

QUANDO OS LIVROS SE TORNAM FAMÍLIA

Renata Junqueira de Souza ¹
Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros ²
Cleide de Araújo Campos ³

Resumo: Diante do crescimento da edição de livros infantis e o aumento de estudos sobre a recepção leitora de faixas etárias mais alargadas, dos bebês aos *young-adult*, assistimos também a um decréscimo dos hábitos de leitura entre os jovens e verificamos um escasso conhecimento, dos mediadores, em geral, e das famílias, em particular. Esta situação leva-nos a refletir sobre a responsabilidade e a função da escola na formação leitora da família. Este artigo contempla, portanto, uma reflexão sobre as potencialidades da leitura literária em ambiente familiar, explora questões de afetividade e de ludicidade, analisa obras infantis portuguesas e brasileiras de estrutura cumulativa e apresenta práticas para mediação dos livros em projetos na/em família.

Palavras-chave: Leitura literária; Literacia familiar; Mediação de leitura; Leitura.

When books become family

Abstract: Faced with the growth in the publishing of children's books and the increase in studies on the reading reception of broader age groups, from babies to young-adults, we also witness a decrease in reading habits among young people and we verify a scarce knowledge, of mediators, in general, and families in particular. This situation leads us to reflect on the responsibility and role of the school in forming the family to read. This article, therefore, contemplates a reflection on the potential of literary reading in a family environment, explores issues of affectivity and playfulness, analyzes Portuguese and Brazilian children's works with a cumulative structure and presents practices for mediating books in projects in/in family.

Keywords: Literary reading; Family literacy; Reading mediation; Reading.

¹ Universidade Estadual Paulista/Universidade Federal de Ouro Preto. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2227-2544>. E-mail: recellij@gmail.com

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE IPVC)/ Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC IEUM). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7373-7570>. E-mail: luciarbarros@ese.ipvc.pt

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0935-3454>. E-mail: emaildacleide6@gmail.com

PARA INICIAR

Ao exponencial crescimento da edição de livros para a infância, visível quer no número de editoras especializadas em literatura infantil, quer na experimentação de diferentes possibilidades ao nível do livro enquanto objeto estético, soma-se o aumento de estudos em torno das distintas dimensões do livro, e da recepção leitora junto de faixas etárias cada vez mais alargadas, que vão desde os bebês aos *young-adult*. Não obstante esta realidade, continuamos a assistir a um decréscimo dos hábitos de leitura entre os jovens e a verificar um escasso conhecimento ao nível da atual produção literária para a infância, junto dos mediadores, em geral, e das famílias, em particular.

Esta situação, de certo modo preocupante, leva-nos a refletir, por um lado, sobre o papel e o impacto da investigação no dia a dia do cidadão comum, e, por outro, na responsabilidade e função da escola na formação leitora da família.

Tendo por base estes pressupostos, que aliaremos à nossa experiência de mediação leitora com crianças de tenra idade em contexto familiar, este artigo contempla uma breve reflexão sobre as potencialidades da leitura literária em ambiente familiar, onde exploraremos, essencialmente, as questões da afetividade, da ludicidade e da literacia familiar; a exposição de um pequeno *corpus* de edição portuguesa e brasileira composto por quatro narrativas de estrutura cumulativa; e a apresentação de um conjunto de estratégias de abordagem às obras, que complementaremos com a descrição e análise de algumas experiências realizadas no âmbito da implementação de projetos de educação literária na família, apresentados em formato de recorte.

CRIANÇAS PEQUENAS E LITERATURA INFANTIL

A literatura infantojuvenil vive um momento particularmente fértil, quer pelas crescentes investigações e produções académicas, quer no que se refere à publicação de obras dirigidas ao seu destinatário preferencial, quer ainda em termos das seleções de leitura nas escolas. Atentemos, por exemplo, ao considerável número de trabalhos académicos na área de Educação e Letras, ao forte crescimento que o segmento editorial para a infância conheceu ao longo do novo milênio, que se traduz não apenas no surgimento de um considerável

número de editoras especializadas em literatura para a infância, mas também no reconhecimento que lhe é concedido, através da atribuição de distintos prêmios nacionais e internacionais, ou ainda na significativa presença de obras de literatura infantojuvenil em seleções bibliográficas, como o catálogo do Plano Nacional de Leitura (PNL), no caso português, que é atualizado semestralmente e do qual consta, de forma cada vez mais expressiva, a indicação de álbuns para faixas etárias cada vez mais alargadas, bem como o acervo do PNLD Literário no caso do Brasil.

São, na verdade, aspectos que consideramos positivos, no que diz respeito à valorização deste subsistema literário, e promissores, no que se refere ao desenvolvimento e consolidação das investigações nas áreas. No entanto, tal realidade não parece ter um impacto significativo no desenvolvimento de hábitos de leitura entre os mais novos, como revela, por exemplo, o último estudo sobre os hábitos de leitura dos jovens portugueses (MATA, NEVES, LOPES E ÁVILA 2020; 2021). Com efeito, e segundo o estudo, dois dos principais fatores que parecem estar na origem deste decréscimo são o enfraquecimento da relação das famílias com a leitura e uma baixa exposição a atividades relacionadas com a leitura e a escrita em contexto de sala de aula, questões que, em nosso entender, se unem com a formação de mediadores. Efetivamente, em nossa prática de mediação, quer junto a famílias, quer em contexto de formação inicial ou contínua de educadores e professores, vimos constatando que nem os resultados da investigação na área da literatura para a infância, que atestam os incontestáveis benefícios do contato regular da criança com a literatura, nem a grande maioria da mais recente produção literária para crianças e jovens fazem parte do *background* destes mediadores, desconhecimento que impede que a enorme riqueza e potencial de que se reveste a atual literatura infantojuvenil chegue ao seu destinatário preferencial.

Neste sentido, nos parece que, a par da aposta no desenvolvimento da investigação, é necessário considerar medidas que contribuam para levar os resultados das pesquisas ao terreno, à prática. É relevante fazer chegar, através de formação de qualidade e de projetos que conjuguem teoria e prática, o conhecimento sobre o poder da literatura, sobre a urgência da sua necessidade em prol de uma educação humanizadora.

É destes pressupostos que partimos para as considerações que aqui apresentamos e que esperamos possam contribuir para uma reflexão mais alargada sobre as questões da aproximação da investigação acadêmica aos

contextos reais de formação de leitores e de mediadores. Contribuir para capacitar aqueles que, por natureza e inerência, são os primeiros responsáveis pela descoberta das maravilhas do livro e da leitura literária, aqueles nas mãos de quem está o poder de converter o livro e a leitura em experiências verdadeiramente prazerosas e significativas, com impacto no bem-estar presente e futuro dos seus filhos, é o principal objetivo que subjaz a este artigo.

Assim, começaremos por apresentar um breve apontamento sobre o papel da escola na formação do mediador *família*, a que se seguirá a exploração daquelas que consideramos as principais potencialidades da leitura neste contexto: afetividade, ludicidade e literacia familiar. Faremos, posteriormente, uma breve análise de um pequeno *corpus* literário, com edição portuguesa e brasileira, composto por quatro narrativas de estrutura cumulativa, que acompanharemos com possíveis estratégias de abordagem em ambiente familiar, com crianças pequenas; terminaremos com algumas considerações onde refletiremos sobre os resultados da aplicação da investigação na área da literatura infantil aos contextos reais aos quais estas publicações se destinam.

NINGUÉM AMA O QUE NÃO CONHECE: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO MEDIADOR FAMÍLIA

Nos resultados do estudo a que anteriormente aludimos (MATA, NEVES, LOPES & ÁVILA, 2021), é referido que o enfraquecimento da relação das famílias com a leitura torna mais complexo o desafio colocado às escolas, pressupondo por parte destas instituições um maior investimento na promoção de práticas de leitura de jovens e de adultos. Paralelamente, a alusão à participação das famílias na vida da escola vem ganhando cada vez mais expressão nas diretrizes governamentais, como por exemplo Plano Escola+21 | 23(2021) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Portanto, não falta à escola enquadramento legal para levar a efeito iniciativas de promoção da leitura em ambiente familiar, onde se inclui, necessariamente, a formação de pais na sua qualidade de mediadores de leitura.

Como o mesmo estudo sugere, poderemos estar perante uma situação de perda de influência da família, ou, como referem CAÑAMARES & ORTIZ (2020), perante uma desresponsabilização da família, que pode ter na sua origem o fato de esta ter sido relegada para segundo plano quando à escola foi atribuída

a função de alfabetizar (e não devemos ignorar que, hoje, a escola começa na creche). Nos dias que correm, parece-nos que a presença e o constante “convívio” com a panóplia de dispositivos móveis / telas que coabitam com a criança, também poderão estar na origem desta perda de influência ou desresponsabilização das famílias (DESMURGET, 2021). Perante este cenário, à complexidade do desafio junta-se a urgência da ação.

Ao longo da nossa experiência de promoção da leitura em ambiente familiar, vimos constatando que o principal fator que está na origem da escassez (e, por vezes, inexistência) de práticas de leitura em família é o desconhecimento de bons livros. Muito frequentemente, quando é pedido aos pais, participantes nos distintos projetos que temos levado a efeito, que elenquem os principais benefícios da experiência de leitura literária, aquele que aparece em primeiro lugar é a descoberta de livros de cuja existência nem suspeitavam (atente-se que, em muitos casos, tais obras existiam na biblioteca da escola). Esta evidência vem enfatizar a questão a que aludimos anteriormente: os livros não estão chegando aos seus leitores. E não chegando às crianças porque não são do conhecimento do mediador. Parece-nos, neste sentido, que a primeira prioridade deste complexo desafio seja uma sólida formação do educador / professor mediador, aquele que pode atuar diretamente junto ao leitor, mas também junto ao mediador família, pois, sobretudo tratando-se dos anos iniciais, é o elo de ligação mais próximo e melhor preparado para fazer a ponte entre a escola e a família, entre o livro e os pais. É ao educador / professor que, em nosso entender, cabe a responsabilidade de orientar a família na escolha de bons livros e na vivência de experiências profícuas e prazerosas em torno da leitura e da literatura. Nesse processo, se inclui, como já referimos, a formação de pais como mediadores de leitura, uma vez que tais competências não são inatas nem fazem parte dos "cursos de preparação para pais". Se o educador / professor não o fizer, ninguém o fará.

Diante do exposto, talvez caiba uma pequena reflexão sobre algumas das crenças limitadoras que persistem em relação à leitura, que, de um modo geral é entendida, essencialmente, pelo seu valor utilitário, ao qual se associam benefícios como o enriquecimento lexical e cultural, o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, e a redução de erros ortográficos, encontrando-se as representações da leitura muito associadas a trabalhos escolares (fruto da instrumentalização com a qual o texto literário muitas vezes é utilizado no contexto educativo). Parece-nos que o desenvolvimento destas crenças limitadoras acontece porque as experiências de leitura que se proporcionam às crianças, além de lhes faltar sistematicidade, carecem de envolvimento afetivo, de significado e de sentido. A

nosso ver, é, mais uma vez, o desconhecimento de bons textos e de estratégias de abordagem não escolarizada, potenciados pela ausência de experiências significativas, com lugar à emoção e à reflexão, por parte do mediador, que estão na origem de representações da leitura menos positivas. Pois, como sabiamente ensina a sabedoria popular, “ninguém ama o que não conhece”, e, no caso da literatura infantojuvenil, tendo em conta a qualidade, a riqueza e a diversidade da oferta editorial, depois de conhecer, é difícil não se deixar seduzir e envolver.

A nossa proposta passa, neste sentido, pela capacitação de educadores e professores, na sua qualidade de mediadores de leitura. Uma capacitação que implique o conhecimento efetivo da variedade da edição literária para a infância, o acesso à investigação académica na área, e a experimentação do poder da literatura, através do contato, do diálogo e da reflexão profunda sobre as obras literárias destinadas à infância. Acreditamos que um mediador que tenha descoberto que os livros, para além dos conhecidos “benefícios colaterais”, podem contribuir para viver experiências transformadoras, indutoras de bem-estar presente e futuro, não resistirá a partilhar as suas descobertas com suas crianças e suas famílias. Um mediador seduzido estará capacitado para seduzir.

POTENCIALIDADES DA LEITURA EM AMBIENTE FAMILIAR

Dos muitos testemunhos que colhemos ao longo de nossos projetos de educação literária em ambiente familiar, há uma constante que podemos isolar: a leitura literária proporciona momentos de bem-estar imediato, com implicações no bem-estar futuro, não apenas das crianças, como também da família (BARROS, 2007 e BARROS, 2018).

A obra literária em ambiente familiar é uma fonte inesgotável de possibilidades. A partir da leitura de um livro é possível viver um número de experiências e desenvolver um conjunto de competências, que é difícil igualar através de qualquer outra estratégia. No entanto, estes benefícios só terão lugar se o livro integrar, naturalmente, o ambiente da criança, quer ao nível físico (a casa e os seus diferentes espaços), quer emocional (jogos e brincadeiras, rotinas como o banho ou a hora de deitar). A presença do objeto livro é determinante, bem como o recurso a livros nas mais diversas situações familiares; é necessário convocá-los para fazerem parte da família, para crescerem com a criança, integrando conversas, jogos e momentos festivos. Não podemos deixar de

recordar, a este propósito, a família que, depois de ler os *Contos da Mata dos Medos* (MAGALHÃES & VALADAS, 2003), passou a distinguir quando alguém se encontrava contente ou *contentente*, tendo passado também a instituir o “dia de ouriçar” (o passatempo preferido da personagem Ouriço e que consistia em não fazer nada) que, naquele caso, era o dia de *Fernandar, Diogar, Leonorar*. Outro exemplo vem de um bebê que, na fase do desfralde e perante um “deslize” que não lhe permitiu chegar a tempo ao “peniquinho”, disse à mãe (na sua linguagem) “parece que passou por aqui a toupeira” - a família havia lido, por aqueles dias, *A Toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça* (HOLZWARTH & ERLBRUCH, 2005), ou ainda o simpático nome que passaram a ter as lesmas que em dias de chuva apareciam à entrada da casa da família que não ficou indiferente à leitura de *Herberto* (HAWTHORNE, 2013), uma lesma muito especial. São exemplos que ilustram a facilidade e a naturalidade com que acontece a apropriação de textos infantis, assim como os seus efeitos sobre o bem-estar da família, no que se refere à emoção otimista e à construção de relações afetivas positivas. Quando os livros se tornam família, o prazer nunca acaba, uma vez que a inesgotabilidade do seu potencial se expande, naturalmente, ligando-se à realidade de cada contexto e de cada momento familiar.

Embora não seja tarefa fácil compartimentar as diferentes potencialidades da leitura em família, tentaremos, a seguir, apresentar alguns dos seus benefícios quanto a afetividade, a ludicidade e a literacia familiar, tendo sempre por base o incomparável poder do livro literário na promoção do bem-estar e da alegria entre as crianças e suas famílias.

O LIVRO LITERÁRIO E A AFETIVIDADE

Os vários estudos que se debruçam sobre a introdução do livro em idade precoce são unânimes em relação à importância de associar as primeiras leituras ao prazer e aos afetos. RAMOS & SILVA (2014, p. 151) enfatizam esta necessidade referindo que é nestas motivações externas que deverá surgir “a motivação interna (o prazer de ler apenas por ler)”. O trabalho que vimos desenvolvendo na prática tem-nos mostrado, efetivamente, não apenas a importância de imbuir de afeto as experiências de leitura com e para a criança, implicando a intimidade conferida, por exemplo, pelo aconchego do local

escolhido e pelo tempo de dedicação exclusiva à criança, questão amplamente explorada por vários autores, como por exemplo, nos estudos condensados nos dois volumes *Literatura e Educação Infantil*, organizados por Girotto e Souza (2016, 2016a), ou as ideias e projetos apresentados no trabalho coordenado por Viana e Silva (2009). Além disso, devemos levar em consideração o estreitamento dos próprios laços afetivos, que acontece não só entre pais e filhos, mas que se alarga, frequentemente, aos avós e a outros familiares, e, por vezes, até aos vizinhos e amigos, decorrentes das experiências proporcionadas pela leitura. Vejamos dois exemplos.

Obras que versam sobre as representações da família e livros que apresentam recolhas do património popular, como lengalengas, trava-línguas ou canções de roda, porque desencadeiam conversas sobre a própria história da família e despertam memórias adormecidas, são propícios à partilha de episódios da infância e juventude dos pais, dos avós e de outros familiares, contribuindo para a edificação de uma espécie de património familiar que fortalece o sentimento de pertença dos vários membros, ao mesmo tempo que, à criança, é oferecido um legado que, de outro modo, poderia permanecer desconhecido e acabar, até, esquecido.

Por outro lado, a afetividade que é potenciada pelas experiências permeadas pela literatura, acaba por se traduzir, também, no desenvolvimento de uma maior empatia para com o Outro. É, pois, fundamental, que ofereçamos à criança, desde a tenra idade, livros que provoquem envolvimento emocional, ou, como refere Mendes (2020), livros capazes de alimentar o espírito indagador do pequeno leitor. Obras que tenham subjacentes questões ligadas à alteridade, à diversidade e ao nosso lugar no universo prestam-se, de modo particular, a este questionamento. E não devemos temer a sua introdução em bibliotecas para as primeiras idades, pois, se queremos que os adultos sejam também eles seduzidos, é importante que o convívio entre o pai/mãe, o livro e a criança, seja também significativo para o adulto, que, seduzido, encontrará, naturalmente, o meio de aproximar a criança da essência de cada livro.

O LIVRO LITERÁRIO E A LUDICIDADE

A entrada para a escola, segundo CAÑAMARES & ORTIZ (2020), corresponde ao início da aprendizagem formal da leitura e pode ser a primeira

barreira na formação do leitor. Essa afirmação nos remete para Daniel Pennac e para a sua emblemática obra *Como um Romance*, quando nos diz, sem complacências, a propósito desse momento crítico: “éramos os contadores, passamos a ser os contabilistas” (PENNAC, 2001, p.50). Intimamente relacionada com a escolarização da leitura literária, a que já aludimos, esta questão está, efetivamente, na origem de representações menos positivas da leitura, que, por sua vez, contribuem para perpetuar um ciclo de não leitores. Não podendo os pais atuar, de forma direta, sobre o contexto escolar, podem, contudo, aproveitar a passagem do “comboio” da primeira infância (que passa veloz), para recheiar as primeiras páginas da enciclopédia literária dos seus filhos, leitores em construção, com experiências prazerosas com os livros de permeio, pois, como nos recorda CERRILLO (2016), as leituras que nos despertam curiosidade e nos emocionam tendem a permanecer na nossa memória para sempre.

Os primeiros anos apresentam-se, neste sentido, como um tempo propício a um contato mais lúdico com os livros. Sem a pressão das tarefas escolares, o mediador dispõe de uma grande liberdade para explorar uma obra nas suas múltiplas dimensões, o que contribuirá, também, para que a criança aprenda a olhar para um texto literário com esse espírito aberto que a levará à conquista de um pensamento divergente, aspecto que se reveste de uma importância cada vez maior, atendendo aos filtros impostos pelo algoritmo de que somos reféns nas redes sociais.

Assim, nesta fase, os livros deverão apresentar-se, tal como o brinquedo, com potencialidades de jogo. Não nos deteremos, neste espaço, na exploração da materialidade do livro, muito presente, por exemplo, no livro-brinquedo⁴, mas antes na sua dimensão literária. Ao longo da nossa experiência com famílias, aspectos como a exploração de elementos paratextuais (capa, contracapa e guardas) ou da ilustração tem-se revelado uma excelente forma de brincar, uma vez que provoca o envolvimento da criança e da família numa espécie de jogo de “detetive”, quer quando feita antes, quer depois de ler: a criança, movida pela sua natural curiosidade, quando orientada nesse sentido, revela-se um bom “descobridor de pistas”. Outra situação que em muito potencia o componente lúdico é a utilização de diferentes tons de voz para as falas das personagens. A este propósito, recordamos o testemunho de uma criança, cuja família havia participado num dos nossos projetos, e que, quando interrogada sobre o que mais

⁴A materialidade do livro vem constituindo uma tendência crescente ao nível da investigação na área da literatura infantil. Sugerimos, a título de exemplo, o recente trabalho de MARTINS (2021), *O Lugar do Livro Brinquedo na Infância e na Literatura*, primeira tese de doutoramento nesta área, em Portugal.

tinha apreciado, respondeu: “o que mais gosto é de ouvir o meu pai fazendo a voz do urso”. A narratividade dos textos apresenta-se também como uma boa fonte de exploração lúdica, podendo ser utilizados brinquedos ou criações próprias, como desenhos e recortes, para fazer pequenas dramatizações. Alguns esquemas narrativos, como os de estrutura cumulativa, prestam-se particularmente a este jogo. Posteriormente, apresentaremos um pequeno *corpus* de livros cumulativos para propor a mediação entre a família e as crianças.

É importante salvaguardar que qualquer jogo decorrente de um livro deve ser introduzido o mais naturalmente possível e deve ser “jogado” por vontade da criança, não por imposição dos pais ou familiares. Por vezes, na nossa ânsia de explorar, somos levados a querer imitar algumas atividades que a criança faz na creche ou a recorrer à internet para encontrar “ideias”. Este pode ser um caminho perigoso, pois se retiram a espontaneidade e a autenticidade do momento, dificultando (ou até impedindo) que o livro se torne, como referimos, parte da família e das suas vivências únicas.

Por outro lado, convém reforçar que associar uma dimensão lúdica à leitura não implica compra ou construção de material específico. Recordamos, a propósito, o testemunho de uma mãe com quem trabalhamos, que, não tendo conseguido, no âmbito do projeto, construir uns fantoches simples, utilizando meias velhas e rolos de papel higiênico, que auxiliariam na dramatização de uma narrativa, revelou que as filhas haviam passado aquela semana brincando com o livro em questão e utilizando, como fantoches, os seus estojos escolares, que assumiam ora função de pato, ora de coelho, um exemplo de espontaneidade, que ilustra a facilidade com que a criança introduz o “faz-de-conta” em sua rotina.

O LIVRO LITERÁRIO E A LITERACIA FAMILIAR

Amplamente analisado por vários autores, o conceito de literacia familiar é sintetizado por VIANA & RIBEIRO (2009, p. 45), como “o conjunto de práticas que englobam as formas como os pais, as crianças e os membros da família, utilizam a literacia em casa e na comunidade, que ocorrem, não raramente, durante as rotinas diárias”, sendo a leitura de histórias, a prática que há mais tempo é alvo de atenção privilegiada dos adultos, como refere MATA (2006). Como anteriormente mencionado, o livro literário pode revelar-se uma fonte inigualável de experiências e desenvolvimento de diferentes competências

nos leitores. Nas referências às literacias, não é exceção e, nesse sentido, apresentaremos alguns dos exemplos que frequentemente verificamos em contextos familiares e/ou na mediação escola/pais/escola.

É fácil notar que o contato da criança pequena com o código escrito pode ser potenciado através de um gesto simples, como colocar os livros com as capas voltadas para a frente nas estantes, ao invés da tradicional arrumação que deixa apenas visível a lombada. Na impossibilidade de expor todas as capas, poderão ser selecionados alguns livros por semana, ou por mês; o mediador pode usar a criatividade e em uma determinada semana só expor livros de um autor, ou de uma temática, como animais, amizades, mistérios. Esta disposição dos livros favorece uma natural familiarização da criança com diferentes representações do código escrito, como letra maiúscula ou minúscula, impresso ou manuscrito (essa igualdade ou diversidade também pode ser levada em conta na disposição das capas: uma semana todas com a mesma fonte, na outra com fontes diferentes). Este olhar sobre as capas pode ser potenciado pelo mediador para familiarizar a criança com outras informações dela constantes, como o nome do autor, do ilustrador ou do editor, conhecimento que, como defende LÉON (2004), desenvolve, no pequeno, a cultura do livro.

Olhando para a obra literária como uma “espécie de pedreira onde escavam quase todos os saberes”, como referiu Manuel António Pina (2005), os livros, em contexto familiar, revelam-se excelentes motores de curiosidade que poderão levar à descoberta ou ao aprofundamento de conhecimentos que despontam com a leitura. Muito frequentemente, as famílias com quem trabalhamos descrevem episódios de pesquisas na internet, de exploração de globos ou planisférios, de visitas a espaços culturais, como museus, de idas ao jardim zoológico, ou simplesmente de saídas de campo ou visitas a familiares para aprofundamento de algum conhecimento, ou história de vida, que tenha surgido a partir da leitura literária. Estas experiências, afloradas pelos livros, ilustram bem o papel que a leitura em família desempenha no que respeita ao alargamento do leque de práticas de literacia familiar.

Algumas obras em concreto são ainda “excelentes pretextos” para associar memórias sensoriais, sobretudo gastronômicas, à experiência de leitura: é o caso de livros que conjugam texto literário e texto instrucional, de que são exemplo obras que incluem receitas de culinária. No entanto, como verificado ao longo da nossa experiência, dependendo do grau de sedução do mediador, qualquer texto pode-se prestar à experimentação culinária, como aconteceu, por

exemplo, numa família que, partindo da leitura de clássicos como *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgren, ou *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, decidiu ir para a cozinha fazer bolachas à moda da Pippi, adaptando uma receita de bolachas, e simular um lanche na Terra dos Brinquedos, tarefas que implicam diálogo em família para elaboração do respetivo menu, consulta de receitas, confeção e degustação das mesmas. Para além das emoções positivas que se associam, naturalmente, a estes momentos, provocar as crianças a assumirem pequenas tarefas domésticas (desde cedo) é um dos caminhos que WILLINGHAM(2016) aponta para a redução do tempo gasto frente às telas dos celulares, ipads e computadores, fator determinante, segundo o autor, para a criação de disponibilidade mental, para a construção do tempo lento, necessário à leitura.

CORPUS LITERÁRIO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM FAMÍLIA

Selecionamos quatro obras, cujas estruturas narrativas são cumulativas, duas de edição portuguesa, *A que sabe a lua?* (Qual o sabor da Lua?, versão do Brasil), de Michael Grejniec e *Boa Noite Mocho*, de Pat Hutchins (na edição brasileira esse livro tem como título *Boa Noite, Coruja*) e dois livros infantis de edição brasileira, *A casa sonolenta*, de Audrey Wood e Don Wood (sem tradução em Portugal) e *Bem lá no alto*, de Susanne Straber. Embora todas as obras sejam estrangeiras, algumas foram traduzidas e publicadas tanto em Portugal, como no Brasil.

As narrativas de estrutura cumulativa, além de favorecedoras de uma maior apropriação, e até memorização do texto, promovem ainda a interação com o pequeno leitor/ouvinte, que facilmente entra no jogo de repetição de versos e refrões cumulativos, característicos desse tipo de texto. Obras com este esquema narrativo marcam habitualmente presença em seleções bibliográficas para as primeiras idades, desde catálogos de casas editoriais ou de fundações, a trabalhos de índole acadêmico (CAÑAMARES & ORTIZ, 2020 e RAMOS & SILVA, 2014). Na seleção feita para compor este artigo, as obras estão associadas a temas diversos, mas próximos do universo da criança: a casa, a família, o campo e a temática animal, este último irrefutável, no que diz respeito, às preferências do pequeno leitor. Paralelamente, foi nossa preocupação escolher obras promotoras de questionamento, indutoras de curiosidade e de consequente ampliação de conhecimento.

Passaremos a uma breve apresentação de cada uma das narrativas e, na sequência, exploramos ideias e propostas para práticas de leitura literária, à luz das potencialidades elencadas no ponto anterior: afetividade, ludicidade e literacia familiar.

Comum a qualquer abordagem, encontram-se aspectos a que já nos reportamos, amplamente ratificados por investigadores da área, como a escolha de um local aconchegante e sem distrações, a entrega total do adulto à atividade de leitura com a criança, a preparação da contação da narrativa, o planeamento da criança na sequência cumulativa, a modulação da voz, a disponibilidade para conversar sobre a história no final da leitura (que pode evitar as habituais interrupções do pequeno leitor/ouvinte) e o acesso ao livro físico depois do momento de leitura. A exploração dos elementos paratextuais é, de igual modo, uma estratégia que deve ser privilegiada diante de qualquer abordagem.

A QUE SABE A LUA?

Esta é uma obra de autoria única, com texto e ilustração de Michael Grejniec. Editado em Portugal em 2002 pela Kalandraka, tem sido alvo de sucessivas reedições. À data, a obra fez-se acompanhar de um bonito póster-régua para registro do crescimento da criança, representando um dos momentos mais apreciados da narrativa: a chegada dos animais à lua. Este texto é protagonizado por um conjunto de animais, cujo desejo é conhecer o sabor da lua. O caminho é encetado pela tartaruga, que sobe a montanha mais alta para alcançar a lua; não conseguindo, chama o elefante, que, por sua vez vai chamando os outros animais: a girafa, a zebra, o leão, o macaco, a raposa e, finalmente, o rato. A lua percebendo o movimento dos animais, e julgando tratar-se de um jogo, a cada investida vai se afastando, até que, já cansada daquele jogo, desiste, desvalorizando a chegada do rato, que, tendo escalado todos os outros animais, consegue arrancar-lhe um pequeno pedaço, que é ofertado para que todos provem um pedacinho da lua. Surpreendentemente, a lua tem o sabor da preferência de cada um, que, depois de satisfeitos, passam a noite dormindo “muito juntos”, e observados por uma lua descontente. A narrativa termina com uma inusitada reflexão do peixe, que tinha visto tudo sem entender nada “Esta é boa! Tanto esforço para chegar à lua lá em cima no céu, tão longe... Acaso não veem que aqui na água há outra tão perto?” (GREJNIEC, 2005, p. s/n).

Esta obra presta-se a ampla exploração de qualquer das dimensões apresentadas anteriormente. A afetividade e a consequente empatia são potenciadas pela temática animal, pelo espírito de cooperação vivido por animais tão diferentes entre si, pela comunhão gerada a partir de um único propósito, evidenciada na noite que passaram juntos, e até por uma certa compaixão em relação à personagem Lua, questões que poderão gerar interessantes conversas.

A ludicidade, que se encontra presente no próprio texto, quer pela linguagem, através da sucessiva repetição de um refrão, ou do inusitado desfecho da narrativa, marcado por um humor sutil, pode ser otimizada, por exemplo, introduzindo o componente jogo. Narrativas com este esquema prestam-se, com efeito, à elaboração de cenários simples, neste caso apenas compostos pelas personagens, que se movem sequencialmente, à medida que a narrativa avança. Amplamente explorada esta estratégia simples, que apenas requer o recorte dos animais em papel, tem-se revelado uma fonte de inesgotável prazer em família. Não apenas favorece a memorização da história como possibilita a construção de histórias alternativas, quer em conjunto, quer individualmente. Foram vários os pais que disseram ter surpreendido, em diversas ocasiões, seus filhos brincando sozinhos com os elementos do cenário e com o livro.

As possibilidades de práticas com a literacia familiar são muitas. Da pesquisa dos hábitos alimentares dos animais, dos seus gostos, habitats, formas de vida, simbologia e outras curiosidades, passando pelas diferentes configurações da lua, que além de remeter para distintas fases ainda pode representar estados de espírito diversos, até à descoberta de espaços como a montanha ou o rio. A obra é um verdadeiro manancial para ampliar os conhecimentos do mundo das crianças e, conseqüentemente, estabelecer relações com suas vivências e com outras narrativas. Por outro lado, a construção das personagens para o jogo / cenário é também propícia para explorar conceitos de representação do real, ao escolher, por exemplo, as cores e as formas para representar cada animal.

BOA NOITE, MOCHO!

Boa noite, Mocho!, obra escrita e ilustrada por PatHutchins, foi editada em Portugal em 2013, também pela Kalandraka. Nesta narrativa, o cenário é uma frondosa árvore, à qual se recolhem, ao longo de um dia, diferentes animais. O primeiro a chegar é o mocho (coruja), que, terminada a noite – o seu período de

vigília, quer dormir. No entanto, à medida que o dia avança, vão chegando na árvore as abelhas, o esquilo, os corvos, o pica-pau, os estorninhos, os gaios, o cuco, o pintarroxo, os pardais e as pombas, cada um com a sua voz e o seu afazer, impedindo o mocho de dormir. Quando a noite e o silêncio chegam, embalando todos esses animais, “o mocho piou, hu-huu, hu-huu, e a todos acordou.” (HUTCHINS, 2013). Este trabalho, para além de belíssimas ilustrações, pautadas por algumas notas de humor, por exemplo na representação do crescente desespero do mocho que não consegue dormir, conta com um texto cumulativo, onde as onomatopeias se intercalam com um refrão, “E o mocho tentava dormir”, convocando a criança para uma espécie de cumplicidade com a ave noturna.

Esta obra, de aparência simples, presta-se a um conjunto de possibilidades de exploração em quaisquer das dimensões elencadas. No que diz respeito à afetividade e empatia, por exemplo, esta narrativa é altamente desafiadora sobre questões como: a liberdade, a tolerância e a vingança, podendo sentir-se algum eco de fábula clássica no desfecho da narrativa. Assim, o texto pode gerar conversas e reflexões sobre as características de cada personagem; afinal, todas estavam se comportando normalmente para a sua espécie, o que contraria a “normalidade” do mocho (da coruja) e seus hábitos noturnos.

Tratando-se de uma narrativa cumulativa, a dimensão lúdica encontra-se favorecida. Para além da possibilidade de construção de um cenário tridimensional, como exemplificado para a obra anterior, trata-se de um texto muito interessante para ser dramatizado pela família, podendo os vários elementos ir assumindo o papel dos diferentes animais que vão chegando à árvore. A imitação das vozes dos animais é, habitualmente, um aspecto que muito agrada a criança; e o susto que o mocho prega aos seus coabitantes, pode, por sua vez, dar origem a um divertido concurso de “sustos”.

A respeito da literacia familiar, saídas de campo para observação das árvores e dos animais da história e descoberta dos sons que eles produzem são atividades ricas que potenciarão outras descobertas. Um outro aspecto nesta dimensão é o enriquecimento lexical que o texto promove, e que a família poderá aproveitar para conhecer e até ir construindo alguns jogos de palavras. Com efeito, vocábulos como “crocitar”, “arrulhar”, “grasnar”, “chilrear” vão, certamente, apresentar-se como novidade, fato que o mediador deve aproveitar como forma de engrandecimento da língua, em vez de cair na tentação de substituir tais palavras.

A CASA SONOLENTA

A casa sonolenta, de autoria de Audrey Wood com ilustrações de Don Wood, foi publicada pela primeira vez em 1999. Nesta obra, texto e ilustrações se complementam e criam um ambiente confortável para uma noite sonolenta. A trama se passa em uma noite chuvosa em que todos na casa estavam dormindo. Na casa havia uma cama aconchegante com uma avó roncando; em volta outras personagens vão se aproximando: um menino, um cachorro, um gato e um rato. Em cada cena, essas personagens deitam-se na cama em cima da avó em "formato" também cumulativo, até a chegada de uma pulga - bem acordada, que pica o rato, que assusta o gato e a partir daí a estrutura cumulativa começa a se desintegrar, até que a cama se quebra e todos não podem mais dormir. As ilustrações são riquíssimas e auxiliam o pequeno leitor a compreender a passagem do tempo e os fenômenos da natureza, como a chuva durante a noite e o amanhecer na última cena. Por meio das cores frias e do tipo de traço das ilustrações, os desenhos despertam na criança a sensação de sonolência e, a partir da ação da pulga, o despertar é representado com cores quentes e iluminadas, evidenciando o amanhecer do dia.

A linguagem verbal dessa narrativa cumulativa e as repetições convidam os leitores a redizer os versos, criando um clima de afetividade e de identificação, pois muitas vezes as crianças por medo ou necessidade de acolhimento deitam-se nas camas de seus pais em busca de um espaço aconchegante, de amparo e refúgio.

A ludicidade está presente em toda a obra, principalmente na sonoridade das palavras, nas assonâncias e aliterações do texto e na linguagem visual que convida para o sono em uma noite chuvosa. Neste sentido, o jogo colocado no livro infantil vem do conjunto da obra e sua relação verbo-visual, que possibilitará ao pequeno leitor experimentar a estratégia de leitura a partir da visualização, que promove, segundo Giroto e Souza, a associação de pelo menos quatro dos cinco sentidos: ver, ouvir, enxergar, tatear.

As questões no campo da literacia familiar podem ser exploradas a partir da chuva que escurece o dia e convida a compreender os fenômenos da natureza. Outras ações do campo podem ser exploradas, como por exemplo: preparar a cama dos pais, ouvir o barulho da chuva, perceber o corpo ir se acalmando e as

sensações que uma chuva tranquila e fina provocam em cada sujeito. Dessa forma, os pais podem criar um clima de aconchego para contar a história com as personagens recortadas e sendo colocadas na sequência da narrativa uma em cima das outras, até a chegada da espevitada pulga que desmontará a ordem anteriormente estabelecida pelas figuras das personagens. Outra possibilidade é o conhecimento de palavras com sentidos parecidos ou até do mesmo campo semântico como: roncar, sonhar, cochilar, ressonar e dormitar, todos verbos que evidenciam a calma relativa ao sono. E, novamente, outra possibilidade de conhecimento vocabular se abre no que diz respeito ao acordar de supetão, pois a pulga pica o rato que na sequência assusta o gato, que arranha o cachorro, que cai sobre o menino, que dá um susto na avó quebrando a cama. Diante do exposto, além de ampliar conhecimentos vocabulares, há algo ainda mais valioso, que se refere ao clima de aconchego e conforto dos laços afetivos, do calor do colo e a relação entre pais e filhos que se estreita em uma cama, pois a história pode ser lida ou contada ou lida na cama "sonolenta" que posteriormente "acorda".

BEM LÁ NO ALTO

Bem lá no alto é um texto de Susanne Straber, editado no Brasil em 2018. Nessa história, ilustrada em páginas duplas, um bolo foi deixado na janela do segundo andar da casa para esfriar. Um urso esfomeado que passa pela calçada, tenta pegar o quitute, mas sua altura não lhe permite e é então que chega um porquinho para ajudá-lo, mas ambos ainda não alcançam o bolo. Em cenas separadas, um pássaro também se aproxima da guloseima, enquanto que em outra cena o cachorro aparece para ajudar. Ele pula nas costas do porquinho; depois chegam o coelho, que entra na composição da "escada dos bichos", a galinha e o sapo. Quando, finalmente, o pássaro chega muito perto e o sapo está pronto para pegar o bolo com sua língua comprida, a criança que havia deixado o bolo esfriando na janela, o pega. O pássaro consegue apenas a cereja e a janela se fecha, mas a porta se abre e a criança oferece bolo para todos os animais.

Nessa obra algumas questões são pontuadas, como o espírito de solidariedade e de cooperação entre os diferentes animais em busca de um objetivo comum, o bolo; as relações de afetividade e empatia, pois o urso não conseguia alcançar sozinho a guloseima. Em contrapartida, estabelecendo uma relação de dualidade, tem-se a personagem do pássaro, que, infere-se, não precisa fazer um combinado com os outros animais, pois voa e pode facilmente conseguir

um pedaço do bolo. Em todas as cenas, a ave aparece mais e mais perto do objeto de desejo de todos - o bolo, e o pequeno leitor pode acompanhar os movimentos do pássaro. Dessa maneira, a personagem - pássaro instiga o leitor a se questionar o motivo dele não ter pegado o bolo de imediato: será que ele está com medo? Ou está também iniciando um jogo com os outros bichos, uma brincadeira de vai e vem? Essas são questões que podem ser exploradas com as crianças e ouvi-las ampliará as possíveis soluções para o problema da narrativa.

As questões lúdicas, além das já evidenciadas acima, são exploradas na constância que os animais precisam ter para subir um em cima do outro e não caírem no chão. Os pais podem buscar as figuras dos animais na internet e brincar sobre o peso de cada um: conseguiria o sapo carregar o cachorro nas costas? As ilustrações ajudam o pequeno leitor a perceber tamanhos, consequentemente inferir o peso e a ideia de movimento que cada animal tem. Neste sentido, é possível discutir o equilíbrio necessário na formação da "escada" ou "corrente humana" para chegar até o bolo.

Após a leitura da obra pode-se explorar as questões da literacia em casa com as crianças. Os pais, se já brincaram com as personagens de papel recortadas de impressão feita a partir da internet, poderão utilizá-las para conversar sobre as características de cada uma, se tem pelo, pena, pele etc. Outra ideia interessante é construir uma "corrente dos animais" do mais pesado ao mais leve, e ampliar a brincadeira: uma sequência do mais faminto, do mais bonito, daquele que é o favorito da criança, entre outros. Explorar a ação da menina que divide a guloseima também é uma ideia. Será que ela havia feito o bolo para todos os animais? Será que todos eram amigos? São questões em aberto que criam um espaço de diálogo e reflexão entre os pais e seus filhos. Realizar o processo de prepararem um bolo cria laços de afetividade entre a família e a criança e as conversas sugeridas acima podem ser feitas degustando o bolo feito em família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como referia Sophia de Mello Breyner no célebre posfácio da antologia poética *O meu primeiro livro de poesia*, “nunca sabemos muito bem o que uma criança entende ou não entende e quais os caminhos do seu entendimento” (ANDRESEN & RESENDE, 2004, p.185), do mesmo modo que não podemos prever qual é a parte do texto que mais lhe tocará, nem aquela que perdurará em sua memória, nem a que vai ecoar ao longo da vida. Sabemos,

contudo, que a literatura tem um forte poder humanizador, e que cada obra apresenta uma mensagem pessoal e intransmissível para cada leitor. Sabemos também que, apesar de a escola entrar cada vez mais cedo na vida da criança, a família continua a ser o primeiro agente educador, alfabetizador e socializador, como nos recordam CAÑAMARES & ORTIZ (2020).

A nossa experiência de trabalho com famílias, ao longo de mais de uma década e que tentamos mostrar nesse artigo, em forma de recortes exemplificativos, comprova que a leitura literária em ambiente familiar, quando feita a partir de bons livros, integrando as rotinas do dia-a-dia da família, se revela altamente potenciadora de experiências ricas sob o ponto de vista afetivo, lúdico, cultural e enciclopédico, constituindo, como referimos, uma fonte inigualável de possibilidades. Os pais com quem trabalhamos declaram com elevada frequência, e com grande emoção, as vantagens que perpassam vários aspectos da vida cotidiana, entre elas: a alteração de rotinas para introdução da leitura diária, trazendo à família benefícios como o estreitamento de laços afetivos entre os vários membros, a qualidade e a oportunidade de ir aprofundando as conversas, o amor pelo saber, o aumento do leque de atividades (divertidas) em família, e uma genuína alegria. E estes são os benefícios que, em nosso entender, urge tornar conhecidos dos mediadores, famílias e dos leitores de todas as idades.

Portanto, acreditamos que encontrar meios para desenvolver esta experiência de leitura em mais lares, junto de mais famílias, é necessário e fundamental. Acreditamos também que o caminho tem necessariamente de passar por uma séria aposta na formação de pais, primeiros e insubstituíveis mediadores, e que a escola tem uma função importante nesta formação. Em nosso entender, a qualificação de mediadores, que implica, como anteriormente referimos, o acesso à investigação acadêmica, o conhecimento da literatura infantil e a experimentação do seu poder, terá de ser encarada como uma prioridade governamental e constar, explicitamente, em seus programas, planos de ação e políticas públicas de leitura literária.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, S. M. B. & RESENDE, J. **Primeiro Livro de Poesia**. Seleção de poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência. Lisboa: Caminho, 2004.

BARROS, L. **Formar leitores: pais e professores protagonistas**. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, 2007.

BARROS, L. **Educação Literária na Família: uma proposta**. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/55972> (acesso em 20 de novembro de 2022)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAÑAMARES, C. & ORTIZ, C. Acercamiento a la literatura y lectura en Educacion Infantil. In: SOUZA, R., CAÑAMARES, C. & BALÇA, A. (Orgs.). **Brasil, Espanha e Portugal: Literatura, Práticas Educativas e Formação Docente**. (p. 37-62). Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020.

CERRILLO, P. **El lector literário**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2016.

GIROTTO, C. G. & SOUZA, R. J. **Literatura e Educação Infantil, Livros Imagens e Práticas de Leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016

GIROTTO, C. G. & SOUZA, R. J. **Literatura e Educação Infantil, Para Ler, Contar e Encantar**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016a.

GREJNIEC, M. **A que sabe a Lua?** Matosinhos: Kalandraka, 2005. (Versão brasileira: GREJNIEC, M. **Qual o sabor da lua?** São Paulo: Brinque-Book, 2010.)⁵

⁵ N.O. Ao lado das referências bibliográficas de obras infantis editadas em Portugal, optamos por inserir as referências das edições brasileiras correspondentes, quando existentes, de forma a facilitar o acesso a estas pelos leitores brasileiros.

HAWTHORNE, L. **Herberto**. Figueira da Foz: Bruáa, 2013.(Versão brasileira: HAWTHORNE, L. **Herberto**. São Paulo: Editora 34, 2016).

HOLZWARTH, W. & ERLBRUCH, W. **A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça**. Matosinhos: Kalandraka, 2005.(Versão brasileira : HOLZWARTH, W. & ERLBRUCH, W. **Da pequena toupeira que Paulo queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.)

HUTCHINS, P. **Boa Noite, Mocho**. Matosinhos:Kalandraka, 2013.(Versão brasileira : HUTCHINS, P. **Boa noite, Coruja !** São Paulo: Martins Fontes, 2013.)

LÉON, R. **La Littérature de Jeunesse à l'école. Pourquoi? Comment?**. Paris: Hachette, 2004.

MAGALHÃES, A. & VALADAS, C. **Contos da mata dos Medos**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

MARTINS, D. M. **O lugar do Livro-Brinquedo na Infância e na Literatura, (In)tertexturas e outros desafios**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2021.

MATA, J. T., NEVES, J. S. (coords.), LOPES, M.A. & ÁVILA. **Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados**. Lisboa: Iscte, 2020. <https://www.rbe.mec.pt/np4/2023.html> (acesso 07 de dezembro de 2022)

MATA, J. T., NEVES, J. S. (coords.), LOPES, M.A. & ÁVILA, P. **Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses - 1.º e 2.º Ciclos**. Lisboa, Iscte, 2021. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/praticasdeleitura.html> (acesso 07 de dezembro de 2022)

MATA. L. **Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita**. Porto: Porto Editora, 2006.

MENDES, T. **Literatura Infantil e Formação de Leitores em idade pré-escolar: utopia ou realidade?** In: SOUZA, R., CAÑAMARES, C. & BALÇA, A. (Orgs.). **Brasil, Espanha e Portugal: Literatura, Práticas Educativas e Formação Docente**. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020. (p. 63-85)

PLANO Escola+21|23 (Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021, disponível em <https://escolamais.dge.mec.pt/>)

PENNAC, D. **Como um Romance**. Porto: Asa, 2001.

PINA, M. A. (2005) *Para que serve a literatura infantil?* In: AA.VV. *No Branco do Sul as cores dos Livros*. Lisboa: Caminho, 2005. (p. 121-133)

RAMOS, A. M. & SILVA, S. R. Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In: A. Batista, I. Ribeiro & F. Viana. **Ler para Ser**. Coimbra: Almedina, 2014.

STRABER, S. **Bem lá no alto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018

RIBEIRO, I. E VIANA, F. L. (org.). **Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura**. Coimbra: Almedina, 2009. (p. 9-41)

WILLINGHAM, D. T. **Educando Niños Lectores. Lo que padres y maestros pueden hacer**. Zaragoza: Teell Editorial, 2016.

WOOD, A.& WOOD, D. **A Casa Sonolenta**. São Paulo: Ática, 1999.

Recebido em 25/01/2023

Aprovado em 31/03/2023