

**A LITERATURA E A VIDA: VALORIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA
INFANTO-JUVENIL NO LETRAMENTO DA CRIANÇA**

Francisco Renato Lima¹

Francisca das Chagas Gomes Ferreira²

Resumo

Neste estudo propõe-se uma discussão acerca da importância da leitura e da literatura infanto-juvenil na formação letrada do sujeito, desde o primeiro contato estabelecido no ambiente familiar à inserção na escola. Para esta reflexão, buscam-se os recortes das obras de escritores como Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Lygia Bojunga, Agatha Christie, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Cora Carolina, Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Ziraldo, os quais revelam suas histórias de iniciação leitora quando crianças e como elas influenciaram em suas vidas adultas. Para a elucidação teórico-argumentativa, apoia-se em Antunes (2003), Carvalho (2014), Coelho (2000), Colomer (2003; 2007), Goulart (2006), Kleiman (2003), Pennac (1993), dentre outros. Considera-se que a apresentação do livro e da leitura literária, seja no contexto familiar ou na escola, deve partir do propósito de motivar a criança para que ela crie laços de prazer e encantamento, reconhecendo a necessidade da leitura em sua vida, como forma de compreender melhor o mundo a sua volta e escrever sua própria história, assim como expressam as lembranças desses autores.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infanto-juvenil. Letramento. Formação de leitores.

Abstract

In this paper we propose a discussion about the importance of reading and of children's literature in the literate formation of the subject, from the first contact established in the family's environment to the insertion in school. For this reflection, we have tried the clippings of writers' works such as Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Lygia Bojunga, Agatha Christie, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Cora Carolina, Monteiro Lobato, Clarice Lispector and Ziraldo, who reveal their reading initiation as children and how it has influenced their adult lives. For the theoretical-argumentative elucidation, the work is supported by Antunes (2003), Carvalho (2014), Rabbit (2000), Colomer (2003; 2007), Goulart (2006), Kleiman (2003), Pennac (1993), among others. It is considered that the presentation of books and literary reading, either within the family or at school, must start from the purpose of motivating the child so that he or she creates pleasure and enchantment binds, recognizing the need for reading in his/her life, as a way to better understand the world around and write his/her own history, as well as express the memories of those authors.

Keywords: Reading. Children's Literature. Literacy. Readers' formation.

Introdução

[...] Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. [...] não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os

¹ Pedagogo (FSA). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM). Especialista em Docência para o Ensino Superior (IESM). Mestrando em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Email: fcorenatolima@hotmail.com.

² Graduada em Letras – Português (UESPI). Especialista em Linguística Aplicada (UESPI). Mestranda em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Email: franciscacgf@gmail.com.

apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida [...] Nós tínhamos vontade de ler e pronto. Era tudo.

Daniel Pennac, 1993, p. 86-89.

Presente no contexto infantil, a literatura infanto-juvenil possibilita uma viagem pelo mundo do “faz de conta” e do fantástico. A brincadeira e a contação de histórias mesclam o real e o fictício, despertando a curiosidade, o interesse pelo livro, pela leitura e o desenvolvimento cognitivo. Essa é a mensagem transmitida por Pennac, no livro *Como um romance* (1993), do qual foi extraída a epígrafe deste texto. O autor conta, de forma romanceada, como as pessoas se tornam ou não leitoras.

A leitura é de fundamental importância no processo de formação da criança. Tanto aquela apresentada pela família quanto a apresentada pela escola têm um caráter formativo e dialógico. Nesse entremeio, tanto as obras de ficção (da literatura) como os estudos científicos, culturais e históricos transmitidos pelas disciplinas que compõem o tradicional currículo das escolas devem estar vinculados às práticas de leitura, formando o indivíduo, em sentido holístico.

Nessa trajetória, os livros desempenham um papel importante num processo que vai do desejo ao prazer, tendo em vista não só a familiaridade com o universo infantil, mas, especialmente, pelas narrativas que apresentam uma estrutura linear – introdução, desenvolvimento e conclusão –, levando as crianças a descobrirem o sentido da leitura e da própria vida, por meio do envolvimento com os livros.

O texto é um espaço de cumplicidade entre emissor (autor) e receptor (leitor), que modifica seu mundo e sua realidade conforme o conteúdo (mensagem) do texto lido. Esse receptor/leitor é sempre alguém ativo, em movimento e que interage com a leitura. A linguagem literária é uma ponte de interação entre esses sujeitos. Ao ler, o leitor não consegue ficar neutro em relação ao conteúdo da mensagem; e a literatura, com a sua linguagem própria, suas histórias e estórias de ficção, fantasias, estabelece uma relação com a realidade, por isso interfere na vida e na formação do leitor. Desse modo, requer o comprometimento da escola, e em grande parte do professor, na seleção dos textos e de como abordá-los de forma adequada à realidade da criança no contexto da sala de aula.

As produções de literatura infanto-juvenil devem ser escritas e ilustradas com a intenção de seduzir a criança, instigar o imaginário, provocar perguntas e pensar em respostas, despertar emoções grandes ou pequenas, rir, chorar, sentir medo e raiva – enfim, todas as emoções que possam fluir das histórias ouvidas ou lidas.

Neste estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, propõe-se uma leitura acerca das trajetórias de personalidades da literatura ficcional, filosófica, educacional, dentre outras, que inscrevem, em suas histórias, as estórias de vida que os levaram a se tornarem bons leitores e escritores, a partir dos primeiros contatos com a aprendizagem da leitura e da escrita. Para ilustração deste recorte, recorre-se a fundamentação teórico-argumentativa proposta pelas leituras de Antunes (2003), Cagliari (1998), Carvalho (2011; 2014), Coelho (2000), Colomer (2003; 2007), Goulart (2006), Kleiman (2003), Pennac (1993), dentre outros.

A leitura e a literatura infanto-juvenil em contexto familiar e escolar: algumas convergências para a formação de leitores letrados

A completude que se pode alcançar por meio da leitura aguça o desejo de muitos leitores. Em se tratando de “professores-leitores”, esse desejo se acentua a tal ponto que sua satisfação não é a de apenas completar-se, mas também contribuir para com a completude de seus educandos, mostrando-lhes que o livro pode ser o alimento que saciará seus desejos e que é por meio da leitura que se enxerga o caminho que conduz à informação e, mais precisamente, à sua formação.

A busca por esse importante caminho que a leitura pode proporcionar para a sociedade de leitores é empreendida por meio de várias iniciativas, como, por exemplo, discussões acerca da crise no desenvolvimento da capacidade leitora vivenciada na sociedade atual, ocasionada por inúmeros fatores. Dentre eles, ressalta-se a não valorização do objeto livro ainda no seio da família. Quando a leitura é difundida desde cedo no convívio familiar, passa a constituir o interesse da criança, que não olhará o livro apenas como algo formal e de caráter obrigatório, mas o terá como objeto de valor e prazer, proporcionados pelas histórias que eles carregam. Nessa perspectiva, Sandroni e Machado (1998, p. 12) destacam que:

Numa casa onde os pais gostam de ler, mesmo que não disponham de uma boa biblioteca, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetos cheios de sinais que conseguem prender a atenção das pessoas por tanto tempo. A criança percebe, desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer.

A família deveria inicialmente estabelecer o contato da criança com o livro, uma vez que isso é de fundamental importância para o desenvolvimento de sua capacidade criativa. No entanto, quem, na realidade, geralmente desempenha tal função é a instituição escolar. Ao ingressarem no ambiente escolar, as crianças são envolvidas em ações que envolvem a leitura, como a contação de histórias, o que constitui um passo importante para o estabelecimento do

contato prazeroso entre a criança e o objeto livro. Porém, além da audição de histórias, é fundamental que elas sejam convidadas a explorar o livro por si mesmo.

Geralmente, essa familiarização com o livro, que pode ser vista pelas crianças como uma brincadeira, contribui para inseri-las no caminho que possibilite o desenvolvimento de sua capacidade leitora; por isso, tanto a família quanto a escola devem oportunizar às crianças o envolvimento com o livro, ainda que elas o danifiquem. Considera-se de extrema relevância que, ainda nessa etapa inicial da vida escolar, elas manuseiem o livro-brinquedo³, como a primeira iniciativa da escola rumo ao processo de leitura, mas na realidade isso não tem acontecido. Essa ausência da oferta do livro na educação infantil no cenário escolar brasileiro é apontada por Paiva e Carvalho (2011, p. 26):

No Brasil, a maioria das creches e pré-escola ainda não usa livros-brinquedo para a iniciação à recreação ou gosto formador de leitura pelo desconhecimento, inacessibilidade por causa do custo ou temendo que as crianças não consigam manuseá-los ou compreendê-los. Poucos autores e títulos de livro-brinquedo são conhecidos no País e no período de 0-3 anos pouco se fala em biblioteca para bebês (bebetecas), ainda que o conceito de brinquedoteca venha ganhando espaço. Muitas vezes se desconhece a variedade de materiais e oportunidades comunicativas destes instrumentos (livros-lúdicos), em estágio avançado de desenvolvimento editorial-conceitual.

É errôneo o pensamento de que a criança necessita dominar o código linguístico para estabelecer o contato direto com o livro. Ela pode estabelecer essa relação mesmo que ainda não saiba ler, como uma manifestação de suas primeiras tentativas de leitura, o que favorecerá seu desenvolvimento cognitivo, ultrapassando seu repertório cultural e ampliando seus horizontes e conhecimento de mundo, uma vez que:

As possibilidades de leitura não se esgotam naquilo que a escola apresenta, mas vão além, a outros espaços, permitindo que os sujeitos criem e recriem os objetos da realidade, por meio de processos que consistem em reinventar a linguagem e a experiência, buscando, através da subjetividade, desafiar e ir além das evidências linguísticas, contextualizando e refletindo sobre o objeto cognoscível e, como resultado desta interação, produzir novos textos e superar os limites do mundo, por meio da “minha linguagem”. (LIMA; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 289).

³ O livro-brinquedo é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais. Convoca ao prazer, descoberta, aproximação. Alterado, saído dos formalismos da estrutura do livro modelar e tradicional, e de seus lugares convencionais de uso, o livro-brinquedo pode ser pendurado como livro móvel, mordido, pintado, apertado, levado para o banho, a cama, montado como jogo ou cenário, projetado por lanterna mágica. (PAIVA; CARVALHO, 2011).

Embora muitas vezes as crianças sejam tolhidas do primeiro contato físico com o livro, tanto no meio familiar quanto na educação infantil, elas ainda respondem de forma positiva ao se depararem com a contação de histórias. Porém, o que se percebe é que logo que ingressam no ensino fundamental, algumas perdem o encantamento inicial, fato que se pode atribuir à forma como a aprendizagem escolar é conduzida, conforme Pennac (1993) apresenta em sua obra. Neste sentido, Colomer (2007, p. 103) também afirma que:

Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e a narração de estórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e meninas que dizem ‘é que eu não gosto de ler’ [...] A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar.

Esse fracasso possui estreita relação com a formalidade atribuída pela escola às atividades com a leitura. O que a princípio era prazeroso transforma-se em obrigação e assim perde o encantamento que deveria ser inerente ao ato de ler. Voltani (2008), em leitura de Pennac (1993), diz que a escola parece ser o lugar da obrigação e do trabalho; o prazer e a gratuidade não são do universo escolar. Dessa forma, em que o prazer é excluído do ato de ler, não se podem criar expectativas quanto à formação de indivíduos leitores, uma vez que leitura e prazer devem estar entrelaçados.

Pennac (1993, p. 13) aponta que “o verbo ler não suporta o imperativo”, e uma vez apresentado à criança nesse modo de conjugação – impositiva e autoritária –, só abrirá espaços de distanciamento entre o leitor-mirim e o livro. Ressalta, ainda: “Essa aversão pela leitura fica ainda mais inconcebível se somos de uma geração, de um tempo, de um meio ou de uma família onde a tendência era nos impedir de ler”. (p. 15).

Segundo Kleiman (2013, p. 22), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula”. A concepção de leitura como uma tarefa árdua deve ser desmistificada, superando-se a ideia de que existe apenas uma forma de abordar o texto e, por conseguinte, de interpretá-lo. Desse modo, faz-se necessário o diálogo com concepções que busquem encaminhar esse processo em outra direção. Kleiman (2013, p. 34) ainda aponta que:

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

A compreensão da leitura como algo de fundamental importância para a formação social do indivíduo, como afirma Freire (2011), delega ao professor, mediador no processo de

leitura de seus educandos, a responsabilidade de assumir o compromisso de orientá-los pelos caminhos que lhes possibilitem uma aproximação com o texto. Essa articulação é necessária e reforça os laços entre a escola, a leitura e a vida, como enfatiza Goulart (2006, p. 70):

A melhor coisa que fazemos por nossos alunos é criar espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

Diversas iniciativas no contexto educacional são postas em discussão sobre a formação do leitor, com o intuito de buscar soluções para a superação das dificuldades em relação ao desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. A relação destes com o texto literário encontra-se no cerne dessa discussão. Assim, a concepção de leitura como “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70) encontra, no ensino pautado em textos literários, uma forma de contribuir para a formação de leitores críticos.

A literatura infanto-juvenil no seu percurso histórico, segundo Colomer (2003, p. 59), se “define em função do seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram atribuídos em cada momento histórico”. Essa perspectiva dialoga com o que diz Silva (2009, p. 35), ao enfatizar que a temática presente na literatura infanto-juvenil busca uma aproximação com esse público-alvo, pois “é mais centrada no restrito círculo familiar, se infantil, a literatura amplia-se para as questões sociais, políticas e amorosas quando se volta para o público adolescente”. Sendo assim, atribui-se à leitura o caráter de prática social, uma vez que está relacionada com o desenvolvimento pessoal do indivíduo e com a sua participação na sociedade letrada em que vive.

O compromisso da escola com a formação de leitores letrados pode ser favorecido por meio da literatura infanto-juvenil, considerando, segundo Coelho (2000, p. 16), que:

A escola é hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

O texto literário, além das características ficcionais, possibilita ao leitor a apreensão das estruturas linguísticas complexas e, por isso, deve ocupar papel fundamental e de destaque no desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Assim sendo, sua utilização torna-se

inevitável no ambiente escolar. No entanto, ao se fazer uso desse material literário, é necessário que se propiciem reais condições de vivência com a literatura. A possibilidade de distorção do texto literário preocupa estudiosos da área, como Soares (1999), que considera o processo de escolarização da literatura inevitável, porém enfatiza a necessidade de isso acontecer de forma apropriada, seguindo os critérios de preservação do texto literário⁴.

A literatura deve ser encarada como um excelente meio para que se consiga estimular o imaginário do leitor, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo. Embora o texto literário apresente situações distantes da realidade em que o leitor está inserido, através dele, ele poderá, além de desfrutar do prazer das histórias, refletir sobre os comportamentos humanos retratados e, assim, contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento intelectual. Coelho (2000, p. 18-19) ressalta a relevância do texto literário, destacando que:

No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. [...] acreditamos que a Literatura (para crianças ou para adultos) precisa ser urgentemente descoberta [...] como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções.

A literatura infanto-juvenil deve ser compreendida como uma possibilidade de o aluno desenvolver uma visão crítica da realidade, despertar a capacidade criativa, como também sua emancipação enquanto sujeito. Ela não pode ser vinculada apenas a fins didáticos, que conduzem à difusão de conhecimentos linguísticos e/ou de comportamentos a serem seguidos. Certas práticas desenvolvidas, muitas vezes no âmbito escolar, assumem o formato de obstáculo, e constituem-se como verdadeiras pedras no caminho do leitor. A forma como a literatura deve ser oferecida ao leitor iniciante precisa envolvê-lo e estimulá-lo cada vez mais, galgando assim, os caminhos para sua formação leitora.

Desse modo, as letras traçam os caminhos e as histórias de inserção do leitor no mundo da escrita literária, favorecendo o reconhecimento de vocações ocultas, bem como

⁴ Segundo Jurado e Rojo (2006, p. 45), “[...] os textos que circulam em sala de aula, à exceção daqueles produzidos para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são escolarizados. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada”. Desse modo, para a preservação do texto literário, ao apresentá-lo em sala de aula, devem-se considerar critérios alguns, como o estabelecimento de uma relação direta com a sua forma genuína, mantendo sua integridade, conforme a escrita de seu autor, sem negligenciar ou alterar suas características formais mais específicas, que o identificam com o gênero ao qual pertence originalmente; no caso de adaptação, equilibrar o que é da escrita original e aquilo que faz parte dessa releitura, entre outras questões que envolvem a complexidade da abordagem do texto literário na escola.

despertando talentos, conforme se apresenta a seguir, nos relatos oriundos de obras de autores que tiveram suas histórias de vida determinadas pela presença da leitura desde muito cedo.

Alguns leitores: das histórias de iniciação leitora de crianças à inscrição como autores adultos na história da literatura

A leitura e a escrita, como processos referenciais na formação do sujeito, constituem-se pela regularidade, operando como instrumentos marcadores de transformação e mudança social na vida desse sujeito, uma vez que sua efetiva aprendizagem possibilita o enveredamento por caminhos que levam a mundos da fantasia e podem inspirar e espelhar realidades futuras. Por isso, o investimento em leitura desde cedo tem um papel muito importante na vida e na formação de bons leitores e bons escritores. Isso revelam os depoimentos autobiográficos de Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Lygia Bojunga, Agatha Christie, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Cora Carolina, Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Ziraldo, que, a partir de seus primeiros contatos com o livro, seja em casa, com a família, ou na escola, com o professor, por meio das lembranças expressas em suas obras, dão “indícios sobre como aprenderam a ler” (CARVALHO, 2011; 2014) e contam como foram fisgados pela magia do mundo da leitura e se tornaram sujeitos de letramento.

O filósofo Jean-Paul Sartre, no livro *Tribulações de um chinês na China*, conta suas primeiras aventuras de iniciação com a leitura:

Eu ainda não sabia ler, mas já era bastante esnobe para exigir os meus livros. Meu avô foi ao patife de seu editor e conseguiu de presente Os Contos do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele, olhos de criança. Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?” (SARTRE, 1984, p. 30-36).

Apossei-me de um livro intitulado *Tribulações de um chinês* [de Júlio Verne] e o transportei para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava a história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me, – ou melhor, fiz com que me surpreendessem –, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia ao ponto de dar a mim mesmo aulas particulares. Eu montava na minha cama de armar com o “Sem família” de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler. (SARTRE, 1984, p. 15).

A experiência do autor remete a uma noção de leitura para além da materialidade textual-discursiva, compreendendo o ler como um ato de reformular significados e (re)construir sentidos. Veja-se que Sartre, ainda criança, mesmo não sabendo ler, sentiu pelo livro uma necessidade de aproximação e de desfrutá-lo. Assim, o menino, em processo de iniciação leitora, transporta-se para uma realidade recortada em sua imaginação e amplia seus horizontes de fantasia e de realidade, que se entrelaçam e constituem o enredo de sua história como leitor crítico e como futuro escritor de renome, o qual, com suas obras, contribui para a formação de uma sociedade mais crítica, no mundo do letramento.

O educador Paulo Freire, ao começar a escrever o livro *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, que se tornou um clássico na área de estudo e pesquisa em educação e linguagem, inicia o texto fazendo uma retomada às suas memórias da infância, de quando aprendera a ler no interior de Pernambuco:

Tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2011, p. 21).

O depoimento de Freire remete ao primeiro contato da criança com as letras, às suas ‘primeiras leituras’, referindo-se à importância dos “textos”, das “palavras” e das “letras” que fazem parte do convívio da criança em contexto familiar. Ficam evidentes, desse modo, as relações estabelecidas entre os textos produzidos no cotidiano, expressos na maioria das vezes pela oralidade, e a aprendizagem formal do código alfabético, manifestada pela ação da escola, no ensino da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que, na escola, o professor tem papel muito importante, uma vez que é ele quem recebe a criança advinda do contexto familiar, e precisa, portanto, acolher e valorizar suas experiências com a leitura. Para tanto, é necessário que ele promova encontros e relações diversas entre a criança, em fase de adaptação ao novo espaço de aprendizagem, e a leitura, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos que familiarizem a leitura na vida desses novos jovens leitores em processo de formação.

A escritora Lygia Bojunga, no texto *A troca*, expressa sua experiência com a leitura, revelando sua paixão desde cedo pelo ato de ler, e que influenciou na construção de sua escrita como autora de livros infanto-juvenis:

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; de barriga assim cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, aranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeí um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar. (BOJUNGA, 2010, p. 8-9).

Bojunga dá um exemplo de entusiasmo e amor à leitura. Ela, que desde cedo foi apresentada ao texto literário, faz da brincadeira de ler um exercício de profundo cuidado e zelo, ao qual se dedica em sua vida adulta, como escritora. Comprometida com a educação, Lygia chegou a fundar e dirigir uma escola, na qual, por meio do trabalho com a literatura infantil, pôde desenvolver ações entre a literatura e o teatro, utilizando-se da palavra como uma porta de abertura para a vida, em suas mais expressivas manifestações.

A famosa escritora de romances policiais Agatha Christie, no livro *Autobiografia*, conta como se deu seu processo de alfabetização em contexto familiar:

Quando alguém me lia uma história e eu gostava, pedia o livro e estudava as páginas dele, que a princípio, não tinham para mim o menor significado; gradualmente, porém, elas começavam a fazer sentido. Quando saía com a “nursie” perguntava-lhe que palavras estavam escritas por cima das lojas ou armazéns. O resultado foi que, um dia, estava lendo um livro chamado “Anjo do amor”, sozinha e com muito bons resultados. [...] Minha mãe ficou muito abalada, mas não havia mais nada a fazer. Eu não tinha ainda 5 anos, e o mundo dos livros de histórias já se abrira para mim. A partir daí, como presente de Natal e de aniversário, sempre pedi livros (CHRISTIE, 1977, p. 26).

É marcante no discurso da escritora a presença da leitura no ambiente doméstico, tanto na relação com o pai e a mãe quanto com a sua “nursie” (tradução do inglês: babá), a qual assumia a função de acompanhar a criança nas atividades sociais em que ela se envolvia, incluindo o contato com o livro. Dessa relação informal com a leitura, o mundo conheceu a

escrita de Agatha, que nem mesmo as dificuldades decorrentes da dislexia⁵ foram impedimentos suficientes para desmotivá-la a escrever mais de 300 obras, como consta em sua biografia.

O escritor português Fernando Pessoa, sobre seu momento de descoberta da leitura, poetiza, na obra *Livro do Desassossego*:

Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa selecta o passo célebre de Vieira sobre o rei Salomão. «Fabricou Salomão um palácio...» E fui lendo, até ao fim, trêmulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais - tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. E, disse, chorei: hoje, lembrando, ainda choro. Não é - não - a saudade da infância de que não tenho saudades: é a saudade da emoção daquele momento, a mágoa de não poder já ler pela primeira vez aquela grande certeza sinfônica. (PESSOA, 1982, p. 259).

O saudosismo e o amor pela língua permearam toda a vida de Pessoa. Isso pode ser visto em sua obra, marcada pela versatilidade em assumir diferentes identidades e papéis na escrita dos seus textos, assinados por heterônimos, os quais, de modo muito particular, expressam opiniões e estilos bastante diversos no uso da linguagem, fato que faz do escritor um modernista da literatura portuguesa, ao introduzir o movimento no país em 1915.

Na sabedoria das palavras de poeta e escritor, Graciliano Ramos conta sua história com a leitura, permeada por uma experiência no contexto familiar e em seguida levada à escola:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras 25, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno... (RAMOS, 1953, p. 102).

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas

⁵ Distúrbio genético que acarreta dificuldades para decodificar as letras, levando, assim, à insuficiência no processamento fonológico. Pode ser definida como um distúrbio de linguagem; conforme Condermarin e Blomquist (1989, p. 21), “o termo dislexia é aplicável a uma situação pela qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada.”

numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. (RAMOS, 1953, p. 113).

O poeta escritor vivenciou uma série de problemas com a leitura no ambiente familiar, mas quando chegou à escola, suas dificuldades foram amenizadas, graças à boa didática de Dona Maria, sua professora alfabetizadora. O que se percebe pelo depoimento de Graciliano é a importância do professor, do qual sua prática é determinante na vida do aluno, uma vez que ele respeite as individualidades, as dificuldades e as potencialidades de cada sujeito em processo de ensino e aprendizagem, desafiando-o a conquistar um mundo de saberes, mediados pela leitura e pela escrita.

O escritor José Lins do Rego, em *Meus verdes anos: memórias*, relata sua experiência escolar:

Morava João Cabral na própria casa da escola. Era uma sala cheia de bancos onde só havia uma cadeira de palhinha que viera do engenho para mim. Havia meninos de pé no chão, a maioria filhos de gente da vila. Poucos de fora. Apenas os filhos do mestre Firmino que morava em terras do meu avô. O mestre me tratava com indulgência excessiva. (REGO, 2008, p. 141).

Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade. Todos na casa estavam seguros da minha burrice. Nada aprendera na aula de Donzinha e João Cabral. Por isto, pela manhã, a tia Naninha me obrigava a estudar. Vinha ela mesma me forçar a ligar as sílabas, a somar quantidades. Tudo me parecia difícilíssimo. As letras boiavam nos meus olhos banhados de lágrimas. (REGO, 2008, p. 143).

Conseguiu Sinhá Gorda, com paciência, empurrar as letras na minha cabeça [...]. Agora já sabia ligar as sílabas e escrever o abecedário. Gostava do X pela facilidade de riscar-lhe a grafia. Mas havia o L, e o N que tanto me confundia com as pernas, e o M, com milhares de pernas, que parecia um embuá. O fato é que Sinhá Gorda operara o milagre. (REGO, 2008, p. 146).

A escola, na vida do escritor, fora, a princípio, algo assustador e “próximo da infelicidade”, o que ele atribui, de certo modo, à figura dos primeiros professores. Esse fato muda quando ele também muda de professor e passa a assistir às aulas de Sinhá Gorda. Assim como no caso de Graciliano Ramos, esse fato reforça a ideia de quanto o professor pode abrir ou fechar caminhos para a aprendizagem do aluno, na medida em que é ele quem cria estratégias que aproximam os conteúdos curriculares à realidade do aluno.

A poetisa Cora Coralina, no poema “Voltei”, por meio da personagem Aninha, conta suas experiências com as famosas cartilhas de ABC, método que por durante muito tempo prevaleceu nos sistemas de ensino das primeiras letras. Veja-se o trecho do poema:

Voltei. Ninguém me conhecia. Nem eu reconhecia alguém.
Quarenta e cinco anos decorridos.
Procurava o passado no presente e lentamente fui identificando a minha gente.

Minha escola primária. A sombra da velha Mestreira.
A casa, tal como antes. Sua pedra escorando a pesada porta.
Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava,
nas mãos a Carta do ABC, a cartilha de soletrar,
separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha,
gaguejando as lições num aprendizado demorado e tardio.
Afinal vencer e mudar de livro. (CORALINA, 2007, p. 135).

As memórias poetizadas por Cora remetem à vigência de um ensino tradicional, uma vez que o percurso histórico da alfabetização a identifica como um processo que se reduzia apenas ao aprendizado mecânico dos códigos e ferramentas da escrita, ou seja, o conhecimento do sistema alfabético, o que significava a capacidade de codificar e decodificar os signos linguísticos e de reconhecê-los por meio de sons, que se denominam fonemas, e de reproduzi-los na escrita, com recurso a sinais chamados grafemas.

Nessa abordagem de ensino, os alunos deveriam apenas receber e respeitar o formato das atividades, assimilando-as e transcrevendo-as, seguindo as orientações de cartilhas, que se configuravam como único material didático utilizado pelo professor. Em crítica aos métodos de silabação, Cagliari (1998, p. 66) aponta que “as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde todos passam; só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa”. Assim, “alfabetizar pelas cartilhas (isto é, pelo BaBeBiBoBu) é desastroso [...]” (p. 67), pois isso acaba por habituar o educando naquele modelo de aprendizagem, em que ele encontra sempre um conteúdo pronto para ser decodificado, e, portanto, não é desafiado a alcançar etapas mais avançadas no processo de alfabetização⁶ e aprendizagem da língua escrita.

Monteiro Lobato, na obra *Serões de Dona Benta*, por meio da fala de Pedrinho, apresenta sua experiência de iniciação escolar, fazendo uma crítica ao sistema de ensino. O autor, por meio de sua majestosa e expressiva habilidade com a escrita literária, utiliza-se do enredo de suas histórias fictícias para fazer críticas a estruturas que respaldam a realidade dos sistemas escolares ao longo de toda a história da humanidade. Veja-se:

— Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro... (LOBATO, 1986, p. 201).

⁶ Refere-se às etapas de aprendizagem da língua escrita proposta por Emília Ferreiro, na concepção psicogenética, na qual o aluno é considerado um sujeito ativo no processo de construção da aprendizagem sobre a língua, a partir da interação com os objetos do conhecimento. A autora apresenta algumas hipóteses a serem consideradas no processo de aprendizagem da escrita pela criança em fase de alfabetização: garatuja; pré-silábico; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico alfabético; e alfabético (FERREIRO, 1996; 1999; 2010; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A reflexão do escritor remete à forma como a leitura literária é apresentada na escola. Muitas vezes, os professores levam-na para as crianças, com funções pedagógicas estabelecidas, tais como forma disciplinadora e doutrinária de conteúdos, ampliação do vocabulário, melhoria da escrita, nos aspectos de ortografia e conteúdo (ideias), aquisição de informações e melhoria da capacidade de compreensão, entre outras.

Essa crítica à instituição escolar é endossada por Pennac (1993, p. 30), ao afirmar que ela vive um quadro marcado pela “aprendizagem aberrante da leitura, o anacronismo dos programas, a incompetência dos professores, a decadência dos prédios, a falta de bibliotecas”, o que dificulta o processo de formação de leitores. Ainda sobre suas lembranças com as primeiras leituras, Lobato prossegue, em *A Barca de Gleyre*:

[...] tenho bem viva a recordação das minhas primeiras leituras. Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o Robinson inteirinho – o meu *Robinson* dos onze anos. A receptividade infantil ainda limpa de impressões é algo tremendo – e foi ao que o infame facismo da nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades. A destruição em curso vai ser a maior da história, porque os soldados de Hitler leram em criança os venenos cientificamente dosados do hitlerismo – leram como eu li o *Robinson*. (LOBATO, 1946, p. 345-346).

Nessa passagem, o autor especifica claramente uma obra que o influenciara em seu processo de formação: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, que lera quando criança e que na fase adulta, como escritor, adapta em duas obras, intituladas *As aventuras de Hans Staden*, contadas por Dona Benta (1926), e *Robinson Crusoe* (1931). O desejo de formar um país de leitores era tão grande em Monteiro Lobato, que afirmou:

Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me como vivi dentro do *Robinson Crusoe* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no *Robinson* e n’ *Os filhos do Capitão Grant* (LOBATO, 1946, p. 293).

Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como *Gulliver*, *Robinson*, etc..., os clássicos, e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Muller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Creio até que se pode agarrar Jansen como ‘burro’ e reescrever aquilo em linguagem desliteraturalizada. (LOBATO, 1946, p. 233).

A obra lobatiana representa um marco na literatura infantil brasileira, uma vez que sua escrita alcança o público-alvo através do prazer e do encantamento presentes em seus enredos, fugindo, dessa forma, do didatismo muitas vezes atribuído pela escola ao texto literário. Sua escrita, empenhada em atrair o pequeno leitor, conquista-o pelo aguçamento da imaginação e da fantasia e pelo prazer, o que, de certo modo, tornam a leitura uma atividade natural no

processo de formação do sujeito. Arroyo (1990, p. 198) atesta esse entendimento, ao destacar a importância da obra *Narizinho Arrebitado*, destinada ao público escolar, no ano de 1921:

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à *Imaginação* em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda presos a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil.

Portanto, em sua trajetória de leitura e escrita, Lobato, que fora iniciado nas primeiras leituras ainda no ambiente familiar – “Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar” (LOBATO, 1986, p. 201) –, torna-se, em sua fase adulta, como escritor, uma referência que influenciou na formação de muitos outros renomados escritores da atualidade, como revelam Pedro Bandeira (em entrevista ao *Proleitura*, 1998), Ruth Rocha (em entrevista a Ana Maria Lines, do Colégio Bandeirantes, 1999), Lygia Bojunga (na obra *Livro*⁷, 1988) e Ana Maria Machado (na obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*⁸, 2002), e na formação de críticos literários, como Marisa Lajolo (na obra *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*⁹, 1985), Zinda M. C. Vasconcellos (em *O universo ideológico de Monteiro Lobato*¹⁰, 1982), Carmem Lúcia de Azevedo, Vladimir Sacchetta e Márcia Camargos (no livro *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*¹¹, 1997) e José Roberto Whitaker Penteado (em *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*¹², 1997), entre tantos outros, segundo levantamento feito por Dezotti (2004).

A escritora Clarice Lispector também foi inspirada por Lobato. Em forma de poesia, no conto “Felicidade clandestina”, ela relata sua experiência de iniciação com a leitura:

⁷ BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

⁸ MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

⁹ LAJOLO, M. *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹⁰ VASCONCELLOS, Zinda M. C. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Traços, 1982.

¹¹ AZEVEDO, Carmem Lúcia de; CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1997.

¹² PENTEADO, José Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. São Paulo: Globo, 1997.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformara na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava suave, as ondas me levavam e me traziam.

[...]

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1996, p. 53-54).

O livro a que Clarice se refere em seu texto é *Reinações de Narizinho*, uma das mais famosas obras de Lobato. A clandestinidade à qual a autora foi desafiada a levou a dominar de tal forma as palavras que ela tornou-se uma escritora de grande sensibilidade em sua escrita. O tema da leitura e da escrita é uma constante em suas obras. Através de um processo metarreferencial, a autora utiliza-se da palavra para enaltecer essa palavra, dizendo do quanto ela fora importante em sua vida: “Minha liberdade é escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo” (LISPECTOR apud WALDMAN, 1983, p. 10).

Em entrevista a Mirna Feitoza, o escritor Ziraldo conta de sua experiência familiar, ao ler na companhia do pai a obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato:

“Não será esta menina aqui a sua Narizinho Arrebitado, pai?” E ele me perguntou: “Como é o nome do autor do livro?” Eu disse: “Um tal de Monteiro Lobato!”

O rosto do meu pai se iluminou e, a partir desse dia, o Monteiro Lobato e eu ficamos amigos para sempre (FEITOZA, 1997, p. 6-7).

O encontro do menino com o livro de Lobato seria o pontapé inicial para uma história da qual Ziraldo se tornaria protagonista, quando adulto, ao se tornar escritor. Essa influência que Lobato teve no processo formativo de Ziraldo pode ser vista em suas obras, uma vez que elas enveredam pelo viés educativo, abordando, de forma leve e descontraída, temas de cunho social, estabelecidos na formação entre a escola e a família. O exemplo disso está em livros como *O menino maluquinho* (famoso pela adaptação em forma de seriado na TV) e *Uma professora muito maluquina*, que trata da importância da leitura e da valorização da escrita do aluno, independentemente da correção gramatical.

A condução ao processo que permitirá a iniciação do indivíduo à leitura pode tomar caminhos diferenciados, no entanto, apesar de não possuir uma direção unilateral, é necessário que esses caminhos levem o indivíduo a extrapolar o código linguístico, à construção da criticidade, ao estreitamento da relação autor/texto/leitor, à valorização dos conhecimentos prévios, ao incitamento à fantasia e ao prazer, ao contato físico com o suporte no qual o texto circula, à propensão à sensibilidade, entre outros fatores que possibilitem ao sujeito o desenvolvimento de sua competência leitora.

O trato inicial a que o leitor principiante é submetido merece a devida atenção e articulação apropriada, para que o torne capaz de construir o alicerce do qual necessitará para a sua formação intelectual, e, dessa maneira, ao atingir um estágio em que seja considerado um leitor mais experiente, seja capaz de oportunizar a continuidade do processo que busca a construção de outros sujeitos leitores, ou seja, aqueles sujeitos que conseguem se apropriar, ainda na infância/juventude, do valor que a literatura representa, poderão, além de contribuir com o seu desenvolvimento, ser capazes de oferecer à sociedade bons exemplos a serem seguidos, pois uma trajetória em que a leitura apresenta bons frutos merece ser seguida.

E assim, com os mais respaldados e sábios depoimentos, conclui-se que o livro deve ser apresentado à criança de forma lúdica e prazerosa, de modo a despertar nela a curiosidade e o estímulo pela leitura. A criança deve ser atraída pelo prazer, pelo encantamento e pela magia das letras, apresentadas como portadoras de novas histórias e possibilidade de se viverem novas aventuras. Por fim, as palavras de Goulart (2006, p. 70) sintetizam a proposta deste estudo, ao enfatizar que:

A relação entre a escola, a leitura e a vida pode ser muito significativa se não distanciarmos os elos dessa cadeia. A melhor coisa que fazemos por nossos alunos é criar espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

Considerações finais

Este trabalho evidencia alguns aspectos primordiais a serem considerados ao se reconhecer a literatura infanto-juvenil como necessária à promoção de uma visão crítica da realidade, do despertar da capacidade criativa e da emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do estímulo da família no processo de inserção do público infanto-juvenil no mundo da literatura, como também o aprimoramento das atividades que envolvem a literatura direcionada a esse público pela instituição escolar. Sobre esta última

instância, responsável pela promoção da literatura entre os indivíduos na sociedade, destaca-se que tal aprimoramento deve ser pensado em caráter de urgência, uma vez que é imprescindível considerar que, em boa parte dos casos, a atividade de leitura é uma prática exclusiva desse ambiente.

A articulação entre as duas instituições – família e escola – seria o ideal para que se pudessem alcançar de forma satisfatória resultados mais significativos em relação ao desenvolvimento da competência leitora. Essa articulação propiciaria o que foi apresentado em alguns dos relatos aqui expostos, a repetição de experiências exitosas como as daqueles que já em ambiente familiar se deslumbraram com o mundo da leitura e, ao se depararem com uma nova agência responsável pela oferta da leitura, no caso a escola, chegaram a superar o deslumbramento inicial. Infelizmente, muitas vezes, comportamentos diferenciados são constatados, e a escola passa a ser palco de uma série de fracassos, devido ao desconhecimento e mau direcionamento às práticas de leitura.

É por meio da literatura destinada ao público infanto-juvenil que se pode aguçar a fantasia dos leitores, possibilitando a criação de novos mundos e a articulação com a sua realidade. Ao mesmo tempo em que se apresenta como uma atividade subjetiva, pode ser vista, ainda, como forma de aproximação entre os indivíduos, devido ao seu caráter interacional, ao permitir o diálogo entre autor/leitor. É também concebida como fonte de prazer, se bem direcionada pelas instituições responsáveis pela sua oferta.

Desse modo, constata-se, por meio dos depoimentos de pessoas que apresentam histórias de vida bem-sucedidas em relação à atividade leitora, o quanto a literatura infanto-juvenil é um incentivo para a propagação da leitura entre os sujeitos dotados de sensibilidade, inocência e imaginação, que representam o público apropriado para se plantarem sementes que poderão também gerar relatos de sucesso, como evidenciam os depoimentos aqui apresentados.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BOJUNGA, Lygia. A troca. In: _____. *Um encontro*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, n. 11, p. 8-25, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1623>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

CHRISTIE, Agatha. *Autobiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONDEMARÍN; Mabel; BLOMQUIST, Marlys. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 9. ed. São Paulo: Global, 2007.

DEZOTTI, Magda. *O professor e a mediação de leitura: uma experiência com Monteiro Lobato*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2004. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mdezotti.pdf> >. Acesso em: 6 abr. 2015.

FEITOZA, Mirna. O narizinho que se meteu na literatura. [Entrevista com Ziraldo]. In: *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 13 set. 1997. Folhinha. p. 6-7.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, C. M. A. Escola, leitura e vida. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 68-71.

JURADO, S.; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Leitura em praças públicas: uma proposta para a expansão de eventos de oralidade e letramento em espaços extraescolares. *Revista FSA* (Faculdade Santo Agostinho). Teresina, v. 11, n. 3, p. 287-306, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/613>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: _____. *O primeiro beijo e outros contos*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 52-55.

LOBATO, Monteiro. *Serões de Dona Benta*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

_____. *A Barca de Gleyre*. V. II. São Paulo: Brasiliense, 1946.

PAIVA, A. P.; CARVALHO, A. C. M. Livro-Brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, R. J.; TAGLIARI, B. L. (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. V. I. São Paulo: Ática, 1982.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

REGO, José Lins do. *Meus verdes anos: memórias*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VOLTANI, Gisele Gasparelo. Daniel Pennac na Sala de Leitura. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e em: <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector*. São Paulo: Brasiliense, 1983.