

**FORMAÇÃO DO LEITOR COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA:  
LITERATURA INFANTIL E COMPORTAMENTO PERENE DE LEITURA**

*Cláudio José de Almeida Mello<sup>1</sup>*

*Angela Maria Hidalgo<sup>2</sup>*

*Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>3</sup>*

**RESUMO**

Com o objetivo de contribuir para a construção de alternativas de práticas de leitura na escola que façam a ponte entre a leitura mais lúdica realizada na infância e um hábito de leitura que se pretende para as idades mais avançadas do educando, o artigo apresenta reflexões teórico-metodológicas acerca da formação do leitor fundamentadas no dialogismo bakhtiniano, e proposta de letramento na área de língua e de literatura pautada no sócio-interacionismo. O estudo foi feito a partir de revisão bibliográfica e também de pesquisa empírica realizada em escola pública de Ensino Fundamental e Médio de Guarapuava-PR, a qual, baseada na metodologia da pesquisa-ação, apresenta como resultado a relevância de um planejamento para toda a vida escolar do aluno, a fim de que as práticas de leitura estejam sintonizadas com uma proposta pedagógica que valorize a literatura em sua dimensão estética e a leitura como prática social. A relevância do trabalho está em contribuir para a formação do leitor com comportamento perene de leitura, e não episódico, desde a leitura da literatura infantil, envolvendo processos de ensino-aprendizagem, a biblioteca escolar e a participação dos pais.

**Palavras-chave:** Educação literária. Leitura como prática social. Literatura infantil. Biblioteca como espaço de promoção da cultura. Participação dos pais na formação do leitor.

## INTRODUÇÃO

Embora saibamos que a cultura humana seja construída historicamente, somos levados a pensar que o apreço pela literatura é uma essência nela. Desenhos rupestres mostram que os homens primitivos, antes de possuírem uma linguagem verbal plenamente desenvolvida, já tinham sua maneira de contar histórias, isto é, narrar sua experiência por meio de representações simbólicas. Em nossas crianças podemos observar o fascínio pela literatura desde a mais tenra idade, pois antes mesmo de ter compreensão do sentido das histórias e poemas, elas se encantam com o som das palavras. E quando aprendem a articular vocábulos e, depois, quando já conseguem falar plenamente, a função poética da linguagem é acentuada, seja balbuciando experiências verbais, seja em cantigas e jograis poéticos. Como assinala Martins (1994), o leitor já existe antes da descoberta das palavras escritas, pois ele foi se construindo a partir de suas experiências de vida.

Assim, as crianças chegam à escola gostando de literatura e, mesmo antes de alfabetizados, são atraídos pela leitura das imagens dos livros. Mas à medida que a escolaridade avança, o interesse pela literatura diminui gradativamente. Pesquisa diagnóstica realizada em escola de Ensino Fundamental situada na periferia de Guarapuava-PR em 2008 revela que, naquela comunidade, apenas 81% dos alunos de 5a. série responderam “sim” à pergunta “Você gosta de ler?”, número que caiu para 71% na 6a. série, 47% na 7a. série e 44% na 8a. série (MELLO, 2010).

Destacamos nesse diagnóstico o alto índice de crianças que, recém saídas das séries iniciais e, portanto, com um maior contato com a literatura infantil, demonstram apreço pela literatura. Como a maior parte dos alunos tem contato com a literatura escrita quase que somente na escola, parece haver uma correspondência entre o decrescente interesse pela leitura e a relação que a escola estabelece com a literatura e a leitura.

As causas desse fenômeno são variadas, mas não há dúvida de que a escola contribui nesse sentido, na medida em que, com o passar dos anos, as atividades de leitura “desinteressadas” dão lugar a outras nas quais a literatura

entra como um utensílio para o ensino de língua, sob a perspectiva de um pragmatismo funcionalista. Com estas práticas a escola esquece-se que descobrir o prazer de ler é o primeiro passo para formar leitores, em qualquer idade.

Buscando especificar o problema que constitui nosso objeto de análise, talvez seja em vão tentar identificar o momento em que a literatura deixa de ser uma prática de deleite para se tornar uma obrigação, uma tarefa escolar. As alternativas para superação desse modelo passam, antes, pela revisão, por parte de toda a comunidade escolar, não só dos professores, das concepções teóricas e pedagógicas acerca de literatura, língua, leitura e texto.

Com o objetivo de contribuir para a construção de alternativas de práticas de leitura na escola que façam a ponte entre a leitura mais lúdica realizada na infância e um hábito de leitura que se pretende para as idades mais avançadas do educando, passaremos à reflexão acerca de referencial teórico para o ensino de língua e literatura coerente com os princípios dessa área, a fim de buscar uma coerência nos encaminhamentos pedagógicos.

## DESENVOLVIMENTO

Na emergência do pensamento estruturalista, Ferdinand Saussure (1989) explicou a constituição da língua como um sistema de signos, na qual interagem a língua (*langue*) e a fala (*parole*), e dedicou-se ao estudo do funcionamento da primeira, concebida como uma estrutura, um código virtual existente na mente de todos os falantes de uma dada comunidade linguística.

Os encaminhamentos pedagógicos derivados dessa perspectiva é o ensino da língua, nas escolas, por meio do estudo de sua estrutura, em que são valorizadas a análise sintática e a taxinomia, pautadas na gramática normativa, ou por meio da reflexão acerca dos elementos e funções da linguagem em um sistema de comunicação, tal como pensado por Jakobson (1973). Em ambos, a concepção de língua como um código virtual, desconsiderando sua utilização (da fala) e o contexto situacional.

Na mesma orientação verifica-se o ensino de literatura, marcado pela

análise literária, seja da estrutura das narrativas, via de regra seguindo o modelo de Vladimir Propp (1983), seja de análise intrínseca das particularidades da linguagem poética, na esteira dos estudos dos demais formalistas russos. Nesse modelo de ensino, o foco é o conhecimento *sobre* a literatura, centrado em autores canônicos, e não a leitura literária, em si, como acontece com a leitura da literatura infantil na primeira infância e nos primeiros anos escolares.

Percebe-se, portanto, uma condução similar no ensino de língua e de literatura, o que se justifica pela adoção de encaminhamentos pedagógicos e didáticos consonantes com a concepção estruturalista de língua e de literatura, que predominou no Brasil durante o século XX até depois do fim do regime militar, chegando mesmo aos dias atuais, como se verifica na prática de tantas escolas e mesmo universidades — o que é até compreensível, considerando o curto lapso tempo que nos separa dessa época, na qual muitos de nós iniciamos nossos estudos ou fomos formados.

Esse referencial teórico-metodológico e sua ideologia são questionados sobretudo a partir da década de 80, no caso brasileiro, o que pode ser observado em diversas áreas: na política, a abertura para a democracia e o crescimento dos movimentos sociais; na religião, a Teologia da Libertação; na pedagogia, o reconhecimento da educação popular de Paulo Freire, cuja *Pedagogia do oprimido* ganhou repercussão mundial na década de 70, e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, que propõe uma educação transformadora do contexto social do educando.

Na área dos estudos linguísticos e literários, que nos interessa mais particularmente, pode-se apontar a chegada de Bakhtin ao Brasil como um marco na valorização das relações dialógicas entre leitor e texto e do aprendizado que mais tarde passou a ser denominado como prática social: a primeira edição de *Marxismo e filosofia da linguagem*, pela editora Hucitec, é de 1979. Além de Bakhtin, outro autor que pôde ingressar no Brasil com a abertura política foi Vygotsky, ambos importantes para a emergência dos grupos de pesquisa na universidade brasileira (sobretudo USP e Unicamp), no início da década de 1980, com o objetivo de pensar a educação de uma forma diferente, pautada em uma teoria sócio-histórica. Ainda que por caminhos teóricos distintos dos autores do

leste europeu, pode-se apontar a Estética da Recepção, disseminada no Brasil na década de 80 por intermédio sobretudo de Regina Zilberman (1980), como um marco na valorização do leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos do texto.

De fato, são amplos os processos históricos e referenciais teóricos que permitiram o desenvolvimento de um pensamento pedagógico voltado para a valorização do conteúdo escolar como prática social, que devem ser trabalhados de forma significativa para o aluno, como proposto por Kleiman (1995) e Soares (1998) no conceito de *letramento*, termo, aliás, também surgido no Brasil em meados daquela década de 80.

A base para essa mudança de paradigma nos estudos linguísticos e literários é o arcabouço teórico formulado por Bakhtin (1992; 1997), que concebe a língua como um fenômeno social. Se Saussure privilegiou a língua (*langue*), compreendida como um sistema de signos, o pensador russo interessou-se pela fala (*parole*), responsável pela atualização e manifestação da língua em sua dinâmica viva. Para Bakhtin, toda palavra é dialógica, pois toda comunicação está inserida em um contexto social, no qual se constituem os discursos cujos gêneros são construídos historicamente.

O ensino de língua realizado a partir dessa fundamentação privilegia o discurso como prática social, com práticas de leitura, produção de texto e oralidade em situações de uso que circulam no meio social dos alunos (e não só no livro didático); em substituição ao ensino exclusivo da gramática normativa, a análise linguística (que considera também as gramáticas descritiva, internalizada, histórica), marcada pela reflexão sobre o funcionamento da língua a fim de permitir ao educando a capacidade de se apropriar dos sentidos dos textos e de produzi-los, por escrito e oralmente, de acordo com o contexto situacional e suas necessidades.

Baseado nessa perspectiva sócio-interacionista, o ensino de literatura que se propõe considera a leitura do texto literário como efetiva prática social, daí porque a necessidade de colocar como grande objetivo da escola a promoção da leitura literária; em lugar do estudo das estruturas das obras, por meio de uma análise literária focada no conhecimento *sobre* a literatura, o interesse pela arte,

por meio do contato direto com as obras, independentemente de serem elas canônicas.

É evidente que há uma tradição literária valorizada historicamente, que constitui o cânone, como produção bem acabada da cultura humana, e que, por isso, merece ser lida, até como direito de todo educando. O problema, aí também, são os procedimentos metodológicos no ensino de literatura; Pennac (1994) ilustra bem a impossibilidade da leitura obrigatória, realizada de modo significativo, pois para apropriar-se do sentido dos textos é necessária uma interação social intensa e profícua.

Em lugar da imposição, preferimos pensar em sedução, em um processo ao longo do qual o conhecimento estético vá se produzindo gradativamente, não como um fim, em si, mas como fundamental para a compreensão e, conseqüentemente, para a apropriação dos sentidos, o deleite e o hábito de ler; a diferença é que, neste caso, a arte é concebida como uma necessidade do ser humano, e não como um apêndice educativo ou mera tarefa escolar. No caso das crianças, ouvindo e lendo histórias elas podem sentir emoções importantes e variadas, vivendo profundamente, com amplitude e significância tudo o que as narrativas provocam (ABRAMOVICH, 1997).

Colomer (1997) reflete sobre a necessidade de a instituição escolar elaborar um planejamento de longo prazo, que ultrapasse as séries anuais, em consonância com sua proposta pedagógica, que deve fundamentar as ações educativas. Assim, se a escola tem uma proposta pedagógica transformadora e humanista, a concepção de língua, literatura, texto e leitura estará voltada para as necessidades dos alunos, para sua prática social, assim como o papel da biblioteca escolar e a participação dos pais. A literatura, nesse sentido, deverá atender à necessidade de experiência estética que todo ser humano tem.

Foi no sentido nesse sentido, de realizar um planejamento fundamentado na proposta pedagógica que realizamos, no âmbito da pesquisa citada, realizada no Colégio Estadual Liane Marta da Costa de 2007 a 2010, com a metodologia da pesquisa-ação, que identificamos três áreas de atuação para o desenvolvimento da leitura literária: 1) processos de ensino-aprendizagem, 2) participação dos pais e 3) biblioteca escolar. Vejamos de que modo elas podem ser trabalhadas no

sentido da promoção da leitura literária de modo efetivo, como prática social, a fim de que a leitura da literatura infantil seja o início da trajetória de um comportamento perene de leitura (CECCANTINI, 2009).

Com relação à primeira das áreas citadas, os processos de ensino-aprendizagem voltados para a promoção da leitura literária, indicamos, como um interessante ponto de partida para pensar a leitura literária na perspectiva da prática social, a pergunta “para que literatura”? Há muitas respostas possíveis, mas a que nos parece mais importante é aquela que leva em conta nossa necessidade de arte. Conforme Antonio Candido (1995) a literatura propicia o acesso a uma forma de cultura superior no sentido da realização artística. Entendemos que a leitura literária significativa é aquela em que o leitor (mais do que aluno), se identifica com o universo ficcional e percebe que a literatura trata dele também, em uma dimensão estética. Mas, como mostrou Pennac (1994), a grande motivação do leitor fora dos muros escolares é o interesse próprio, a curiosidade, o prazer da leitura, fatores intrínsecos que não se podem conseguir de maneira impositiva.

Como o prazer da leitura literária é um prazer intelectual, ao longo da trajetória de leitura o professor deve trabalhar conhecimentos de forma gradativa, a fim de que estes sirvam ao propósito de ampliar os sentidos do texto. Cada escola deve avaliar com seus professores e equipe pedagógica a melhor fase para iniciar paulatinamente a leitura dos elementos estéticos do texto literário, mas, considerando que a 5a. série (ou 6o. ano, com alunos de 10 anos de idade) representa uma etapa em que a leitura se torna mais densa, exigindo do aluno uma interpretação cada vez mais aprofundada, entendemos que a 3a. série é uma etapa a partir da qual não se podem deslindar as atividades que levem à compreensão do significado dos procedimentos estéticos dos textos.

É evidente que as atividades de cognição não têm um fim em si próprias, mas, levando em conta o objetivo da proposta pedagógica de leitura como prática social, estão sempre voltadas para a sedução do leitor.

Também vale a pena lembrar que o trabalho com língua e literatura, na perspectiva sócio-interacionista, não têm uma cisão, como acontece no modelo a escola tradicional, em que as aulas da língua e literatura são separadas em

redação (e não produção de texto), gramática, língua portuguesa e literatura. Assim, num primeiro momento, que vai até o final do Ensino Fundamental, as atividades de análise literária, com o objetivo de aprofundamento de sentidos e respectivo deleite, são atividades de interpretação de texto.

Nesse sentido, a psicolinguística tem uma contribuição incontornável, pois quando o professor compreende como se dá o processo de produção de sentidos do texto, ele pode discernir entre as ações que deve realizar antes, durante e após a leitura, a fim de auxiliar o aluno a aprender, ele mesmo, a mobilizar os seus conhecimentos de mundo para compreender o texto, interagindo com ele (SOLÉ, 1998).

Para tanto, são indicadas aos professores envolvidos com o ensino de língua e literatura, desde as séries iniciais, atividades de estratégias, dentre as quais destacamos a *seleção*, na qual o leitor seleciona, dentre as informações que o texto oferece, aqueles que mais lhe chamam a atenção; a *antecipação*, que são hipóteses criadas pelo leitor ao longo da leitura, as quais podem ser confirmadas ou rejeitadas, permitindo a construção de sentidos do texto; as produção de *inferências*, que consistem em pressupostos ou implícitos imaginados pelo leitor a partir das informações explícitas do texto, de acordo com o seu conhecimento prévio de mundo; e a *verificação*, que consiste na confirmação (ou não) das antecipações e inferências, todas realizadas em um processo contínuo e instantâneo.

Esse trabalho que, como se vê, pode e deve iniciar antes da leitura, por meio da mobilização dos conhecimentos prévios do aluno em questões de antecipação, de acordo com o objetivo do professor ao trabalhar determinado texto, são fundamentais para a formação do leitor perene, como indica Menegassi (2005).

Na mesma perspectiva do letramento, são indicadas também atividades de avaliação formativa de leitura, de modo a permitir, a um só tempo, ao professor verificar a compreensão sobre o texto, e ao aluno rever a sua leitura e fixar o conhecimento produzido no texto (COLOMER; CAMPS, 2002).

Além da diversificação de instrumentos avaliativos, apresentam-se quatro tipos de perguntas: que levem o aluno a buscar respostas diretamente em partes

do texto; que demandem a produção de inferências (informações implícitas no texto); que levem o aluno a mobilizar seus conhecimentos prévios para ressignificar o tema do texto; e, por último, que proponham uma reflexão acerca do tema do texto na vida do aluno. Nestas perguntas fica patente a orientação fundamentada no dialogismo bakhtiniano, pois, em lugar das perguntas objetivas com resposta única de um certo modelo tradicional, sobressai nas apresentadas a perspectiva interacionista, valorizando a construção de sentidos do texto em função da realidade sócio-histórica do aluno.

Dentre os conhecimentos do aluno a serem mobilizados antes, durante e após a leitura do texto, o professor pode incluir a relação entre o enfoque dado ao tema e o tratamento dado à linguagem, ao campo semântico das palavras, ao ritmo e ao plano fônico, às imagens, enfim, como forma de o aluno perceber o tratamento estético dado aos temas. Como se vê, o professor trabalha questões de teoria literária sem, necessariamente, empregar terminologia especializada, nem fazer disso o objetivo das estratégias e avaliação de leitura, mas sim com o propósito de seduzir o leitor pelo desvelamento da criatividade do texto, cujo conhecimento o leva a uma fruição maior.

Outro ponto fundamental para a promoção da leitura literária de modo efetivo é a presença constante do texto literário nas mãos do aluno, seja em sala de aula ou fora dela, na escola ou em casa. Para tanto, o professor deve reservar parte do tempo de suas aulas e das atividades solicitadas para casa para a leitura literária, como observa Hélder Pinheiro (2002). Nesses momentos, marcados pela liberdade de leitura e de expressão, os alunos são incentivados a mostrarem partes interessantes, a comparar seus interesses, a negociar sentidos dos textos.

A segunda área mencionada, identificada como fundamental na promoção da leitura literária, a participação dos pais, reconhecemos que sua atuação na formação do leitor de literatura infantil é algo bastante comum, sobretudo em segmentos sociais letrados. Mas aproximadamente na faixa etária da adolescência, esse envolvimento decai gradativamente. Por isso, é importante que o planejamento de leitura da escola centrado na promoção da leitura como prática social inclua ações com os pais, antes, durante e mesmo após essa fase da vida dos leitores.

Na experiência da pesquisa realizada no Colégio Estadual Liane Marta da Costa, 106 (de um total de 198) pais e mães de alunos de 5a. série atenderam ao primeiro convite da escola para discutir a importância da leitura literária e de sua participação nas atividades realizadas em casa. O questionário diagnóstico realizado nessa noite foi unânime: todos avaliaram que a leitura é importante e manifestaram disposição em auxiliar — mesmo os pais e mães analfabetos.

A partir daí, foram desenvolvidas atividades integradas com as professoras de língua portuguesa e com a biblioteca escolar, dentre as quais podem ser citados os cadernos de leitura, em que os pais ou alunos registram depoimentos sobre como foi o momento da leitura; a hora do conto em casa; o registro escrito de causos; o empréstimo de livros da biblioteca para os pais. Essas as atividades, especificamente literárias, foram utilizadas em sala de aula e como tarefa de casa também para melhorar a capacidade linguística dos alunos, em ações de leitura, produção de texto e análise linguística, associadas ao ensino de língua, em uma busca de não *parar* para trabalhar literatura e depois *voltar* para a aula de língua.

Nas três reuniões que se seguiram ao longo de 2010, os pais discutiram com os professores de literatura e pedagogas da UNICENTRO, além de uma psicóloga da comunidade, acerca da relevância vivenciar experiências literárias com os filhos desde a primeira infância, pois estes exercem um relacionamento afetivo com a literatura, contada pela voz dos pais.

Um aspecto a ser destacado nessa vivência é a importância da literatura oral e da contação de histórias, pois a arte de narrar, conforme Benjamin (1996), representa o compartilhamento de experiências humanas anônimas e coletivas entre as gerações passadas e as atuais, como gesto fundamental de compartilhamento do legado cultural humano. Para a formação de bons leitores, é fundamental que as crianças tenham oportunidade de apreciar e valorizar a escuta e a leitura de histórias, não só no ambiente doméstico, como a partir da escola.

Referimo-nos à leitura literária *a partir da escola*, tendo em vista que, embora a escola exerça um papel fundamental na promoção da leitura, o hábito de ler que se espera de um leitor espontâneo ocorre fora dos muros escolares. Daí a relevância da inclusão da participação dos pais na formação do leitor na

proposta pedagógica, refletindo e discutindo com os profissionais da educação a importância da leitura literária, o que pode incluir a leitura de textos simples para um melhor embasamento ou filmes que sirvam para abordar o tema, a fim de que possam rever os hábitos da família nos horários de lazer, incluindo neles a leitura.

Apesar de a biblioteca escolar, terceira e última das áreas mencionadas, também constituir-se em segmento fundamental para a a leitura literária a partir da escola, em grande parte das escolas ela normalmente se presta a depósito de livros, materiais didáticos e outros, sem ocupar o papel de destaque que deve ter em uma proposta pedagógica que objetive a promoção da leitura. Esse perfil faz parte de um quadro histórico, já que a biblioteca, desde seus primeiros arranjos, destinou-se a classes privilegiadas e à função de conservação, antes que de consumo de livros (AGUIAR, 2006, p. 126).

No Colégio Estadual Liane Marta da Costa, o diagnóstico feito com alunos no final de 2008 revelou que a relação dos alunos com a biblioteca não era saudável para a promoção da leitura, pois ela tinha um funcionamento centrado na guarda dos livros e variados materiais, inclusive não-didáticos, e servia também para receber alunos que chegavam atrasado ou não se comportavam em sala, sem nenhum encaminhamento didático.

Como a proposta pedagógica da escola estava voltada para a leitura literária como prática social, iniciamos analisando junto com a comunidade escolar (pedagogas, direção, professoras e bibliotecária) o diagnóstico respondido pelos alunos, e selecionamos textos teórico-metodológicos que colocavam a importância, para o desenvolvimento da leitura, da biblioteca como espaço de promoção da cultura. Com a revisão de concepções, foi possível elaborar e executar um projeto de revitalização da biblioteca, com a reorganização das estantes de livros, criação do cantinho da leitura, a destinação de mais uma funcionária e uma professora para atuarem na biblioteca, a autonomia para os alunos mexerem nos livros, a abertura da biblioteca durante os intervalos e antes e após o início das aulas, a possibilidade de os pais realizarem empréstimos, a aquisição de um estande para exibição, à porta da biblioteca, dos livros mais procurados, dentre outros, sempre buscando criar nos leitores iniciantes aquilo que Ceccantini (2009) chama de comportamento perene de leitura.

## CONCLUSÃO

Com base no referencial teórico apresentado e na experiência empírica desenvolvida, entendemos que a escola deve investir esforços na condução de sua proposta pedagógica de modo a explicitar as concepções e objetivos que devem articular toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários, além de professores, pedagogos e direção, na direção, em todas as áreas, da construção de um saber significativo para os educandos, e não como simples informações escolares desvinculadas do contexto social dos alunos.

No caso do ensino de língua e literatura, entendemos que o referencial teórico formulado por Bakhtin representa uma convergência com princípios pedagógicos que consideram a sociabilidade na concepção de língua, da qual derivam formulações de outros autores a respeito de texto, leitura, literatura e ensino. Nesse sentido, não se desvinculam ensino de língua e de literatura; ao contrário, se em ambos o embasamento teórico-metodológico é de língua como fenômeno social e de texto como interação, o ambiente escolar será marcado por um espaço em que circulem conhecimentos e vivências significativas para os sujeitos do aprendizado: produção de texto, leitura e oralidade podem ser estudadas em textos literários com análises linguísticas produtivas, e textos literários podem ser analisados por meio de estratégias de leitura empregadas como interpretação de texto, a fim de que o educando leia com maior profundidade os textos, com o objetivo de uma fruição maior.

A partir da concepção da leitura como interação e da leitura literária como prática social, voltada para a formação humana dos educandos, é possível concretizar a proposta pedagógica em um plano de leitura de longo prazo, que ultrapasse as séries escolares, integrando processos de ensino-aprendizagem realizados em sala, a participação dos pais e a biblioteca, concebida como espaço de promoção da cultura. Nesse plano, o leitor realiza uma trajetória de leitura que não repita conhecimentos já consolidados, tornando a leitura desinteressante, mas sempre avance no sentido de novas descobertas, novos gêneros, estilos,

autores, predispondo-o leitor ao interesse pela atualização de seu horizonte de expectativas, com leituras que Hans Robert Jauss (apud ZILBERMAN, 1980) chama de emancipadoras.

Destaca-se, nesse processo, a literatura infantil, na medida em que a relação dos leitores com ela é marcada pelo encantamento, pela espontaneidade, pela sedução do texto literário, valores que a escolarização da leitura literária, mais cedo ou mais tarde, acaba por aniquilar, substituindo-os por conhecimentos *sobre* a literatura. Já a leitura pensada de acordo com a orientação proposta, de embasamento sócio-interacionista, é vista como arte, fundamental para a humanização dos leitores, os quais a buscarão não por imposição, mas por prazer e, conseqüentemente, por interesse próprio.

Se a leitura for uma prioridade para a escola, certamente muitas barreiras serão relativizadas e as potencialidades de cada realidade poderão ser exploradas.

Agradecimentos à Fundação Araucária de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Paraná pelo financiamento da pesquisa *Concepções e práticas no Ensino de Literatura*, realizada no Colégio Liane Marta da Costa de 2007 a 2010.

## **FORMATION OF THE READER AS PEDAGOGIC PROPOSAL: CHILDREN'S LITERATURE AND PERENNIAL READING BEHAVIOR**

### **ABSTRACT**

Aiming to contribute to the construction of alternative of practices of reading in schools that make associate the playful reading realized in childhood to the habit of reading wanted for the older age of students, the article presents methodologic-theoretical reflections about the formation of the reader based on Bakhtinian dialogism, and proposal of literacy in language and literature areas based on socio-interactionism. The study was done based on bibliographic review

and also on empirical research conducted in public elementary and high school in Guarapuava-PR, which, based on the methodology of action research, presents as result the importance of a planning for the entire student's school career, so that reading practices are attuned to an pedagogic proposal that valorizes the aesthetic dimension in literature and reading as social practice. The relevance of the work is to contribute to the formation of the reader with not episodic, but perennial reading behavior since reading children's literature, involving processes of teaching and learning, the school library and the participation of parents.

**Keywords:** Literary education. Reading as social practice. Children's literature. Library as space for the promotion of culture. Participation of parents in the formation of reader.

### Notas

- <sup>1</sup> Doutor em Letras pela UNESP, Graduado em Letras, Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Letras, e Líder do Grupo de Pesquisa Literatua e Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- <sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNESP, Graduada em Pedagogia, Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia, e Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação da Universidade do Centro-Oeste.
- <sup>3</sup> Doutora em Educação pela USP, Graduada em Pedagogia, Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia, e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

### REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec,

1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo, Duas Cidades, 1995.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

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

COLOMER; Teresa; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELLO, Cláudio J. A. Do incentivo à leitura: Teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. *Cadernos de letras da UFF – Dossiê Letras, literatura e suas interfaces*, Niterói, n. 40, 2010, p. 177-190.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PINHEIRO, Helder. *A poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1980.