite reconhecê-lo ou estranhá-lo enquanto outro. Esta vivência de alteridade permite a descoberta de novos sentimentos e também de diferentes modos de lidar com o mundo e de compreender a si próprio.

Como observamos, as crianças que ouviam a leitura de “Caçadas de Pedrinho” rapidamente se identificaram com suas personagens, vivendo seus medos, expectativas e sustos, mergulhando de corpo inteiro no universo do texto. Porém, esta era uma leitura mediada, realizada pela pesquisadora, com seu modo de ler, que envolvia também o corpo e a voz, o que foi, em muitos momentos, determinante para o mergulho e a interação das crianças com a história que ouviam, provocando um “curto-circuito emocional” experimentado pelos leitores em diferentes momentos da narrativa. Ao longo da leitura, a pesquisadora procurou dialogar com os ouvintes leitores sobre as situações que se apresentavam, indagando, reafirmando ou deixando em aberto hipóteses levantadas por eles, provocando-os, assim, a se colocarem, convidando-os a voltar para a história quando se dispersavam – “Gente, gente, presta atenção

que agora é que vai ficar muito legal!” – e, em diversos momentos, buscando dar vida ao texto pela exploração das entonações, das onomatopeias, das pausas, do ritmo, dos suspenses e das vozes das personagens.

Abramovich (1989), ao refletir sobre a leitura para e com crianças que ainda não leem de forma autônoma, aponta para a importância de um mediador que valorize o ritmo da narrativa, as pausas, que criam expectativas e que podem permitir o desenrolar da imaginação dos leitores, e as possibilidades de exploração de tons e volumes da voz, seja para interpretar os diferentes momentos pelos quais passam as personagens, seja para caracterizá-las. Durante sua narrativa, no seu modo de realizar a leitura, explorando diferentes recursos da voz, a pesquisadora/mediadora ofereceu ainda outras entradas no texto, via gestos que mimetizavam as ações das personagens e ilustrações, que eram mostradas no intuito de chamar o leitor a permanecer na narrativa, e que antecipavam ou ampliavam a construção de sentidos de todos. Como colocado anteriormente, uma leitura mediada significativa e que contribui para a interação do leitor ouvinte com a história narrada, é aquela marcada pelo afeto. De acordo com Travassos (2008, p.33), “o bom leitor de histórias é aquele que compartilha esse momento com seus alunos, que curte o que está lendo, que vibra e se emociona com as personagens, que faz suas próprias descobertas e, assim como os ouvintes, mergulha num universo desconhecido e sai dele com experiências novas”.

Ao nos debruçar sobre este evento, observamos ainda que a pesquisadora lia o texto no livro, como estava escrito, folheando suas páginas e apresentando sempre suas ilustrações (reforçando assim diferentes gestos de leitura). No entanto, por vezes, de acordo com o interesse e atenção das crianças, resumia partes, sem o apoio do livro, voltando em seguida a ler os trechos mais dialogados ou de maior emoção. Essa questão nos leva a refletir sobre a inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a literatura na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ler e contar histórias são atividades fundamentais para a experiência com a leitura e para a construção de sentidos por parte dos ouvintes, mas são experiências distintas. “Contam-se histórias de várias formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros” (CORSINO, 2011, p. 192). No evento, a pesquisadora lia o livro, procurando aproveitar o texto, saboreando as palavras usadas pelo autor e dando-lhes vida nas entonações, tons e ritmos explorados, mas, em alguns momentos, também contava a história sem o apoio do texto, usando suas próprias palavras.

Bajard (2007), em seu livro *Da escuta de textos à leitura*, ajuda a refletir sobre o que acontece quando um texto que está escrito é lido oralmente por um locutor. Para o autor, o

texto escrito (gráfico) é fixo, sempre idêntico diante dos olhos do leitor. Já a sua leitura oral, ou transmissão vocal pressupõe a voz de um locutor e será sempre nova aos ouvidos do ouvinte: “a transmissão vocal transforma a permanência do texto em ato efêmero e único” (p. 32). Isso porque a leitura oral de um texto, que envolve um narrador/locutor e um ou mais ouvintes, evidencia uma comunicação ao vivo, presencial, e que mobiliza todos os sentidos daqueles que estão envolvidos na situação: a voz, os gestos, os olhares, o tato, o olfato. Por ser presencial, a comunicação se torna singular e, como analisa Bajard (2007), “remete a uma *performance*, isto é, a um acontecimento único, seja por um olhar, uma inflexão de voz, um gesto ou um suspiro específico” (p. 61).

Compreendemos, assim, que o evento analisado captou um desses momentos de comunicação ao vivo e presencial de que trata Bajard (2007) – momento este que foi capaz de mobilizar os sentidos – os olhares, os gestos, a voz, o corpo – dos sujeitos envolvidos naquela situação de leitura: o narrador/locutor (a pesquisadora/mediadora) e os ouvintes (as crianças).

Para finalizar a análise deste evento de pesquisa, que procurou refletir sobre os modos de ler das crianças, apresentamos ainda os gestos e movimentos de leitura experimentados por elas logo que a narrativa foi encerrada. Assim que a pesquisadora/mediadora terminou a leitura do primeiro capítulo de “Caçadas de Pedrinho”, algumas crianças foram espontaneamente desenhar cenas da história no quadro, enquanto outras buscaram os exemplares do livro lido, de tão envolvidas que ficaram com a narrativa, para voltar às ilustrações e/ou tentar ler alguns de seus trechos, procurando também descobrir o que vinha pela frente, pois a pesquisadora havia anunciado que a história continuaria e que o “onço” viúvo organizaria um “assalto” ao Sítio (termo usado no livro), ou seja, um ataque ao Sítio:

Algumas crianças ficaram indo do quadro para os livros. Até que uma das meninas, folheando o livro, descobriu a ilustração do onço viúvo fugindo das abelhas e foi mostrar para todo mundo: *olha só o onço fugindo!* Outra criança encontrou a ilustração das crianças jogando a pólvora nos olhos da onça e também foi mostrar para os outros. O Jorge ficou olhando o livro e virando as páginas, até que encontrou (pois já conseguia ler) o título do capítulo *O assalto das onças: Ih! Olha aqui a parte que a tia Sônia disse que vai acontecer!* (Caderno de Campo, 27/09/11).

Neste último recorte apresentado, observamos ainda que a mediação da leitura desenvolvida, além de buscar formas de aproximação entre as crianças e o texto, preocupou-se em preparar e planejar o espaço onde aconteceria aquela leitura, com diferentes exemplares do livro “Caçadas de Pedrinho” colocados à disposição do manuseio livre das crianças, e que favoreceu

a volta dos leitores ao texto. Tal situação nos faz voltar às considerações de Colomer (2007) que entende que o contato livre entre as crianças e os livros, com espaços e tempos próprios, contribui para que cada uma delas crie sua autoimagem como leitora. Nesse movimento, as crianças podem estar sozinhas, entre os pares, ou entre os pares e o mediador, mas estarão sempre ampliando suas experiências com os textos e os sentidos que deram a eles.

Considerações sobre corpo e leitura

Ao longo do texto, discutimos os gestos e os movimentos de leitura das crianças em dois campos pesquisados: a biblioteca e uma turma de crianças do segundo ano de uma escola municipal. A análise dos registros fotográficos e de eventos de leitura ofereceram pistas para refletirmos sobre o corpo que lê e ressaltaram que os encontros entre os leitores e os livros pressupõem espaços planejados e preparados, pois o leitor não lê só com os olhos, mas com o corpo inteiro.

Nesta vertente, observamos que as crianças escolhem ler sozinhas ou com seus pares, sentadas, recostadas ou deitadas no chão. Uma liberdade de escolha do que ler e como ler que aparece em três práticas de leitura comuns: a leitura solitária, a leitura compartilhada entre as crianças e a leitura mediada pelo adulto. Embora com características distintas, os diferentes modos de ler destacados neste texto contribuem para refletirmos sobre a formação do leitor.

Ler sozinho exige das crianças concentração e introspecção. Ao compartilhar leituras, as crianças têm a oportunidade de perceber os significados construídos pelo outro, pois, enquanto leem, podem ouvir e falar sobre suas compreensões e experiências. “Dar e escutar a palavra sobre o lido (...) seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura em ‘voz alta’ e como se os outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem” (BAJOUR, 2012, p. 22). Por sua vez, a leitura mediada, além de produzir laços afetivos, permite aos leitores estabelecerem uma interlocução com o discurso escrito organizado, percebendo a sintaxe escrita, estabelecendo relações e inferências.

O leitor necessita tanto da introspecção como da comunicação, dos silêncios como dos murmúrios, do distanciamento, como da presença do outro em carne e osso. Se a imediatez do mundo não lhe basta, se a experiência direta parece-lhe pequena, não lhe basta também somente a vivência interior, subjetiva. O leitor não busca nem a subjetividade, nem a objetividade. Busca a intersubjetividade ou a interobjetividade, tudo depende do ponto em que se olhe. Busca a si mesmo e ao outro; a si mesmo no outro. Busca o *mesmoutro*.

Por isso, ler é isolamento e comunicação, ausência e presença, distância e intimidade (PERROTTI, 2004, p. 12).

Práticas literárias em que as crianças *buscam a si mesmo e ao outro; a si mesmo no outro*. Buscas que jamais findam, pois “embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros” (REYES, 2012, p. 27-28).

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UNB, 1994.
- CHARTIER, Roger. *As aventuras do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). *Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.
- CORSINO, Patrícia; PIMENTEL, Cláudia. Reflexões sobre leitura literária na escola. In: CORSINO, Patrícia (org.). *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2014, p. 259-284 – no prelo.

CORSINO, Patrícia; SILVA, Rosita Mattos. O que cabe num livro? Pensando a leitura literária de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Texto apresentado e publicado nos Anais do Congresso do Jogo do Livro. Belo Horizonte, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 107-116.

GOZZI, Rose. Espaços de leitura articulados: a escola, a casa, a comunidade. In: Boletim Salto para o Futuro – Espaços de leitura. Rio de Janeiro, TVE- Brasil, 2004, p. 47-62.

GUIMARÃES, Daniela; MATTOS, Nazareth Salutto. Literatura na Educação Infantil: crianças, experiência e linguagem. Texto apresentado e publicado nos Anais do Congresso do Jogo do Livro. UFMG: Belo Horizonte, 2011.

LAJOLO, Marisa. A literatura no reino da linguagem. In: REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 6-15. LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Globo, 2008.

LOBATO, Monteiro. *E era onça mesmo!* São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *O professor como mediador das leituras literárias*. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 41-54.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, v. 28, n. 98, 2007, p.47 – 72.

PERROTTI, Edmir. Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura. In: Boletim Salto para o Futuro – Espaços de leitura. Rio de Janeiro, TVE- Brasil, 2004, p. 8-28.

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

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

MATTOS, Nazareth Salutto. Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Marcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 23-40.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRAVASSOS, Sonia. A Arte de contar histórias. In: REVISTA SINPRO-RIO; no 03, junho 2008. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2008.

TRAVASSOS, Sonia. Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILELA, Rafaela Louise Silva. Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. In: REVISTA DE LETRAS, Curitiba, n° 44, p. 185-196, 1995.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

Submissão: 01/10/2014

Aprovação: 06/11/2014