

A literatura como objeto do desejo na aprendizagem da leitura nas séries iniciais

Literature like object of desire in the reading learning in the elementary school

Sheila Oliveira Lima

Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada, Doutora em Educação. Professora dos programas de pós-graduação PPGEL e PROFLETRAS e do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina. sheilao@uol.com.br

Giselda Moraes de Alencar Militão

professora-alfabetizadora da rede municipal de Londrina. Mestre em Letras pelo programa de mestrado profissional PROFLETRAS-UEL. giselda.militao@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de pesquisa sobre a relevância da leitura de textos literários no processo de alfabetização de crianças. A pesquisa foi realizada com classes de uma escola municipal da cidade de Londrina, no estado do Paraná. Foram avaliados os percursos de três anos de trabalho, nos quais houve diferenças na forma de abordar a leitura nas classes de alfabetização. Concluímos que o processo de alfabetização obteve mais sucesso quando alavancado pela leitura literária. As bases teóricas do trabalho encontram-se em Soares (2002), Freire (2001), Belintane (2013), Candido (1995), Jouve (2002), Barthes (2004) e Colomer (2007).

Palavras-chave: literatura, leitura, alfabetização, formação do leitor.

Abstract: This article presents the results of a research about the importance of the reading of literary texts in the literacy process of children. Ther research was carried out at a municipal school in the city of Londrina, in the state of Parana. We have evaluated first grade courses during three years, in each year the literacy process aproach was different from the other two. We have concluded that the literacy process has been better succeeded when based in the literary reading. The theoretical basis of this scientific work are Soares (2002), Freire (2001), Belintane (2013), Candido (1995), Barthes (2004) and Colomer (2007).

Key words: literature, reading, literacy, reader formation.

Introdução

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura costuma comparecer diluída no livro didático, em trechos, recortes e adaptações, na maior parte das vezes, segundo Lima (2016), como pretexto para a realização de atividades de apropriação do código alfabético. Em algumas situações isoladas, o texto literário surge nos projetos que visam à criação de hábitos de leitura por meio da frequência à biblioteca para empréstimo de livros ou por leituras coletivas mediadas pelo professor ou bibliotecário.

Tendo em vista os resultados publicados pelo Inep, nos últimos anos, a respeito do desempenho de nossos alunos nas provas de leitura, pode-se inferir que o atual trabalho de formação leitora não tem obtido resultados significativos e, assim, requeira ações diversas daquelas que têm se configurado como norma no contexto educacional mais amplo. Trata-se, portanto, da necessidade de buscar percursos que promovam uma formação leitora mais significativa, baseada na possibilidade de formar sujeitos que, enquanto leitores, tenham condições de posicionar-se ideológica e subjetivamente sobre o que leem, criando-se, deste modo, criticidade e gosto.

As reflexões realizadas neste artigo buscam uma perspectiva para a formação do leitor tendo como foco a fase de alfabetização. Para tanto, procuraremos aqui apresentar uma reflexão teórica a respeito da relevância da leitura literária para a formação do leitor, bem como demonstrar a transposição dessa teoria para a prática, em um trabalho de alfabetização amparado na leitura do texto literário.

1 Letramento literário e formação do leitor

O percurso de formação do leitor, em geral, é reconhecido a partir do momento em que a criança ingressa na escola e inicia seu processo de alfabetização. Entretanto, é possível afirmar, a partir de pesquisadores como Belintane (2013), Freire (2001) ou Soares (2002), que a relação com a leitura se estabelece previamente a esse momento.

Nos contatos primeiros da criança com seu entorno, segundo Freire (2001), já ocorre o que o pensador afirma ser a “leitura da palavramundo” (FREIRE, 2001, p. 15). Isto é, a interação da criança com seus familiares e com

os elementos que a põem em contato com o que lhe é exterior já deflagram um movimento de apreensão, compreensão, interpretação e atribuição de sentidos. Essa vivência, segundo Freire, pode ser considerada um primeiro momento do processo de alfabetização, não devendo ser esquecido ou negligenciado quando da entrada da criança na escola. Trata-se de uma experiência fundamental que tem potencial para estruturar de modo mais seguro todo o percurso da formação leitora da criança.

Ao lado de Freire, Soares (2002) também reconhece a necessidade de considerar as vivências prévias ao processo de alfabetização e escolarização como basilares no percurso de letramento. Soares (2002) afirma que é possível, em adultos, observar condições significativas de letramento mesmo em casos de graus elementares de alfabetização.

Transferindo o reconhecimento dessa realidade para o universo da criança, é possível afirmar que suas experiências prévias, bem como a imersão em contextos letrados, já a iniciam no percurso de formação leitora. É certo que, em boa parte das vezes, tal convivência com a escrita limita-se a gêneros mais frequentes no cotidiano, como anúncios publicitários, rótulos de produtos etc., cabendo à escola a ampliação de sua experiência pela apresentação de gêneros oriundos de outras esferas discursivas, como é o caso da literatura para vários grupos.

Ainda no campo dos contatos prévios com a escrita que favorecem o processo de alfabetização, retomamos o conceito de oralidade desenvolvido por Belintane (2013). O teórico defende que “no domínio dos textos orais, já se encontram as principais habilidades de leitura” (BELINTANE, 2013, p. 121). O conceito que formula de letramento “comporta o oral e, essencialmente, os gêneros que privilegiam a função poética” (Ibidem). Nesse sentido, Belintane amplia o conceito de letramento apresentado por Soares (2002) e confere maior relevância à convivência com textos que, já na oralidade, apresentam elementos de ludismo verbal, amplamente reconhecidos e retomados na produção da literatura.

Vale ressaltar que a experiência da criança com a oralidade poética é marcada por doses significativas de afeto. Segundo Belintane e Lima (2008), no campo parental, as canções de ninar e as brincadeiras de colo põem em ação o aspecto lúdico da linguagem, por meio de rimas, métrica regular etc., e delimitam um espaço de prazer entre a criança e a família, o que imanta esses gêneros de um sentido psicologicamente elaborado e situado na profundidade dos sujeitos. Não menos significativos são os textos oriundos da oralidade, já não mais restritos ao

núcleo parental, que organizam uma memória e um conhecimento complexos de amplo espectro de gêneros: conto, piada, parlenda, adivinha etc. Tais exemplares da cultura popular oral marcam a infância em seu contexto lúdico, também atravessado pelo afeto, entretanto já situado em um campo mais amplo de vinculação com o outro.

Essa perspectiva de letramento, em que está incluída a experiência da criança com o oral lúdico e com o afeto, comporta a visão de Freire sobre a leitura da “palavramundo”, tanto quanto a compreensão de Soares a respeito da importância das experiências letradas não escolarizadas no processo de alfabetização. No conjunto dessas reflexões, surge a hipótese a respeito da introdução da leitura literária como fator determinante no processo de alfabetização de crianças.

Para tecer considerações a respeito da pertinência da leitura literária como elemento fundamental para o sucesso do percurso de alfabetização, tomamos emprestado, aqui, o conceito que Candido (1995) traz de literatura, ao traçar a sua relação com o potencial leitor:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

O teórico afirma, ainda, que a literatura é um direito, pois “as produções literárias de todos os tipos e de todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo para enriquecer a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 248). Tais produções nos põem em contato com mundos diversos dos nossos, em sua superfície, mas com os quais nos afinamos por nos vermos, em sua profundidade, neles representados. O foco da literatura é sempre o humano em suas contradições, desejos, temores, angústias, fracassos. Nesse sentido, a leitura do texto literário instaura movimentos de compreensão de si e do outro, representando, assim, uma potência de reflexão ética e de transformação das realidades individual e coletiva.

Tendo como premissa essa concepção de literatura, entendemos que a leitura literária demanda um posicionamento subjetivo que difere daquele assumido

durante as atividades de apreensão e compreensão de textos em outras esferas discursivas. Também por se tratar de uma linguagem fortemente marcada pelo uso da função poética, cria-se uma interlocução que se dá por meio de uma espécie de jogo, em que o leitor assume, de saída, um contrato em que aceita interagir por meio do ludismo que a representação literária propõe. Isto é, na leitura literária, sabe-se que o universo em que se adentra é o da imaginação, da fabulação, da licença poética, do faz-de-conta. E, para melhor compreender esse universo e atingir a essência do real que ele simboliza, é preciso dispor-se à fantasia.

Vincent Jouve (2002) e Picard (1986) afirmam que a leitura do texto literário assemelha-se à atividade lúdica. De um lado, é preciso assumir o faz-de-conta que o jogo propõe; de outro, é necessário adotar certo distanciamento reflexivo, instaurado pelas regras impostas pelo jogo da leitura. Jouve (2002, p. 112) afirma: “É impossível ler um romance sem se identificar com tal personagem. Mas é igualmente impossível não respeitar certo número de convenções, códigos e contratos de leitura”.

Entretanto, se o texto literário impõe certo regramento para sua leitura, ele também demanda uma necessária liberdade do leitor para assumir processos de identificação e mesmo de atribuição de sentidos. Barthes (2004) identifica a essência dessa possível liberdade que a literatura permite: “O *saber-ler* pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e sem termo” (BARTHES, 2004, p. 33). Isto é, os leitores, mesmo que inicialmente obedientes às regras, sempre estarão no limiar entre a submissão e a subversão.

Outro fator relevante, em toda performance leitora, refere-se ao valor conferido à leitura e à literatura em uma comunidade (escolar ou não). Colomer (2007) cita uma interessante analogia que Jean Marie Privat (2001) estabelece entre os leitores e os pescadores. Segundo o autor, tanto quanto a leitura, a pescaria é um ato solitário. Entretanto, o pescador sempre participa de grupos, clubes de pesca, onde compartilha suas experiências, aprende com as dos outros, onde circula toda uma linguagem e uma troca sobre desejos, frustrações, sucessos. Na leitura – Colomer suspeita –, entre os leitores de grandes séries de *best sellers*, deve ocorrer algo semelhante ao que vivem os pescadores. Os aficionados por *Harry Potter* não se contentam em ler seus livros. Ao contrário, estão sempre trocando entre si suas experiências, em encontros reais ou virtuais, onde compartilham seus entusiasmos e suas interpretações. Para a pesquisadora catalã, é preciso estar

atento a esse fenômeno, devendo a escola procurar produzir algo semelhante em suas metodologias para a formação do leitor.

Colomer defende uma formação leitora baseada na leitura do texto literário, desde os primeiros anos do ensino básico e por meio de uma pedagogia do compartilhamento, na qual os alunos partilham seus entusiasmos e suas interpretações, tendo o professor como o lugar da crítica, do leitor experiente, que favorece o processo de reflexão e de construção dos sentidos, mas que não bloqueia nem limita a extensão do “saber-ler” a que Barthes se refere.

A partir de tais pressupostos, foram realizadas práticas de leitura compartilhada em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, como base teórico-metodológica para a formação de leitores durante o processo de alfabetização. Entendemos que a leitura literária pode ser a via de acesso que canaliza o desejo do aluno para participar de uma sociedade letrada, capaz de potencializar sua criatividade por meio da experiência literária. A imersão nesse desejo pode levar a criança a querer alfabetizar-se, pois a compensação do seu esforço estaria garantida a ele pelo universo mágico e lúdico que a literatura pode lhe abrir.

2 Alfabetização e formação do leitor: reconstruindo práticas

A pesquisa de que resulta este artigo foi realizada ao longo de três anos consecutivos (2012 a 2014) em classes de alfabetização de uma escola pública municipal da região sul de Londrina, no Paraná. Para melhor evidenciar os ganhos alcançados com a entrada da leitura literária no processo de alfabetização, apresentaremos aqui o percurso da pesquisa em três etapas distintas, relativas a cada um dos anos em que a professora-alfabetizadora realizou suas intervenções.

Em 2012, a turma de alfabetizandos contava com 25 alunos, dos quais, ao final do ano letivo, 8 não apresentavam uma apropriação efetiva do sistema da escrita alfabética.

Naquele ano, o trabalho de alfabetização utilizou o método sintético, centrado em atividades com o código, numa abordagem tradicional e mecanicista. O contato das crianças com o texto literário era restrito ao projeto “Hora do Conto”, no qual, semanalmente, dirigiam-se à biblioteca, onde o mediador lia para os estudantes e, em seguida, organizava os empréstimos de livros para leitura em casa.

Notou-se, nesse período, pouco interesse dos alunos em aprender a ler ou em conhecer os conteúdos dos livros do acervo da biblioteca. Em sala de aula, o desempenho refletia tal indisposição: pouca apropriação do código alfabético e do sistema da escrita.

Diante de tal situação, considerou-se a necessidade de alterar a metodologia vigente e, em 2013, apoiada na metodologia do GEEMPA¹, a professora-alfabetizadora alterou o trabalho implementado em 2012. A primeira medida foi a adoção de um método que estabelece as atividades de alfabetização a partir da leitura de textos, em geral narrativas de cunho literário, e cria sequências didáticas multi e interdisciplinares a partir de seus temas e conteúdos linguísticos. Essa alteração instituiu a presença mais frequente de textos integrais – literários ou não – e o exercício mais efetivo da leitura.

A nova abordagem promoveu motivação maior nos alunos. Os alfabetizando passaram a desenvolver as habilidades requeridas para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais sólida. Instados a ler e a escrever de forma autônoma, lidavam com os materiais de leitura disponibilizados na sala de aula e na biblioteca com maior interesse e empolgação. A leitura passou a fazer parte da rotina diária, com ou sem a intervenção da professora.

Entretanto, as escolhas de textos para a leitura, seja nas atividades orientadas, seja no que se disponibilizava para os momentos livres, não passavam por um crivo mais refinado de qualidade, o que não permitia um aprofundamento nos aspectos éticos e estéticos que caracterizam a literatura. As leituras acabaram por se configurar apenas como pretextos para a aprendizagem da escrita/leitura, em vez de cumprirem seu papel primordial: a fruição literária, o posicionamento subjetivo e criativo na interação com o texto.

No entanto, apesar de não se tratar ainda de uma entrada ideal da literatura nos processos de aprendizagem da escrita/leitura, tal alteração nos procedimentos de ensino resultou em um quadro muito distinto, ao final do ano, em relação aos níveis de alfabetização atingidos pelos alunos de 2012. A turma 2013, com 23 alunos, apresentou, ao final, apenas 1 sem apropriação alguma da escrita alfabética. Os demais atingiram as expectativas – 5 alunos em nível alfabético e 3 alunos no alfabetizado 1 –, ou a superaram – 3 alunos no alfabetizado 2, 11 no alfabetizado 3 e 1 no alfabetizado 4².

Para além dos resultados de ordem estatística, outros acontecimentos foram se operando. Notou-se, na ocasião, um interesse maior dos alunos pela literatura,

o que constituiu uma memória de textos que pode ser acionada em outras situações de aprendizagem.

A ampliação do repertório de literatura, conquistado por tal metodologia, foi o resultado da organização de três práticas frequentes em sala de aula: o Cantinho da Leitura, a Leitura com o Amigo e a Sacola Viajante, as quais serão descritas mais adiante. Além dessas, foi mantida a atividade da Hora do Conto.

O ano de 2014 representa o auge do processo desta pesquisa. Trata-se do momento em que as reflexões teóricas acima apresentadas começam a ser efetivas fontes para a criação de metodologias que contemplam a leitura literária, situando-a num campo privilegiado da atividade de ensino de escrita/leitura.

Esse é o momento em que alguns procedimentos já vigentes nos anos de 2012 e 2013 passam a ser realizados com novo sentido, numa percepção mais aguçada das relações afetivas que referenciam a formação do leitor e que configuram a atividade leitora enquanto um ato criativo.

Diante do reconhecimento de que a leitura literária, como um bem imprescindível à vida humana, uma vez que revigora a experiência cotidiana, e do entendimento da leitura como um jogo de criatividade que necessita de parcerias, de compartilhamentos, para que se efetive enquanto uma cultura de valor, foi instaurada a prática da leitura literária no conjunto de ações já trabalhadas pela professora-alfabetizadora.

Para viabilizar a leitura literária de modo a dar relevância aos aspectos estéticos e éticos dos textos, foram elaboradas sequências didáticas (SD) inspiradas em Solé (1998). A concepção de Solé sobre SD para a formação de leitores consiste em preparar o leitor e acompanhá-lo ao longo da atividade leitora, propondo, ao final, a elaboração de uma síntese de seu percurso de leitura.

Por essa via metodológica, passaram a ser realizadas leituras de textos literários com os alfabetizados de 2014. Ao lado dessa nova abordagem, a partir de uma concepção mais complexa da literatura e dos elementos que envolvem sua leitura, a seleção dos textos disponibilizados aos alunos foi tratada com mais rigor e cuidado, tendo-se em vista o valor estético, a presença da função poética, a profundidade e universalidade temáticas, a tensão entre forma e conteúdo.

O Cantinho da Leitura, que nos anos de 2012 e 2013 funcionava como um lugar de espera para os alunos que haviam terminado suas tarefas, em 2014 teve seu espaço reestruturado. Os livros, até o final de 2012, eram dispostos em uma caixa e, em sua maioria, traziam exemplares simplórios. Em 2013, tais materiais já eram

dispostos com capas voltadas para frente e, em 2014, o acervo passou a ser alterado de tempos em tempos, por vezes com motivo temático. Tais mudanças promoveram maior interesse dos alunos e possibilitaram a ampliação e sofisticação de seus repertórios. Mesmo os alunos com maiores dificuldades, e que demandavam mais tempo para realizar as tarefas de alfabetização – o que os impedia de frequentar mais assiduamente o espaço –, procuravam sondar o local, passear pelos livros, ainda que apenas com um olhar distante, talvez, já num exercício de afago ao desejo de ler.

É nesse jogo de desejos e afetos que entra o momento da Leitura com o Amigo. Instituída no ano de 2013, como prática sugerida pelo GEEMPA, a Leitura com o Amigo tem como motivação principal propiciar a interação entre os leitores mais experientes e aqueles que ainda estão em seu estágio inicial de aprendizagem. A prática propõe um movimento de aproximação e contato entre os diversos níveis de desenvolvimento presentes na sala de aula, buscando-se uma aprendizagem significativa, na qual os mais experientes reforçam seu conhecimento ao ajudar o colega a estruturar novos.

No ano de 2014, a Leitura com o Amigo ganha um sentido a mais, pois o ambiente é ressignificado a partir da perspectiva do compartilhamento de leituras. Não se trata mais de, apenas, ajudar o amigo a decodificar os textos, mas de compartilhar experiências. As crianças sugeriam leituras, contavam as histórias, mostravam suas personagens e gravuras prediletas. Nesse movimento de trocas de vivências com a leitura, comparece o afeto. A interação das crianças com os livros e com a professora, por meio das leituras, cria laços afetivos que potencializam o desejo de fazer parte do grupo de leitores, de vivenciar as experiências relatadas pelos que já dominam as técnicas da leitura. Ativa e intensifica a busca por alfabetizar-se, conforme foi possível constatar nos diagnósticos finais de alfabetização da turma.

A Sacola Viajante é uma prática instaurada desde 2012, e propõe aos alunos que levem para casa uma seleção de livros de diversos gêneros feita pela professora para que sejam lidos com a ajuda dos pais. No primeiro ano de sua realização, houve apenas uma seleção que se manteve ao longo de todo o período. Em 2013, a professora procurou inserir mais material de cunho literário e houve duas seleções ao longo do período. Em 2014, manteve-se o número de seleções, mas passou a haver uma maior preocupação com a qualidade literária do material enviado.

Junto ao acervo, o aluno leva também um caderno, onde deve registrar, com a ajuda dos pais, a experiência proporcionada pelo conteúdo da sacola.

Inicialmente, esses registros tinham finalidade apenas de “protocolar” a realização da tarefa e o cumprimento da exigência de presença da família no processo de letramento do aluno. Já a partir do segundo semestre de 2013, e durante todo o ano de 2014, os registros realizados nas casas dos alunos passaram a ser exibidos em sala de aula, criando um outro espaço de compartilhamento, o que introduziu um novo momento de mobilização pela leitura, favorecendo o empenho de muitos pelas atividades de alfabetização.

No adensamento do trabalho de condução da formação leitora, uma nova prática passou a encabeçar todas as demais, ora revigoradas. Trata-se da Hora da História, o momento em que a professora-alfabetizadora conduz uma leitura compartilhada por meio da estratégia da SD idealizada por Solé (1998).

Nessa nova prática, iniciada no segundo semestre de 2013, e aprimorada ao longo de 2014, a professora-alfabetizadora reúne os alunos em uma roda e procede a leitura de um livro de literatura. A seleção das obras é feita pela professora e os gêneros variam bastante, sempre preservando-se a qualidade literária do texto. O trabalho segue os passos recomendados por Solé. Os comentários finais, após a fruição da obra, podem levar a uma releitura, a novas leituras motivadas por questões que surgem ou a alguma produção individual ou coletiva, efetivando-se, assim, o que Solé concebe como “resumo”.

A Hora da História efetiva uma atividade leitora que possibilita um acompanhamento da apropriação do aluno em relação à entrada no jogo interpretativo que a literatura propõe. Embora não seja possível nesse tipo de abordagem operar tarefas de lida imediata com o código, pode-se afirmar que é nela que se observa uma atuação efetiva da escola na formação leitora, na constituição de alicerces para uma leitura autônoma. Esse momento, por estar sob a regência do professor, leitor mais experiente, amplia o entendimento do aluno a respeito das possibilidades interpretativas da obra literária, levando-o a um *saber-ler*, como quer Barthes (2004), “sem termo”, criativo por excelência.

Nesse movimento de reconhecer-se sujeito de sua própria leitura, nasce o que tem sido tomado por gosto, ou, na linha de Jouve (2002), predisposição e competência para o jogo da leitura literária.

Vale ressaltar, ainda, que o leitor emerge desse tecido tramado por fios de afeto e criatividade, do encontro com o outro – parceiro de leitura ou personagem que o representa –, do prazer do jogar. As cinco práticas aqui mencionadas – Hora do Conto, Cantinho da Leitura, Leitura com o Amigo, Sacola Viajante e Hora da

História – teceram toda uma rede discursiva que favoreceu a formação de leitores capazes de operar com todo o regramento do jogo da leitura e, ao mesmo tempo, livres em suas experiências. E, fundamentalmente, desejosos de saber ler para vivenciar novos percursos criativos e autorais na interação pela leitura.

No ano de 2014, o quadro de alunos alfabetizados superou qualquer expectativa. Dos 25 alunos, apenas 1 ficou aquém do esperado para a série. Os demais atingiram, em menor quantidade, níveis dentro do esperado – 2 alfabetizados e 6 alfabéticos 1 – e, de modo mais homogêneo que em 2013, níveis superiores: 7 alfabéticos 2, 7 alfabéticos 3 e 2 alfabéticos 4.

Considerações finais

A pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2014, com classes de 1º ano, partiu de uma realidade pedagógica em que a literatura se fazia presente apenas na Hora do Conto, coincidindo tal relação sutil com um aprofundamento nas dificuldades de alfabetização do grupo de alunos. Nos anos de 2013 e 2014, a leitura do texto literário assume importância maior, angariando espaços e tempos mais amplos para sua realização. Concomitantemente a essa prática, os níveis de alfabetização dos alunos se intensificam, superando todas as expectativas.

A literatura mobiliza e dá significado à aprendizagem do código. Enseja desejos, vincula a criança ao seu universo mais caro: o da imaginação e da criatividade. Convoca-a a participar de novos grupos que orientarão novos sentidos às suas descobertas. Evidencia, ao final, que o ato de ler é excelente argumento para encarar com coragem e determinação a transposição do lugar de não alfabetizado para o de leitor autônomo, criativo, desejoso e disposto a toda a surpresa que a literatura pode oferecer.

Notas

- 1 Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre, criado por Ester Pillar Grossi.
- 2 A expectativa para o final do 1o ano é que os alunos atinjam, pelo menos, os níveis alfabético e alfabetizado 1.

Referências

- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 26-29.
- BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 223-263.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- LIMA, Sheila Oliveira. A polifonia dos textos orais na infância e as matrizes languageiras da leitura. In: DEL RÉ, Alessandra; FERNANDES, Sílvia Dinucci (orgs.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 117-134.
- _____. Leitura literária no ciclo 1 do ensino fundamental: o livro didático como deflagrador de leitores precários. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê A crise da leitura e a formação do leitor*. V. 26, nº 52, 2016, p. 141-161.
- MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. O significado da leitura literária no processo de alfabetização. (Dissertação em Letras) CCH – UEL, Londrina, 2015.
- PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.
- PRIVAT, Jean Marie. Sócio-lógicas de las didácticas de la lectura. In: COQUETTE, Lulú. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. V. 1, 2001.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

recebido em 9 mar. 2017 / aprovado em 16 jun. 2017

Para referenciar este texto:

LIMA, S. O.; MILITÃO, G. M. A. A literatura como objeto do desejo na aprendizagem da leitura nas séries iniciais. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 135-146, maio/ago. 2017.