

**FABIANO TADEU GRAZIOLI  
(ORGANIZADOR)**



# **A EXPRESSIVIDADE E SUBJETIVIDADE DA LITERATURA**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

**Fabiano Tadeu Grazioli**

(Organizador)

# A Expressividade e Subjetividade da Literatura

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E96	A expressividade e subjetividade da literatura [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-593-8 DOI 10.22533/at.ed.938190209  1. Criação (Literária, artística etc.). 2. Literatura – Estudo e ensino. I. Grazioli, Fabiano Tadeu.  CDD 801.92
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O que é expressivo e o que é subjetivo na literatura? A expressividade e a subjetividade são elementos indissociáveis na construção da obra literária? Se tomamos a expressividade como a capacidade de utilizar a palavra em um nível que a desvincula do pragmatismo da língua, como ela se manifesta nas obras que chamamos de literárias justamente pela capacidade de seus criadores operarem com cuidado tal elemento? E se tomamos a subjetividade como a manifestação do sensível, como ela se transfigura na literatura e opera, justamente no nível da expressividade, da construção dos textos artísticos? A expressividade e a subjetividade são elementos que compõem as obras que procuram alcançar o público adulto ou são intrínsecas também na construção da obra pensada para o público infantil e juvenil? A expressividade e a subjetividade devem ser observadas e mesmo definir os princípios que envolvem a mediação de leitura, já que percebê-las é um fator determinante na recepção da obra? As características da literatura focalizadas nessa obra ultrapassam o texto impresso e migram para outras linguagens, como a dança, o cinema e os gêneros textuais que as redes sociais abarcam?

Essas e muitas outras questões em torno do título da chamada para a presente obra inspiraram pesquisadores de diversas instituições brasileiras a escreverem os textos que a compõem, muitos assumindo as reflexões com as quais abrimos esta Apresentação, outros simplesmente inspirados por elas.

O entendimento muito particular das questões levantadas anteriormente levou ao desdobramento do título da chamada – e da obra – em trabalhos de temáticas variadas, e que, por vezes, entrecruzam-se, haja vista abordagens parecidas, o aproveitamento dos mesmos aportes teóricos, o estudo de obras de mesmos autores ou autoras ou épocas, ou, então, a pesquisa sobre obras destinadas ao mesmo público. A divisão que propomos ao organizarmos a obra serve somente para melhor agruparmos os estudos em temáticas e para apresentá-los, tendo em vista alguma aproximação. Contudo, o Sumário que propomos é contínuo, sem as divisões que o leitor perceberá nesta Apresentação.

Nos primeiros seis textos, são abordadas importantes temáticas em obras escritas por mulheres, que trazem temas como a representação da memória, a escrita autobiográfica, o testemunho, as questões de gênero, entre outros. Na ordem em que aparecem na obra, eles abordam especificamente: a dimensão simbólica espaço-temporal na linguagem que compõe a narrativa *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector; a representação das memórias de tempos de grande sofrimento – a espera do marido que estava preso no campo de concentração de Buchenwald, no período da ocupação alemã na França – na obra *A Dor*, da escritora francesa Marguerite Duras; o fazer literário a partir do romance contemporâneo *Desamparo*, da escritora portuguesa Inês Pedrosa, com destaque para a utilização da memória na estrutura da narrativa, na História ou na fábula, lugar em que se cruzam o político e o biográfico de Portugal e do

Brasil; a análise da constituição do medo na narrativa fantástica *Lídia*, de Maria Teresa Horta, que resulta em uma releitura das relações de gênero, destacando a presença emudecida e silenciada do outro: a mulher; a escrita historiográfica de Elisabeth Badinter no seu livro *Émilie, Émilie*, com vista a discutir as representações sociais sobre o papel destinado à mulher no *status quo* do ocidente, via análise do cenário social no século XIII; o silenciamento do testemunho feminino em *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch.

Os três capítulos seguintes também tratam de obras literárias escritas por mulheres. O primeiro dos três aponta a marca feminina na composição de *Coletânea das Flores: poetizas do Pajeú*, subvertendo a hegemonia masculina na autoria da poesia popular nordestina e deixando em evidência a utilização de diversos recursos poéticos e a contribuição valiosa da escrita poética de mulheres que vieram para somar e ampliar o universo predominantemente masculino. O segundo trata da representação de Lisboa na literatura de autoria feminina, tomando, para isso, as obras de Luísa Sigeia, Teresa Orta, Ana Plácido, Guiomar Torresão, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. O terceiro fecha a presença da literatura produzida por mulheres trazendo à obra uma interpretação do conto *Ovo e a Galinha*, de Clarice Lispector, baseada em um viés epistemológico, relacionando a narrativa à filosofia de Kant, como uma teorização acerca da dualidade de conhecimentos possíveis, o cognoscível e o conhecimento das coisas em si.

Ainda na esteira das análises de obras literárias, um estudo demonstra a cena de escrita, que se dá na encenação do ato de escrituração, nos poemas *A faca não corta o fogo*, *Servidões* e *A morte sem mestre*, de Herberto Helder. Na sequência, são focalizadas as questões identitárias e de gênero literário no relato de vida indígena *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. O capítulo seguinte apresenta as correlações entre o som e silêncio com os momentos finais da incansável busca dos amantes da obra *Avalovara*, de Osman Lins, e as possíveis associações com o sagrado impregnado na tradição oriental do tantrismo. O capítulo seguinte trata de uma leitura sobre o conto *Insônia*, de Graciliano Ramos, que observa os aspectos estruturais de sua narrativa e possibilita estabelecer uma relação com os princípios que norteiam a literatura fantástica. No capítulo que é apresentado posteriormente, os pesquisadores realizam uma análise da obra *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir, com objetivo de refletir sobre os personagens infantis que surgem nessa narrativa como figuras metonímicas do desnudamento humano, apontando para a condição de exceção daqueles que estão à margem de qualquer privilégio no contexto pós-belle époque. No fechamento dessa parte, evidencia-se um estudo da obra *Saudade*, do escritor Tales de Andrade, que recai na análise acerca da linguagem empregada pelo autor, a partir, principalmente, dos pressupostos teóricos de Alice Maria Faria, recuperados do texto *Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis*.

Pensar a expressividade e a subjetividade da literatura só tem sentido se o encontro entre obra literária e leitor, de fato, ocorrer. Assim, a obra que estamos a

apresentar abre espaço para alguns estudos que refletem sobre a mediação de leitura, a formação de leitores e a formação de professores. Dessa maneira, na sequência, dois pesquisadores realizam uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo básico de 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. Em seguida, tem espaço um capítulo sobre a construção dos sentidos do texto literário por crianças do 1º ciclo de formação humana. Com base nos dados recolhidos pelas autoras/pesquisadoras, é possível afirmar que as crianças mostram-se ativas participantes da interação propiciada pelos Círculos de Leitura (prática de mediação de leitura proposta pelo pesquisador Rildo Cosson), apontando aspectos interessantes nos livros, quando fazem previsões motivadas, sobretudo, pelas imagens. As análises também mostram a necessidade de mediação para que elas ampliem a compreensão de textos literários desafiadores, que exigem do leitor habilidades complexas, como a de realizar inferências. O estudo seguinte abre espaço para importantes reflexões sobre a leitura e a escrita no contexto da infância. Posteriormente, a obra traz um capítulo que reúne reflexões presentes em duas pesquisas – uma de mestrado e outra de doutorado –, cujo objeto comum é o interesse em pensar o letramento literário, tendo em vista a mediação e a recepção da literatura juvenil. No capítulo apresentado depois, a formação de leitores literários continua sendo focalizada, contudo em um trabalho que reflete sobre a literatura e formação inicial e continuada de professores leitores literários, o que nos leva a afirmar que a leitura literária deve ser pensada em campos distintos de atuação: junto aos pequenos e jovens leitores e junto àqueles que se preparam para mediar as práticas de leitura realizadas com os primeiros. Ganha espaço, na continuação da obra, um estudo sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular central na formação inicial de professores e professoras.

Uma vez que não podemos conceber a literatura sem considerar o diálogo com as outras artes e linguagens, a obra encerra-se com quatro estudos, um sobre a relação entre um poema e a dança, dois sobre cinema e um sobre um gênero textual que tem comparecido nas redes sociais de maneira recorrente, o “meme”. No primeiro capítulo dessa última parte, é apresentado um trabalho investigativo de literatura comparada do poema *L'après-midi d'un faune*, de Mallarmé, e a notação coreográfica de Nijinsky inspirado no poema, também intitulada *L'après-midi d'un faune*. Adentrando na área do cinema, temos uma análise hermenêutica do percurso do personagem Che Guevara, de *Diários de motocicleta*, filme do cineasta Walter Salles, a partir do arcabouço teórico fornecido pelo conceito de “engajamento”, disseminado nos escritos de Jean-Paul Sartre e, mais especificamente, na entrevista *O existencialismo é um humanismo*, de 1945. O capítulo posterior é uma instigante reflexão sobre cinema, fabulação e educação infantil. Fecha a obra uma investigação sobre o gênero textual digital “meme” e sua importância para a tomada de consciência política, a partir da metodologia conhecida como investigação-ação.

Ao todo, são trinta e nove autores que compareceram a mais esta chamada da Atena Editora, alguns até assinando dois trabalhos na obra. Esperamos que o leitor que agora entra em contato com os capítulos perceba o entusiasmo que moveu um grupo tão grande e escolha os estudos de seu interesse para apreciação e leitura.

O organizador

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DA MEMÓRIA À IMAGINAÇÃO: DIMENSÃO SIMBÓLICA ESPAÇO-TEMPORAL EM <i>A CIDADE SITIADA</i> DE CLARICE LISPECTOR	
<a href="#">Maria de Lourdes Dionizio Santos</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>7</b>
ARQUIVOS DA MEMÓRIA EM <i>A DOR</i> DE MARGUERITE DURAS	
<a href="#">Maria Cristina Vianna Kuntz</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
REMEMORAÇÃO EM PROCESSO - INÊS PEDROSA	
<a href="#">Ulysses Rocha Filho</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>24</b>
MEDO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA NARRATIVA FANTÁSTICA DE MARIA TERESA HORTA	
<a href="#">Ana Paula dos Santos Martins</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>32</b>
MULHERES E AMBIÇÃO NA ESCRITA DE ELISABETH BADINTER	
<a href="#">Anna Christina Freire Barbosa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>41</b>
O SILENCIAMENTO DO TESTEMUNHO FEMININO EM <i>A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER</i> DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH	
<a href="#">Émile Cardoso Andrade</a>	
<a href="#">Thayza Alves Matos</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>49</b>
PERIGLOSAS: TRADIÇÃO E RUPTURA NA POESIA DO PAJEÚ	
<a href="#">Luiz Renato de Souza Pinto</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902097</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>58</b>
A CIDADE QUE NÃO É DE ULISSES, O PARAÍSO QUE NÃO É DE EVA	
<a href="#">João Felipe Barbosa Borges</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902098</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>69</b>
CLARICE LISPECTOR E A EPISTEMOLOGIA: UMA ANÁLISE DE <i>O OVO</i> E <i>A GALINHA</i> A PARTIR DA <i>CRÍTICA DA RAZÃO PURA</i> , DE KANT	
Alexandre Bartilotti Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902099</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>79</b>
CENAS DE ESCRITA NO ÚLTIMO HERBERTO HELDER	
Roberto Bezerra de Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020910</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>87</b>
EU, TU E NÓS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E LITERÁRIAS EM <i>A QUEDA DO CÉU</i> : PALAVRAS DE UM XAMÃ <i>YANOMAMI</i>	
Juliana Almeida Salles	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020911</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>97</b>
TRANSFIGURAÇÃO E SILÊNCIO EM <i>AVALOVARA</i> , DE OSMAN LINS	
Martha Costa Guterres Paz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020912</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>110</b>
A (DES)RAZÃO COMO ESPAÇO DO FANTÁSTICO EM “INSÔNIA”, DE GRACILIANO RAMOS	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020913</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>117</b>
A INFÂNCIA DESNUDA: A REGRA NA VIDA DOS AGREGADOS DA FAMÍLIA ALCÂNTARA EM BELÉM DO GRÃO PARÁ DE DALCÍDIO JURANDIR	
Rosane Castro Pinto	
Augusto Sarmiento-Pantoja	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020914</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>127</b>
O PURISMO GRAMATICAL NA OBRA <i>SAUDADE</i> , DE TALES DE ANDRADE	
Rondinele Aparecido Ribeiro	
Fabiano Tadeu Grazioli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020915</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>136</b>
FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: PISTAS PARA MULTILETRAMENTOS	
José Teófilo de Carvalho	
Krisna Cristina Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020916</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>151</b>
A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO POR CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	
Maria Elisa de Araújo Grossi Maria Zélia Versiani Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020917</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>166</b>
LEITURA E ESCRITA: UM MUNDO A SER DESCOBERTO PELA CRIANÇA	
Ana Lucila Macedo dePossídio Elinalva Coelho Luz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020918</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>172</b>
LITERATURA JUVENIL NA PERSPECTIVA DOS LEITORES E DOS MEDIADORES	
Eliana Guimarães Almeida Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal Maria Zélia Versiani Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020919</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>186</b>
LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: UM ENTRE-LUGAR OU UM NÃO-LUGAR?	
Cleudene de Oliveira Aragão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020920</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>202</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LEITURA E RELEITURA DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE	
Rosileide dos Santos Gomes Soares Adelina Maria Salles Bizarro Kamila Kayrelle Barbosa Gomes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020921</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>216</b>
A POÉTICA DE <i>L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE</i> : DOS VERSOS AOS PALCOS, O HÍMEN DE MALLARMÉ	
Thaís Meirelles Parelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020922</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>225</b>
<i>DIÁRIOS DE MOTOCICLETA</i> : É POSSÍVEL SE FALAR EM CINEMA ENGAJADO NA CONTEMPORANEIDADE?	
Deise Quintiliano Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020923</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>236</b>
CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Janete Magalhães Carvalho	
Sandra Kretli da Silva	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020924</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>242</b>
O MEME ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA	
Kleberson Saraiva dos Santos	
Stanley Gutierly Messias da Paz	
Erisvânio Araújo dos Santos	
Glaubia de Castro Amorim	
Carollaine Pinto de Souza	
Patrícia Ferreira Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020925</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>254</b>

## FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: PISTAS PARA MULTILETRAMENTOS

**José Teófilo de Carvalho**  
CEFET-MG

**Krisna Cristina Costa**  
CEFET-MG

**RESUMO:** No contexto de Estudos de Linguagens, este capítulo 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. Como metodologia, propõe-se um levantamento bibliográfico e interpretativo, complementado por relatos de práticas de leitura realizadas numa instituição

particular. Os estudos apontam para uma relação entre alfabetização/leitura e literatura nas séries iniciais que exige mais do que codificar e decodificar palavras: ler 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. Sua função é também ajudar a criança a “experenciar” o mundo por meio das palavras. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores, alfabetização, multiletramentos

### BUILDING THE READER'S KNOWLEDGE IN CHILDHOOD: PATHS FOR MULTILITERACIES

**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 in this school phase, considering the the processes of literacy and multiliteracies. The reasons for this choice are: a) reading is an integral part of the literacy and literacy process in the school; b) the (un) pleasure of reading at this stage can determine the habits and develop the taste or (repulsion) for it; c) reading 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. As a methodology, a bibliographic and interpretative survey is proposed, complemented by reports of reading practices carried out in an elementary school. The studies point to a relationship between literacy/reading and literature in the early grades which 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 one and the illustration is an integral part of their design. Its function is also to help the child to "experience" the world through words.

**KEYWORDS:** Building readers, 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 no 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**

*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.*

Fonte: Na voz de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcsaoffblock&p=Mem%C3%B3ria+na+voz+de+drummond#id=7&vid=dc6d3b937e2c3bd223272a5e43cf8e0&action=click>. Acesso em 15/05/2019.

Os versos anteriores, gravados também em música 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 mesma 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 autora, exige respostas que retomem e atualizem tudo o que até hoje já foi escrito sobre o assunto. São perguntas permanentes e respostas provisórias (*idem* - grifo da autora).

Mas, a literatura lida com a palavra; 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, são 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, porque o significado das palavras depende de quem a profere.

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*, HQ, 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 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 hipertextual<sup>1</sup> 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 identificação 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 (*ibidem*, p.24 – grifo da autora). Desse modo, a citada autora (2001, p. 35) arrisca um conceito para Literatura, entre os vários existentes. Para a autora,

---

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

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

Desse modo, sem querer polemizar, parece-nos clara razão pela qual o poema “Memória”, de Drummond, é literatura e uma receita culinária é não-literário. O texto literário tem uma função estética: encanta, causa fruição, nas mais diversas formas e estilos, pois, literatura é arte, enquanto a receita tem função utilitária, instrumental. No texto, estão incluídas as imagens e as ilustrações, partes integrantes da literatura infantil; porém, isso não significa que tais recursos sejam dispensáveis em livros para adultos. O ilustrador tem hoje papel de reconhecida importância numa obra e torna-se, às vezes, coautor.

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 são multimodais<sup>2</sup> e 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) mostra que as coleções de livros didáticos de inglês utilizadas são multimodais; em outra publicação, são também promotores de multiletramentos (SILVA, 2015). Hoje, os conceitos de multimodalidade se estendem aos livros didáticos, em geral, por diretrizes e normas de livros do Programa Nacional de Livros Didáticos (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 *games*. Outros recursos podem ainda ser acrescentados pelo mediador de leitura, durante a *performance*: gestos, expressão corporal, dança, representação e música. Os recursos multimodais ampliam as possibilidades de transmissão de significados de um texto. No entanto, diz Rosenblatt (2013, p.928): é um paradoxo, o leitor tem somente marcas pretas na página como meio de chegar ao significado, construído pela sua própria linguística pessoal e experiência de vida. De qualquer modo, o leitor é que dá significado ao texto.

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

<sup>2</sup> 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.

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 o 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 na escola: 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. Não é algo automático e imediato, o adulto ou os pais têm papel importante nessa fase: lendo, discutindo, elogiando, dando novas interpretações e demonstrando interesse. A escola pode contribuir na formação de leitores, mas o ambiente letrado familiar contribui para que as crianças tomem gosto pela leitura.

## **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 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 leitura 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 (SOARES, 2001).

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 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, 2003; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Ora, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), quanto os livros didáticos hoje propõem o uso de texto multimodal. Porém, o conceito pode parecer 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 realmente, 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 semioses, 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.

“Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais e transformam as relações humanas” (COSSON, 2016, p. 40). Este autor propõe três modos de compreender a leitura, de forma linear: A primeira etapa, a *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito – objetivos, materialidade do texto, como capa, número de páginas, entre outros; a *decifração*, entramos no texto através das letras e das palavras, portanto, quanto maior nossa familiaridade e o domínio delas, melhor; por fim, a *interpretação*, tomada frequentemente como sinônimo de leitura, consiste nas relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, isto é, são as inferências que o levam a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio desta, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (*ibid.*, p.40-41 – ênfase do autor).

## DA TEORIA À PRÁTICA: UM “RELATO DE EXPERIÊNCIA”

Neste trabalho, escolheu-se estudar práticas de “contação” (palavra ainda não 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.

### a) A escolha do livro: 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: 15/05/2019.

Os alunos do ensino fundamental vão a biblioteca semanalmente para fazer empréstimos de livros, com a intervenção de um mediador de leitura. O mediador é uma bibliotecária, nesse caso, e 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 de uma escola 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. Posteriormente, faz 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 da mediadora de leitura.

### b) A “contação” de história: 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 num todo significativo. Os diferentes modos de linguagens potencializam o texto verbal e criam as condições favoráveis à aproximação da história com o desejo de leitura do livro, como se verá mais adiante.



Figura 2- “contação” de história na biblioteca

Fonte: [www.santoagostinho.com.br](http://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 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. A *performance* é parte do processo.

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](http://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 uma 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 entre eles. 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. O roteiro seguiu integralmente os modos propostos por Cosson (2016) anteriormente.

## 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, econômicos e culturais. Porém, entender estes fatores é compreender que se está inserido num contexto socio-histórico de mundo, com variações determinantes. A literatura infantil nas escolas hoje visa quase somente à habilidade de leitura ou como veículo para instrução moral ou cívica do estudante.

Por isso, a escola torna-se inadequada para a formação de leitor nos moldes e propostas de multiletramentos (ROJO, 2009). A leitura literária é apenas uma das formas de leitura, porém, o mundo hoje está tomado por imagens: na rua, na TV, no *smartphone*, na Internet, nas revistas e nos jornais. Ignorá-las é equívoco. Como afirmou Paulo Freire, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, novembro de 1981: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra<sup>3</sup>”. Quando chega à escola, a criança já vivencia muitas experiências de leitura do mundo e constrói significados compartilhados socialmente, com a comunidade e, principalmente, com a família. A escola é mais uma dessas instâncias de mediação, não menos importante nesse processo de leitura e de práticas de multiletramentos. Por isso, não pode se isolar da comunidade onde o estudante se insere.

A literatura infantil tem muito a contribuir para o letramento do leitor literário.

---

3 Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

Se a obra escolhida propõe indagações ao leitor, estimula a curiosidade e instiga a produção de novos saberes, inclusive em outras áreas das ciências, quem a interpreta bem leva enorme vantagem sobre quem lê, mas não entende bem o que lê. 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. Contudo, discutir esses equívocos foge ao nosso escopo e constitui tema para outro capítulo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: 1998, 126p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação — Secretária de Educação Básica SEB. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017 – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. 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.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media*. London/New York, Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed., London/New York: Routledge, 2006.
- 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.
- ROSENBLATT, L. The transactional theory of reading and writing. In: ALVERMANN, D.; UNRAU, R. B.; RUDDEL, B (Ed.). *Theoretical models and processes of Reading*. International Reading Association, 2013, p. 923-956.
- SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: BÁRBARA, J. Wilcox (org). *Gêneros discursivos: Desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas-SP, 2015, cap. 2, p.35-62
- \_\_\_\_\_. *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.

**Nota:** Este texto foi apresentado no XII Jogo do Livro na Faculdade de Educação da UFMG, em novembro de 2017, como artigo, publicado nos anais do evento; foi ampliado e adaptado para compor este capítulo.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

A cidade sitiada 1, 2, 3, 6  
Alteridade 23, 29, 54, 74, 87, 165, 233  
Anamnese 15  
A queda do céu 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96  
Autobiografia 7, 8, 9, 70

### C

Cenas de Escrita 79, 80, 81, 83, 86  
Cidade 1, 2, 3, 4, 6, 12, 16, 17, 19, 41, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 104, 105, 118, 119, 120, 132, 144, 145, 176, 210, 233, 237, 248, 249  
Cinema Engajado 225, 233  
Clarice Lispector 1, 2, 3, 4, 5, 6, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78  
Construção dos Sentidos 151  
Cordel 49, 50, 57, 168

### D

Dalcídio Jurandir 117, 118, 125, 126

### E

Elisabeth Badinter 32, 33, 36, 37, 38  
Escrita de si 87

### F

Fantástico 24, 26, 28, 29, 30, 31, 110, 111, 112, 113, 114, 116

### H

Herberto Helder 79, 80, 81, 86

### I

Identidade 11, 15, 21, 27, 30, 35, 42, 61, 62, 89, 91, 96, 100, 119, 134, 135, 142, 167, 175, 189, 192, 200, 207, 208, 213  
Imaginário 20, 32, 81, 112, 129, 191, 230  
Inês Pedrosa 15, 16, 18, 20, 21, 22

### L

Lisboa 16, 22, 30, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 86, 164, 213, 224  
Literatura de Autoria Feminina 58  
Literatura Francesa 7  
Literatura Indígena 87  
Literatura Juvenil 130, 135, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180

## **M**

Medo 3, 11, 12, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45, 97, 245

Memória 1, 4, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 35, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 81, 82, 84, 93, 119, 135, 138, 140

Modernidade 32, 89, 96, 120, 209, 216, 221

Mulheres 12, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 101, 146, 232

## **N**

Narrativa Fantástica 24, 25, 110, 113

Narrativa Poética 1, 3, 4, 5, 6

## **O**

Osman Lins 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109

## **P**

Poesia 5, 22, 49, 50, 55, 56, 59, 79, 80, 84, 86, 138, 216, 217, 218, 219, 223, 224

## **R**

Relações de gênero 24, 25

Representações sociais 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40

## **S**

Sertão 49, 50, 51, 54, 56, 57

## **T**

Transfiguração 97, 98, 101, 106, 108

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-593-8

