

A importância da leitura pessoal na escola para a formação do(a) leitor(a) de literatura

The importance of personal reading at school for the formation of literature readers

La importancia de la lectura personal em la escuela para la formación de lectores de literatura

Cláudia de Oliveira Daibello¹

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre a importância das experiências pessoais de leitura no contexto escolar, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões aqui apresentadas originam-se em uma pesquisa mais ampla, que se propôs discutir a formação de leitores de literatura na escola. A partir de observações realizadas em uma turma de segundo ano do ensino fundamental e das contribuições de estudos sobre leitura de literatura como os de Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) e Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018), defendemos que as práticas de leitura de literatura na escola devem se pautar em aspectos como a implicação do(a) leitor(a), a pluralidade de sentidos e a apreciação estética.

Palavras-chave: Leitura de literatura; Leitura e escola; Sala de leitura.

Abstract: This text has the purpose to reflect the importance of personal reading experiences in the school context, focusing on the early years of Elementary School. The reflections presented here originate from a broader research, which proposed to discuss the formation of literature readers at school. Based on observations made in a second-year elementary school class and contributions from studies on literature reading such as those by Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) and Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018), we show that Literature reading practices accomplished at school should be based on aspects such as the reader's involvement, plurality of meanings and the aesthetic appreciation.

Keywords: Literature reading; Reading and school; Reading room.

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de las experiencias personales de lectura en el contexto escolar, centrándose en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Las reflexiones aquí presentadas parten de una investigación más amplia, que se propuso discutir la formación de lectores de literatura en la escuela. Con base en observaciones realizadas en una clase de segundo año de primaria y aportes de estudios sobre lectura literaria como los de Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) y Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018), sostenemos que las prácticas de lectura literaria llevado a cabo en la escuela debe basarse en aspectos como la implicación del lector, la pluralidad de significados y la apreciación estética.

Palabras clave: Lectura de literatura; Lectura y escuela; Sala de lectura.

Introdução

Muito se escreveu nas últimas décadas sobre os desafios que a escola tem enfrentado na formação de leitores considerando-se as dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros na relação com o escrito e os baixos índices de leitura da população em geral, dados confirmados, por exemplo, na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (ZOARA, 2021) que, em sua última

¹ Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR

edição, registrou uma queda significativa entre os brasileiros leitores (de 56% em 2015 para 52% em 2019, o que representa uma redução de cerca de 4,6 milhões no número de leitores entre um levantamento e outro).

Por outro lado, é inegável o papel da escola no acesso aos livros e à leitura e esta continua representando a melhor oportunidade de contato com essa prática para grande parte da população brasileira, especialmente quando nos referimos à escola pública (a mesma pesquisa aponta que, dentre aqueles que leem literatura, 52% afirmam ter sido influenciados por um professor).

A partir de tais considerações, propomos algumas reflexões sobre a leitura de literatura no contexto escolar, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizando dados² obtidos em uma pesquisa realizada com uma turma de segundo ano e que teve como foco a formação de leitores, pretendemos discutir a importância da escola na ampliação de oportunidades de experiências pessoais de leitura, nas quais se considerem a implicação do(a) leitor(a), a pluralidade de sentidos e a apreciação estética.

Refletir sobre possibilidades de formação do leitor literário no contexto da escola nos parece uma forma de oferecer nosso grão de contribuição à questão, já tão debatida, porém longe de poder ser considerada superada.

A leitura de literatura nos anos iniciais

Desde a década de 90, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³, estabeleceu-se nas práticas pedagógicas o que se denominou de uso de textos reais, privilegiando-se os gêneros de circulação social e a mobilização das chamadas habilidades e competências leitoras (abordagem reforçada em documentos posteriores como recentemente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁴, aprovada em 2017).

A presença desta perspectiva nos documentos oficiais e nas formações em serviço de professores da educação básica promoveu avanços significativos em relação à diversidade de textos na sala de aula e representou um salto qualitativo em comparação com os textos

² DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola**: possibilidades de práticas em sala de leitura. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 11 jul. 2023.

⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

escolarizados amplamente utilizados nas décadas anteriores. Quanto ao texto literário, porém, vários autores (NEVES, 2016; GOMES; CRUZ, 2020; REZENDE, 2020) apontam para uma diminuição de sua presença em aula ou um uso utilitário do mesmo, no qual há um esvaziamento de sentidos, subordinando-se os aspectos literários e estéticos aos conteúdos curriculares.

Rezende (2013) alerta para o fato de que essa tendência nos documentos oficiais, ainda que tenha contribuído para práticas que consideram as necessidades e interesses dos alunos, não se mostrou suficiente para promover mudanças que favoreçam a leitura literária efetiva nas escolas brasileiras.

Pesquisadoras que se dedicam aos estudos sobre a leitura de literatura e suas implicações no ensino como Bajour (2012), Rezende (2013, 2020) e Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2018) têm buscado compreender as especificidades da relação do leitor com o texto literário e apontado para a necessidade de se repensar o modo de se abordar esses textos em sala de aula, reconfigurando-se suas práticas de leitura.

No contexto brasileiro, apesar do grande número de pesquisas acadêmicas que têm se dedicado ao tema nos últimos anos e da divulgação de estudos empreendidos em outros países no campo da didática da literatura, ainda encontramos poucas propostas de leitura na escola com foco na formação do leitor literário. Além disso, nossa experiência docente na educação básica por mais de duas décadas nos permite afirmar que esses conhecimentos acadêmicos ainda estão por ser democratizados no que diz respeito às práticas do cotidiano escolar.

Em geral, no trabalho com o texto literário em sala de aula, o(a) professor(a) das séries iniciais tem como foco aspectos do sistema de escrita, como as atividades que exploram correspondência entre letra e som, leitura de palavras, entre outras. Quando o foco deixa de ser o sistema alfabético, esses textos continuam a ser abordados de forma utilitária, para trabalhar conteúdos ou temas pertencentes ao currículo escolar, e a leitura passa a ser acompanhada de atividades que pretensamente auxiliariam na compreensão do texto, como questões de localização de informações, solicitação de inferências ou opinião pessoal.

Além de se caracterizarem por atividades muito distanciadas das práticas sociais de leitura, tais “atividades de compreensão” se restringem a uma abordagem consensual e unívoca, que não ultrapassa a superfície do texto e, conseqüentemente, não favorecem a experiência do leitor com o texto literário.

Em nossa perspectiva, a leitura literária envolve especificidades que vão além do caráter pragmático da leitura de outros tipos de texto. Enquanto na leitura de textos informativos, por exemplo, impera a necessidade de uma compreensão voltada para aspectos consensuais, na

leitura de literatura o(a) leitor(a) é convocado(a) a ultrapassar esses sentidos: ele(a) os extrapola à medida que constrói uma significação para si, em uma relação necessariamente particular com a obra.

A título de exemplo, podemos nos remeter a qualquer conversa entre leitores(as) de literatura e observar como sobressaem, nesses diálogos, as impressões pessoais e se evocam sensações e sentimentos relacionados à leitura, algo que não ocorre ao lermos qualquer outro tipo de texto: não questionamos se a leitura de um manual ou de um artigo científico foi agradável ou não, mas se atendeu a uma necessidade objetiva. Um(a) leitor(a) de literatura não se caracteriza apenas como alguém proficiente na leitura, capaz de acessar materiais escritos para atender a necessidades como se informar e aprender, mas como–alguém que, sendo proficiente nestas práticas, também é capaz de apreciar e vivenciar experiências de fruição a partir da leitura. Formar esse(a) leitor(a) na escola exige, portanto, criar oportunidades que contemplem essas experiências de leitura pessoal.

O que entendemos por leitura pessoal?

Podemos definir a leitura pessoal como aquela em que um leitor real, concreto, se engaja na produção de sentidos em relação ao texto, permitindo-se afetar por ele. Não se trata, é claro, de desconsiderar aspectos de uma compreensão mais generalizada e consensual, mas de admitir a leitura como uma experiência em que o texto afeta cada leitor(a) de maneira singular. Compreender a leitura literária como uma prática relacionada a experiências singulares exige levar em conta as relações concretas dos(as) leitores(as) com o texto, com seus gostos, interesses e emoções.

Nessa perspectiva, Rouxel defende a necessidade de considerarmos a dimensão subjetiva da leitura literária, ressaltando que esta não se reduz a uma atividade cognitiva. Para esta autora, a compreensão do texto literário se enraíza na experiência do sujeito: “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278).

Isso porque, além da incompletude característica de todo texto literário e que exige inferir detalhes e implícitos, a leitura de literatura também convoca o(a) leitor(a) a envolver-se, a posicionar-se em relação aos personagens, ou seja, vivenciar uma experiência pessoal de leitura.

Essa implicação do(a) leitor(a) pode manifestar-se tanto pela identificação como pela antipatia. Por meio dos personagens, o(a) leitor(a) experimenta maneiras de ser que confirmam ou contestam suas próprias disposições, modos de pensar e agir, e o(a) convidam a reavaliar suas relações com o mundo, a se abrir para o outro e a reconsiderar seu sistema de valores (ROUXEL, 2018).

Os personagens, ao nos emprestarem a sensação de identidade acabada, permitem que criemos laços afetivos com eles, seja por identificação, projeção ou recusa. Quando vivemos suas vidas por procuração e experimentamos sua visão de mundo, adicionamos camadas de experiências a nós mesmos, o que nos ajuda a colocar em perspectiva nossa própria realidade. A leitura literária [...] é, por isso, uma via de construção identitária, reorganizando e expandindo nossa relação com o mundo (SOUZA, 2018, p. 10).

O(A) leitor(a) capaz de realizar a leitura com um significado para si, para além dos sentidos consensuais e superficiais, apropria-se do texto como uma forma de compreender a si mesmo(a) e o mundo a sua volta. E essa apropriação singular permite também a confrontação com outras leituras quando se tem a oportunidade de comparar sua própria perspectiva com a de outros leitores. “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo da apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 23).

A leitura, desse modo, se potencializa através da troca entre leitores pois, compartilhando suas impressões e sua perspectiva, pode-se ampliar a própria compreensão. Na sala de aula, isso pressupõe um espaço no qual se possa discutir e argumentar sobre sua interpretação, tendo como ponto de partida o fato de que nem o(a) professor(a) nem os(as) alunos(as) têm a palavra final sobre o texto, pois não há uma única leitura possível:

Construir sentidos e não *um* sentido implica que a leitura seja plural. Perdendo sua ambiguidade, ou melhor, suas possibilidades de diferentes interpretações, o texto perde seu interesse literário. Ele se torna simples pretexto e não deixa mais espaço ao leitor. Se entendemos a leitura plural como intrínseca à leitura literária, podemos declinar, ao infinito, as ações implicadas na leitura: trocar, cooperar, caminhar, caçar, apropriar-se, descentrar-se, julgar, escolher, ligar... (LEBRUN, 2013, p. 140).

Tal concepção exige, portanto, aceitar os espaços de abertura do texto literário (que possibilitam o investimento pessoal do leitor) e renunciar à transparência do texto, admitindo a

multiplicidade de leituras característica da literatura, o que favorece interpretações mais aprofundadas e evita simplificações (ROUXEL, 2013b, p. 30).

Para isso, é preciso reconhecer a criança como leitora habilitada a manifestar sua compreensão e sua perspectiva de leitura, oferecendo oportunidades para que coloque suas opiniões em comparação com a de outros leitores de forma que, nesse diálogo, possa também enxergar o texto por outras perspectivas. “A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária” (BAJOUR, 2012, p. 24).

Promover essa leitura pessoal exige também oferecer oportunidade para que as crianças expressem opiniões autênticas em relação à obra, e que possam confrontar essas opiniões percepções com as de outros leitores, formulando argumentos para sua escolha e ampliando sua capacidade de apreciação mediante o contato com a variedade de interesses e gostos e a diversidade de livros.

Essa apreciação não necessariamente corresponde àquela prevista pelo(a) professor(a) ou estabelecida pelos critérios literários, mas compõe um percurso pessoal, com suas obras e leituras singulares, promovendo uma relação mais autêntica com o texto literário que incentiva o gosto pela leitura. Trata-se, como diz Lebrun (2013), menos de ensinar literatura e mais de favorecer um *saber-ler* literário, colocando em debate aspectos éticos e estéticos, permitindo às crianças confrontarem suas interpretações, formularem julgamentos de gosto pessoal e argumentar sobre sua opinião.

A sala de aula se torna assim um espaço de compartilhamento de interesses e gostos e de negociação de sentidos: a diversidade de textos, temas e estilos oportuniza a apreciação estética e a socialização de diferentes recepções das obras, que contribuem por sua vez para a construção de um gosto pessoal. E por meio do confronto de entre diferentes interpretações e da percepção de espaços que podem ser preenchidos pelas diferentes perspectivas de leitura, se favorecem as leituras mais pessoais, fundamentais na formação do leitor de literatura.

Compartilhando uma experiência de leitura pessoal

Durante as observações de campo da pesquisa, as crianças frequentemente compartilhavam um livro com a classe ao final das sessões de leitura, contando um pouco sobre a obra e os motivos da indicação. Em um desses episódios, uma criança escolhe um livro

imagem, de autoria de Alcy e Bel Linares⁵, e sua apresentação se mostra bastante representativa de uma apropriação pessoal da obra:

Criança: O nome desse livro é: *E agora, vão tomar o meu lugar*. Eu gostei desse livro porque eu também sou assim, eu não quero ter irmãozinho.

Professora: Você não quer ter um irmãozinho? (Aponta para a ilustração do livro) O personagem está falando que agora vão tomar o lugar dele... e você acha que se a mamãe estiver grávida, o nenê toma o seu lugar?

Criança: É, porque não vai dar tempo pra mim.

Professora: Você acha isso, mas às vezes não. A gente tem que ter pra ver, né?

Criança: Antes dele ter um irmãozinho ele era feliz, mas depois ele ficou triste porque ele não queria ter um irmãozinho, daí um dia a mãe foi lá no espelho, olhar que ela estava grávida, daí o menino foi lá e abraçou ela porque ele não queria que viesse um irmãozinho.

Professora: Ele achava que ia tomar o lugar dele, né?

Criança: É, aí ele viu que quando a mãe ficou grávida ela não dava mais atenção pra ele, porque ela comprava as roupinhas para o filho que ia vir, não podia brincar mais... e a mãe estava guardando as roupinhas [...], daí está levando uma cama em algum lugar, acho que o nenê vai ficar com o berço dele.

Professora: É, o papai comprou uma cama pra ele porque agora ele é grande!

Criança: É... aqui ele está na cama (diz apontando a ilustração).

Professora: Está esperando o nenê que vai chegar, né? Do hospital.

Criança: Aí parece que ele ficou com a avó dele...

Professora: Pra mamãe ganhar o nenê... é assim mesmo!

Criança: Daí ele bagunçou todo o quarto dele [...] Ele ficou assim, bravo, e a mãe tentava brincar de trem com ele, mas ele não quis brincar. [...] Depois ele começou a ajudar a mãe. [...] E a mamãe deixou o nenê nesse negócio aqui.

Professora: [...] aqui ele está comendo, junto com a família, o nenê vai ficar com a vovó e ele está indo onde?

Criança: Passear. Ele está brincando e os pais brincando com ele. (Sessão de observação 15).

Vários elementos nesse episódio explicitam a identificação da criança com o protagonista da história. Observamos que, logo no início, na própria justificativa sobre a escolha, o foco está na relação que ela estabelece entre a situação apresentada pelo texto e uma aparente preocupação de seu universo infantil: assim como o protagonista, ela também não deseja ter um irmão. Não sabemos se essa identificação é motivada por uma situação familiar específica (uma gestação da mãe ou o planejamento de outro filho) ou apenas fruto de um receio inconsciente que submerge ao ler a história, mas o fato é que, nesse momento, os aspectos pessoais se sobressaem aos marcadores estéticos ou literários nos critérios de escolha da obra.

⁵ LINARES, Alcy, LINARES, Bel. *E agora, vão tomar o meu lugar?* São Paulo: Salamandra, 2004.

Diante do questionamento da professora, a criança reforça seu argumento, justificando que a chegada de um irmão faria com que a mãe não tivesse mais tempo para ela. Nota-se aqui mais uma vez a identificação da leitora com o protagonista, mas também sua compreensão do texto-imagem: várias cenas na obra reforçam a sensação de que o personagem está se sentindo deixado de lado pela mãe, percepção que só se altera ao final da narrativa.

Longe de representar um problema, essa implicação do leitor, como já afirmamos, compõe um aspecto essencial da leitura literária, sendo muitas vezes apenas ocultada nas leituras escolares, e surgindo nas leituras infantis que ainda não se moldaram a essas práticas:

A leitura das obras é, antes de tudo, uma ‘leitura para si’ da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade. Muito frequentemente correlacionada à leitura privada, essa noção de ‘leitura para si’ ultrapassa, com efeito, esse contexto preciso, mesmo se num espaço escolar as expectativas estão mais relacionadas com significações senão consensuais, ao menos partilhadas (o que importa em sala de aula é o consenso quanto a uma interpretação; o que importa para o leitor é a maneira com que o texto lhe fala e age sobre ele) (ROUXEL, 2013a, p. 177).

Nessa perspectiva, a leitura pessoal torna-se o ponto de partida para um debate interpretativo em sala de aula: parte-se dessa apropriação - que produz um sentido singular para o(a) leitor(a) - para uma compreensão mais atenta aos detalhes do texto, nos quais os conhecimentos literários e contextuais contribuem para uma leitura mais aprofundada ~~da obra~~ sem, contudo, descartar o investimento pessoal do(a) leitor(a).

No caso desta obra, a narrativa se desenrola sob o ponto de vista do irmão mais velho que, não por acaso, é o personagem cujo questionamento dá nome ao livro. Nota-se também que a frase “E agora, vão tomar o meu lugar?” que permeia toda a narrativa e representa a tensão vivenciada na relação entre mãe e protagonista, é lida pela aluna como uma afirmação e não como uma pergunta. Tal distorção, muito mais que representar um erro de leitura (a desconsideração do sinal de interrogação) expressa a perspectiva de leitura da criança (de identificação com o protagonista) e se mostra uma ótima oportunidade de retorno ao texto para promover uma reflexão sobre os possíveis sentidos da obra.

Seria interessante, por exemplo, questionar as crianças sobre quem diz a frase que dá título ao livro, perguntar se essa frase demonstra uma dúvida ou uma certeza do personagem, ou ainda, solicitar que refletissem sobre o motivo dessa dúvida (os motivos apresentados estariam ancorados no texto ou apenas nas experiências das crianças?) ou, qual seria a perspectiva de leitura se a história fosse contada a partir da percepção de outro personagem (por

exemplo, da mãe ou do bebê?). A consideração desses aspectos possibilitaria um aprofundamento da leitura, bem como permitiria ampliar as reflexões em torno do tema sem, contudo, esbarrar em uma abordagem “educativa” da questão.

Especialmente no caso dessa obra, que se trata de um livro-imagem, e na qual o único texto verbal é justamente o questionamento apresentado no título, a narrativa permite acolher diversas interpretações dos leitores, pois, embora o desenrolar da história demonstre a superação do conflito entre o protagonista e sua mãe, esse desfecho não necessariamente conduz a uma única resposta para a pergunta inicial. Assim, há margem tanto para as leituras que consideram as mudanças nas relações familiares dos personagens com a chegada do bebê e, conseqüentemente, um deslocamento no “lugar” do protagonista, como para as leituras que considerem que esse lugar tenha sido restabelecido, ou ainda, que esse lugar não tenha sido alterado na perspectiva de outros personagens, mas apenas na visão do protagonista. Observe-se, desse modo, as múltiplas possibilidades de sentido permitidas pela obra.

Em nossa posição de adultos e professores somos muitas vezes impelidos a ensinar através do texto, a tomar partido e defender nossa perspectiva de leitura. Tal postura, no entanto, pode acabar apagando a experiência leitora da criança que, sendo menos experiente, se sente obrigada a abrir mão de sua interpretação, assumindo uma leitura “correta”, mas que não tem nada a lhe dizer. Nesse sentido, Rouxel nos alerta sobre a importância de não obrigar o aluno a renunciar à sua compreensão do texto mas, salvo contradição evidente que requeira explicação e retorno ao texto, “acolher essa leitura no âmbito de um conjunto plural de significações” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 287).

Nessa mesma perspectiva, Yolanda Reyes (2010) nos lembra que o ‘Era uma vez’ constrói uma fronteira entre o tempo da narrativa e o tempo real, que permite à criança explorar o mundo, enfrentar seus perigos e vivenciar conflitos resguardada pela atmosfera protetora do faz de conta. Desse modo, ela percebe que as coisas difíceis podem ser designadas na linguagem cifrada da literatura, em um ambiente seguro e que lhe permite lidar com seus anseios e medos.

No episódio relatado, o fato de se sentir representada em uma situação desafiadora permite à criança nomear e elaborar seus conflitos através do texto literário o que, como vimos, pode ser acolhido pela escola, ou ocorrer à revelia de suas práticas. Principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em que muitas crianças têm acesso pela primeira vez a acervos literários e práticas regulares de leitura, é indispensável que tenham oportunidade de realizar leituras para si, construir um repertório próprio, além de adquirirem conhecimentos que lhes permitam compreender e apreciar os textos em seus múltiplos sentidos.

Considerações finais

Pretendemos neste texto compartilhar reflexões sobre a leitura de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando a importância de práticas que ultrapassem leituras superficiais e favoreçam a formação do leitor de literatura.

Defendemos a necessidade de se repensar as práticas com o texto literário em sala de aula, considerando o papel fundamental da escola no acesso a acervos e oportunidades de leitura. Nessa perspectiva, argumentamos sobre a importância de se considerar as especificidades da leitura literária, que envolve aspectos como a implicação do leitor, a pluralidade de sentidos e a apreciação estética.

Assim, ressaltamos que as práticas escolares devem acolher as experiências pessoais de leitura, permitindo às crianças o envolvimento com o texto literário através de uma postura de implicação em relação ao enredo e aos personagens, abrindo também espaço para que compartilhem suas perspectivas de leitura e possam, a partir desta, conhecer outras possibilidades de compreensão.

Destacamos que a criação de um ambiente no qual as crianças podem expressar sua compreensão favorece a percepção da pluralidade de sentidos da obra, permitindo reconhecer os espaços de abertura característicos de texto literário, e possibilitando leituras mais aprofundadas e plurais.

Argumentamos também que promover experiências pessoais de leitura implica abrir espaço para as escolhas e opiniões das crianças sobre as obras, favorecendo que desenvolvam gostos e interesses próprios e construam um repertório singular de leituras, bem como que exercitem sua capacidade de apreciação no confronto de suas leituras e preferências com as de outros leitores.

A partir destas premissas, compartilhamos uma situação de leitura vivenciada em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, na qual uma aluna compartilha uma obra de sua escolha com a classe. Na situação relatada, a criança expressa sua apreciação à obra a partir da identificação com o protagonista e demonstra ter compreendido aspectos relevantes da narrativa, como o conflito que se desenrola entre os personagens em virtude da chegada de um irmãozinho. Em nossa análise, destacamos algumas possibilidades de mediação que poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla ou mesmo abrir espaço para outras leituras e

viabilizar, dessa forma, uma apreciação do texto para além dessa primeira identificação com o protagonista.

Ressaltamos que, para que isso seja possível, é necessário que o professor reconheça as crianças como leitoras capazes de formular suas próprias compreensões, não se considerando o detentor da interpretação correta do texto e promovendo um espaço de diálogo e de escuta em sala de aula.

Por fim, reafirmamos a possibilidade de formação do leitor de literatura na escola, a partir de práticas que garantam a vivência de experiências pessoais de leitura e, conseqüentemente, contribuam para que as crianças descubram o prazer desse tipo de texto, o que é, afinal, tanto um dever da escola como um direito de cada criança.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. A. Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola**: possibilidades de práticas em sala de leitura. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GOMES, Carlos Magno; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Entrevista com Neide Luzia de Rezende: reflexões sobre a leitura literária no Brasil. **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, p. 263-274, jan.-jun. 2020.

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, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 133-148.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Leituras poéticas na construção da subjetividade dos alunos do ensino médio. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, p. 47-67, 2016.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 7-18.

REZENDE, Neide Luzia de. Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola. **Revista Graphos**, v. 22, n. 2, p. 12-26, 2020.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 280-294, 2015.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. N. L. Rezende e G. R. Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan.-abr. 2012.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013a, p. 165-189.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. Trad. N. L. Rezende. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 17-33.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Trad. R. Xypas. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 20, n. 35, p. 10-25, 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard. Apresentação dos coordenadores franceses. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. A. C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 19-24.

SOUZA, Raquel. Leitura literária na escola: por uma didática da implicação. **Sede de Ler**, v. 5, n. 1, p. 9-15, out. 2018.

ZOARA, Failla (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Sextante, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

Sobre a autora

Cláudia de Oliveira Daibello: Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP e docente no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Formação de Professores ALLE-AULA/UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área de leitura e literatura no contexto escolar.
E-mail: claudiadaibello@yahoo.com.br

Recebido em: 27 jul. 2023

Aprovado em: 12 out. 2023