

A LITERATURA EM ESPAÇOS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

LITERATURE IN READING SPACES: CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF READERS

Rafaela Vilela

Universidade Federal do Rio de Janeiro
rafalouise@gmail.com

Sônia Travassos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
soniamariatravassos@gmail.com

RESUMO

Este artigo reflete sobre como a literatura adentra nos espaços de leitura, dentro e fora da escola, a partir dos resultados de uma dissertação e uma tese, entrelaçando dois campos de pesquisa: uma biblioteca pública e uma sala de leitura de uma escola municipal, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Defende a literatura como bem incompressível e apoia-se no conceito de estações do conhecimento, compreendendo os espaços de leitura como lugares de apropriação cultural. As pesquisas apontaram que as práticas desenvolvidas nesses espaços podem contribuir para a formação de leitores crianças que, enquanto sujeitos da cultura, se colocam diante da leitura, inventando e reinventando percursos de forma autoral.

Palavras-chave: Literatura; Leitura; Espaços de Leitura; Biblioteca; Sala de Leitura.

ABSTRACT

This article reflects on how literature enters reading spaces, inside and outside school, based on the results of a dissertation and a thesis, intertwining two fields of research: a public library and a reading room of a municipal school, both located in the city of Rio de Janeiro. It defends literature as an incompressible asset and relies on the concept of knowledge stations, understanding reading spaces as places of cultural appropriation. Research has shown that the practices developed in these spaces can contribute to the formation of child readers who, as subjects of culture, face reading, inventing and reinventing paths in an authorial way.

Keywords: Literature; Reading; Reading Spaces; Library; Reading Room.

Introdução

Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p.176).

Desde as sociedades mais antigas, a humanidade se apropriou das histórias para contar suas aventuras, evocar lembranças, despertar emoções, conversar com o outro e construir sentidos sobre o mundo. A literatura nasce destas possibilidades e, tanto na sua forma oral como na escrita, vai ao encontro da necessidade humana de fabulação, ou seja, de imaginar, fantasiar e experimentar vidas outras. Como afirma Candido (2011), na epígrafe escolhida para abrir o texto, não há homem que possa viver sem a possibilidade de sonhar, de inventar, de escapar da realidade cotidiana, representando a vida de uma maneira diferente. Considerando a fantasia como um elemento fundamental para a sobrevivência social e emocional do homem, a literatura é defendida pelo autor como um bem incompressível e, portanto, direito de todos.

O presente artigo reflete sobre como a literatura adentra nos espaços de leitura, dentro e fora da escola, a partir dos resultados de uma dissertação e uma tese, entrelaçando dois campos de pesquisa: uma biblioteca pública e uma sala de leitura de uma escola municipal, ambas localizadas no Rio de Janeiro.

Junto às crianças, discutimos como a leitura literária pode ser experimentada enquanto arte que reinventa a vida. Como as práticas com a literatura contribuem para a formação de leitores, que não apenas sejam informados sobre a vida, mas que se sintam instigados a questioná-la e a se posicionarem frente a ela? Para responder à questão, buscamos ancoradouro nos escritos de Candido (2011), Castrillón (2011), Corsino (2010, 2011), Perrotti (2015), Reyes (2012) e Yunes (2009). Nesta interlocução, ressaltamos a dimensão política que os espaços de livro e leitura tem na garantia do direito de ler e a compreensão de que os encontros com a literatura possibilitam novas leituras de si, do outro e do mundo.

O texto foi organizado em cinco tópicos. Primeiramente, discute sobre a leitura literária. Em seguida, reflete sobre os espaços de livro e a promoção da leitura. O terceiro e o quarto tópico apresentam eventos de pesquisa onde a leitura literária se faz presente junto aos leitores crianças em dois diferentes espaços de livro e leitura. Por fim, aponta considerações finais sobre a literatura indicando que as práticas de leitura podem contribuir para a formação de leitores crianças.

1. A leitura literária

Arte da palavra, a literatura, por meio de sua linguagem simbólica, sensorial e provocadora de imagens, não apenas informa ou imita o real; ela o reinventa, instaurando realidades, explorando os sentidos do leitor e possibilitando a entrada em universos que só a fantasia permite. Como coloca Bartolomeu Campos de Queirós (2009, s/p), em seu Manifesto por um Brasil Literário, “[...] o homem é feito de real e de ideal. A literatura, quando aparece para as crianças, traz esse diálogo com a fantasia. E a fantasia é o que existe de mais importante na construção do mundo. Se existe o novo é porque ele foi fantasiado anteriormente”.

Além do importante lugar da fantasia, a leitura da literatura permite a vivência da alteridade e da experimentação de sentimentos. Quando lemos uma história, não estamos diante de um quadro ficcional que só diz respeito aos personagens ali representados; ele também se refere a todos nós, pelas emoções, sensações e reflexões que suscita. Quando lemos literatura, estamos em conversa com o mundo: para estranhá-lo, reconhecê-lo, descobri-lo, pois a literatura ao “acolher a experiência humana e decantá-la nessa linguagem-outra que é a linguagem dos símbolos” (REYES, 2012, p.82), possibilita um outro modo de processar o real, criando olhares e discursos que permitem nos “co-mover”, por travessias e atravessamentos. Lemos para nos afetarmos, para nos encontrarmos com o outro, para atribuímos sentidos àquilo que faz parte de nossas vidas, para buscar respostas às eternas inquietações humanas, para nos deslocarmos.

Embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros” (REYES, 2012, p.27-28).

Assim, não saímos de uma leitura literária do mesmo jeito que entramos. Saímos com as marcas que aquela leitura nos deixou. Nesta perspectiva, de acordo com Corsino (2010), a leitura que deixa marcas, que vai além do momento em que foi realizada, pode ser compreendida como experiência e desempenha importante papel na formação do leitor, pois “em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo (p.9)”. E, é esse ir além, que nos constitui enquanto sujeitos.

Refletindo e compreendendo a leitura como experiência, Yunes (2009), afirma que as palavras ao mesmo tempo que criam realidades, podem também nos tocar, nos fazer sentir, nos modificar. Para a autora, “não basta que algo aconteça, mas nos aconteça, para que façamos uma experiência efetivamente” (p.38). Ler é penetrar no mundo das palavras e, nessa relação, nos colocamos a pensar que

A finalidade maior e talvez primeira da educação dentro e fora da escola deveria ser esta: aprender a pensar fora do automatismo, da pressa, do óbvio. Paramos para pensar quando algo nos acontece, quando saímos do lugar comum para ver as coisas de outra maneira. O ato de ler é o de nos exercitarmos nessa perspectiva, de sairmos ao encontro do outro com a disposição do diálogo (YUNES, 2009, p.38).

Nos debates em torno do ato de ler e de ler literatura, refletindo sobre o encontro entre texto e leitor, Cosson (2006) afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (p.27). Assim, bem como elucida Yunes (2009), “não há ato de leitura e de conhecimento que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. As interações produzem uma zona movente de sentidos, que se constitui dos contextos múltiplos em que se inserem, segundo focos e perspectivas” (p.32). Discursos que atravessam os sujeitos e a cultura.

Para os dois autores, a troca e a produção de sentidos que se estabelece através da leitura, extrapola a relação entre quem escreve e quem lê, dilatando-se e expandindo-se para a esfera social. Sabemos que a leitura, numa sociedade onde a escrita se faz presente, é uma prática social necessária para a ampliação de conhecimentos e experiências, sendo indispensável ao exercício da cidadania. E muitas são as leituras que podem nos levar a esses movimentos, no entanto, compreendemos que a leitura literária exige dos sujeitos uma disposição diferente frente ao discurso que se apresenta nos textos. Para Goulart (2007),

O discurso literário é considerado por Bakhtin como uma cratera (Bakhtin, 1998) em que se hibridizam muitas linguagens sociais, muitos gêneros, muitos sujeitos, apresentando a sociedade de forma viva, pulsante, contraditória, estetizando e arquitetando a linguagem de modos diversos (p.64).

Refletindo sobre os textos literários, a autora afirma serem estes mais polissêmicos e polifônicos do que os textos de outras áreas do conhecimento: polissêmicos porque são passíveis de diferentes leituras, dependendo da história de vida do leitor, de seus interesses, sua visão de mundo e, polifônicos, porque na voz do autor estão as vozes de outras pessoas, de outros autores, da sociedade, da história. Nesse sentido, envolvem o leitor num movimento diferente daquele a que uma leitura mais objetiva e instrumental, em busca de algum conhecimento ou informação mais pragmática, o levaria a fazer. A literatura, como lembra Elias José¹, “é o jogo de palavras com o mais alto grau de envolvimento poético, apelo aos cinco sentidos [...] que nos permitem criar cenas, lugares, pessoas [...]” e, sua leitura, como destaca Bajour (2012):

[...] tem a ver com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também como que diverge de nossas interpretações e visões de mundo (p. 24).

É importante ressaltar ainda que a leitura do texto literário, como comenta Oliveira (2010), favorece também a ampliação de conhecimentos, quando comparados a textos informativos que circulam nas escolas, mas o faz de forma diferente; a literatura, ao oferecer um saber sobre o mundo, pelo viés da fantasia e da ficção, permite ao leitor buscar formas de interpretá-lo e produz conhecimentos, nesse sentido, “por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos” (p.47). Em consonância com esta ideia, Corsino e Pimentel (2015) ainda acrescentam:

A leitura literária é uma importante via de construção do conhecimento e desenvolvimento humano, já que interfere na estrutura de pensamento, nas relações sociais e proporciona aos sujeitos em contato com ela a ampliação de sua capacidade linguística (CORSINO; PIMENTEL, 2015, p.265).

Compreendendo o caráter múltiplo da literatura, buscamos nesse artigo refletir sobre como a leitura literária adentra nos espaços de leitura nas escolas, assim como nos espaços não formais de educação, como as bibliotecas públicas. Como a leitura literária vem sendo promovida nesses diferentes espaços?

Vale, ainda, pensarmos sobre o significado da expressão “promover a leitura”. Ao promover a leitura se pretende formar leitores? Pretende-se torná-la um hábito? Um entretenimento? Como questiona Britto (2012): “o que se quer promover quando se promove a leitura?” (p.46). Para o autor, a ideia de “promoção” está ligada ao estímulo daqueles que já sabem ler, mas que por razões diversas não leem, a adquirirem este hábito. Britto (2012) postula ainda que “a leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador” (p.47). Assim, promover a leitura nesta abordagem, é um meio de fortalecer o posicionamento crítico frente às questões que se inscrevem na vida, criando pertencimento social e o princípio de humanidade, constituindo-se como bem mais que um simples hábito, mas uma atitude frente ao mundo.

1 Depoimento lido no Projeto PROLER, da Biblioteca Nacional, em Passos, MG, Em 9/11/1995 e no 2º Encontro de Escritores Mineiros, em São Lourenço, dia 20/03/1997.

O que caberia então à escola e a outros espaços de leitura que se propõem a promover a leitura fazerem para que a experiência com a literatura seja significativa na formação das crianças? Como Calvino (1995), acreditamos que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (p. 11). Isto porque somos sujeitos da linguagem. Uma linguagem expressiva, dialógica, que encontra na relação entre o dizer e o escutar espaço para crítica e para a reflexão. Assim, a seguir, apresentamos considerações sobre os espaços de livro e leitura, entendendo-os como importantes instâncias de transformação social.

2. Os espaços de livro e leitura

Iniciamos a segunda parte deste artigo, que tratará sobre os espaços de livro e leitura, dentro e fora da escola, trazendo as palavras de Castrillón (2011), em seu conhecido livro “O direito de ler e de escrever”, fruto da reunião de uma série de conferências proferidas pela autora acerca de temas como: leitura, escrita, educação, bibliotecas, democracia, políticas públicas, participação social, cidadania. Para a colombiana, “ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos” (p.15), pois constitui-se como “direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre” (p.16). Reflexões importantes que destacam o lugar das bibliotecas na garantia do direito de ler.

Historicamente, a leitura vem sendo compreendida como um instrumento de poder e de exclusão social, seja pelas mãos da igreja, de poderes políticos ou de interesses econômicos de determinados grupos sociais que dela buscam se beneficiar. Considerações que nos fazem questionar: quem se apropria da leitura, enquanto prática social e cultural, em nossa sociedade? Com que fins? Quem está incluído nestes círculos?

Para Castrillón (2011), a democratização da cultura letrada só se consolidará em nossa sociedade quando a população, em sua maioria, compreender a leitura como um instrumento de poder, necessária para benefício individual e coletivo, e se apropriar dela. A leitura precisa ser compreendida pelo viés “da sobrevivência imediata, da defesa dos direitos, da possibilidade de participação consciente nos destinos de sua comunidade e no futuro do pensamento, do pensamento divergente e reflexivo, do pensamento que busca significações” (p.95). Em seu percurso para buscar respostas sobre a democratização da cultura letrada, ela problematiza sobre as campanhas de promoção da leitura que são empreendidas pelo mundo, mas que não conseguem tocar efetivamente na questão. Apontando, muitas vezes, apenas para uma maior quantidade de livros vendidos, o que evidentemente não significa uma maior apropriação do escrito. Como pondera, tais ações

[...] pretendem nos convencer da necessidade dessa prática, sem levar em conta que nada se torna necessário – e muito menos a leitura, que é um exercício difícil, que exige um tempo cada vez mais escasso e um esforço que poucos estão dispostos a realizar – se não tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio de melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo (CASTRILLÓN, 2011, p. 20).

Para a pesquisadora, estas campanhas desviam a atenção do verdadeiro problema da inclusão de todos na cultura letrada, porque este se localiza “na educação e nas possibilidades reais de acesso democrático à leitura e à escrita” (p.22), na constituição de espaços de participação na cultura letrada que favoreçam a apropriação efetiva. Neste sentido, destaca que as bibliotecas são os principais meios para a democratização e que os esforços devem estar todos voltados para a educação, incluindo políticas

que possam assegurar e impulsionar o lugar das bibliotecas públicas, já que estas e são espaços que garantem o acesso gratuito aos materiais escritos e a outras formas em que a escrita se faz presente, incluindo o acesso às novas tecnologias. Para isso, ressalta que elas sejam constituídas

[...] a partir de projetos das próprias comunidades, que sirvam aos seus propósitos, que se convertam em verdadeiros mecanismos de acesso à cultura letrada e, portanto, que permitam democratizar esse acesso, o que significa chegar a toda a população e não de maneira quase exclusiva à escolarizada. Uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte. [...] É preciso que as bibliotecas se comprometam com um objetivo político, social e cultural muito claro a partir do qual formulem seus planos de trabalho e sua programação de atividades (CASTRILLÓN, 2011, p. 25-26).

As reflexões sobre o direito à leitura e à escrita, à democratização da cultura letrada e sua apropriação potencializam as discussões sobre o papel político e transformador que os espaços de leitura voltados para as crianças, em instâncias privadas e públicas, possuem. Castrillón (2011) defende, sobretudo, que as bibliotecas se configurem como o lugar do “pensamento pensante”, posto que leitores de todas as idades “necessitam de tempo para a leitura, para a reflexão e para o debate, mais tempo para o pensamento e menos para a ação” (p.25).

Para que a formação leitora aconteça e as crianças criem situações para ler, pesquisar e imaginar, faz-se necessário uma combinação que una a seleção e organização dos diferentes acervos, a constituição dos espaços de livro e leitura e a dinamização destes elementos, que se relacionam de forma intrínseca à intencionalidade do mediador de leitura. Como em um tripé, os três apoios precisam estar alinhados. Assim, é imprescindível que os espaços de leitura tenham acervos atualizados, diversificados, em bom estado de conservação, escolhidos criteriosamente e prezando pelo conceito de bibliodiversidade (CARRASCO, 2015), isto é, acervos que contemplem uma diversidade de suportes, gêneros, estilos, autores, temáticas.

Nesta perspectiva, trazemos para a conversa um autor que concebe os espaços de livro e leitura, sejam bibliotecas escolares, públicas e comunitárias, salas ou cantos de leitura como “Estações do Conhecimento”. Estação entendida não como depósito, mas como lugar de trânsito, movimento, passagem. Para Perrotti (2015a), cada espaço de leitura se configura como uma plataforma de lançamento, uma estação aonde se chega e de onde se parte para novos territórios, novos conhecimentos.

Muitos são os desafios para a implantação e a dinamização dos espaços de livro e leitura, para que se tornem de forma efetiva espaços de inclusão e de participação na cultura letrada. Como Perrotti (2015a) nos provoca a pensar, “espaços de leitura são organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos e vivos. São construções definidas por sujeitos em suas relações com o mundo e com outros sujeitos” (p.133). Assim, podem variar no tempo e no espaço. Caberá aos sujeitos, em diálogo com suas concepções de leitura, de sociedade, de leitor, de literatura, de educação, de mundo, definir suas possíveis funções e práticas.

Quando compreendidos como “Estações do Conhecimento”, os espaços de leitura constituem-se como espaços de acesso ao conhecimento nos quais os viajantes encontram-se, separam-se, reencontram-se, num movimento contínuo e cruzado de histórias, expectativas, sonhos, desejos, afetos, vontade de conhecer, de lembrar, de esquecer. E podem ser constituídas, como afirma Perrotti (2015), como instalações fixas (como as salas de leitura e as bibliotecas), circulantes (como cestas ou estantes que se movem entre os espaços da escola) ou, ainda, parte fixa, parte circulante (uma combinação entre os elementos anteriores). Em quaisquer destes formatos, elas se configuram como espaços transicionais, necessários ao desenvolvimento da subjetividade humana.

Avançando em suas considerações, o pesquisador ressalta ainda três eixos que sustentam a concepção de “Estações de Conhecimento”. A primeira delas é que se configuram como territórios preparados para a inclusão afirmativa de sujeitos na cultura letrada (protagonistas culturais). Um outro eixo reafirma as estações como instâncias de aprendizagens, de formação e transformação. Por fim, para Perrotti (2015a), as estações são dispositivos dotados de intencionalidade educativa e cultural. Não são, portanto, espaços neutros, pois, na forma como se organizam e se dinamizam, narram e contam histórias.

Refletindo sobre a leitura como uma prática social de inserção dos sujeitos na cultura letrada, defendemos que os espaços de leitura podem e devem ser concebidos não só como instâncias de acesso à informação, mas, especialmente, como espaços para a circulação do conhecimento e da cultura, lugares de encontros, de troca e apropriação de saberes, de formação e de transformação.

Assim, entendemos que as salas de leitura e as bibliotecas de escolas, bem como as bibliotecas públicas e comunitárias, se constituem como espaços de múltiplas leituras – que podem ir de informativas à literárias, em suportes impressos e digitais, além de outros elementos que provocam a leitura e a narratividade, como bonecos e materiais audiovisuais.

Neste circuito, ressaltamos que uma importante estratégia do fortalecimento da formação do leitor crítico está relacionada diretamente a mediação da leitura. Ao modo como os profissionais que atuam nestes espaços desenvolvem ações que convidem os leitores à participação, ao desejo de buscar conhecimentos, ao exercício crítico, desenvolvendo um trabalho que vá além do oferecimento de livros e de momentos passageiros de prazer com eles. Como Ezequiel Theodoro da Silva (1983) nos provoca a pensar (há quatro décadas) “disseminar ou fazer circular a cultura não é simplesmente ‘encontrar’ o livro na prateleira e entregá-lo ao leitor, mas orientar esse leitor no sentido de ler bem e ler mais” (p.17).

Questões complementadas por Carvalho (2002) que ressalta a necessidade de que os espaços de leitura para as crianças, devem ser locais de formação do leitor crítico, “aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura” (p.22). Para tanto, seria necessário conceber os leitores não apenas como consumidores da cultura, mas como sujeitos criadores capazes de reelaborar experiências e informações obtidas na leitura, ampliando sua visão de mundo e suas possibilidades de atuação na sociedade.

Como promover a leitura literária - foco de nosso artigo - junto aos diferentes leitores, fazendo com que esse espaço de livro e leitura seja significativo para cada um deles? Para responder à questão, apresentamos análises de eventos de pesquisa que indicaram que as concepções e práticas que sustentam seus projetos, podem favorecer o encontro entre os leitores crianças e a literatura.

3. Crianças e leituras na biblioteca

As reflexões apresentadas a seguir constituem-se como parte dos resultados de duas pesquisas: uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado que, em comum, investigaram dois diferentes espaços de livro e leitura: a sala de leitura de uma escola municipal e uma biblioteca pública, ambas situadas na cidade do Rio de Janeiro.

Os trabalhos partiram do pressuposto teórico-metodológico de que os sujeitos são constituídos na e pela linguagem, na interação com a cultura e com o outro, conforme aponta Bakhtin (2011). Para o filósofo da linguagem, a palavra é o elo entre o eu e o outro. Dentro da enunciação de um discurso, as palavras se revestem de significados e possibilitam maneiras singulares de estar e de compreender

o mundo. Assim, por ser desenvolvida no diálogo entre sujeitos, numa relação entre texto e contexto, ou seja, entre o que está dado e o que se cria enquanto resposta, a pesquisa em Ciências Humanas pode ser compreendida enquanto acontecimento. Uma resposta situada que ganha forma através da escrita, pois só há como reapresentar um acontecimento, singular e irrepetível por natureza, por via do discurso. Assim, cabe ao pesquisador orquestrar as múltiplas vozes e registrá-las através de uma escrita contextualizada. Ato responsável, responsivo, singular, ético e estético.

Nessa perspectiva, as duas investigações partiram do reconhecimento das crianças como interlocutoras que falam por si e sobre si, constituindo-se essencialmente como uma pesquisa com crianças e não, apenas, sobre crianças. Assim, por compreender que os nomes próprios marcam a identidade do sujeito e que há uma relação ética complexa que perpassa a pesquisa com crianças, posto que a participação delas é tutelada por um outro sujeito (KRAMER, 2002), optamos por identificar as falas, apresentadas através de discurso direto, atribuindo nomes fictícios às crianças, no caso da dissertação, e através de números, na tese. Passemos, então, para as análises dos eventos de pesquisa.

A dissertação *Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor* (VILELA, 2014) teve como objetivo central conhecer, analisar e compreender as práticas de leitura de crianças em uma biblioteca pública situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Inspirada no projeto colombiano das *Parque Bibliotecas*, que compreende a leitura enquanto ampliação cultural e participação social, as Bibliotecas Parque do Rio de Janeiro também apresentam um projeto arquitetônico diferenciado e oferecem acesso à leitura em diferentes suportes.

Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa foram: observações participantes, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com as crianças frequentadoras do espaço e registro fotográfico das interações das crianças em situações de leitura na parte infantil da biblioteca, denominada Ludoteca.

A pesquisa indicou que a biblioteca se tornou um ponto de encontro para as crianças da região. Em todas as idas à biblioteca, apesar de sempre conhecer novas crianças, o mais comum era reencontrar meninas e meninos já conhecidos. O que despertava nas crianças a vontade de retornar ao espaço?

Partindo de uma perspectiva dialógica, ancorada em uma escuta atenta e oferecendo resposta responsiva ao que as crianças têm a dizer, destacamos para esse artigo algumas conversas informais que buscaram compreender a presença constante das crianças na biblioteca a partir da pergunta: “O que você faz na biblioteca?”. Vale ressaltar que a conversa, diferentemente da entrevista, possibilitou maior proximidade com as crianças, pois ao deslocar a interlocução formal para um contexto de indagações mais contextualizadas e espontâneas, as crianças tendem a dizer com mais desembaraço seus sentimentos e pensamentos. Vejamos algumas interlocuções:

Eu gosto porque aqui tem computador e a gente pode escolher e brincar do que quiser. (Maria Eduarda, 9 anos. Caderno de Campo, 31/01/2013)

A gente vem porque gosta de ler. (Renata, 9 anos. Caderno de Campo, 05/02/2013)

Porque eu adoro ouvir história! (Ana Maria, 8 anos. Caderno de Campo, 22/02/2013)

Eu aprendi aqui na biblioteca [a ler]! Eu lia muito devagar antes. (Laura, 12 anos. Caderno de Campo, 22/02/2013)

Os dizeres das crianças justificam seus interesses pela leitura e pela brincadeira. Observando as enunciações, percebemos que o fato de a biblioteca dispor de um ambiente bonito e de um acervo que conjugava livros, computadores e brinquedos, em um contexto de precariedade socioeconômica, visto que a biblioteca se localizava dentro de uma grande favela carioca, favoreceu a construção de uma relação mais íntima e afetiva com o espaço. Apesar das regras de convivência, a dinâmica da biblioteca não exigia frequência ou obrigava a participação em qualquer atividade. As crianças podiam chegar e sair a qualquer hora, mas muitas escolhiam ficar por várias horas. Encontros que se estabeleciam na interação com livros, desenhos e, também, com as telas dos computadores e que se alternavam no espaço/tempo planejado e, também, no espaço/tempo livre, conduzidos pelas próprias crianças, sem direcionamento do adulto.

Compreendida não apenas como lugar de estudar, a biblioteca tornou-se ponto de encontro para brincar, ouvir histórias e, também, para aprender a ler melhor. Pistas que indicam que a biblioteca, ao se renovar, pode aproximar leitores de todas as idades. Lugar de rodas de histórias, leituras compartilhadas em duplas e trios, conversas que surgem a partir das histórias etc. Práticas de leitura que trazem vida para a biblioteca infantil. Índícios de que o barulho dentro de uma biblioteca infantil pode ser sinônimo de interação e interlocução.

Importante destacar que a concepção de diferentes espaços dentro do espaço da biblioteca, somente reafirmou as diferentes maneiras de ler. A pesquisa indicou que o livre acesso a computadores, jogos e brinquedos não desmobilizou a procura por livros pelas crianças. Ponto que se liga, principalmente, ao modo como a leitura era mediada na biblioteca. Vejamos um outro evento.

“Os personagens parecem que vão sair daqui!”

- A gente vai ler junto hoje?! – perguntou Carolina.
 - Podemos. Que livro vocês vão escolher?
- As meninas foram até a estante e voltaram com um livro pop-up bem grande.
- Você já viu esse livro? – disse Carolina se referindo ao título “A fantástica fábrica de chocolates” (DAHL, 2011).
 - Esse eu não conheço! – respondi.
 - É muito legal! Os personagens parecem que vão sair daqui!
 - Até mexe!
 - É! E a capa parece que é uma barra de chocolate de verdade [Carina faz que vai morder].
 - A Alessandra já leu com a gente uma parte, mas não dá para ler tudo porque ele é grande – diz Carolina referindo-se à mediadora.
 - É verdade. Esse livro é para fazer uma leitura em capítulos. Cada dia ler um pouquinho – falo concordando.
 - É, eu sei.
 - Eu já vi o filme desse livro. Você já viu? – disse Carina.
 - Já assisti.
 - Eu também – disse Carolina. Eu gostei dessa parte aqui [abriu na parte que as crianças chegam à fábrica].
 - Eu gostei de tudo! Eu queria esse livro para mim! – disse Carina abraçando o livro.

(Caderno de Campo, 26/06/2013)

Assim que chego à biblioteca infantil, recebo o convite de Carolina e Carina para partilhar leituras. Diante do meu interesse, as meninas vão juntas à estante. Como escolher um livro em meio a tantos títulos? Observo que a capa é o elemento que captura os olhos das leitoras, o que motiva a sua escolha. Seria a ilustração um dos convites iniciais para a leitura?

“E para que serve um livro que não tem gravuras nem conversas?” (CARROLL, 2000, p.8). É assim que Alice, ao deslocar sua atenção do livro da irmã para o coelho que passa apressado, inicia sua aventura pelo País das Maravilhas. Uma aventura composta por imagens fantásticas que têm povoado o imaginário de leitores de todo o mundo ao longo de décadas.

Somos todos um pouco Alice? Que relação temos com a ilustração? Oliveira (2008) aponta que “as imagens estão muito além de suas representações, de seus processos narrativos e descritivos – elas são dotadas de vida e inteligência próprias” (p.27). Enquanto signo, as imagens têm algo a dizer, pois possuem seus códigos e sintaxes. São estruturas e significados possíveis de serem percebidos através de olhar atento e sensível, capaz de enxergar para além do representado no papel. Ramos (2011) ressalta que “uma imagem, assim como um texto escrito, pode apresentar várias camadas de leitura” (p.35). Corsino (2011), em consonância com essa concepção, destaca que “a leitura da imagem, que se dá de forma não linear, por camadas diversas, expande a leitura do texto verbal que, fazendo-se no trilho das linhas, também se abre a outras trilhas indicando muitos caminhos” (p.157).

Essa compreensão de que o texto não é uma enunciação única ou exclusivamente verbal, mas um elemento de sentido constituído por diferentes linguagens – verbais e/ou não verbais –, é fundamental para compreender a ilustração no livro infantil como elemento que, além de ampliar o olhar estético do leitor, oferece novas rotas e possibilidades de leituras. Corsino (2011), apoiada nas ideias de Oliveira (2008), aponta que as ilustrações “funcionam como prismas e não como espelhos. Ao mesmo tempo em que são figurativas, (...) também trazem algo abstrato, difuso, sem fronteiras muito delimitadas, evocando o que não foi enunciado” (p.155).

A partir da interação das meninas com o livro, o evento “Os personagens parecem que vão sair daqui!” permite ampliar olhares e considerações sobre a relação com a literatura, por meio da ilustração do livro infantil.

O título “A fantástica fábrica de chocolates” (DAHL, 2011) foi publicado originalmente na Inglaterra. A primeira versão do livro data de 1964 e narra a já conhecida história da fábrica de chocolates de Willy Wonka, difundida pelo cinema. Essa nova edição chegou às livrarias brasileiras editada pela Martins Fontes e conta com um projeto gráfico bastante elaborado. Além do efeito dourado da embalagem de chocolate presente na capa, o livro traz personagens e cenários em pop-up, conferindo uma nova dimensão à ilustração de Quentin Blake.

O livro pop-up é definido por Linden (2011) como um tipo de livro “que no espaço da página dupla acomoda sistemas de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo mobilidade dos elementos associados ao livro, ou livros que contém elementos em três dimensões” (p.25). É interessante observar que o livro em destaque provoca as leitoras de diferentes modos. Com um projeto gráfico no qual o cenário surge em uma nova dimensão, convidando as leitoras a adentrarem em uma história em que até os personagens “mexem”, “A fantástica fábrica de chocolates” oferece uma experiência nova de leitura. Observamos que o livro pop-up instaura novos gestos de leitura. Sua materialidade permite às crianças puxar abas e descobrir elementos surpresas, ao mesmo tempo em que leem. Narrativa que permite desvios e que, nessa obra, em especial, acontecem também devido ao tamanho do enredo, pois como enuncia Carolina: “não dá para ler tudo porque ele [o livro] é grande”.

Apesar do livro oferecer uma linguagem estética bastante diferente do filme ao qual Carina se refere, ainda assim as meninas fazem relação com essa outra linguagem. E gostam tanto do livro que o abraçam e desejam levá-lo para casa: “Eu queria esse livro para mim!”, deixando transparecer “o curto-circuito emocional [que] toca, emociona, sensibiliza, realiza a própria obra na confluência entre autor-obra-apreciador” (CORSINO, 2011, p.157).

A materialidade do livro, assim como a narrativa textual e imagética, desperta sensações múltiplas ao leitor. A escolha da textura do papel, o tamanho do livro, o uso das cores, a composição entre ilustração e escrita incitam gestos diversos. O evento “Os personagens parecem que vão sair daqui!” ressalta que “uma ilustração que busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e estética ganhem a dimensão artística” (CORSINO, 2010, p.192), possibilita ao leitor o encontro com a arte e a construção de sentidos novos, próprios, múltiplos.

4. Literatura e ampliação cultural: diálogo com escritores e escritoras

Nesta última parte do artigo, voltaremos nosso olhar para a pesquisa de doutorado Concepções, funções e práticas de salas de leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro (TRAVASSOS, 2018) que teve como campo empírico as salas de leitura de duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro e que buscou compreender as concepções e práticas que sustentavam seus projetos, ambos com visibilidade e reconhecimento interno e externo sobre aquilo que realizavam.

Um dos eixos pesquisados e analisados ao longo da pesquisa foi o da relação com a literatura estabelecida pelas crianças que frequentavam estes espaços de livro e leitura, observadas por práticas envolvendo a leitura literária, concebendo-a como forma de ampliar o repertório de leitura, a experiência estética e a formação cultural. Destacavam-se práticas como a leitura oral compartilhada, as rodas de leitura, as leituras livres do acervo, os empréstimos de livros, as conversas com escritores, entre outras. Ações que potencializavam o imaginário das crianças, traziam informações sobre as obras e sobre sua estética, se abriam ao diálogo e às trocas entre os diferentes leitores, fomentavam o desejo de novas criações, contribuindo para ampliar a experiência das crianças com a cultura letrada. Além das práticas citadas, vimos também as que apostavam na autonomia dos leitores e que abriam espaço para uma participação ativa deles na vivência de atos de leitura, como quando assumiam o lugar de mediar a leitura junto a seus pares e de apresentar suas criações a outros leitores.

Destacaremos, a seguir, uma das ações empreendidas pelas duas professoras responsáveis por uma das salas de leitura que fez parte do campo empírico da pesquisa e que, ao promover o encontro entre escritores e escritoras profissionais e as crianças, favoreceu a ampliação do circuito de trocas simbólicas, no universo da leitura e da escrita. Pois, como afirma Perrotti (2015a), o que distingue o leitor das elites do leitor das massas hoje é que o primeiro, pela sua inserção socioeconômica, participa do comércio simbólico da escrita, da produção à recepção, conhecendo e reconhecendo livros, autores, ilustradores, editoras etc., enquanto a criança que está na escola pública dificilmente tem a possibilidade de participar. O encontro com escritores e escritoras, além de favorecer a participação ativa das crianças na cultura letrada, contribui também, como Bajour (2012, p.84) ressalta, para que estas experiências tenham efeitos na formação literária e artística das crianças, como observaremos nos eventos destacados e nas entrevistas com as crianças que participaram destes momentos de pesquisa.

Conversas Literárias com Lucinei M. Campos

O auditório está cheio, reunindo turmas de 4º e 5º anos. O escritor Lucinei M. Campos chega vestido como o personagem de seu livro e as crianças ficam surpresas, mas demonstram terem apreciado isso. O autor vai conversando com as crianças, fala um pouco de seu novo livro, vai mostrando objetos que seriam do personagem principal e vai puxando as crianças para a conversa, perguntando sobre quem gosta de ler, que livros leram ultimamente (Harry Potter? Percy Jackson?), quem escreve histórias, desenha etc. Nesse momento um aluno que está ao meu lado responde baixinho “eu faço histórias”.

Observando a enunciação do aluno – “eu faço histórias”, no destaque acima, percebemos como ele se reconhece como alguém que pode participar deste circuito de trocas simbólicas. Tendo conhecimento de livros citados pelo escritor e sendo autor também. Fazer histórias não seria algo que pertenceria apenas ao escritor profissional que estava diante dele, mas algo que faz parte do presente de sua vida.

O autor fala também que o personagem do livro dele é bem brasileiro, mora em Bonsucesso (ali perto deles) e que a gente se reconhece nele, diferente da forma como nos identificamos com heróis de histórias estrangeiras, que vivem em outros contextos etc. “Eu gosto de escrever assim, trazendo a nossa história” (diz o autor). As crianças começam a fazer perguntas, querendo saber como ele criou determinados personagens, de onde ele teria tirado ideias para coisas que surgem na história (como a árvore que dá papel, em vez de frutas), como teve a ideia de inventar uma fada que é um homem e outras perguntas nessa linha. O escritor ia respondendo uma a uma, procurando explicar que suas ideias vinham de vários lugares, de suas experiências pessoais, de sua personalidade, das coisas que leu e conheceu (como a Mitologia Grega), das coisas que acontecem no mundo etc.

A conversa que se estabelece aqui entre o que o escritor destaca e as curiosidades das crianças evidencia o desejo delas de compreender como se dão os processos criativos da escrita; neste diálogo, como numa roda de leitura, mundos, leituras e ideias vão sendo trocadas e ampliadas, favorecendo o processo de formação dos leitores.

Surgem também perguntas de ordem mais prática como quanto custa para publicar um livro, onde é vendido etc. Por outro lado, também há perguntas que desejam saber sobre a experiência pessoal do escritor como leitor: “que tipo de história você gosta?”; “que autores te influenciaram?” “algum livro já mudou a sua vida?”. Nesse momento, o autor, admirando a qualidade das perguntas, indaga: “alguém treinou essas crianças?”

Reconhecer o escritor como um leitor e querer conhecê-lo mais, a partir de suas experiências, é foco também da conversa, o que nos remete a pensar sobre as percepções e indagações das crianças sobre o que a leitura pode fazer com o sujeito. Como ela pode nos afetar, modificar – “algum livro já mudou a sua vida?”. As crianças são leitoras, provavelmente já experimentaram ou se aproximaram, em suas experiências, daquilo que indagam ao escritor. Este, por sua vez, se admira da qualidade das perguntas das crianças, o que nos leva a pensar sobre as concepções de infância que circulam em nossa sociedade. As crianças aqui se mostram ativas, potentes, inseridas na cultura. Elas têm o que dizer, o que indagar. Não são passivas ou apenas receptivas diante daquilo que a elas se apresenta.

A conversa continua e, no final, Silvia e Amanda reforçam a ideia de que, para se tornar escritor, os livros que a pessoa leu, as histórias que traz do passado e do presente dela ajudam muito e que eles, alunos, também podem fazer isso, tanto nas provas da escola, como em outras situações, inventando seus próprios livros etc. Há ainda um momento de autógrafos [...]. Quando desci do auditório ao lado de um aluno, ele me disse: “eu não comprei o livro, mas vou pedir pro meu pai comprar depois, porque gostei muito da ideia dele, da forma como o autor contou” (Caderno de campo, 21/09/16).

De uma forma geral, ao olhar para este evento, foi possível observar que as crianças estavam participando ativamente de um circuito de trocas, podendo tocar em assuntos sobre processo criativo, literatura, leituras que estão no mercado, sobre o que a leitura faz com os sujeitos, como o livro se coloca concretamente na sociedade, sobre desejos, numa conversa em que não só ouviram o escritor, mas puderam também se expressar trazendo suas experiências. Nesse sentido, a atividade de conversar com o escritor tira o aluno do lugar de quem não tem com quem trocar ou comentar suas experiências de leitura, ampliando suas possibilidades de vivência nesse comércio de trocas simbólicas que envolvem o livro e a leitura em nossa sociedade e cultura.

A seguir, para observamos outros aspectos que podem estar presentes nas “Conversas Literárias”, apresentamos o evento que envolveu o encontro das crianças com outra escritora profissional, no caso, a própria pesquisadora.

Conversas literárias com a pesquisadora-escritora

As turmas dos 5º anos de 2017 já me conheciam como autora, pois em 2016 participei da Maratona de Histórias. Nessas rodas, falávamos das histórias, de seus acontecimentos, mas em uma delas, especificamente, as crianças estavam mais interessadas em saber sobre como eu as havia criado, como era o processo para escrever um livro, como se tornar escritor, como escrever com personagens que já existiam.

Em meio a esta “conversa literária”, uma aluna sugeriu que a turma escrevesse uma história coletiva para fazer um livro; outra me pediu para escrever um livro sobre a escola, tendo as crianças da turma como personagens. Eu propus então de escrevermos coletivamente uma história contando de uma visita delas (crianças da escola) ao Sítio do Picapau Amarelo. As crianças adoraram a ideia e começamos a escrever ali mesmo.

Depois, as professoras da SL organizaram espaços para os alunos terminarem a história e transformá-la num livro. Nesse processo de criação, me contaram que as crianças misturaram à história iniciada comigo, coisas que aconteceram com elas num passeio feito ao Parque das Ruínas. Em seguida, passaram pelo processo de ilustração e montagem do livro e este foi exposto no Salão do Livro Infantil e Juvenil (Caderno de campo, 3/5/17).

Neste segundo evento, observamos o que Bajour (2012) relata sobre como as experiências culturais vivenciadas pelos alunos podem afetar a formação literária e artística deles. Na conversa que estabeleceram comigo sobre meu processo criativo, sobre ser escritora, anunciam o desejo de serem escritores também, o que de fato foi levado a cabo, uma vez que deram continuidade à história que começamos a escrever juntos, transformando-a em livro - processo que proporcionou às crianças aprimorarem sua formação literária. Os alunos foram levados a escrever, ilustrar e apresentar a produção realizada no circuito cultural da cidade, o que também deu a eles outro lugar social, o de autores. Nesse movimento, mesmo que não tenham experimentado todos os processos que fazem parte da cadeia de produção de um livro, ampliaram conhecimentos sobre ela, alargando também a percepção sobre o papel da escrita na sociedade da qual fazem parte.

Finalizando nossas reflexões, trazemos as vozes de algumas crianças, sujeitos da pesquisa, sobre a experiência de conversarem com escritores/as ou de conhecerem suas obras a partir de eventos literários e de outras ações realizadas pela sala de leitura da escola.

Criança 1: Nossa o autor! O Tavares, gente! Incrível o trabalho dele! E o “Rato de Hamelin”, nossa, esse livro é perfeito! O nosso autor, o Bráulio Tavares, foi o melhor! (está falando da gincana literária da FLUP, que a escola participou e ganhou). / **Pesquisadora:** Mas você leu os livros dele? / **Criança 1:** Praticamente todos. Porque a gente vinha aqui pra sala de leitura e se reunia para poder ler na roda de leitura.

[
Criança 3: Um dia, vendo uma escritora que veio aqui, eu conheci o “CP Quinhentos”. Eu estou até terminando de ler. O livro é muito divertido! / **Pesquisadora:** Quem é o autor? / **Criança 3:** É a Ana Cristina Melo! / **Pesquisadora:** Você conheceu a autora porque ela veio aqui e aí ficou com vontade de conhecer o livro? / **Criança 3:** É. Fiquei com vontade de conhecer e estou até terminando de ler.

[
Criança 4: Na outra escola eu não me interessava por livros. / **Pesquisadora:** E o que você acha que fez você se interessar? / **Criança 4:** Foi a sala de leitura mesmo. / **Pesquisadora:** Como assim? / **Criança 4:** A tia Amanda... as atividades que elas fazem... os autores que vieram aqui.

[...]

Criança 5: O único autor que eu tinha na minha cabeça era o Maurício de Sousa, até porque era o único que eu conhecia. Aí eu cheguei aqui e as professoras mostraram mais coisas... Os autores vêm aqui e a gente pode conversar, fazer perguntas, aí acaba se interessando.

[
Criança 4: Eu acho bom ter a sala de leitura porque quanto mais a gente lê, a gente imagina e estimula mais a nossa mente, para quando a gente crescer a gente poder ser escritor também. Quando a gente vê os autores falando sobre os trabalhos deles, como eles ficam emocionados, isso é muito bom, porque se a gente tem um sonho desde criança, que nem eles falaram, de ser escritor, a gente vê que quando a gente crescer, a gente pode ser escritor também, igual a eles.

Observando as falas aqui destacadas, percebemos que as experiências a que as crianças se referem não foram vivências passageiras, mas que deixaram marcas em suas vidas, estimulando seus desejos de ler, alargando seus repertórios culturais e visões de mundo. O papel da sala de leitura na proposição de ações que levam a estas ampliações é reconhecido nas enunciações das crianças, assim como a percepção de que o encontro com o escritor/a, numa troca horizontal e afetiva entre sujeitos-leitores-produtores de cultura, pois as crianças se sentem inseridas neste circuito também, são determinantes para ampliar seus sonhos.

A pesquisa da tese aqui citada, como um todo, evidenciou a importância política da sala de leitura como instância de mediação e apropriação cultural - o que é possível perceber nos dois eventos elencados. Como afirma Perrotti (2015, p.136), ela seria uma “instância constituída para dar forma objetiva ao direito à cultura letrada, prometido, mas não cumprido pela modernidade”. Instância capaz de ampliar o repertório cultural, que extrapola o eixo educativo e envolve crianças e adultos nas “malhas da cultura letrada”, no “circuito de trocas simbólicas” fundamentais, especialmente, para as classes menos favorecidas que são geralmente excluídas destas instâncias.

Considerações Finais

Neste artigo compomos uma trama de relações entre crianças e leitura em dois espaços culturais de pesquisa: uma biblioteca pública e uma sala de leitura de uma escola municipal, ambas localizadas no Rio de Janeiro.

A partir de uma perspectiva dialógica, que escutou o que as crianças têm a dizer, discutimos o encontro com a leitura literária como uma experiência capaz de ampliar as relações entre arte e vida, de despertar o curto-circuito emocional que deixa marcas em seus leitores. Observamos também que o encontro com os livros e autores ampliou o repertório cultural dos leitores, inserindo-os na cultura letrada. Crianças que, por entre palavras e ilustrações, passam a estabelecer uma leitura mais propositiva e criativa, passando a participar do circuito de trocas simbólicas e impulsionando o desejo de se tornarem autoras das suas próprias histórias.

Ressaltamos, assim, que as pesquisas desenvolvidas indicaram que tanto as salas de leitura das escolas públicas, quanto a biblioteca pública pesquisada foram fundamentais para, por meio de suas concepções e de ações empreendidas, promoverem encontros significativos entre os leitores crianças e a literatura. Faz-se necessário que o livro, a leitura e a literatura comecem a fazer parte efetiva da vida cotidiana das pessoas para que a literatura se consolide enquanto direito e bem incompressível, conforme defende Candido (2011). Tanto as salas de leitura como as bibliotecas públicas podem se instaurar como esse lugar de encontro e de possível transformação. Escolher estar em contato com o livro e a leitura, é um importante movimento para a democratização.

Referências

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRITTO, Luis Percival. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CARRASCO, Alma. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infância. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações* / Monica Correia Baptista [et al.] org. Brasília: MEC, 2015.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: L&PM Editores, 2000.
- CARVALHO, Maria da Conceição. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? P. 67-87. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.) *A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações*. Curitiba: Positivo, 2012.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.
- _____. A tela e a escrita, a escrita e a tela: interações e leitura. In: MARTINS, Aracy et al. (orgs.) *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

- CORSINO, Patrícia; PIMENTEL, Claudia. Reflexões sobre leitura literária na escola. In: CORSINO, Patrícia (org.). *Travessias da Literatura na Escola*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2015.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAHL, Ronald. *A fantástica fábrica de chocolates*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007, p. 57-67.
- KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002.
- LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naif, 2011.
- OLIVEIRA, Rui. *Pelos jardins de Boboli: a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 41-54.
- PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações* / Monica Correia Baptista [et al.] org. Brasília: MEC, 2015, p. 129-144.
- PERROTTI, Edmir. Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e luta pela palavra. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015a.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto por um Brasil Literário. *Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan* (vídeo). 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>. Acesso em: 10 out. 2023.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- SILVA, Ezequiel. *Leitura e Realidade Brasileira*. São Paulo: Mercado Aberto, 1983.
- TRAVASSOS, Sônia. *Concepções, funções e práticas de salas de leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro*. TESE (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 316f.
- VILELA, Rafaela. *Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor*. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

Recebido em: 30/12/2023

Aceito em: 30/08/2024