A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ESCUELA PRIMÁRIA: EXPERIENCIA EN LA ESCUELA DE APLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

Gabriela Rodella de Oliveira[1]

Natália Bortolaci[2]

Resumo:
Este artigo tem como objeto as relações entre a literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O texto tem como objetivo defender e justificar a necessária presença de textos literários desde o começo do processo de alfabetização das crianças, apoiado na experiência prática da constituição de bibliotecas de sala, do desenvolvimento de círculos de leitura e da formação de comunidades leitoras na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Como perspectiva teórica, parte-se do conceito de prática cultural, de Roger Chartier, das relações entre oralidade e alfabetização, pensadas a partir de Claudemir Belintane, das comunidades leitoras, apoiadas em Marlène Lebrun, e da definição de literatura como direito e como organizadora do caos, desenvolvida por Antonio Candido.

Palavras-chave: Formação de leitores. Comunidade leitora. Leitura literária.

Introdução: a literatura e a formação de leitores

Somos seres da linguagem, narramos histórias para dar sentido à vida. Sabemos que a linguagem oral ocorre espontaneamente em nossas diversas culturas. Contudo, a leitura não é algo "natural" do ser humano. Em seu artigo "A leitura e suas dificuldades", o pesquisador francês François Bresson (2001) chama a atenção para o fato de que, ao contrário da linguagem oral – única forma da língua que poderia ser considerada "natural", no sentido de que pode ser adquirida no contato com a palavra do outro, sem ser explicitamente organizada e socialmente dirigida –, a escrita e a leitura não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição. Trata-se de práticas sociais instituídas, que não são transmitidas pelo simples contato

[1] Professora Adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Possui bacharelado em Letras/Alemão e Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da USP (FFLCH), licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP), mestrado na área de Linguagem e Educação sobre práticas de leitura literária de professores de português (2008) e doutorado sobre práticas e representações de leitura literária de adolescentes (2013), ambos pela FE-USP.
[2] Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professora da Escola de Aplicação da USP.

Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 99-113, jul./dez. 2017. Recebido em: 20 abr. 2017. Aceito em: 05 jul. 2017.

com a escrita ou a partir da observação de alguém lendo. Ou seja, as capacidades de leitura e de escrita dependem do ensino para que possam ser adquiridas e desenvolvidas, cabendo à escola um importante papel na aquisição e no desenvolvimento dessas práticas.

David R. Olson (1997), em *O mundo no papel,* explica que aprender a ler significa ouvir e pensar sobre a fala de uma nova forma. Ou seja, aprender a ler significa poder refletir sobre as palavras que usamos em nossa comunicação, identificar fonemas diferentes, perceber os modos pelos quais organizamos nosso pensamento, distinguindo entre o sentido literal de uma expressão e seu sentido metafórico. E, ao contrário das situações de fala, em que temos a oportunidade de ouvir a entonação e visualizar as expressões e gestos daqueles que conosco interagem, aprender a ler significa também aprender a lidar com o que não é expresso no texto.

Aprender a ler é, pois, imprescindível. E o que gostaríamos de discutir nesse texto é a importância da leitura de literatura na formação do leitor iniciante. Assim, perguntamos: Deveria a leitura literária ter espaço desde o processo de alfabetização das crianças? Quais razões justificariam a presença da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na escola? Como e por que trabalhar com a leitura do texto literário em sala de aula?

Em seu célebre texto "O direito à literatura", Antonio Candido, além de defender o acesso à literatura como um direito incompressível ao ser humano, discorre também sobre sua função organizadora:

> (...) as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. (...) Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe o que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 2004 [1988], p. 178).

Nessa linha de raciocínio, Nathalie Virnot, psicanalista e colaboradora da entidade francesa na área da infância Associação Cultural Contra as Exclusões e Segregações (*Association Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations* - A.C.C.E.S.)[3], defende veementemente que as histórias narradas ajudam os bebês e as crianças a elaborar, desde muito cedo, seus sentimentos e as situações vividas. Responsável pela coordenação de observatórios de leitura para bebês e crianças, Virnot trabalha a leitura de literatura com bebês de 6 meses a crianças de 3 anos de idade em situações de crise, afastadas de seus pais ou cuidadores. Para isso, ela oferece aos bebês e às

[3] Disponível em: <http://www.acces-lirabebe.fr/index.php>. Acesso em: 19 abr. 2017.

crianças livros infantis espalhados pelo chão, em meio a brinquedos, e os pequenos decidem, então, qual história desejam que ela lhes conte, sentando-se perto da psicanalista, que lê o livro escolhido mostrando-o à criança que o escolheu. Para que a atividade tenha sucesso, a pesquisadora destaca que os livros precisam ter qualidade literária e musicalidade, para que as crianças possam compreender o que é lido.[4]

Já há algum tempo, Claudemir Belintane aponta para a importância da literatura de origem oral para a entrada das crianças no universo da cultura escrita. Em detrimento de gêneros do discurso considerados mais pragmáticos, simples e "úteis", o pesquisador defende que é nos textos literários da tradição oral e na leitura literária que podemos encontrar as bases para uma alfabetização consistente, propiciadora da formação de um sujeito capaz de desfrutar da emoção estética da poesia e dos efeitos de sentido que emanam do redobramento da mensagem sobre si mesma (JAKOBSON, 1995). Para o pesquisador:

> O mito, a lenda, as narrativas que tocam nas origens, que enfrentam o mistério da morte e da ressurreição (como a lenda brasileira do "guaraná" ou a história da Bela adormecida) também, de alguma forma, são efeitos da função poética e das matrizes primevas e fundamentais da literatura. (...) quando a criança bordeja o *nonsense*, abrindo a linguagem ao mistério, ao estranhamento, está também revitalizando seu psiquismo, suas possibilidades de releitura tanto da vida como da palavra (BELINTANE, 2013, p. 123).

Ou seja, não são poucas as razões que justificam o necessário espaço para a literatura na formação de leitores desde muito cedo, inclusive em seu processo de alfabetização. Além das já levantadas, ressaltamos ainda que a leitura literária propicia e favorece a **entrada da criança na cultura escrita**. Se, tradicionalmente nas escolas, tratamos a literatura como um objeto capaz de levar os alunos a desenvolver o domínio da língua e das linguagens, o contato frequente com a literatura efetivamente permite à criança, como destaca Belintane, que ela se aproprie não apenas de sua língua, mas também dos jogos de sentido, ambiguidades, vazios a serem preenchidos (ISER, 1996). Contudo, há ainda outras razões, mais ligadas à questão do desenvolvimento de uma prática cultural (CHARTIER, 1988), que nos interessam quando pensamos na formação do leitor desde o Ensino Fundamental I.

A leitura literária inicia as crianças numa prática cultural singular de **adesão e distanciamento**. A identificação com personagens é uma de nossas primeiras experiências de

[4] Discurso proferido em oficina ministrada no Seminários de Leitura: Leitura e Literatura - prática social & prática educativa, parte do evento Conversas ao Pé da Página, realizado em 2013 com o apoio do Sesc/São Paulo (Disponível em: <http://www.conversapepagina.com.br/conversas2013.php>. Acesso em: 19 abr. 017.

adesão. Muitos dos adolescentes entrevistados em pesquisa realizada com jovens de 15 anos (OLIVEIRA, 2013) relatam a profunda identificação que desenvolveram com a personagem principal da saga *Harry Potter*, que foi crescendo junto com seus leitores. Tal experiência de leitura literária, em que o leitor abre mão de sua própria identidade, adentrando assim no universo da literatura, pode ser chamada de ilusão referencial. Essa ilusão garante ao leitor o direito de se indignar, de se emocionar, de sentir medo, chorar ou rir ao ler uma narrativa, uma poesia, um conto. O que se passa durante a leitura é uma fusão entre o universo da ficção e o universo do leitor e podemos identificar nesse movimento a origem da formação de um leitor literário.

Contudo, o **distanciamento** também é necessário à leitura literária. O próprio texto aponta para a necessidade do distanciamento, quando indica explícita ou implicitamente que o que se passa na ficção não é a realidade. O distanciamento leva à possibilidade de construirmos nossas posições perante o mundo. Ao nos permitir que vejamos o outro, o diferente, e que conheçamos o mundo em sua diversidade, uma diversidade que nos interroga, a literatura nos leva a questionar nossas reações e nossas tomadas de posição. Assim, a leitura literária permite ao leitor construir sua identidade por meio de uma relação complexa com o texto, ora aderindo a ele, ora dele se distanciando, definindo, assim, quem ele é.

Além disso, a leitura literária leva à construção de uma **cultura compartilhada**, para além da literatura. Precisamos de uma cultura comum, para que possamos nos comunicar e para que possamos construir elementos de passagem de uma cultura a outra. Viver juntos pressupõe compartilhar referências comuns, o que leva ao desenvolvimento de uma identidade de grupo, da sociabilidade. Roger Chartier destaca justamente a importância da comunidade quando pensamos nas apropriações possíveis por meio da leitura. Para o historiador, "cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade" (CHARTIER, 1999, p. 91-92). A leitura literária em sala de aula é importante também porque permite, além da construção de uma "biblioteca pessoal", a criação de uma "biblioteca coletiva do grupo", que permite discutir textos, interpretações e análises. As referências comuns e o repertório compartilhado de leitura tornam-se a base de um intercâmbio cultural que permite negociações culturais e pactos interpretativos.

E uma última razão, a prática da leitura literária propicia o **desenvolvimento de novas possibilidades de mediação**. Como a literatura, não apenas a adulta mas também a infantil e infanto-juvenil, se alimenta e utiliza o implícito, em sua leitura existe não apenas uma

compreensão literal, mas também uma compreensão inferencial. A compreensão e a percepção do implícito estão no centro do prazer de ler, mas a não compreensão do que está implícito no texto pode levar à sensação de exclusão. Ou seja, a compreensão dos implícitos e das referências culturais presentes nas obras literárias é fundamental para que o aluno possa apreciar as leituras. Na escola, muitas vezes alunos são excluídos da aprendizagem porque há implícitos que eles não compreendem, não percebemos que usamos referências que eles desconhecem. A possibilidade de adotar o ponto de vista da criança, principalmente no que diz respeito à leitura de textos literários, e de antecipar quais podem ser os obstáculos à compreensão que eles podem ter abre para os professores novas possibilidades de mediação.

Anos iniciais do EFI na Escola de Aplicação: leitura, literatura e biblioteca

Antes de se alfabetizarem, as crianças já trazem consigo competências linguísticas. Aos 6 anos, já dominam a língua oral e se comunicam, tendo ideias sobre o que pode ser uma frase, uma palavra, uma letra, um som. Nessa fase, elas também já sabem que não se emprega o mesmo registro de língua em diferentes situações. Trazem consigo contatos que tiveram com textos escritos, marcas, logotipos, frases, palavras, cartazes de rua, produtos e, inconscientemente, têm uma noção sobre as finalidades da leitura. Intuem ainda que, num texto escrito, há um sentido global a descobrir; que ler não é uma simples operação de decifração. Além disso, são capazes de associar uma palavra a seu referente, um gesto a um estado de espírito, uma expressão a uma emoção. Ou seja, são capazes de ler, num sentido amplo da palavra.

Todas essas capacidades são facilmente perceptíveis quando se entra em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI). Foi o que aconteceu conosco ao longo do segundo semestre de 2015, ao desenvolvermos uma observação participativa na sala de aula do 1º ano da professora Kamila Rumi, na Escola de Aplicação (EA) da USP.

Reconstituindo brevemente a rotina dos 1ºs anos da EA, a entrada das três turmas em suas respectivas salas só é permitida depois que os alunos, organizados em fila ao lado de cada uma das portas, decifram a senha do dia. Por vezes formada a partir rébus,[5] outras vezes, por palavras-

[5] Rébus é um procedimento utilizado nas escritas antigas para aproveitar de um pictograma/ideograma (desenho) seu valor sonoro na escrita de outra palavra. Um exemplo seria o aproveitamento das imagens de um SOL e de um DADO para escrever a palavra SOLDADO. A leitura do rébus por parte de crianças, apesar de não se tratar do uso de letras, indica a capacidade de segmentar e assimilar o uso de uma imagem como símbolo sonoro.

valise,[6] outras, a partir de revestrés,[7] ou ainda por meio de letras soltas que, combinadas, deveriam montar uma palavra, as professoras aproveitam esse momento de adivinha na entrada para olhar para cada uma das 20 crianças sob suas responsabilidades e perceber como está cada uma delas. A decifração da senha também é um momento em que a competência leitora dos alunos pode ser medida.

Já em sala de aula, faz-se a leitura da rotina escrita no quadro branco realizada alternadamente pela professora e por um aluno sorteado na hora. Em alguns dias, faz-se o preenchimento do calendário pregado à parede, os estudantes anotam tarefas e eventos importantes em suas agendas e a aula segue. Acompanhando as aulas de leitura, pudemos observar as crianças formando seus nomes a partir de jogos de imagens, elencando por escrito os legumes e verduras que haviam plantado na horta, memorizando falas de uma história que representaram para os pais e indo à biblioteca uma vez por semana para a atividade de leitura compartilhada de livros e de troca de empréstimo.

A utilização da biblioteca como espaço consagrado à leitura é considerado um dos procedimentos mais significativos para a formação de leitores iniciantes na EA, tanto no 1º como no 2º e 3º anos do EFI. Tendo como objetivo formar leitores autônomos, vorazes, críticos, perspicazes, entusiasmados e que possam expandir seu universo objetivo e subjetivo à medida que se relacionam com leituras significativas para si mesmos, muitas vezes, a atividade de leitura nesse espaço ultrapassa as metas escolares traçadas pelos professores.[8] Parte-se do princípio de que é nesse ambiente que a criança poderá encontrar e experimentar um ambiente historicamente criado para o desenvolvimento de práticas de leitura, com convenções e mecanismos próprios a serem apreendidos pelos leitores em formação desde o início de sua vida escolar.

Mas para que a biblioteca se torne efetivamente um espaço frequentado pelas crianças, práticas criativas e atividades cativantes são propostas ano a ano. Contação de histórias, roda de livros (em que uma das crianças conta ao grupo como foi a semana com o livro emprestado da

6 Palavra-valise é aquela que carrega uma outra palavra dentro dela. Um exemplo é perceber-se que dentro da palavra limão existe a palavra mão.

7 Revestrés é uma brincadeira oral em que se diz um dissílabo invertido e a criança precisa fazer a reversão silábica para encontrar a palavra. Um exemplo seria pronunciar a palavra TOGA para que a criança chegue à palavra GATO. Nas formulações didáticas propostas pelo Professor Claudemir Belintane para a alfabetização nos anos iniciais, tal procedimento é muito utilizado para que a criança possa "brincar de ler", sem necessariamente utilizar letras, mas as menos temidas imagens.

8 É possível encontrar alunos dos anos iniciais realizando leituras vorazes de livros longos como *O Senhor dos Anéis* e *Harry Potter*, entre outros. O entusiasmo perceptível nesses leitores em formação muitas vezes supera os objetivos de alfabetização traçados pelo corpo docente para os anos iniciais. Reconhece-se, pois, que leitores iniciantes são capazes de desenvolver relação de intimidade com a leitura de modo extraordinária.

biblioteca, relatando quem lhe contou a história, se ela gostou da narrativa e se a indica aos amigos, destacando trechos apreciados e indicando a seção onde os colegas podem encontrar a obra, levando os estudantes a conhecerem o acervo da biblioteca, repertoriando e estimulando os empréstimos), parcerias com as famílias (estimulando-as a levarem as crianças em espaços de leitura, construindo em casa, quando possível, bibliotecas particulares e cantos de leitura) e o oferecimento de livros diversificados e de apoio para que aprendam onde os livros estão localizados, como são organizados e como devem se comportar em uma biblioteca, são atividades que levam as crianças a compreenderem as convenções e potencialidades desse importante espaço escolar e social.

Além disso, o fato de existir em sala de aula uma biblioteca de classe, que não precisa ter o rigor ou a organização de uma biblioteca escolar, mas que seja aconchegante e que tenha títulos atrativos de livros, gibis, revistas e passatempos, também é um modo de contribuir para a formação do leitor iniciante. Foi justamente em função de uma doação para a biblioteca da sala que pudemos observar uma comunidade de leitores em processo de constituição.

A aluna Lara[9] já sabia ler e escrever com certo domínio em seu primeiro dia de aula. Certo dia, trouxe três livros para a turma, uma doação para a biblioteca da sala. O primeiro era sobre dinossauros (LAMBERT *et. al.*, 2008), o segundo, sobre ecologia (SANCHEZ, s/d), e o terceiro sobre a raiva (MUNDY, 2001). Durante sua "fala oficial de doação" – ritual realizado com toda a turma, não só para valorizar a ação, mas também para que a criança possa refletir e verbalizar sua decisão de doar – Lara fez seus comentários e recomendações. O livro sobre ecologia foi doado com menor apego e pouco comentado. Já o livro sobre dinossauros, grosso e com muitas imagens, rendeu uma fala indecisa sobre se sua doação era "para sempre" ou se se tratava de "um empréstimo até o final do ano" (diante da confusão, combinou-se que Lara decidiria sobre o caráter da doação ao final do ano).[10] Quanto ao terceiro livro, a menina fez o seguinte comentário: "Esse livro fala sobre a raiva. Minha mãe leu pra mim quando eu tive muita raiva. Ele diz que ter raiva é normal."

"Explosões de raiva" em sala eram frequentes no grupo, mas algumas crianças demonstravam estar aprendendo a lidar com o sentimento. A professora Kamila já havia conversado sobre o tema algumas vezes, apresentando formas de comunicar raiva, braveza e

[9] Os nomes das crianças foram trocados para garantir o sigilo de suas identidades.

[10] O livro sobre dinossauros era algo valioso, não apenas financeiramente como também emocionalmente, pois remetia a uma fase em que a aluna havia se interessado pelo assunto. Ao término do ano, o livro foi doado definitivamente e, até hoje, é um objeto que desperta muito interesse das crianças que passam pela biblioteca da sala de aula.

frustração por meio da fala e não de agressões físicas ou verbais. Mas passadas algumas semanas após a doação dos livros de Lara, algo curioso aconteceu.

Martin, menino inteligente, doce e gentil, ficou bravo com um situação que aconteceu em sala. Apesar de sua docilidade, o garoto demonstrava desde o início do ano certa dificuldade para lidar com suas frustrações. Geralmente de fala suave e gentil, tinha seus momentos de muita raiva e reagia com agressões físicas.

À medida que as mediações eram feitas, as crianças cujo temperamento se mostrava mais "explosivo", incluindo Martin, começaram a demonstrar maior autocontrole. Nesse movimento, uma prática passou a ser difundida entre elas: um cantinho na sala, entre um armário e a parede, passou a ser procurado por quem estivesse muito bravo e precisasse de um tempo e espaço para se acalmar. Obviamente, tratou-se de uma construção. Naquela tarde, durante o tempo da brincadeira livre, por alguma razão, Martin foi para lá. A professora não percebeu, mas um colega comentou: "Prô, o Martin está no cantinho…", ao que ela respondeu: "Sim, eu vi. Vamos deixar ele se acalmar." Envolvida em no atendimento a outras alunas, Kamila esqueceu-se de Martin e, ao se lembrar do caso, comentou com elas: "Nossa, gente, esqueci do Matin! Eu preciso falar com ele…" Nesse momento, Sofia lhe disse: "Ah, prô, eu já conversei com ele. Ele disse que tá bravo. Aí, eu dei o livro da raiva que a Lara trouxe pra gente." Naquele momento, o garoto lia o tal livro. Depois de um tempo, o cantinho estava vazio e o menino já estava envolvido em uma brincadeira.

Nesse episódio, questões relativas à formação dessa comunidade de leitores se destacam. Chama a atenção, em um primeiro momento, o ritual de doação de livros para a biblioteca da sala, que pode ser considerada uma biblioteca da turma construída conjuntamente. Além disso, percebe-se que o livro é compreendido como um objeto que pode ter um efeito bastante preciso, já que sua leitura pode ajudar na resolução de problemas reais vividos pelas crianças. E o fato de os próprios colegas indicarem leituras uns aos outros por uma ou outra razão revela não apenas que livros, leituras e literaturas fazem parte das trocas e interações desse grupo de estudantes, como também que eles compartilham um repertório comum de narrativas e de construção de sentidos para a vida.

Círculos de leitura: uma estratégia de manejo da heterogeneidade nos anos iniciais

Mesmo lançando mão de uma série de estratégias voltadas para a alfabetização e a formação

do leitor iniciante, constata-se uma questão importante: em uma mesma turma encontram-se leitores proficientes, leitores que apesar de já terem um bom domínio da "mecânica da leitura" ainda se enroscam em alguns sons e precisam de apoio para conquistar uma leitura autônoma, leitores iniciais. Assim, tendo como foco a formação de comunidades de leitores e buscando uma forma de manejo para a heterogeneidade da situação de aprendizagem nos anos iniciais da EA, em 2015 foram criados os "Círculos de Leitura" nas turmas de 2º ano do EFI.

A atividade tem como objetivo pensar a formação do leitor por meio do contato direto e prazeroso com textos literários e poéticos em um grupo menor de crianças, cujas habilidades de leitura sejam próximas. Para isso, a turma é reorganizada em círculos – agrupamentos por níveis de competência leitora – e o adulto (professor, coordenador pedagógico, apoio educativo, bibliotecário ou estagiário), que coordena o grupo, pode, então, lançar mão de estratégias de ensino de leitura mais condizentes com a situação de leitura dos estudantes sob sua responsabilidade. Desse modo, as crianças podem encontrar um lugar para si em comunidades leitoras menores. Como defende a pesquisadora francesa Marlène Lebrun:

> Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele. O investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade interpretativa constituída pela sala de aula. A leitura torna-se então um prazer de *gourmet*, ainda mais apreciada por ser convival (LEBRUN, 2013, p. 134).

A estratégia tem como base uma concepção política presente nas práticas de ensino-aprendizagem da EA: não marginalizar crianças que estejam em situação de alfabetização ou de leitura inicial, que, no grande grupo, facilmente poderiam se sentir obliteradas ou ofuscadas por aquelas que já possuem competências leitoras consistentes, e não ignorar as crianças que já são leitoras e que precisam continuar avançando, desenvolvendo cada vez mais um contato fluido com os textos e ampliando seus repertórios. Trata-se, pois, de propor práticas de ensino-aprendizagem alinhadas à ideia de equidade, diante das complexidades existentes em sala de aula.

Em razão disso, os círculos trazem à tona a necessidade de uma discussão sobre o papel e o alcance do professor, que rege solitariamente uma turma de 30 alunos. Para colocá-los em prática, é importante que outros adultos-educadores encampem o ensino de leitura das crianças dos anos iniciais e dividam esse trabalho. Assim, ao longo desses anos de experiência, nas diferentes versões que o círculo de leitura assumiu na EA, diversos atores escolares estiveram presentes na dinâmica com as crianças. Isso fez com que o ensino de leitura entrasse na pauta de reflexão e sensibilização de outros setores da escola, tornando necessário o debate em grupos maiores e

heterogêneos.

Na prática da EA, iniciam-se os círculos de leitura reagrupando duas turmas do 2º ano do EFI. Ou seja, duas turmas de 30 crianças tornam-se 60 a serem divididas em 4 grupos, sem que haja pré-definição do número de integrantes por grupo, a saber:

- **Grupo 1 (G1):** Grupo de leitura inicial, ainda com problemas relativos a questões iniciais, como o reconhecimento de letras, sem estratégia de leitura consolidada.
- **Grupo 2 (G2):** Grupo de crianças que possuem estratégias de leitura inicial e que compreendem a dinâmica canônica consoante-vogal (sílaba simples). Atravessar as sílabas complexas (ditongos, nasalisações etc.) na leitura ainda pode ser um desafio, o que resulta em uma leitura truncada e com pouca possibilidade de compreensão do que foi lido.
- **Grupo 3 (G3):** Grupo cuja leitura apresenta enfrentamento até mesmo das sílabas complexas. Está próximo a uma leitura fluente, mas ainda tem problemas com a fluidez ou mesmo com a interpretação de trechos longos ou de uma leitura mais robusta.
- **Grupo 4 (G4):** Grupo de leitores proficientes.

Neste ano de 2017, ao fazer-se esse reagrupamento, percebeu-se que os grupos iniciais contavam com um menor número de crianças. O G1 é formado esse ano por apenas 7 crianças, e o G2, por 14. Com um tal número de alunos, é possível que um professor – preferencialmente o mais experiente e habilidoso no ensino de leitura – desenvolva um trabalho atento e cuidadoso com aqueles que exigem maior investimento. Trabalhar a leitura com crianças que não consolidaram sequer o reconhecimento das letras do alfabeto requer muita energia e estratégias precisas. A experiência prática demonstra que mesmo com pouca idade, as crianças que trazem dificuldades na alfabetização distanciam-se rapidamente do grupo, apontando para uma renitência escolar, justamente o que se quer enfrentar. Perceber, em um pequeno grupo, que há outras crianças em situação de dificuldade semelhante à sua, traz para a criança um certo alívio; dar-se conta de que nesse pequeno grupo sua aprendizagem e suas competências se destacam, pode motivar ou possibilitar a experiência de ocupação de um outro lugar subjetivo: o do saber. Já nos grupos mais fluentes (G3 e G4), as crianças podem deparar com questões mais complexas da leitura, como pontuação, interpretação de textos mais complexos, discussão acerca das situações das personagens.

Há que se salientar que em todos os grupos a literatura – narrativa e poesia – estará presente

semanalmente, cadenciando o trabalho dos leitores em formação, diferenciando-se apenas as formas de lidar com os textos literários. É essa constância no contato com a literatura que garante um espaço para a leitura poética e literária no currículo dos anos iniciais.

A cada atividade do círculo de leitura, avança-se em ideias e manejos surgidos do enfrentamento das dificuldades e do reconhecimento das potencialidades de cada grupo e seu nível de leitura. A seguir, serão apresentadas algumas das estratégias de ensino de leitura que têm se mostrado viáveis, com resultados para o avanço das crianças. É preciso salientar que em todos os grupos, por princípio, é trabalhada ao menos uma narrativa por encontro, sem a necessidade de se prestar contas a respeito dela, alterando-se apenas as intervenções realizadas em cada agrupamento.

- **G1:** A narrativa selecionada para o trabalho com as crianças nesse perfil conta com palavras simples que possam ser lidas e reconhecidas. Textos com onomatopeias são adequados, pois as crianças conseguem se colocar em posição de leitores ativos nos momentos de fala das personagens (animais) ou de reprodução de efeitos sonoros. Histórias em quadrinhos também apresentam boa adesão por parte desses leitores. Como estratégia, cabe ao professor a leitura de maior parte do texto, mas há a participação dos alunos em momentos específicos. Após a leitura, jogos de rébus, leitura de palavras-valise e de revestrés, bem como jogos de reconhecimento de letras e leitura de palavras com sílabas simples, também são convocados. O jogo é uma estratégia lúdica e prazerosa para crianças que apresentam uma maior dificuldade na leitura.
- **G2:** Para esse grupo são selecionados livros com textos curtos e com letra bastão que facilitam e encorajam a leitura. A leitura compartilhada – cada criança lê um trecho – deve ser encorajada e, por vezes, as crianças demonstram entusiasmo ao se perceberem como leitores, com um público que as ouve e reconhece a sua leitura. A leitura coletiva de histórias em quadrinhos leva as crianças a se familiarizar com esse gênero textual e, em um segundo momento, pode ser convocada uma leitura mais autônoma por parte delas. A própria dinâmica do gênero favorece o entusiasmo, no que diz respeito à sua recepção, e a autonomia, relativa ao manejo do objeto lido. Também tem-se mostrado funcional a proposição de rodas de compartilhamento de histórias, com a leitura de cada criança. Os jogos com palavras e reconhecimento de elementos menores da língua (especialmente sílabas complexas) ainda se mostram adequados ao grupo.

- **G3:** Para esse grupo, que já apresenta uma leitura próxima da proficiente, há que se fazer alguns ajustes. Dentre as estratégias possíveis, destaca-se o estímulo à leitura em voz baixa, sem que se mexam os lábios, visando a uma leitura mais interpretativa, em que a criança não precisa gastar energia com a oralização nem pensar na compreensão de quem escuta sua leitura. Nessa proposta, a leitura de uma mesma narrativa ou texto poético por parte de todo o grupo, de preferência sem apoio de imagens, seguida de uma roda de discussão sobre aspectos do texto, trechos e verificação das possibilidades interpretativas (inferência, retroação, compreensão de aspectos sutis etc.) pode ser muito rica. A leitura de um texto, "caçando-se", com a ajuda de um lápis de cor, os lugares em que a leitura trava, pode permitir que o professor faça um diagnóstico das sílabas que apresentam maior dificuldade na decodificação e problematize esses sons. Em uma contação, ao se chegar ao clímax de uma história entusiasmante, o professor pode dizer que, para conhecer o final, as crianças devem ler o texto por ele entregue. Os trava-línguas também são fórmulas interessantes para serem trabalhadas em um círculos de leitura desse nível.
- **G4:** Para esse grupo específico é importante o trabalho com textos mais densos, de interpretação mais difícil, além de já ser possível ousar na entonação e na performance de leitura. Como possibilidades de estratégias, pode-se assistir a um filme ou a um trecho legendado, em busca de uma leitura mais rápida e fluente. O trabalho com a encenação de um texto, dividindo-se a fala das personagens entre as crianças, tem sido bem aceito pelo grupo. A leitura silenciosa seguida de conversa compartilhada sobre aspectos mais sutis da história torna-se uma prática, e as indicações literárias, a partir de análises críticas sobre o livros lidos pelas crianças, que indicam ou não a leitura do texto literário para os colegas, traduzem um posicionamento sobre a leitura realizada.

Obviamente, apesar de separadas as propostas de acordo com o nível de leitura de cada grupo, muitas vezes há pequenas variações ou mesmo adequações que permitem que elas sejam utilizadas em outros agrupamentos.

O objetivo dos círculos de leitura não é formar apenas um decodificador de sons, mas um leitor perspicaz, brincante, capaz de compreender as diferentes possibilidades existentes em um texto poético literário, seus *nonsenses* e capaz de viver em suas leituras aventuras que chegam a ser corporais, tamanho seu envolvimento com o universo ficcional, tamanha sua ilusão referencial. Dessa forma, ele poderá encontrar vestígios de respostas para suas questões mais fundamentais e

existenciais. Como lembra Zumthor:

> É por isso que o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo (ZUMTHOR, 2007, p. 78).

Ainda assim, é preciso ressaltar que a prioridade dos círculos de leitura é o trabalho com livros de literatura. Como os textos encontrados usualmente em materiais didáticos distanciam-se em muito das lendas, mitos e contos da tradição das raças que constituem o Brasil (índios, negros e europeus), em geral, eles não servem ao desenvolvimento do trabalho proposto. Como, defende Joaquim, é preciso contrapor-se

> às concepções pedagógicas dominantes nas diretrizes governamentais, que tanto valorizam os gêneros discursivos do cotidiano (bulas, receitas, logomarcas e outro gêneros do mercado), percebemos que o trabalho com narrativas orais e escritas (mitos, lendas, contos de origem, poesias, cantigas, parlendas, contos acumulativos, etc.) vinculadas à função poética (ao ludismo poético da língua) é capaz de formar uma rede de memória oral que já enraíza potencialidades para o gosto literário da criança (JOAQUIM, 2015, p. 20).

Boa parte do trabalho, portanto, tem relação com a capacidade de seleção de livros por parte do professor alfabetizador/coordenador do projeto. Essa escolha requer um bom repertório de narrativas, contos, lendas, poesia e textos que estejam dentro de um patamar de literatura infantil de qualidade. Trata-se de textos capazes de enredar as crianças, que sejam polissêmicos, passíveis de interpretações diversas em razão de suas lacunas e vazios, que despertem emoções, sensibilidade e até mesmo desassossego no leitor. O texto literário é um importante objeto estético, ético, histórico e cultural e, por isso, deve atender a critérios de seleção. Assim, textos da tradição oral, como mitos, lendas, contos acumulativos, poesias, histórias de aventura, mitologia universal e regional, que apresentam arranjos linguísticos, mnemônicos e estéticos capazes de entusiasmar a criança e possibilitar a formação de um leitor pela via do encantamento podem e devem fazer parte dos círculos de leitura.

A partir do desafio dos círculos de leitura, percebe-se que é possível desenvolver-se uma série de estratégias para instrumentalizar a criança, formando-a como leitora autônoma, proficiente e entusiasmada, capaz de perceber a ambiguidade de sentidos que um texto literário pode ter. Quando as crianças têm a oportunidade de ter esse encontro com a literatura, desenvolvendo leituras compartilhadas com seus pares, percebe-se que a atividade ultrapassa sua função mais

didática e pedagógica, servindo à resolução de questões próprias das crianças, como na situação relatada acima sobre a raiva, a mediação, a literatura e o apaziguamento da angústia do sujeito.

Em função de todas essas competências, das razões sistematizadas acerca do papel da literatura na formação de leitores e das experiências observadas e vividas em sala de aula da EA, defendemos que a formação de comunidades de leitores literários desde os anos iniciais do EFI é um caminho potente não apenas para o desenvolvimento de capacidades leitoras e escritoras, mas também para "formar leitores de grandes textos, leitores de fôlego, capazes de ampliar suas habilidades para estudos das filosofias, das ciências e das artes" (BELINTANE, 2017).

RESUMEN: Este artículo trata de la relación entre la literatura y la formación de lectores en los primeros años de la escuela primaria. El texto tiene como objetivo defender y justificar la presencia necesaria de los textos literarios desde el principio del proceso de alfabetización de los niños, con el apoyo de la experiencia práctica de la creación de bibliotecas de la turma, el desarrollo de círculos de lectura y la formación de comunidades de lectores en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo. Como una perspectiva teórica, se usa el concepto de práctica cultural, de Roger Chartier, la relación entre oralidad y escritura, de Claudemir Belintane, las comunidades de lectores, de Marlène Lebrun, y la definición de la literatura como un derecho y como organizadora del caos, de Antonio Candido.

PALAVRAS-CHAVE: Formación de lectores. Comunidad de lectores. Lectura literaria.

Referências

BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e Alfabetização*. Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Literatura. Disponível em: <https://www.grupo-oralidade-leitura-escrita.com/literatura>. Acesso em: abr. 2017.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 2S-34.

BORTOLACI, N. *A alfabetização no Ensino Fundamental I*: novas bases curriculares. São Paulo, 2015. Volume único. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC em São Paulo, jul. 1972. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

_____. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura.* São Paulo: Editora 34, 1996.

JAKBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

JOAQUIM, Isadora R. *A criança entre a voz do verso e a letra do sentido*: a poesia no processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LAMBERT, David; NAISH, Darren; WYSE, Elizabeth. *Enciclopédia dos Dinossauros* e a Vida Pré-Histórica. Coleção Recreio: Obras Ilustradas. São Paulo: Editora Abril, 2008.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

MUNDY, Michaelene. *Ficar com raiva não é ruim*: um livro infantil sobre a raiva. Coleção Terapia Infantil. São Paulo: Ed. Paulus, 2001.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:* tensões e influências. São Paulo, 2013. Volume único. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLSON, David R. *O mundo no papel.* São Paulo: Ática, 1997.

SANCHEZ, José Luis. *Vila Sésamo* – A Ecologia. São Paulo: Editora Age Press, s/d.

ZUMTHOR, Paul. O empenho do corpo. In: _____. *Performance, recepção e leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p.75-90.