

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

PRÁTICAS DE LEITURA
E FORMAÇÃO DE LEITORES



ORGANIZADORAS

AMANDA PIRES CHAVES EZEQUIEL
ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL
SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

PRÁTICAS DE LEITURA
E FORMAÇÃO DE LEITORES



ORGANIZADORAS

AMANDA PIRES CHAVES EZEQUIEL
ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL
SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Diagramação
Luiz Gustavo Tirol

Capa
Gabriel Vitório Oliveira da Silva

Conselho Editorial

Profª. Drª. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina

Profª. Drª. Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del-Rei

Profª. Drª. Cyntia Graziella G. Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista

Profª. Drª. Silvana Paulina de Souza
Universidade Federal de Alagoas

Profª. Drª. Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina

Profª. Drª. Renata Junqueira
Universidade Estadual Paulista

**Catalogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

-
- L776 Literatura infantil e juvenil [recurso eletrônico]: práticas de leitura e formação de leitores. / organizadoras Amanda Pires Chaves Ezequiel, Rosângela Maria de Almeida Netzel, Sandra Aparecida Pires Franco. – Londrina: [s.n.], 2025.
1 livro digital : il.
- ISBN 978-65-01-53445-9
Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1NDakFxCxxGXkGDBWDKpKQvVTbLsLLS8>
Vários autores.
Inclui bibliografia.
Projeto de pesquisa Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial.
1. Formação de leitores - Educação infantil. 2. Formação de leitores - Ensino fundamental. 3. Formação de leitores – Literatura - infantil. I. Ezequiel, Amanda Pires Chaves. II. Netzel, Rosângela Maria de Almeida. III. Franco, Sandra Aparecida Pires. IV. Projeto de pesquisa Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial. V. Título.

CDU 372.41

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB 1594/9

Tradução e reprodução proibidas, total ou parcialmente, conforme a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. O conteúdo dos capítulos é de responsabilidade de seus autores.

Elaborado e distribuído no Brasil em 2025
Universidade Estadual de Londrina

Sumário

Apresentação.....	08
--------------------------	-----------

Prefácio.....	10
----------------------	-----------

Parte 1: Experiências e práticas de leitura

Capítulo 1

“O EU, O OUTRO E O NÓS” EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: PROPOSTA DE PRÁTICA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
---	-----------

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Amanda Pires Chaves Ezequiel

Capítulo 2

“O LENÇO” DE PATRÍCIA AUERBACH E A LEITURA DO LIVRO IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
---	-----------

Amanda Pires Chaves Ezequiel

Mary Kelly Rissoti Santana

Juliana Bueno da Silva Garcia

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Capítulo 3

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA A PARTIR DA OBRA “O JARDIM LÁ FORA”, DE MAIRA CHIODI.....	47
---	-----------

Josiele Vita da Silva Tavares

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Capítulo 4

QUEM ME COMPRA UM JARDIM COM FLORES? A PRESENÇA DOS POEMAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO.....	68
--	-----------

Jefferson Melo da Silva

Capítulo 5

“NICOLAU TINHA UMA IDEIA”: UMA PROPOSTA LITERÁRIA A PARTIR DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	83
---	-----------

Letícia Vidigal

Nathalia Martins Beleze

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Sandra Aparecida Pires Franco

Capítulo 6

“PARA GOSTAR DE HISTÓRIAS” - O ESPAÇO DA LEITURA DE LITERATURA NO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADE PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....99

Carlos Vinicius Baraldi

Capítulo 7

EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: A LEITURA EM SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....119

Silvana Dias Cardoso Pereira

David da Silva Pereira

Ingrid Ellen da Silva Félix

Isabella Fernanda Souza Alves

Parte 2: Contribuições para a formação de leitores

Capítulo 8

SAGATRISSUINORANA E AS REMINISCÊNCIAS POÉTICAS DE GUIMARÃES ROSA NA FORMAÇÃO DE LEITORES EMANCIPADOS..136

Sheila Oliveira Lima

Capítulo 9

O ATO DE LER NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....157

Letycia Medeiros Soares

Fatima Aparecida de Souza Francioli

Capítulo 10

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA “NEM FILHO EDUCA PAI” DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES.....173

Edgar de Campos Neto

Gilberto Prado Silvano

Jaqueline Pereira Pedro

Tamires Justino Freitas

Capítulo 11

PINÓQUIO: ASPECTOS COMPOSICIONAIS DA NARRATIVA VERBAL E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA VERSÕES FÍLMICAS.....192

Ana Paula Justen

Jéssica Daiane Rangel Dullius

Maria Eduarda Klein

Juracy Assmann Saraiva

Capítulo 12

A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CIBERCULTURA.....211

Geovana Soares Milléo

Isabelle C. Mariano Garcia

Nathalia Martins Beleze

Dirce Aparecida Folleto de Moraes

Capítulo 13

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA NO CULTIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....232

Carolynne de Jesus Cantanhede Moreira

Capítulo 14

ATIVIDADES DE LITERATURA NA PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA INFANTIL E DE JOVENS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....250

Thuraimo Nassone Madequedzana

Capítulo 15

LER, COMPARTILHAR, EXPANDIR E INTERPRETAR: PRÁTICAS DE LEITURA GUIADA.....267

Marcílio Moreira Paes

Capítulo 16

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES COM APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COM VISTAS À FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....284

Ana Luiza Marques Pedraçoli

Giovanna Martins Brito

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos

Apresentação

A leitura literária desempenha um papel essencial na formação de indivíduos. Sabendo-se disso, este e-book contém 15 artigos, envolvendo reflexões acerca das práticas de leitura e formação de leitores desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neles, são investigadas estratégias pedagógicas para fomentar o gosto pela leitura, aprimorar a compreensão textual e incentivar a construção de sentidos a partir das obras literárias. Os artigos aqui apresentados são resultados de dois projetos de pesquisa financiados e que apresentam como foco as práticas de leitura. São eles: o projeto de pesquisa “LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”, financiado pela CAPES e o “OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO LUSÓFONO-UEL: MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ROTAS ESTRATÉGICAS DO PROJETO PARANÁ 2040, financiado pela Fundação Araucária.

Os textos discutem diversos pontos, como a relação entre texto e imagem nos livros infantojuvenis, o impacto da cibercultura e das tecnologias digitais nas práticas de leitura, e a análise de obras específicas da literatura infantil e juvenil sob a luz de teorias de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, há ênfases no papel fundamental do professor como mediador no processo de formação do leitor.

Um aspecto comum aos estudos apresentados é a centralidade da leitura literária na educação, abordada a partir de ideias e experiências dos autores, embasadas em pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas. O objetivo desta obra é destacar possibilidades e reflexões sobre as práticas de leitura, ressaltando sua relevância no

ensino e aprendizagem, na formação de leitores e na relação entre literatura e desenvolvimento infantil.

Os livros infantojuvenis são apontados como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A literatura é apresentada não apenas como um direito essencial, mas também como uma ferramenta de humanização, um meio para a construção da identidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação da visão de mundo.

As estratégias pedagógicas que incentivam a interação, a leitura compartilhada e a mediação docente são destacadas como essenciais para a formação de leitores autônomos e engajados. Questões como a materialidade do livro, a presença da poesia na alfabetização, a intertextualidade, a abordagem de temas sensíveis e a adaptação para diferentes mídias também são discutidas ao longo dos artigos.

Assim, este e-book convida educadores, pesquisadores e demais interessados a refletirem sobre os desafios e possibilidades da leitura literária na contemporaneidade, reforçando sua importância para o crescimento pessoal e intelectual dos leitores em formação.

Rosangela Maria de Almeida Netzel

Amanda Pires Ezequiel

Sandra Aparecida Pires Franco

Prefácio

Este e-book é uma tessitura de múltiplas mãos, fios e histórias que se entrelaçam, compondo um mosaico de experiências, saberes e práticas pedagógicas de educadores/as e pesquisadores/as que acreditam no potencial formativo da leitura literária na escola da infância. Assumida como um ato de descoberta, a leitura literária se revela como um encontro entre o eu e o outro, um mergulho nas profundezas da imaginação, da experiência e da sensibilidade humana.

Organizada pelas professoras Rosângela Maria de Almeida Netzel, Amanda Pires Ezequiel e Sandra Aparecida Pires Franco, esta obra propicia reflexões e, ao mesmo tempo, apresenta possibilidades e modos de pensar e organizar práticas pedagógicas com a leitura literária para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob uma perspectiva humanizadora. O significado do processo de humanização vai se revelando na obra por meio de sua elaboração constituída numa escuta sensível da infância, evidenciando a criança como sujeito de direitos, de desejos e de sonhos.

Nessa direção, compartilhamos da perspectiva de que a literatura, quando mediada com intencionalidade e sensibilidade, é capaz de instaurar espaços de escuta, de diálogo e de acolhimento, onde a criança pode se reconhecer e se reinventar. Assim, cada capítulo é um convite ao encontro com o potencial formativo da literatura, possibilitando a construção de sentidos que transcendem tempo e espaço. As vozes que ecoam a partir de experiências, pesquisas e práticas pedagógicas conduzem para à mobilização do texto literário como instrumento potente para a formação de crianças leitoras.

Cada autor/a expressa trajetórias marcadas pela dedicação à educação literária, oferecendo uma obra que é, simultaneamente, guia e inspiração para educadores/as e pesquisadores/as apaixonados pela leitura literária. Essa percepção é corroborada à medida que mergulhamos nos capítulos, produzidos em diálogo com a escola, com

as necessidades e possibilidades das crianças, traduzindo modos de compreender e efetivar situações potentes com a leitura literária.

Essa produção reafirma a importância da mediação da leitura literária como compromisso e, ainda, como um gesto ético e estético, que exige do educador/a escuta atenta, olhar sensível e compromisso com a formação integral de toda pessoa humana. Nesta direção, constatamos a consistência e riqueza teórico-metodológica, desta obra, que se constitui como um dispositivo promotor de transformação na escola da infância. Como disse Mário Quintana, “os livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.”

Contudo, as marcas expressas em cada capítulo nos mobilizam a enxergar toda a riqueza e o potencial que a leitura literária pode fomentar, transformando percepções e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas na escola.

Reverenciamos o gesto nobre de cada autor/a ao compartilhar suas produções, promovendo uma chamada à ação para todos os/as educadores/as e pesquisadores/as no fomento às práticas de leitura literária em favor da humanização das crianças. O texto literário, na obra, é abordado sob uma perspectiva que transcende o simples ato de decifrar palavras alheias ao universo infantil, sendo compreendido como instrumento que vincula e permeia as suas identidades, o imaginário e as histórias de vida das crianças.

Assim, a questão essencial que atravessa toda a obra é: quais conhecimentos o/a professor/a precisa acessar e mobilizar para promover situações formativas relativas à leitura literária com as crianças? É preciso que cada educador/a compreenda a literatura como objeto cultural e, por isso mesmo, ela deve ser abordada considerando todas as suas funções, finalidades e características socioculturais. Caso contrário, as práticas se tornam estéreis. Práticas de leitura humanizadoras requerem conhecimentos e ações nessa direção.

Miller (2020) evidencia uma das questões que devem ser consideradas nesse processo ao destacar: “humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

Assim, é preciso que cada educador/a compreenda as dimensões que podem qualificar as práticas com o texto literário na escola. Uma primeira diz respeito à clareza acerca da qualidade das obras literárias; uma segunda refere-se à quantidade de aproximações das crianças com essas obras; e, por fim, os modos de organização, ou seja, como são planejadas essas situações de leitura. Para tanto, é necessário situar essas dimensões a partir de pressupostos teóricos-metodológicos que compreendam a educação como processo de desenvolvimento das funções humanizadoras.

Essas dimensões estão presentes nessa obra, pois, em cada capítulo, há um claro equilíbrio entre a qualidade e a quantidade das práticas pedagógicas, bem como possibilidades de pensar os modos de planejar a leitura para desenvolver as funções eminentemente humanas, aquelas defendidas pela teoria histórico-cultural, dentre as quais destacamos: pensamento, memória, consciência, percepção, atenção, fala, vontade, emoção e formação de conceitos (Vygotski, 2012). Essas funções organizam o processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma significativa.

É preciso aprofundar essas questões para uma prática consciente e consistente com a leitura literária na escola, e este material possibilita essa tomada de consciência. Vislumbramos esse processo à medida que adentramos em cada capítulo. Os títulos provocam no leitor a curiosidade e a necessidade de mergulhar na compreensão e apreensão dos conhecimentos e saberes abordados na obra.

Organizado em duas partes, a obra percorre os territórios da leitura literária com profundidade e sensibilidade. Na Parte 1, **“Experiências e práticas de leitura”**, somos mobilizados por propostas

pedagógicas que revelam o potencial da literatura para encantar e formar leitores desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, a leitura é apresentada como ato de criação e recriação, onde o texto literário se torna espaço de diálogo entre o “eu”, o “outro” e o “nós”. Como em um poema de Cecília Meireles, cada prática descrita nos capítulos é uma “canção de amor à vida”, um gesto de cuidado e atenção ao desenvolvimento integral das crianças.

Na Parte 2, “**Contribuições para a formação de leitores**”, a obra amplia seu olhar para os impactos da leitura literária na formação de sujeitos críticos, sensíveis e emancipados. Os capítulos exploram temas como a transposição de narrativas para o cinema, a influência da cibercultura nas práticas de leitura e o papel da literatura no cultivo de competências socioemocionais. Em cada texto, a literatura é celebrada como direito essencial, ferramenta de humanização e meio para ampliar horizontes e transformar vidas.

Como escreveu Clarice Lispector, “a palavra é o meu domínio sobre o mundo”, e este livro nos recorda que ensinar a ler é, também, ensinar a habitar o mundo com mais consciência e sensibilidade.

Mais do que uma coleção de artigos, esta produção é um manifesto em defesa da leitura literária como prática educativa, social e promotora do processo de humanização das crianças. É um convite à reflexão sobre o papel das escolas, dos/as educadores/as e pesquisadores/as numa perspectiva que valoriza a diversidade cultural, a mediação docente e a interação com diferentes contextos. Compreendemos a literatura como um território de encontros, de travessias e de possibilidades, onde a criança pode desenvolver-se em sua inteireza.

Fica o convite: que a leitura dessa obra provoque transformação e implicação com a formação de crianças leitoras na escola da infância.

Ótima leitura!

Hercília Maria de Moura Vituriano

E-BOOK LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

PRÁTICAS DE LEITURA
E FORMAÇÃO DE LEITORES



PARTE 1:
EXPERIÊNCIAS
E PRÁTICAS DE LEITURA

Capítulo 1

O EU, O OUTRO E O NÓS” EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: PROPOSTA DE PRÁTICA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosangela Maria de Almeida Netzel - UEL
roalmeidanetzel@gmail.com

Amanda Pires Chaves Ezequiel - UEL
amanda.pireschaves@gmail.com

Introdução

Era a Chapeuzinho Amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia
Não subia escada
Nem descia
Não estava resfriada
Mas tossia
Ouvia contos de fada
E estremecia
Não brincava mais de nada,
Nem de amarelinha [...].

E de todos os medos que tinha
O medo mais que medonho
Era o medo do tal do LOBO,
Um lobo que nunca se via [...]

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo:
o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.

Buarque (2012, p. 7; 12; 18).

No processo de definição da identidade, que se inicia na infância e que se dá na relação em sociedade, a criança tem possibilidade de se perceber enquanto ser humano e de experimentar diferentes papéis. Assim, pode identificar-se como personagens que assumem características humanas sem possuí-las na realidade, ou até mesmo de outras pessoas que passam por vivências diferentes ou parecidas com as que a criança tem. Nesse ínterim, a partir da epígrafe, observa-se o que é possível aprender e se desenvolver, possibilidades postuladas pela Teoria Histórico-Cultural e consonantes aos apontamentos dos Estudos da Linguagem aqui retratados. Assim, desde a infância existe o potencial de que, mesmo que se esteja em processo inicial de construção identitária, no espaço da imaginação o ser pode ser o que quiser, sem deixar a si mesmo, em contato com o outro, formando “o nós”, a coletividade. Este artigo objetiva relacionar o campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, voltado à Educação Infantil segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retratando apontamentos teóricos que aprofundem o viés subjetivo e interativo que pode ser relacionado aos objetivos do mesmo, além de indicar uma prática de leitura em que eles possam ser contemplados.

Como referencial, a Teoria Histórico-cultural oferece subsídios para as discussões aqui elencadas, de modo a permitir que alguns conceitos sejam indicados e exemplificadas abordagens em que se façam presentes, a partir de propostas tecidas em torno das práticas de leitura aqui sugeridas. Somam-se a essa perspectiva alguns apontamentos teóricos advindos dos Estudos da Linguagem, no que se refere à percepção do ser humano quanto às formas de leitura. Ao lado disso, o campo de experiência presente na BNCC “O eu, o outro e o nós” é descrito e ampliado.

A metodologia aplicada nesta pesquisa constitui-se como bibliográfica, acionando-se uma abordagem qualitativa em que são tecidas considerações sobre a importância da leitura literária enquanto

recurso privilegiado no ensino e aprendizagem, exemplificando-se as possibilidades a partir de uma obra de literatura infantil. Como parte desse processo, há uma abordagem descritiva do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, presente na BNCC, com vistas a uma ampliação amparada pelos postulados teóricos aqui acionados.

Ao eleger a metodologia bibliográfica, considera-se que, como indicam Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Nesse sentido, observa-se que já existem outros trabalhos publicados em que o conto Chapeuzinho Amarelo é descrito e analisado, mas que aqui a abordagem sob o ponto de vista histórico-cultural é, em especial, o que leva ao aspecto inovador. Voltando à epígrafe, é possível indicar que a personagem desse conto é um exemplo de superação diante das amarras sociais que buscam ofuscar a luz que a infância pode ter. Neste artigo, reiterando o caráter de originalidade há, ainda, a sugestão de que haja uma continuidade de abordagem de releituras de contos clássicos, indicando-se outras três obras que podem ser abordadas na sequência a um trabalho voltado ao campo de experiências “O eu, o outro e o nós”.

Relações entre leitura, literatura infantil e formação de leitores

A literatura infantil constitui-se como bem cultural, por isso, a partir da Teoria Histórico-Cultural é possível refletir sobre as possíveis formas de sua abordagem no ensino. Essa teoria, como aponta Longarezi (2023), tem bases em uma Psicologia Materialista Histórico-Dialética, relacionando educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Desse modo, ela indica que esse referencial se constituiu a partir de Vigotski e seus colaboradores, como uma concepção em que a aprendizagem promove e impulsiona o desenvolvimento. Assim, as práticas que a envolvem almejam superar o nível que o aluno já

apresenta, o chamado nível real, visando à superação de desafios a serem enfrentados, com a colaboração do professor e/ou de outros estudantes, enquanto pares mais experientes.

O psicólogo cubano González Rey, segundo Longarezi (2023) é um dos defensores de uma abordagem histórico-cultural, a da subjetividade. O teórico indica esse conceito ao comentar a formação identitária do indivíduo, assim, focaliza questões culturais e sociais que se relacionam a esse processo. Embasando-se principalmente em constructos desenvolvidos pela psicologia soviética, esse teórico indica que, no confronto entre o histórico e o atual, há necessidade que o sujeito reconheça a si mesmo em situações contextuais, criando e delimitando seu espaço, de modo que esse é “o momento em que aparece sua identidade, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido de identidade” (González Rey, 2003, p. 263). Diante disso, é ressaltada a dimensão do sentido como um aspecto constitutivo essencial na definição do subjetivo, como mais que emoção ou significado abstrato, o sentido é tido como expressão de uma nova síntese, constituinte de um movimento permanente que move o sujeito.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem é ancorado aos usos da linguagem em contextos reais e significativos, destacando-se que as propostas escolares necessitam ser vinculadas ao meio sociocultural. Dessa forma, a iniciação aos estudos letrados poderá promover interações múltiplas em situações reais na vida cotidiana. A leitura do código verbal escrito, portanto, pode ser compreendida como prática social que envolve e materializa saberes, com potencial de ampliar os horizontes dos aprendizes. A esfera literária tem, nesse viés, potencial de recurso privilegiado nesse processo, ao permitir a contextualização da função social da escrita, de modo a motivar a criação de sentidos pessoais para que o aluno se envolva com os saberes letrados.

Para uma abordagem histórico-cultural da literatura nessa fase da vida escolar é válido ressaltar que há temáticas que podem servir como ponto de partida à aprendizagem e ao desenvolvimento. A temática relacionada ao controle das emoções e à busca de estratégias para a superação de conflitos faz muito sentido nessa fase, pois é um momento em que a criança está buscando formas de lidar com situações desafiadoras nesse campo, como o desprendimento em relação aos pais e a adaptação a um ambiente escolar mais amplo do que os demais anos da Educação Infantil. Diante disso, temas como o medo e a superação são bastante relevantes, e é a partir dele que se estrutura a proposta de leitura literária aqui apresentada.

“O eu, o outro e o nós”: um dos cinco campos de experiências na Educação Infantil

Como já apontava Candido (2004), o direito à literatura, às artes e outras formas culturais é tão importante quanto o acesso à saúde e à educação. Aqui, corrobora-se a ideia de que todos os indivíduos devem ter acesso a esse bem, em especial porque as esferas sociais comunicam-se, permitindo que os sujeitos interajam em diferentes instâncias, assumindo papéis diversos, isso desde a infância. Nesse contexto, a garantia de acesso à cultura popular e à erudita é colocada como inalienável. A escola, espaço privilegiado para o encontro entre o ser humano e a cultura, precisa propiciar a formação de leitores como um processo que se inicia desde a Educação Infantil, em um trabalho pautado pela integração dos componentes curriculares, que se constituem em cinco campos de experiência nessa etapa de escolaridade, segundo o mais recente documento direcionador, a BNCC (Brasil, 2018).

Esse documento constitui-se base para a formulação de currículos das redes escolares nos diversos níveis da Educação Básica. Quanto à Educação Infantil, a indicação de cinco campos de

experiências busca ancorar as práticas didáticas, de modo que cada campo é sintetizado em letras que indicam os campos: O eu, o outro e o nós = EO; Corpo, gestos e movimentos = CG; Traços, sons, cores e formas = TS; Escuta, fala, pensamento e imaginação = EF; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações = ET. Essa organização propicia a estruturação de códigos alfanuméricos, com vistas à abordagem dos saberes e conhecimentos a que se relacionam. Essa estrutura permite, por exemplo, que sejam facilitados os registros de conteúdos em diários eletrônicos, ou mesmo a organização de avaliações em escala local ou nacional.

Este artigo faz referência ao primeiro dos campos de experiências que, embora interrelacionado aos demais, tem suas peculiaridades. Segundo o documento, ele está relacionado à interação com as outras crianças e com os adultos, construindo modos próprios de agir, de sentir e de pensar, bem como de perceber outros modos de vida, pessoas diferentes, outros pontos de vista, portanto, contempla a diversidade. Focado nas primeiras experiências sociais da criança, em grupos como a família, a instituição escolar, indica subsídios para compor a coletividade, com vistas a problematizações sobre si e sobre os outros, que levem à identificação individual e social. Há, ainda, o destaque ao fato de que é concomitante a participação social, os cuidados pessoais e a construção da autonomia e do senso de autocuidado, bem como da reciprocidade e da interdependência com o meio. Diante disso, a BNCC indica que a Educação Infantil é espaço de oportunidades para “contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” (Brasil, 2018, p. 40). Há ênfase, nessa perspectiva, à ampliação de percepções quanto a si mesmas e ao outro, à valorização da identidade, do respeito e do reconhecimento de diferenças constituidoras do ser humano.

Diante desses apontamentos, observa-se que a interação é destacada como forma de convivência e de ampliação de saberes

voltados à convivência social. No entanto, prevalece uma visão pedagogizante relacionada às atitudes, uma vez que não é mencionada a questão da criação de motivos para que as crianças passem a adotar atitudes de autonomia de autocuidado e de abertura aos saberes, opiniões e culturas dos demais indivíduos. Uma nota de rodapé que fosse, sobre o potencial da literatura e de outras artes nesse contexto didático seria muito bem-vinda, pois destacaria a importância de que o ensino fosse algo lúdico, cativante e afetivo. Ao remeter às narrativas, fica implícito que literatura seja um recurso nessa empreitada, mas na parte que trata desse campo de experiências não há ênfase a essa possibilidade.

No contexto da mediação de aprendizagem voltada às crianças entre quatro e cinco anos, que frequentam o ano escolar que pode ser chamado de P5¹, a BNCC retrata sete objetivos de aprendizagem pertinentes ao campo “O eu, o outro e o nós”.

Tabela 1: Objetivos de aprendizagem relacionados ao campo “O eu, o outro e o nós”.

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 45-46).

¹ No norte do Paraná há essa denominação para o ano letivo em questão. Em outras localidades e outras redes educacionais, ou mesmo na rede privada da mesma região, o termo pode ser diferente, como nível 2 da Educação Infantil, segunda etapa, ou outras formas de denominação.

A partir da tabela 1, é possível observar que o campo de experiências em questão busca indicar expectativas quanto ao reconhecimento de atitudes favoráveis à convivência com os demais e com a ampliação dos saberes e conhecimentos que as crianças de quatro a cinco anos já dominem. No entanto, destaca-se que nos objetivos relacionados a esse campo não há menção à literatura. Essa ausência pode levar ao entendimento de que a motivação às atitudes de autocuidado, autonomia, cooperação, entre outras, são apenas da ordem do pedagógico. Esse é um risco e evidencia a necessidade de aprofundamento que, por não estar explícito no documento da BNCC, acaba ficando a cargo das redes locais de ensino, como pauta para a formação continuada de professores. Se não aprofundadas as possibilidades concernentes ao campo “O eu, o outro e o nós” em relação às formas artísticas enquanto motivadoras de sentido pessoal, há risco de que seja entendido como espaço de abordagem pedagogizante, que mais se aproxime das instruções do que do encantamento à ampliação nas atitudes que envolvem o indivíduo e suas necessidades humanas, entre elas a interação.

É pertinente destacar que na parte da BNCC que trata da Etapa da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 37-57) há duas menções ao termo “literatura”. A primeira delas está na parte que descreve essa etapa no contexto da Educação Básica, logo após o quadro indicativo dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, que traz detalhes sobre seis direitos: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

A partir desses direitos, indica-se que a criança é concebida como um ser que faz observações, questionamentos, formula hipóteses e conclusões, faz julgamentos e que assimila valores, construindo conhecimentos e se apropriando do conhecimento já sistematizado, de forma ativa e interativa, com destaque de que esse processo de contato com o mundo físico e social precisa ser mais que natural ou espontâneo, havendo necessidade de que haja

intencionalidade nas ações pedagógicas. Segundo o documento da BNCC, essas ações necessitam de respaldo em experiências que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro, ao mesmo tempo em que possam conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. De acordo com os objetivos voltados à Educação Infantil, essas práticas relacionam-se aos cuidados pessoais, às brincadeiras, às experimentações com materiais variados, “à aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas”. (Brasil, 2018, p. 38-39).

Diante do excerto, observa-se o destaque à intencionalidade educativa, que está diretamente relacionada à Teoria Histórico-Cultural, em que há a defesa de que a aprendizagem ocorre mediante intervenções intencionais e da possibilidade de agir sobre aquilo que o aluno já conhece para ampliar, com auxílio de um par mais experiente ou de um adulto, o domínio de saberes e de conhecimentos. Ao relacionar a aproximação com a literatura às possibilidades didáticas no segmento da Educação Infantil, a BNCC faz uma indicação coerente com essa teoria, porém, essa indicação não é enfatizada dentro do campo “O eu, o outro e o nós”, e não há um aprofundamento sobre como podem se materializar as formas de aproximação com esse bem cultural.

A segunda ocorrência do termo “literatura” na parte dedicada à Educação Infantil na BNCC, está retratada no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, descrevendo-se que, na participação infantil de situações comunicativas cotidianas interativas, as primeiras formas de interação são os movimentos corporais, o olhar, a postura, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, interpretados sempre pelo outro e que, aos poucos, o vocabulário, a expressão e a compreensão vão aumentando, possibilitando que a criança se aproprie da língua materna. Diante dessas colocações, o documento aponta que o segmento da Educação Infantil deve promover experiências de fala e escuta que potencializem a participação na cultura oral, pois assim a

criança se constitui como sujeito ativo, singular e pertencente aos grupos sociais, em contato com as múltiplas formas da linguagem.

Há no documento da BNCC, ainda, a consideração de que a curiosidade da criança com relação à cultura escrita é um ponto a se destacar, de modo que a BNCC defende a imersão na cultura escrita a partir dos interesses e saberes já dominados pelas crianças. Nesse contexto, o documento enfatiza que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura e de outros aspectos na formação do leitor e do cidadão, como a familiaridade com livros, com gêneros literários, ilustrações e formas de elaboração escrita, e com aspectos gráficos, propiciando hipóteses sobre a escrita que se vão aprimorando posteriormente (Brasil, 2018, p. 42).

Ao mencionar a literatura dessa forma, evidencia-se uma visão desse fenômeno como algo relacionado à linguagem e ao aprendizado letrado. Porém, na perspectiva histórico-cultural, assim como nos apontamentos do campo dos Estudos da Linguagem aqui mencionados, literatura, vivências e atitudes estão intrinsecamente interligados, e são enfatizados, como se retrata no tópico a seguir.

Um olhar histórico-cultural às possibilidades do campo “O eu, o outro e o nós”: subjetividade e interação

Quanto ao campo “O eu, o outro e o nós”, a partir da abordagem bibliográfica empregada neste trabalho, não foi possível encontrar até o momento, na Plataforma *Scielo*, nenhum artigo que o cite explicitamente. Considerando suas características e o referencial aqui adotado, no entanto, é possível indicar que ele se relaciona à formação de atitudes subjetivas. No campo dos Estudos da Linguagem, indica-se a subjetividade como um fenômeno constituído de elementos conscientes, que envolvem o aprendizado cultural e formas de convivência e participação social, e elementos inconscientes, formados gradativamente a partir de vivências, ao longo da vida. Desse modo, a

subjetividade é determinada por elementos como afeto, condições de vida, participação social, valores, experiências prévias etc. Assim, as interpretações e expressões relacionam-se às formas como o ser humano se constitui e constitui as ferramentas para lidar com as situações sociais. Essas duas instâncias, que para Belintane (2017, p. 24) têm relação com os modos de apropriação da linguagem e com a dimensão da alteridade (constituição do outro) relacionam-se e permitem a interação.

O indivíduo se vê como ser singular quando estabelece, portanto, o contato com o outro, percebendo suas peculiaridades, semelhanças e diferenças em relação aos demais, gerando posturas como identificações ou posicionamentos contrários, que podem se evidenciar na linguagem ou em outras formas de interação. Essa percepção, que ocorre na convivência com outros objetos e seres, propicia que o indivíduo construa subsídios para interagir com seus semelhantes e a participar das práticas de coletividade. Assim, é possível refletir sobre o campo “O eu, o outro e o nós” com esse olhar quanto à importância da subjetividade, mediando situações em que a criança possa ir percebendo-se enquanto indivíduo e criando atitudes para a convivência com os demais.

Diante dessas considerações, tanto no campo da Teoria Histórico-Cultural quanto no dos Estudos da Linguagem, a literatura pode ser compreendida como forma de arte que permite subsidiar a expressão e a aprendizagem mediante situações pessoais e interpessoais. Enquanto constructo linguístico e cultural, ela propicia a conjugação entre linguagem e referências singulares simbolizadoras de elementos do mundo e do imaginário, levando à ludicidade e, ao mesmo tempo, à reflexão quanto a temas universais que permeiam a vida humana.

Desse modo, ter acesso a diferentes textos pode ser uma forma de mediar o processo de construção da identidade da criança como leitora, fortalecendo a percepção de singularidades, postas como

elemento ressaltado por Gonzalez Rey (2003) enquanto essência do conceito de identidade. Por isso, com base em obras literárias, em que o autor expressa sua subjetividade e possibilita que o leitor a coloque em jogo por meio da linguagem, podem se operar interpretações de vivências e experiências, propiciando a construção da alteridade, que por sua vez se ancora na empatia e remete à abertura de si para o outro, propiciando a interação com a experiência alheia e uma possível identificação, que poderia representar uma vivência própria.

Proposta de prática literária na Educação Infantil: motivando aprendizagem, desenvolvimento e interação

Refletindo sobre as características teóricas aqui elencadas, tanto em relação aos campos de experiências quanto aos apontamentos sobre a leitura e a literatura, a primeira obra sugerida nesta proposta é o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo (Buarque, 2012), releitura que permite retomar oralmente o que as crianças da Educação Infantil possam ter como conhecimentos prévios quanto ao conto “Chapeuzinho Vermelho” e partir desse ponto para ampliar o repertório cultural que já dominam. Esse livro traz uma bela narrativa em forma de poema. Nele, a personagem é inicialmente retratada como uma criança repleta de medos, em especial do lobo, que nunca havia visto, que lhe era, portanto, desconhecido. Quando topa com ele, o medo vai diminuindo, até não ficar medo nenhum e ela começar a achar graça do lobo. O lobo fica até chateado e tenta amedrontá-la novamente, mas a superação permanece e ela passa a transformar em companheiro os outros medos que tinha, desconstruindo-os, por meio de uma estratégia que envolve o significado e a resignificação, de modo que palavras e imagens aparecem com partes trocadas no livro, em uma brincadeira com o padrão, em uma forma de ludicidade.

Considerando a abordagem bibliográfica empregada neste trabalho, é possível indicar que na busca realizada pela Plataforma Scielo² encontra-se publicado um artigo em que a obra é mencionada, ao lado de outras que exploram as cores de chapeuzinho. Trata-se do artigo de Meneses (2010), ancorado em uma metodologia comparativa, sob título “Vermelho, verde e amarelo: tudo era uma vez”. Na publicação, são analisados três contos, entre eles o de Chico Buarque, estabelecendo-se um estudo em que a linguagem é analisada ao lado de outras simbologias presentes nos textos líricos.

Quanto à obra *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 2012), o artigo de Meneses (2010) indica que a protagonista é caracterizada pela cor amarela que, embora possa representar o medo, sinaliza também iluminação, o que estabelece uma contradição, que no poema simboliza a ambiguidade da própria vida. Dessa forma, nesse artigo é enfatizado que esse livro, a partir do contraponto entre medo e luz, demonstra a possibilidade da reversibilidade dos símbolos, que pode se estender às formas de encarar os outros e as situações. O enfoque do artigo dá destaque à necessidade de que o ser humano possa se desenvolver a partir da aprendizagem que o permita administrar a ambiguidade, a contradição e os consequentes perigos da vida. Meneses ressalta que, ao encontrar o lobo, personagem que encarnaria o medo, *Chapeuzinho Amarelo* perde esse temor, invertendo a situação, o que é representado a partir das próprias sílabas da palavra, que transforma “LOBO” em “BOLO”, e passa o medo para o outro lado da situação.

Segundo os apontamentos de Meneses (2010) e em contato com a obra, é possível inferir que as metáforas, ao mesmo tempo muito simples e muito profundas, remetem à necessidade e à possibilidade de se nomear os seres e a partir da palavra os resignificar, dando destaque à força do significante. Esse potencial da instância de

²<https://search.scielo.org/?q=%28chapeuzinho+amarelo%29&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>

nomeação pode ser visto como elemento que coopera para a criação do sentido, de modo a se considerar que a relação com o Outro é fundada na linguagem e pode ser ressignificada a partir dela. Nesse contexto, a partir da literatura, uma forma que une elaboração da linguagem, simbologia e vivências, torna-se possível contemplar situações hipotéticas em que o social e o cultural são postos em jogo, motivando à busca de estratégias pessoais para lidar com conflitos, um jogo de papéis em que o ouvinte ou leitor pode imaginar-se no lugar das personagens e sentir como se a experiência fosse vivida por ele mesmo. Nesse ponto, acionam-se, na compreensão dos efeitos que uma obra como essa pode gerar, os postulados da Teoria Histórico-Cultural.

A mediação literária, nessa perspectiva, tendo como recurso a história “Chapeuzinho Amarelo”, além de toda a riqueza de possibilidades em relação às formas da escrita, pode levar à inferência de que ter medos é algo comum, mas que é possível superá-los. Iniciando por uma análise da capa e a abordagem da breve biografia do autor e do ilustrador, o professor pode seguir com a proferição da história (Bajard, 2007), propiciando que as crianças do P5 da Educação Infantil possam se identificar com a personagem e achar engraçado o lobo transformar-se em “bolo de lobo fofo” ao longo da obra. Ao final, podem compartilhar suas impressões de leitura e falar sobre os medos que os acometem e sobre como poderiam tentar superá-los, a exemplo da Chapeuzinho.

Após a leitura do professor, os alunos podem recontar a história e até encená-la como teatro improvisado em sala de aula, ampliando os afetos que podem ser acionados a partir da história. Trabalhos que envolvam as artes visuais, como pinturas, esculturas de massinha, dobraduras etc., também podem ancorar desdobramentos na Etapa de Educação Infantil. O mais importante é que os estudantes possam perceber as atitudes dos personagens e como lidam com as situações, as emoções e vão se desenvolvendo a partir das experiências, das

aprendizagens. Isso pode levar a sentidos próprios em relação à autonomia e ao autocontrole, por exemplo. Dessa forma, destaca-se o potencial da história em retratar “Chapeuzinho” e suas superações, também a brincadeira com a linguagem e com a vida, ressaltando possibilidades quanto ao “O eu, o outro e o nós”, em estratégias subjetivas e interacionais. A obra em questão pode, inclusive, compor um projeto em que estejam também presentes outras releituras de obras clássicas, como retratado na figura 1.

Figura 1: Árvore da leitura, em uma sala de P5



Fonte: arquivo da autora³.

Essa imagem retrata a possibilidade de uma continuidade na abordagem de histórias que se apresentem como releitura de contos clássicos, retratando perigos e formas de ressignificá-los, levando à reflexão sobre o campo de experiências “O eu, o outro e o nós” em uma abordagem histórico-cultural, indicam-se os livros “Os três

³ As práticas de leitura propostas foram realizadas em duas turmas de P5 no mês de fevereiro de 2025, pela pesquisadora. A imagem retrata uma “árvore de leitura” que receberá ainda muitos “galhos” para abrigar as capas dos livros que forem sendo abordados durante o ano letivo.

jacarezinhos” (Ketteman, 2012), “João Esperto leva o presente certo” (Fleming, 2011), “Cuidado com o menino” (Blundell, 2011). Essas obras remetem a contos clássicos que retratam personagens com características aproximadas a dos neles presentes, mas que vivem situações diversificadas e mostram o potencial criativo que a leitura de obras infantis pode legar, em processos de releitura. Da mesma forma, indicam possibilidades de exploração dos objetivos relacionados aos cinco campos de experiência da Educação Infantil, em especial “O eu, o outro e o nós”, em que o subjetivo atua subsidiando elementos constituintes do sentido próprio que o ser humano precisa criar para que o desenvolvimento ocorra.

Além disso, considerando o meio digital que ampara grande parte das práticas sociais na atualidade, há muitos desdobramentos possíveis, com vídeos, músicas, projetos, encenações, desenhos, pinturas, que a volta aos clássicos pode legar, a partir dessas obras e podendo gerar inclusive novas releituras. A árvore da leitura (figura 1), uma ideia bastante divulgada nos meios didáticos, pode ser uma alternativa para manter vívida a recordação dos alunos sobre as obras já abordadas, gerando diversos desdobramentos. Essa proposta é uma forma de retratar que o exercício de união entre teoria e práticas pode levar os docentes à criação de situações em que os campos de experiência sejam aprofundados e tenham maiores sentido para os estudantes.

Considerações finais: almejando a formação de leitores literários desde a Educação Infantil

A presente pesquisa bibliográfica, que teve como foco a relação entre o campo de experiências “O eu, o outro e o nós” e apontamentos teóricos sobre a subjetividade e a interação, indicando-se uma prática de leitura que contemplem objetivos a eles relacionados. Assim, foi possível indicar considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural e

quanto aos Estudos da Linguagem, retratando-se ideias de abordagem para a obra *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 2012), voltada ao P5 da Educação Infantil.

Em uma busca bibliográfica no site da *Scielo*, foi possível encontrar uma publicação relacionada à obra em questão. Quanto ao campo de experiências aqui focalizado, não foi possível encontrar publicação na base de dados indicada. O presente artigo, a partir desses resultados, buscou colaborar com apontamentos práticos sobre a mediação de leitura que relacionasse esses aspectos.

Refletindo sobre arte, cultura, conhecimento e interação, considera-se que as práticas escolares de leitura literária, mesmo com crianças pequenas que escutam a história e não necessariamente lêem as palavras autonomamente, são permeadas de expressões subjetivas e da interação “entre” singularidades dos indivíduos. Dessa forma, defende-se que, tanto no ato de compartilharem face a face suas ideias, quanto no ato de ler textos em que um autor expõe suas subjetividades, tocam-se sentimentos ou memórias, expandindo as vivências e experiências dos ouvintes ou leitores e aproximando-os do gosto pelas histórias e pelo ato de ler.

Evidencia-se que não há limites para a criatividade, em propostas como as aqui expostas. Escrever essa proposta é uma forma de compartilhar, não de engessar. Entusiasmo e motivação docente, acrescentadas ao conhecimento teórico e a experiência no ensino infantil: pitadas que podem levar ao prazer no processo de ensino e aprendizagem, em que estudantes e professores estão imbuídos no campo “o eu, o outro e o nós”, que pode ser base às ações subjetivas (atitudes) e às sociais (convivência).

A partir da temática aqui focalizada, enfatiza-se que é possível educar para a reversão de situações que causam temor. Nesse contexto, a partir de práticas de leitura, é possível motivar os estudantes a perceberem-se como pessoas que conheçam a si e aos outros e possam buscar estratégias para a convivência e a participação social,

formando a coletividade, um “nós” em que cada um preserve seu jeito de ser, mas possa contribuir de alguma forma para a formação identitária do grupo como um todo. A formação de leitores e de aprendizes em pleno desenvolvimento está relacionada a possibilidades como as aqui retratadas.

Referências

BAJARD, E. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília - DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BLUNDELL, Tony. **Cuidado com o menino.** Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Salamandra, 2011.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo.** 32ª ed. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro - RJ: José Olympio, 2012.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2004. P. 169-191.

FLEMING, Candace. **João Esperto leva o presente certo.** Ilustrações de G. Brian Karas. Tradução de Peter O´Sagae. São Paulo: Farol Literário, 2011.

GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KETTEMAN, Helen. **Os três jacarezinhos.** Ilustrações de Will Terry. Tradução de Cecília Martins. 2 reimpressão. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; MARCO, Fabiana Fiorezi (orgs.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do Grupo de Moscou. Bauru, SP: Mireveja, 2023. p. 19-49.

MENESES, Adélia Bezerra de. Vermelho, verde e amarelo: tudo era uma vez. *In*: **Estudos avançados 24 (69)**, Sl.: 2010. P. 265-283.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200017>.
Acesso em: 05 mar. 2025.

Capítulo 2

"O LENÇO" DE PATRÍCIA AUERBACH E A LEITURA DO LIVRO IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Pires Chaves Ezequiel - UEL
amanda.pireschaves@gmail.com

Mary Kelly Rissoti Santana - UNEATLÂNTICO
mkellyyy@hotmail.com

Juliana Bueno da Silva Garcia - UFSCar
juliana.bueno.sg@gmail.com

Rosangela Maria de Almeida Netzel – UEL
roalmeidanetzel@gmail.com

O livro literário na Educação Infantil

A importância de o livro literário estar presente na escola, desde a Educação infantil, se constitui como um discurso recorrente entre os profissionais da Educação, especificamente, entre os professores e como elemento indispensável para o fomento à leitura e à formação de leitores. De acordo com Sousa (2018), esse contato deve acontecer desde a mais tenra idade e, para tanto, os professores da Educação Infantil têm a importante tarefa de oferecer e incorporar práticas que envolvam os diferentes textos literários existentes.

Quando pensamos no livro literário infantil, somos levados a um universo de publicações com as mais variadas formas de “contar” uma história. Neste sentido se torna de grande importância observar as classificações dos livros ilustrados que, comumente, são apresentados aos discentes, pois conforme Linden (2011) nos coloca é de extrema importância delimitar esse tipo de livro assim como diferenciá-lo de outros livros infantis.

Ao observar as classificações de livro infantil propostas por Linden (2011) temos livros com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, história em quadrinhos, livros pop-up, livros brinquedo, livros interativos e livros imaginativos. Conforme nos coloca a própria autora, tal classificação poderia ainda ser acrescida de outros termos, uma vez que o uso do livro, a escolha do material utilizado em sua confecção, ou mesmo a multimodalidade existente nas publicações, podem alterar sua classificação.

Observando algumas das classificações do livro ilustrado, percebemos que há a necessidade de entendê-las um pouco mais a fundo. Neste sentido, nos remetemos às definições propostas por Linden (2011):

- Livro com Ilustração: São obras nas quais há a predominância e a autonomia do texto escrito, de modo que as ilustrações não são necessárias para o sustento da narrativa, apenas a apoiam;

- Primeiras Leituras: São obras literárias que se destinam aos leitores em processo de apropriação da leitura, geralmente por capítulos curtos; tais narrativas se assemelham aos romances; aqui, mais uma vez, as ilustrações apenas apoiam a narrativa;

- Livros Ilustrados: Imagem e texto se combinam através de uma narrativa articulada que ora se ampara no texto, ora na imagem; ainda dentro dessa classificação, há a possibilidade de uma narrativa construída através das imagens, podendo haver pouco ou nenhum texto escrito; desta forma, temos os livros de imagens;

- Histórias em Quadrinhos: A narrativa é organizada através da articulação de imagens que são justapostas em vários níveis, podendo haver a presença de textos escritos ou outras expressões para auxiliar o entendimento do leitor;

- Livros Pop-Up: Livros que podem conter esconderijos, encaixes, ou outros elementos, inclusive com efeito de terceira dimensão;

- Livros-Brinquedo: Objetos que ficam entre o livro e o brinquedo;

- Livros Interativos: Livros que podem ser utilizados para pintura, colagem, construções ou outras atividades manuais;

- Imaginativos: Livros com foco no desenvolvimento linguístico; visam associar o reconhecimento de imagens à linguagem.

Entre os textos literários que se difundem socialmente, as narrativas por imagens apresentam uma especificidade de narrar histórias apenas com imagens e estão materializadas no livro imagem, objeto de estudo deste artigo. Para tanto, o objetivo deste artigo é discutir o uso do livro imagem como possibilidade de leitura na Educação Infantil a partir da obra "*O lenço*" de Patrícia Auerbach sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O papel da leitura no desenvolvimento infantil: o uso do livro imagem

A presença do livro literário e das práticas de leitura no processo de ensino e aprendizagem propiciam condições ao desenvolvimento e ampliação de capacidades especificamente humanas durante a infância, uma vez que as crianças têm a oportunidade de se apropriar da história e da cultura do homem, além de recriar a realidade por meio da Literatura Infantil (Leontiev, 2010).

Para Ribeiro e Girotto (2015, p. 6), o papel dos professores como mediadores das obras literárias mostra-se fundamental, "assim, é preciso que tenha o cuidado não apenas com a escolha dos livros que serão apresentados às crianças, mas também com a forma como serão apresentados". Dessa forma, o papel dos professores na escolha dos livros a serem ofertados, bem como o planejamento do trabalho com eles em sala de aula, representa condição imprescindível para a formação de leitores.

Especialmente em relação à leitura de imagens, segundo Sousa (2018), deveria ser uma prática mais habitual nas escolas, pois a linguagem visual surgiu antes da escrita. Conforme afirma Goés (2009),

desde a pré-história, na era paleolítica, os primeiros registros nas cavernas eram feitos por meio de desenhos.

Considerando que o livro imagem contribui para a qualidade do trabalho com a construção de sentido do leitor, Sousa (2018, p. 1) afirma que “se constitui urgente que os professores conheçam todos os elementos que as narrativas visuais oferecem para que possam voltar o seu olhar de forma mais aguçada para a compreensão das imagens e oportunizar práticas mais significativas, críticas e reflexivas”.

Entre esses elementos essenciais, considera-se primordial que os professores tenham o hábito de ler, interpretar e compreender as narrativas por imagens antes de levá-las ao leitor-criança. Ramos (2013, p. 41) aponta que “ajudará muito se aqueles que fazem a intermediação entre a criança e o livro forem capazes de compreender que as narrativas visuais estão a contar”.

No entanto, Soares (1999, p. 42) reitera que o processo de escolarização é inevitável e um dos desafios para a formação de leitores é propiciar às crianças a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” por meio de exercícios mecanizados e padronizados, mas como apreciação estética, elemento cultural fundamental no processo de emancipação dos sujeitos.

Conforme Ribeiro e Girotto (2015, p. 7), a Literatura Infantil tem papel importante no desenvolvimento infantil, “uma vez que promove o acesso das crianças à cultura produzida e elaborada pela humanidade ao longo da história por meio da atividade de leitura”.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para que ocorra o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, é imprescindível que a criança vivencie experiências educacionais de experimentação com diversos objetos materiais e imateriais da cultura, dentre eles, com os conhecimentos elaborados e organizados nas Ciências, na Arte, incluindo a Literatura Infantil (Vigotski, 1998; 2009).

Também se considera necessário valorizar a atividade principal da criança. Lazaretti (2016) enfatiza que, de acordo com a periodização

do desenvolvimento, na idade pré-escolar, o interesse da criança recai sobre o significado social das ações com os objetos. Desta forma, a atividade guia deste período é o jogo de papéis.

Com o propósito de estabelecer uma relação entre a Literatura Infantil e o jogo de papéis - atividade guia do período da idade pré-escolar, o livro "*O lenço*" de Patrícia Auerbach se constitui como corpus de análise deste artigo por se tratar de uma narrativa por imagem, que narra as brincadeiras de papéis sociais que uma menina vivencia com um lenço.

Apontamentos sobre a obra "*O lenço*" de Patrícia Auerbach e suas possibilidades na educação infantil

Arquiteta de formação, Patrícia Auerbach, autora e ilustradora, trabalhava com publicidade, mas após se tornar mãe, quis ficar mais perto dos filhos, pois era isso que a fazia feliz. Então, decidiu fazer faculdade de Pedagogia e, mais tarde, fez curso de ilustração de livros infantis. Pode-se afirmar que a chegada dos filhos fez sua carreira se voltar para a Literatura Infantil, oportunidade que não passava por sua cabeça antes do nascimento dos filhos (COMPANHIA DAS LETRAS, 2023).

Sua primeira obra publicada foi o livro *O jornal* (2012), que abriu a *Coleção Objetos Brincantes*, e que, de acordo com relato da autora à Companhia das Letras (2023), virou coleção por acaso. Composta pelos livros-imagem, sequencialmente, *O jornal*, *O lenço* (livro de estudo deste artigo), *A garrafa* e *A Panela*, a coletânea têm como intenção transformar objetos cotidianos em brinquedos, como fazem as crianças.

Em entrevista para Companhia das Letras (2023) e Tempo de Creche (2017), a autora afirmou que nenhum dos livros traz a história pronta e disse: "Não tem certo, nem errado! Não existe uma maneira correta de ler este tipo de livro", se referindo ao livro-imagem; "É a

minha forma de fazer um convite para que as pessoas se joguem, brinquem, inventem, reinventem, recriem em cima daquele comezinho de narrativa que eu indiquei com as ilustrações”. Além disso, Patrícia afirma que as histórias de seus livros nasceram do mundo da experiência vivida e não do mundo das artes e da apreciação estética.

Especialmente em relação ao segundo livro da coleção, “*O lenço*”, lançado em 2013, ela relata que a menina do lenço tem muito dela quando era criança, conforme relato a seguir: “Eu adorava brincar com panos e toalhas. Meu banho demorava muito porque depois eu ficava fazendo com a toalha um pouco de tudo aquilo que aparece no livro. Mais tarde tive o privilégio de repetir todas essas brincadeiras com os meus filhos”, acrescenta (COMPANHIA DAS LETRAS, 2023).

Para complementar, em conversa com Tempo de Creche (2017) a autora falou também sobre a importância da imagem e do objeto para a criança e ela declarou que “a autonomia da criança vem de um objeto qualquer, um pano, uma garrafa, um guardanapo... parece que é chave para acessar um lugar de poder ser tudo, como na linda frase *agora eu era o herói*” presente na música João e Maria de Chico Buarque.

Comumente um lenço de pano serve como um simples acessório para complementar o vestuário, mas se ampliarmos o olhar, como a criatividade de uma criança, são diversas as oportunidades brincantes: o lenço vira trança do cabelo, véu de noiva, barriga de grávida, cobertor, vela de barco e até um cachorro, entre tantas outras. Então, com um olhar poético podem surgir inúmeras percepções da história do livro “*O lenço*”, que emergem no encontro com os diferentes leitores nos momentos de leituras.

Antes de iniciar o trabalho de leitura na Educação Infantil, o professor precisa entender que seu papel no ambiente escolar é muito importante para o desenvolvimento da criança nessa atividade, sendo a literatura um instrumento de construção de significados.

O professor através da literatura tem a possibilidade de despertar a curiosidade na criança, enriquecer seu repertório linguístico, estimulando o avanço das funções psíquicas superiores de forma geral.

Sobre a leitura, Cagliari (1993, p. 173) apud Ferreira (2022) afirma que:

A leitura não pode ser uma atitude secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem ela.

É importante citar que a formação do professor tem grande relevância, visto ser necessário compreender as concepções de infância e as transformações no decorrer do tempo, bem como a importância do uso da literatura em sala de aula.

Ao escolher uma obra literária, o professor deve realizar um planejamento pedagógico para o desenvolvimento dessa aula e ter objetivos específicos para o ensino de leitura para as crianças. Nesse sentido, este artigo utiliza a compreensão leitora, ao optar por trabalhar com livro imagem, *“O lenço”*, de Patrícia Auerbach, na educação infantil, visto ser uma obra que potencializa a leitura, identificada através de uma protagonista infantil, que apresenta ações muito parecidas com as das crianças na vida real.

Para tanto, é necessário estimular o contato da criança com a obra, a fim de possibilitar múltiplas interpretações e favorecer a tentativa de dar sentido àquilo que se vê nas páginas do livro, de apreender o significado das imagens que lhe são apresentadas.

O livro *“O lenço”*, tem enredo criado e construído somente com imagens, assim o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, a menina é personagem solo, ocupando todos os espaços do livro, tendo

como objeto de sua atenção um lenço de cor vermelha, o qual constitui elemento fundamental para todas as experiências vivenciadas pela personagem através do faz de conta. Aqui, o professor tem a possibilidade de explorar a cor vermelha do lenço na narrativa, estimular a compreensão do significado da escolha da autora para a personagem - menina, cor que sugere a força e a vivacidade da infância, o agito, que se traduz nos diferentes elementos criados com esse objeto nas páginas do livro.

Nessa obra, o professor tem a oportunidade de explorar, na narrativa, o sentido que as crianças dão às imagens, a cada página, dialogando com elas sobre a leitura. Segundo Colomer (2007, p. 52) “a exploração das imagens estáticas oferece tempo para identificar e compreender, já que os primeiros livros simplificam e fazem mais aceitáveis a imagem de um mundo exterior.”

Giroto, Franco, Barros e Tamura (2016, p. 4) apontam que, por meio do ato de ler, “não há apenas grafemas/letras no aguardo de fonemas/sons”, mas que segundo os estudiosos e a história da leitura, em virtude da evolução da relação suporte/leitor no mundo contemporâneo, a leitura passou a pertencer ao universo “semiótico dos olhos”, ou seja, a leitura vai além dos sons das letras, podendo ser feita apenas por meio de imagens.

A autora da obra, Patrícia Auerbach, disse à Companhia das letras (2023) sobre a percepção que ela tem acerca da facilidade das crianças em realizar a leitura de um livro imagem, uma vez que são acostumadas com o brincar não estruturado e quando pegam um livro desse tipo se apropriam dele, das ilustrações e criam as histórias. Em contrapartida, aponta a dificuldade dos adultos em criar uma história em cima do “vazio”, como um livro sem textos escritos, de acordo com ela “eles abrem o livro e esperam que a história esteja lá, dada – e, nesse caso, não está”.

Patrícia também apresenta algumas recomendações e estratégias, principalmente aos professores, para a realização da leitura

de um livro em sala de aula e fazer com que o livro chegue até as crianças, a começar pela organização das crianças próximas ao leitor, recomenda que o leitor se sente um pouco mais alto, para que todos possam visualizar as imagens. Outro ponto que ela indica como importante é a postura do professor durante a leitura. Ela questiona: “Ele está atento à história, saboreando o que está lendo ou só repetindo as falas do enredo burocraticamente? Ele está confortável? Como ele segura o livro?” (TEMPO DE CRECHE, 2017).

A partir da capa do livro “O lenço” (figura 1) apresentada a seguir, já é possível inferir através das imagens e o formato gráfico, os elementos que caracterizam a obra, trazendo indícios de como ela foi construída. Todo detalhe de uma imagem é importante e é essencial estimular nas crianças ao olhar, à apreciação e à interpretação daquilo que veem.

Figura 1: Capa do livro “O lenço”, de Patrícia Auerbach.



Fonte: Auerbach (2022).

No decorrer da leitura, o professor tem a possibilidade de estimular a observação das páginas, caracterizando os ambientes que se apresentam, bem como a personagem e como ela está disposta nesse “ambiente”, inferindo reações e sentimentos à ela, através dos indícios nos traços de sua face, como pode-se perceber na figura 2, a seguir, que retrata a página 11 do livro. Outro elemento a ser observado

são os indícios de movimentos com marcas gráficas ao redor da personagem e dos movimentos que ela realiza com o lenço.

Figura 2: Página 11, livro “O lenço”, de Patrícia Auerbach.



Fonte: Auerbach (2022).

Na compreensão leitora de um livro imagem, o professor pode, e deve, explorar todos os aspectos do projeto gráfico da obra, levando a criança à observação e à descrição sobre o que ela vê, abrindo possibilidades interpretativas sobre a linguagem corporal e emocional da personagem, bem como quanto ao enredo da narrativa, de modo que possa observar aquilo que faz sentido para ela e, à medida que for necessário, ser ressignificado com a intervenção do professor, conforme demonstra a figura 3, presente nas páginas 22 e 23 do livro.

Figura 3: Páginas 22 e 23, livro “O lenço”, de Patrícia Auerbach.



Fonte: Auerbach (2022).

Para complementar e finalizar, de acordo com Patrícia Auerbach, “o professor precisa de tranquilidade para respeitar o tempo de construção de sentidos”. Assim, como proposta específica para trabalhar um livro imagem, o mediador “só precisa abrir portas: leitura silenciosa, inventar uma história, amanhã inventar outra, permitir que as crianças inventem as suas próprias histórias... fazer frases incompletas para as crianças completarem” (TEMPO DE CRECHE, 2017).

Considerações finais

A proposta deste artigo foi promover discussões acerca do uso do livro imagem como possibilidade de leitura na Educação Infantil, a partir da análise da obra *"O lenço"* de Patrícia Auerbach, aqui realizada sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

As reflexões direcionaram o olhar para a importância da leitura no desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, em que o leitor mirim está em constante formação. Para além da decodificação, espera-se que na educação infantil a formação do leitor seja baseada na construção de sentidos a partir do ensino da leitura.

Também se considera necessário valorizar a atividade principal da criança que de acordo com a periodização do desenvolvimento, o interesse da criança neste período recai sobre o significado social das ações com os objetos, sendo o jogo de papéis a atividade guia da idade pré-escolar. De modo específico, na obra explorada as ilustrações em preto e branco contrastam com o colorido vermelho apenas no lenço, que aguça o olhar a cada página virada e prende a atenção do leitor à transformação das ações da criança com seu objeto.

As possibilidades do uso do livro *"O lenço"*, na escola, são inúmeras, uma vez que não existe uma história única a ser contada a partir de um livro, especialmente em relação a um livro imagem. Para cada leitor e a cada leitura feita, a história pode ganhar contornos diferentes. Também não existe uma proposta única para o trabalho

realizado pelo professor. No entanto, ressalta-se que as sugestões apontadas neste artigo indicam ao professor a importância de voltar o seu olhar, sua criticidade e sua criatividade - ao livro imagem, abordando-o de forma a cativar mais olhares.

Referências

AUERBACH, P. **O lenço**. Texto e ilustrações Patricia Auerbach. – 1.ed. – São Paulo: Escarlate.

COLOMER, T. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Editora Global, 2007.

COMPANHIA DAS LETRAS. **O afeto pela infância de Patricia Auerbach e seus objetos brincantes**. Publicado em 17 ago. 2023. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6533/o-afeto-pela-infancia-de-patricia-auerbach-e-seus-objetos-brincantes?srsId=AfmBOoqi36fv5b9VlgID5vZ-awxcQQSXqxoKw0YTP1_8WFF8BMS8aJDc Acesso em: 21 out. 2024.

FERREIRA, A. T. **O livro infantil de imagem: uma importante ferramenta para a leitura de mundo**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 11, Vol. 15, pp. 158-196. Novembro de 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ferramenta-para-a-leitura>. Acesso em: dez/2024.

GIROTTI, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P.; BARROS, M. S. F.; TAMURA, A. L. H. **A leitura na educação infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura**. Cadernos de Pesquisa em Educação. N. 44. 2016.

GOÉS, L. P. **No início era a imagem: retrospectiva sobre a importância da imagem na história da humanidade**. In.: GOÉS, L. P.; ALENCAR, J. de. A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

LAZARETTI, L. **Psicologia histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LEONTIEV, A. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo. Ícone, 2010.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RIBEIRO, A. E. M.; GIROTTO, C. G. S. G. **Literatura infantil e desenvolvimento das crianças na educação infantil e no ensino fundamental sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.** Jornada Núcleo de Ensino. UNESP – Campus de Marília. Anais. 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/literatura-infantil-e-desenvolvimento.pdf> Acesso em 18 out. 2024.

SOARES, M. B. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.** In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M.Z. (orgs.). A escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, D. G. **Lendo a narrativa por imagem o lenço de Patricia Auerbach:** uma análise para professores da educação infantil. II Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem – CONBRALE. Anais. Jun. 2018.

TEMPO DE CRECHE. **Palavra de... patricia auerbach:** como ler livros para crianças? Publicado em 09 fev. 2017. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/repertorio-cultural/palavra-de-patricia-auerbach-como-ler-livros-para-criancas/> Acesso em: 21 out. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 3

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA A PARTIR DA OBRA “O JARDIM LÁ FORA”, DE MAIRA CHIODI

Josiele Vita da Silva Tavares - UFLA
josiele.vita@gmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UFLA
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução: Ao abrirmos um livro, iniciamos um diálogo...

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras
quem quiser parar para ver
pode até se surpreender.
Ricardo Azevedo (2000)*

Ao considerarmos que a leitura se trata de uma atividade ampla, que ultrapassa as palavras escritas, entendemos que uma criança, antes de entrar na instituição escolar já vivência diferentes práticas de leitura. Tais práticas decorrem de ações concretadas com livros e/ou materiais escritos disponíveis para as crianças em seu ambiente familiar; de práticas culturais em que a leitura se faz presente em seu contexto social; ou ainda de situações em que a criança pode vivenciar a leitura de uma cena, de uma imagem, de situações que incitam a curiosidade, a percepção, a sensibilidade estética e literária das coisas que a cercam.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura se trata de uma atividade dinâmica, mobilizada por diferentes ações, ao mesmo tempo em que nos constitui enquanto leitores, “a partir daquilo que lemos e

nos provoca o autoconhecimento, na compreensão do que somos, motivo pelo qual compõem-se na singularidade desse sujeito-leitor, por proporcionar um momento único, pessoal e intransferível” (Goulart, 2023, p. 27).

Por isso, a leitura, como nos apontam os versos da epígrafe, “é muito mais do que decifrar palavras”, visto que nos remete à “leitura do mundo” como nos aponta Freire (2001, p. 11). O autor ao escrever sobre as suas experiências de leitura na infância, traz um olhar para uma dimensão extensiva do ato de ler: “aquele mundo em especial se dava a mim como um mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como um mundo de minhas primeiras leituras” (Freire, 2001, p. 12).

São essas diferentes experiências de leitura vivenciadas pelas crianças que as constituem enquanto leitoras, elas também aguçam a percepção e a sensibilidade estética e literária para a leitura das palavras escritas, o que refletirá sobre as práticas com livros de literatura infantil. Por essa razão, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, entre o texto e as experiências vivenciadas, ou seja, trata-se de uma “[...] competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Cosson, 2012, p. 36).

Ao lermos um texto, criamos uma relação dialógica entre o que se lê e o que um dia foi lido, lembramos e recuperamos expressões, palavras, frases de outros textos (Goulart, 2023). A relação não é apenas entre palavras evasivas, mas entre experiências vividas, entre sentidos produzidos, em que o leitor busca com intensidade em sua memória o que representa aquela história, aquela cena, aquele personagem.

O diálogo inicial com a obra acontece ao tocar uma obra. Com o livro em mãos, ao abri-lo as crianças vivenciam experiências únicas. A primeira delas ocorre na exterioridade, na dimensão física do livro. As cores da capa, as ilustrações, o formato e a textura das páginas chamam a atenção do leitor. Nessa dimensão da materialidade do livro,

destacamos dois pontos de reflexão: um refere-se à leitura deste objeto-livro que, em seu aspecto físico, ou seja, por meio de sua estrutura concreta e material, insinua ao leitor determinadas posturas, escolhas e usos distintos, e isso acontece porque “antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas” (Martins, 1986, p. 42).

Outro ponto remete aos elementos textuais na materialidade de um livro. Esses elementos, configuram os aspectos por meio dos quais um texto se transforma em livro, denominados por Genette (2009) de elementos paratextuais. Podemos destacar como paratextos a 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a capas, a folha de guarda, a folha de rosto, lombada, tipo do papel, tamanho das páginas, os quais têm em vista leitores e leituras que podem, ou não, estar em conformidade com as intenções do autor ou ilustrador da obra.

O leitor, ainda que não domine convencionalmente o código linguístico, não está passivo diante de um livro, antes atua silenciosamente e inconscientemente em busca de estratégias de leitura. Esse leitor pensa sobre o que lê nas imagens, faz associações com o que sabe sobre o mundo social, sobre o que conhece em relação àquele tema, correlaciona imagens, tenta entender e dar sentido ao texto visual que está em suas mãos.

Essas estratégias de leitura acontecem o tempo todo quando estamos diante de um texto, o que nos permite questionar: como potencializar tais estratégias em práticas de leitura com livros de literatura na educação infantil? Como uma obra literária pode provocar uma experiência de leitura para a criança? Como mediar a compreensão leitora considerando os elementos paratextuais em uma turma de educação infantil?

Neste texto pretendemos criar um espaço de reflexão sobre as possibilidades de um trabalho com a literatura em turmas de educação infantil, de modo a potencializar as estratégias de leitura, com base nos paratextos que compõem a obra *O Jardim Lá Fora*, de Maira Chiodi.

Para tanto, optamos por compartilhar os resultados de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, pautada na realização de uma roda de leitura com crianças de 4 e 5 anos, de uma escola da rede pública municipal de uma cidade do Campo das Vertentes Minas Gerais, no ano letivo de 2024.

Para melhor organização da reflexão proposta, vamos explorar os conceitos de paratextos, de estratégias de leitura, para em seguida, compartilharmos algumas possibilidades de mediação literária da obra *O Jardim Lá Fora*, de Maira Chiodi, identificando como as crianças interagem com a obra e quais os elementos textuais que foram mais ativados no momento da leitura.

Dos paratextos às estratégias de leitura: a busca pela compreensão leitora

Quando trazemos para reflexão a leitura de um livro de literatura infantil, entendemos que estamos diante de uma materialidade que suscita no pequeno leitor diferentes sentidos. Os constitui de elementos paratextuais (Genette, 2009), como: a capa, a folha de guarda, as ilustrações, a folha de rosto, a contracapa, entre outros, trazem textos verbais e visuais que se integram à estrutura material da obra, contribuem para sua configuração e atribuição de significados. A materialidade do livro está associada a uma ação editorial caracterizada pela intencionalidade do autor ou do editor de direcionar o leitor a uma interpretação específica da obra (Goulart, 2014).

Por essa razão ao falarmos de estratégias de leitura, estamos nos referindo a procedimentos cognitivos de reflexão sobre o texto verbal ou visual, como também sobre os elementos paratextuais, em que o leitor age de forma intensa para produzir sentidos. Por isso, segundo Solé (1998), Girotto e Souza (2010), e Souza e Modesto-Silva (2020), as estratégias de compreensão leitora devem ser explicitamente ensinadas, uma vez que não se desenvolvem de forma espontânea.

Dessa forma, as estratégias de leitura têm como função proporcionar ao leitor clareza, coerência e coesão no conteúdo do texto, facilitando a compreensão de sua estrutura, vocabulário e a inter-relação entre suas partes. Além disso, as estratégias de leitura não se limitam a técnicas ou habilidades específicas, mas também envolvem a capacidade de representar, analisar e resolver os desafios apresentados na compreensão leitora.

Essas estratégias constituem procedimentos mentais complexos que englobam a definição de objetivos, de planejamento das ações necessárias para alcançá-los e a avaliação dos resultados alcançados. Ademais, de acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura podem ser estimuladas em três momentos distintos: antes, durante e após a leitura.

No momento prévio à leitura, a estratégia consiste em motivar o leitor, ativando seus conhecimentos prévios e assegurando que ele compreenda os objetivos da leitura, além de se sentir apto a alcançá-los. Durante a leitura, as estratégias incluem a formulação de previsões, a realização de questionamentos sobre o texto, a participação em leituras compartilhadas e o esclarecimento de dúvidas, com o intuito de promover uma maior compreensão do conteúdo ou da obra.

Após a leitura, as estratégias visam consolidar o que foi lido, por meio de atividades como recapitulação oral ou escrita, elaboração de resumos ou análises críticas do texto. Nesse momento, também é possível construir uma síntese semântica do texto, compartilhar impressões sobre a leitura e fornecer orientações para fomentar uma compreensão mais aprofundada, acolhendo diferentes perspectivas. Solé (1996) enfatiza duas dimensões relevantes nesse processo: a relevância textual, associada à estrutura e aos "sinais" deixados pelo autor, e a relevância contextual, que depende da atenção, interesse e conhecimento do leitor.

Ampliando a discussão proposta por Solé (1998), Girotto e Souza (2010) apresentam uma organização das estratégias de leitura em sete

categorias específicas: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese. Cada uma dessas estratégias desempenha um papel fundamental no processo de compreensão leitora, facilitando a interação do leitor com o texto e possibilitando a construção de significados da obra.

O conhecimento prévio, permite ao leitor estabelecer uma relação de sentidos entre o texto e suas experiências, enquanto a conexão estabelece vínculos entre as informações contidas no texto e aquelas já assimiladas pelo leitor (Giroto e Souza, 2010).

No contexto da educação infantil, Souza e Modesto-Silva (2020) destacam que as crianças, desde cedo, utilizam o conhecimento prévio para ativar e estabelecer conexões entre o que já sabem com os elementos verbais e visuais presentes nas narrativas. Esses processos de conexão se dão tanto por meio de vivências pessoais e individuais quanto pelas experiências sociais adquiridas. Dessa forma, são estabelecidas relações entre o texto e o leitor, bem como entre o texto e o mundo, ampliando as possibilidades interpretativas e significativas.

A inferência, por sua vez, refere-se à construção de significados a partir de pistas implícitas presentes no texto. Segundo Giroto e Souza (2010), esse processo se baseia no repertório de experiências do sujeito leitor, que, a partir de seu conhecimento prévio, é capaz de identificar e interpretar detalhes não explicitamente apresentados no texto. Esse movimento envolve a capacidade do leitor de antecipar ou "ler nas entrelinhas", tanto do conteúdo verbal quanto visual, criando expectativas sobre o texto ou auxiliando na sua compreensão.

Já a visualização, conforme Giroto e Souza (2010), auxilia na criação de imagens mentais a partir do conteúdo lido. Para esse processo de construção de imagens, o leitor recorre, além de suas experiências anteriores, aos elementos presentes no suporte textual, como as ilustrações, que auxiliam na imaginação e na interpretação do texto. Souza e Modesto-Silva (2010) ressaltam que a visualização ocorre quando o professor orienta as crianças a identificarem e a manterem a

atenção nos detalhes do texto, sejam eles verbais ou visuais, que podem contribuir para a compreensão do texto/obra.

A categoria do questionamento, segundo Girotto e Souza (2010) refere-se à estratégia que estimula a curiosidade do leitor, ensinando-o a esclarecer possíveis dúvidas e ou fomentar discussões mais amplas, as quais podem facilitar e favorecer a compreensão leitora. Além disso, de acordo com Souza e Modesto-Silva (2020), na educação infantil, essa estratégia pode ser desenvolvida ao ensinar as crianças a formularem perguntas, sendo que o professor pode realizar questionamentos em voz alta e orientar os alunos sobre como buscar respostas a partir do texto.

A sumarização, conforme apontam Girotto e Souza (2010), auxilia na organização das ideias principais de um texto. No contexto da educação infantil, Souza e Modesto-Silva (2020) enfatizam que a sumarização exige que a criança, ao ler ou ouvir um texto, compreenda sua estrutura e identifique as ideias ou fatos centrais.

Por fim, a síntese possibilita uma visão global do conteúdo, integrando os diversos aspectos abordados no texto. Em relação à educação infantil, Souza e Modesto-Silva (2020) destacam que a síntese permite que a criança (seja como leitora ou ouvinte) não apenas repita os fatos, mas também acrescente suas próprias experiências à compreensão do conteúdo.

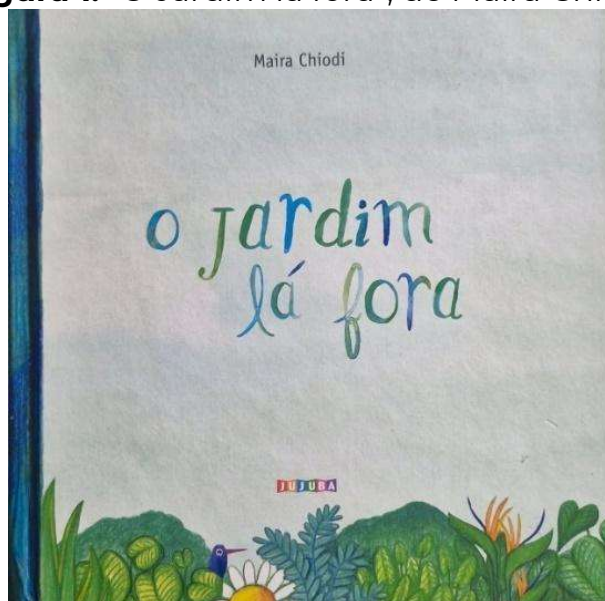
Assim, as estratégias de leitura são “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1996, p. 69). Além disso, de acordo com Solé (1996), essas estratégias devem ser ensinadas na escola para que o aluno desenvolva habilidades como planejar suas tarefas, localizar-se no texto, manter a motivação, controlar o que lê e tomar decisões adequadas em função dos objetivos estabelecidos, permitindo e possibilitando o leitor avaliar a obra, obter

informação e servir-se de uma informação presente no texto, ações que irão auxiliar na compreensão e na construção de sentido do texto.

Uma experiência de leitura dos paratextos

Conscientes da importância dos elementos paratextuais para a compreensão leitora desenvolvemos uma prática de leitura literária com crianças na Educação Infantil, especificamente no Pré I (ou P4, como a nomenclatura apresentada na BNCC – Brasil, 2018), com faixa etária de 4 anos, desenvolvida no ano letivo de 2024, em uma escola pública municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. A leitura estimulou as estratégias com base em ações antes, durante e após a leitura, conforme orientado por Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Souza e Modesto-Silva (2020).

Figura 1: “O Jardim lá fora”, de Maira Chiodi.



Fonte: Chiodi (2024).

Para a atividade literária selecionamos a obra *O Jardim Lá Fora*, de Maira Chiodi, publicado pela editora Jujuba, em 2024. O livro, enquanto objeto-físico, traz em sua materialidade um formato de um quadrado, de 21cm X 20,5 cm, contém 32 páginas internas, também

tem lombada quadrada, as folhas são encadernadas em brochura com capa dura, coloridas, e o papel escolhido para compor o miolo é o *Offset*. Traz ao centro o título escrito em letras de forma minúsculas, nas cores verde e azul, com uma imagem do jardim como um rodapé da capa.

A capa da obra apresenta o título *O Jardim Lá Fora*, de Maira Chiodi, que é composto por enunciados verbais e visuais. O título resume a substância da obra, cumprindo não apenas a função de designação, mas também a função descritiva, uma vez que possui uma característica temática. Considerando que os "títulos de livros ilustrados são uma parte essencial da interação texto-imagem, contribuindo para todos os tipos de interação observados dentro dos próprios livros" (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 312), o nome da obra cumpre esse papel ao sintetizar o conteúdo que será explorado.

O título, apresentado em fonte manuscrita nas cores verde e azul em aquarela, localiza-se no centro da capa, com um jardim, composto por flores e um passarinho, situado abaixo dele, e um céu visível acima. Essa disposição visual reforça a temática do livro e estabelece uma conexão entre o texto e as imagens, contribuindo para ampliar a perspectiva diante dos leitores em relação à obra.

Figura 2: Leitura do livro



Fonte: Arquivo das autoras (2024)

Para a apresentação do livro “O jardim lá fora”, a professora iniciou com a seguinte questão: "Hoje teremos uma nova história. Do que vocês acham que se trata essa história?". Tal questão instigou as crianças a criarem hipóteses sobre o tema da história, estimulando o conhecimento prévio que as crianças tinham sobre a temática: o jardim, ao explorar os paratextos contidos na obra, no caso a leitura das ilustrações, arriscam-se a dizer que: Criança A: "Tem flores, passarinho" (Criança A); "Do passarinho que vivia no jardim" (Criança B). Ou ainda, fazem relações com o que sabem sobre jardim: "Na minha casa não tem jardim" (Criança L). "Na igreja tem um pequeno jardim" (Criança M).

Ao dizerem o que sabem ou conhecem sobre a temática as crianças acionam o conhecimento prévio, essa estratégia toma como base os elementos verbais e visuais presentes na narrativa. Assim, as crianças relacionam o texto às suas vivências pessoais e às experiências observadas em seu entorno. De acordo com Solé (1998) e Souza e Modesto-Silva (2020), o uso de estratégias de compreensão leitora constitui uma ferramenta que auxilia na compreensão dos textos, mesmo para crianças ainda não alfabetizadas.

Figura 3: Folhas de guarda.



Fonte: Chiodi (2024).

Nas guardas de abertura e final da obra *O Jardim Lá Fora*, são representadas folhas escuras, evocando a imagem de uma janela

fechada. Ao final, a cena se revela com um céu claro e um passarinho. Embora esses elementos visuais não complementem diretamente as leituras da capa e da quarta capa, eles desempenham o papel de uma "cena introdutória", conforme observam Nikolajeva e Scott (2011), ao comunicarem dados significativos que ajudam a estabelecer o tom da narrativa e a preparar o leitor para os temas a serem explorados ao longo da obra.

Dessa forma, a professora apresentou a folha de guarda do livro, caracterizada por um tom escuro e pela ausência de imagens adicionais, o que gerou novas hipóteses, embora inicialmente formuladas pela própria professora, uma vez que as crianças não compreenderam de imediato a imagem. Ao longo da leitura e das estratégias mediadas, as crianças começaram a identificar que a primeira folha de guarda representava uma janela fechada, pois a planta estava no vaso dentro de casa. Já a última folha de guarda, por sua vez, representava a visão do céu, visto que a planta já estava fora do vaso. Essa compreensão, no entanto, não foi imediata. Foi somente por meio da mediação da professora, durante a roda de conversa, que as crianças foram incentivadas a retornar a determinadas partes do livro, o que facilitou a interpretação dos elementos paratextuais e auxiliou na construção de sentidos ao texto.

Figura 4: Folha de rosto



Fonte: Chiodi (2024)

Na folha de rosto, o título é apresentado no mesmo tipo de letra e na mesma cor da capa, centralizado na página. A autora dedica a obra a seu filho, Tito, por meio de uma dedicatória. No rodapé, também centralizado, encontra-se o nome da editora. Na obra em questão, observa-se a imagem da metade de um gatinho, com sua cabeça dentro de um jardim, disposta no corte dianteiro. Essa imagem desperta a curiosidade do leitor, instigando-o a continuar folheando o livro em busca de mais informações sobre a narrativa. A professora, por sua vez, incentivou as crianças a explorarem os elementos visuais presentes na folha de rosto, promovendo uma reflexão sobre as pistas fornecidas pela ilustração na folha de rosto.

Quadro 1: Diálogo entre professora e crianças – Folha de rosto.

Intervenção da Professora	Respostas das Crianças
"O que vocês vêem nessa folha de rosto? O que vocês acham que pode acontecer nessa história?"	Criança L: "O gatinho está brincando nesse jardim." Criança H: "Ele está procurando um ratinho." Criança B: "Não, ele está do outro lado do muro." (fazendo referência a uma outra história que a professora já havia contado) Criança M.I: "Onde está o cabeça dele?"

Fonte: Autoria própria.

As crianças elaboraram diversas hipóteses, as quais foram acolhidas pela professora, que atentamente ouviu cada contribuição. Algumas crianças imaginaram narrativas próprias, outras estabeleceram relações com histórias previamente lidas em sala de aula, enquanto algumas demonstraram curiosidade em explorar o livro para descobrir onde estava o restante da imagem da cabeça do gato. A partir dessas interações, as crianças conseguiram compreender que aquele elemento representava um personagem integrante da

narrativa, sendo ele associado a dois elementos que previamente já haviam identificado: o jardim e o gato.

A composição de paratextos verbais e visuais, além de favorecer a aproximação do leitor à obra por meio de seus conhecimentos prévios, permite a formulação de hipóteses interpretativas, antecipando elementos da narrativa. Ademais, os paratextos configuram-se como ferramentas fundamentais para a análise e construção de hipóteses interpretativas acerca dos significados contidos no miolo da obra, conforme nos apontam Ramos, Furtado e Valentin (2021).

A leitura do livro foi iniciada com a professora utilizando gestos (indicações com o dedo) para indicar as imagens presentes na obra, estimulando as crianças a fazerem previsões e compartilharem suas explicações e descrições sobre aquilo que observavam e compreendiam.

Quadro 2: Diálogo entre professora e crianças – Miolo do livro

Intervenção da Professora	Respostas das Crianças
"O que a planta no vaso lá na janela vê no jardim?"	Criança A: "Tem flores". Criança Y: "vê a galinha, os passarinhos, a estrada".
"O que vocês veem nessa cena?"	Criança J: "Uma casinha e o gatinho que estava procurando o jardim". Criança L: "Tem montanha, tem banana". Criança M: "Tem o jardim, com os passarinhos".
"Vocês acham que mora mais alguém na casa?"	Criança J: "Não, só o gatinho". Criança L: "Não é pequeninha, não tem nada lá". Criança L: "Mora, tem roupa lá secando".
"O que mudou na imagem?"	Criança B: "O gato subiu na janela." Criança H: "tem uma mulher". Criança A: "ela ta levando uma bacia, tem um filtro, mesa". Criança L: "Tem um chinelo no tapete".

"O que vocês estão vendo?" (Perguntou a professora indicando o outro lado da página)	Criança H: "Um pedacinho do jardim". Criança I: "Ficou pequeno" ... (comparando a imagem da página ao lado que era maior)
---	---

Fonte: Autoria própria.

Durante a leitura das páginas do miolo do livro as crianças descreveram minuciosamente elementos, como: a posição dos objetos, as plantas e os componentes externos à casa. No entanto, elas não questionaram o motivo pelo qual a imagem parecia diminuir gradualmente. A professora, buscando orientar a interpretação, antecipava algumas observações, como ao apontar para a ilustração do jardim e comentar: "A imagem do jardim agora está indicando que está no entardecer, sabe aquele pôr do sol bonito, parece que vai anoitecer. O que será que acontecerá no dia seguinte?"

Em uma das páginas do livro, que marca o clímax do enredo, observa-se uma imagem que ocupa integralmente uma das páginas, enquanto, na outra, há uma ilustração significativamente menor acompanhada de texto. Nesse momento, a professora sugeriu que as crianças refletissem sobre o contraste entre as duas representações visuais e sobre o significado sobre possíveis previsões do desfecho da narrativa.

Quadro 3: Diálogo entre professora e crianças – Miolo do livro

Intervenção da Professora	Respostas das Crianças
"Por que o quadrinho agora ficou menor? Vocês perceberam que ele foi diminuindo?"	Criança H: "Porque ela caiu". Criança J: "Mas só tinha metade da mulher".
"Mas quem será que estava enxergando aquele jardim?"	Criança H: "O gatinho". Criança I: "O gatinho". Criança M.I: "A mulher".
"Poderia ser a planta no vaso?"	Ficaram pouco duvidosos Criança L: "Sim, mas ela ia enxergar maior?"

Fonte: Autoria própria.

As páginas subsequentes apresentavam imagens contínuas, sem a presença de texto verbal. Nesse momento, a professora incentivou as crianças a descreverem as cenas seguintes, que davam continuidade à narrativa. As crianças elaboraram diferentes interpretações e enredos, enquanto a professora mediava as discussões, fazia previsões e auxiliava na construção conjunta da continuidade da história. Esse processo prosseguiu até a última página do livro, em que uma imagem seguida de breve texto verbal encerrava a narrativa.

As imagens nos livros de literatura infantil não têm a função de acompanhar o texto, mas elas constituem uma narrativa visual. Uma imagem isolada, não acompanhada de palavras, oferece ao leitor um espaço de interpretação fundamentado em sua própria imaginação, permitindo que a leitura dessas representações visuais seja influenciada pelas experiências e memórias pessoais, conforme Naves e Goulart (2024).

As imagens compondo a narrativa visual favoreceram a conexão e a aproximação da criança com o livro, o que despertou maior interesse pela leitura. Essa prática possibilita "[...] a promoção de uma experiência lúdica que promove a conexão entre a realidade da criança e o seu imaginário, de modo a estabelecer relações de sentido" (Naves e Goulart, 2024, p. 11).

Figura 5: Terceira capa.



Fonte: Chiodi (2024).

A professora deu continuidade ao processo de leitura ao apresentar a terceira capa, incentivando as crianças a observarem e descreverem as diferenças em relação à segunda capa (folha de guarda). As crianças identificaram e descreveram os elementos distintos entre as imagens, construindo junto com a professora diálogo compreensivo sobre a obra. Em seguida, a professora conduziu uma conversa literária, retomando trechos do enredo e revisitando determinadas partes do livro, algumas perguntas sobre os elementos da narração respondendo em conjunto propiciando meio para a elaboração e compreensão dos acontecimentos e da obra em si.

Quadro 4: Diálogo entre professora e crianças

Intervenção da Professora	Respostas das Crianças
"E olha quem apareceu?"	Criança A: "O gatinho". Criança M: "A mulher foi com o gatinho conhecer esse outro jardim que ele achou". Criança B: "O gatinho queria levar ela, mas ela gostava da outra flor"
"A" e "B" disseram que o gatinho queria levá-la para essa outra flor, o que vocês acham que aconteceu para que ela resolvesse ir?"	Criança L "O gatinho derrubou o vaso."

Fonte: Autoria própria.

Na quarta capa, observa-se a imagem de um gato preto, cujos olhos parecem direcionados à pergunta apresentada no paratexto. Esses elementos visuais funcionam como pistas que contribuem para a construção do texto principal. Além disso, há uma interlocução explícita com o futuro leitor, evidenciada pela frase interrogativa: "Que acontece quando a gente deixa de olhar apenas para dentro e resolve olhar para fora?" (quarta capa). Essa questão, colocada no paratexto, serve como um convite à leitura, estimulando a curiosidade da criança. O uso da pergunta sugere uma participação ativa do leitor, que, ao

longo da leitura, é convidado a refletir e responder a essa indagação, ampliando a interação com o conteúdo da obra.

Figura 6: Contato das crianças com o livro.



Fonte: Arquivo das autoras (2024)

Após finalizar a leitura do livro, a professora prosseguiu, folheando-o para destacar uma imagem que havia despertado curiosidade na folha de rosto: a outra metade do gatinho. As crianças rapidamente associaram essa imagem ao início da história (na folha de rosto), discorrendo sobre algumas impressões e compreensões acerca da história. Para encerrar este momento, a professora formulou outras como: o que vocês compreenderam da história? A história falava sobre a planta no vaso, mas será que a história poderia ser sobre a mulher que vivia na casa? Como vocês acham que a mulher se sentia dentro da casa? E de fora da casa? E a planta como ela se sentia na janela quando ela ainda estava no vaso? E fora do vaso? Foram perguntas reflexivas que estimularam a análise e interpretação da narrativa pelas crianças. Posteriormente, ofereceu um momento para que cada criança explorasse o livro de forma individual.

Considerações finais: Ao fechar um livro, abrimos outros diálogos...

Neste texto buscamos criar um espaço de reflexão ao compartilhar algumas possibilidades do trabalho com a literatura em turmas de educação infantil, por meio de estratégias de leitura, com base nos paratextos que compõem a obra *O Jardim Lá Fora*, de Maira Chiodi.

Destacamos que a leitura dos paratextos constitui o primeiro contato do leitor com o material escrito e, dessa forma, pode ser considerada um "guia de leitura". A compreensão desses paratextos antecipa questões que poderão ser exploradas e respondidas à medida que a criança adentra o livro e inicia a leitura. Como afirmam Modesto, Silva e Souza (2016), os paratextos desempenham um papel fundamental nesse processo inicial, orientando a interação do leitor com a obra e preparando-o para as descobertas que surgirão ao longo da leitura.

Os livros, em sua materialidade, contribuem significativamente para a produção de sentido, uma vez que o texto verbal e visual, em consonância com os paratextos, fornecem elementos concretos para que o leitor amplie a leitura da obra. No caso, optamos por elaborar questões incentivando as crianças a uma leitura mais meticulosa dos elementos paratextuais presentes na obra.

Entendemos que as estratégias não se consolidam de forma espontânea, nem mesmo se efetivam em uma única atividade. Trata-se de uma ação cognitiva reflexiva que o leitor vai aprimorando ao longo das práticas de leitura. Por isso, as perguntas sobre o texto foram pensadas de forma intencional, de modo a aguçar a curiosidade e estimular as crianças a uma leitura mais aprofundada do texto. Nem todas as crianças responderam às perguntas, nem todas as perguntas foram respondidas, a preocupação não estava em apontar respostas certas ou erradas sobre o texto, mas o que pretendemos foi estimular a reflexão dos pequenos leitores sobre o texto.

Nesse sentido, destacamos o papel da mediação literária, em conduzir uma ação reflexiva com e sobre o texto. A ação do mediador da leitura consiste em promover estratégias de leitura para que os leitores, mesmo que ainda não saibam ler, possam compreender a obra, possam fazer relações entre aquilo que sabem e conhecem sobre a história, possam construir sentidos, bem como fazer uma reflexão mais profunda e criar diálogos entre o leitor e os textos. Essa mediação culmina em práticas de leitura que são aplicadas no contexto da educação infantil. Dentre essas práticas, destacamos as estratégias antes, durante e após a leitura, como ações possíveis e fundamentais para a compreensão leitora, propiciando às crianças uma experiência concreta de leitura.

Referências

CHIODI, Maira. **O jardim lá fora**. São Paulo: Jujuba, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia/SP: Ateliê, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C. S; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim. Simões; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de, (orgs). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2010; p. 45-114.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre a materialidade do livro e a interatividade do leitor: práticas de leitura. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 5-19, 2014. DOI: 10.20396/rdbci.v12i2.1611. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1611>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GOULART, Ilsa Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino:** representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/58685> Acesso em: 18 jan. 2025.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; RAMOS, Anny Caroline Gonçalves. Abrindo o livro: objetivos de leitura, gêneros textuais e paratextos. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Estratégias de leitura:** reflexões sobre o ato de ler no ensino superior. Tubarão: Copiart, 2017 p. 12-46.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 76–93, 2016. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25327>. Acesso em 17 jan. 2025

NAVES, Ludmila Magalhães; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. As discussões sobre o livro de imagens no cenário da literatura infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 19, p. e11834, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e11834. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11834>. Acesso em: 18 dez. 2024.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Paratextos dos livros ilustrados. In: NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosaic Naify, 2011.

RAMOS, Flávia Brocchetto; FURTADO, Maria Isabel Silveira; VALENTIN Carla Beatris. Paratextos em livros literários infantis: entre texto, paratextos e leitor. **Revista eletrônica Interfaces**. Vol. 12 n. 1, p. 83-95, 2021. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6514/4718. Acesso em 02 jan. 2025

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Luís César Pereira de; CÔROA, Williane Silva. História de testar: unidos pela filosofia ára estudos do texto teatral censurado. In: SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). **Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia:** a filosofia em diálogo com a literatura, história e o teatro. Salvador. Edufba, v.1, p.139-153, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26433/1/EdicaoEstudoDeTextosTeatraisNaBa-RI.pdf>. Acesso em 11 jan. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Estratégia de leitura na educação infantil. In: Souza, Renata Junqueira de Souza; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Para compreender textos:** o ensino de estratégias de leitura. Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2020, p. 13-34.

Capítulo 4

QUEM ME COMPRA UM JARDIM COM FLORES? A PRESENÇA DOS POEMAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Jefferson Melo da Silva - SME/Fortaleza
Jeftson70@gmail.com

Introdução

“Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las...”

Cecília Meireles, 1989

No processo de ensino da leitura e da escrita, o docente que atua na etapa de alfabetização deve estar atento ao uso constante de estratégias inovadoras, capazes de romper com práticas tradicionais. Essas estratégias devem engajar as crianças de maneira efetiva, promovendo o alcance dos objetivos centrais dessa fase: a leitura fluente e a escrita consciente.

Sob essa perspectiva, este artigo objetiva apresentar uma prática desenvolvida no 2º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará, no ano de 2023. A atividade integra o projeto municipal: “*Dia 'D' da Leitura*”, realizado no mês de março, em comemoração ao Dia do Livro Infantil.

A proposta foi implementada a partir da metodologia de pesquisa ação, a qual, segundo Tripp (2005, p. 445): [...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu

ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”, desse modo, desenvolvemos a proposta em uma turma em fase de alfabetização, composta por crianças de 7 anos, a maioria com dificuldades em compreender a leitura de poemas e identificar a sonoridade das rimas. Nesse contexto, as atividades foram planejadas com o objetivo de promover a apreciação dos poemas, o desenvolvimento da fluência leitora e a compreensão das rimas.

As rimas – outro recurso poético – são tão gostosas de ler e ouvir quando bem escolhidas, bem trabalhadas!... Não podem é ser postas sem nenhum critério, pois há regras poéticas que as definem bem: podem vir intercaladas, rimando a primeira com a segunda linha, ou então de outro jeito, dependendo do tipo de versificação que cada poeta escolhe para cada poema que faz...” (Abramovich, 1997, p. 72).

Com isso, se fez necessário uma intervenção processual, ordenada e articulada, com a qual as crianças conseguissem desenvolver a atenção para a leitura de poemas e compreendessem as rimas, a organização em versos e estrofes, além de articular as linguagens literária e artística, a fim de que pudessem aprender de forma lúdica e cinestésica.

Para tanto, com base nos objetivos descritos acima, optamos por desenvolver uma sequência didática, a qual, segundo Zabala (1998, p. 53): “[...] é determinada pela série ordenada e articulada de atividades que formam unidades didáticas”. A partir dessa definição, as atividades foram organizadas partindo da leitura do livro: *“Ou isto, ou aquilo”*, da autora Cecília Meireles, escrito em 1964.

Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui (Abramovich, 1997, p. 67).

A escolha por ler e apreciar poemas de Cecília Meireles foi bastante assertiva, considerando a riqueza da linguagem utilizada em seus textos. A sutileza presente em sua escrita, sem recorrer a infantilizações, proporciona às crianças uma experiência literária enriquecedora, favorecendo o desenvolvimento de um vocabulário mais amplo e diversificado, promovendo um ensino de literatura que não apenas encanta, mas também instiga e expande as habilidades linguísticas das crianças, consolidando sua relação com o universo literário de maneira significativa e duradoura.

Com isso, a realização da proposta ocorreu de forma fluida, com as atividades sendo apresentadas às crianças por meio da mediação do professor. A partir da leitura dos poemas, da discussão sobre os temas abordados e da reflexão sobre a compreensão do texto, seguiu-se o processo de Andaimagem, conceito elaborado por Graves e Graves (1995, p. 1). Esse processo consiste em planejar “[...] uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo [...] a ler com sucesso, entender, aprender e apreciar uma seleção particular de textos”.

É importante destacar que o processo avaliativo dessa atividade considerou as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Zabala, 1998). Por meio dessas perspectivas, foi possível observar o avanço das crianças, identificar lacunas no conteúdo, refletir sobre a prática pedagógica e realizar as adaptações necessárias. Isso considerou a heterogeneidade da turma, composta por alunos com diferentes vivências, níveis de leitura e escrita, além de demandas específicas de atenção.

Para tanto, este artigo está estruturado com base nas etapas desenvolvidas durante as aulas, nos objetivos articulados e alcançados, e na culminância da sequência didática. O encerramento ocorreu com a apresentação de uma releitura do poema *Leilão de Jardim*, materializada em um livro coletivo ilustrado e escrito pelas crianças. Nesse processo, elas foram reconhecidas como autoras e ilustradoras,

promovendo seu protagonismo e valorização como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Floreando no jardim de Cecília: a importância da leitura e da compreensão

No âmbito do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, torna-se fundamental proporcionar às crianças estímulos que favoreçam seu crescimento integral, por meio da utilização das múltiplas linguagens. Essa prática reforça a compreensão de que o principal objetivo da educação consiste em “[...] formar indivíduos capazes de empregar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões, agir de maneira proativa, buscar soluções, conviver harmoniosamente e aprender com as diferenças e diversidades” (Ceará, 2019, p. 19).

Nesse contexto, se fez essencial que o professor direcionasse atenção às necessidades curriculares e às demandas específicas das crianças. Dessa forma, foi possível articular, nas propostas metodológicas, os objetivos centrais da formação para essa etapa de ensino, alinhando-se tanto aos descritores da matriz de referência do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), avaliação realizada ao final do ano letivo, a fim de mensurar o alcance do nível desejado de alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental I.

Também é importante salientar o alinhamento com as diretrizes das orientações curriculares nos âmbitos nacional e municipal. Essa integração permitiu que o planejamento pedagógico fosse coerente com as expectativas de aprendizagem e com as particularidades do desenvolvimento infantil, garantindo uma abordagem mais eficaz e contextualizada ao processo educativo.

A partir desse pressuposto, o estudo de poemas é orientado pelos referenciais curriculares desde a Educação Infantil, estendendo-

se ao Ensino Fundamental e atingindo o Ensino Médio. Essa abordagem contínua tem como objetivo promover o desenvolvimento de atividades que explorem a sonoridade, as rimas, a estrutura textual, as análises explícitas e implícitas, bem como as diversas construções possíveis por meio do uso das linguagens artística e literária. Essa perspectiva permite que os estudantes vivenciem o poema não apenas como um gênero textual, mas como uma expressão artística que estimula a sensibilidade, a criatividade e a reflexão crítica.

A convivência com textos em ambiente escolar passa a ser o centro de várias questões: como os professores tratam esse material; o que ele representa para os docentes; o quanto ele é utilizado; a possibilidade de circulação desse texto; de que modo ocorre o contato individual com ele. Todos esses aspectos estão influenciando a constituição de uma imagem do que seja a leitura e sua função neste ambiente. As crianças, quando são iniciadas nessa atividade, aprendem, num primeiro momento, como ela se desenvolve em ambiente escolar. Infelizmente, para muitas, só neste local (Gebara, 2012, p. 22).

No Documento Curricular Referencial do Ceará, utilizado como base para organizar o planejamento das aulas, os poemas são direcionados para o Ensino Fundamental I, a partir do 1º ano, integrando-se ao Campo de Atuação: Campo da Vida Cotidiana. Esse campo está relacionado à participação dos estudantes em situações de leitura e atividades vivenciadas no dia a dia, em diferentes contextos sociais. Conforme destacado no documento, esse campo “[...] refere-se à participação dos/das estudantes em situações próprias de leitura e de atividades vivenciadas cotidianamente em diversos espaços do contexto social” (Ceará, 2019, p. 179).

Diante disso, é fundamental que a presença desse gênero textual seja familiarizada no cotidiano das crianças, por meio de práticas de leitura, compreensão e disseminação em seu ambiente, seja na escola, junto aos seus pares, ou em sua residência, com a família. Dessa forma, é possível ampliar o repertório cultural e literário dos estudantes, bem como desenvolver e aprimorar sua fluência leitora.

Essa abordagem contribui para que a leitura de poemas se torne uma atividade significativa e prazerosa, sendo integrada de maneira natural às experiências diárias das crianças e fortalecendo suas habilidades de interpretação e expressão.

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender [...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos — leitor e autor — que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (Kleiman, 2004, p. 9).

Portanto, a escolha de desenvolver um trabalho com os poemas presentes na obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, oferece uma ampla variedade de possibilidades para o uso das múltiplas linguagens no processo de leitura e compreensão. Essa abordagem permite que as crianças vivenciem dinâmicas interativas com a leitura literária, estimulando não apenas o contato com a linguagem poética, mas também a construção de sentidos, a criatividade e a expressão. Dessa forma, a prática pedagógica com os poemas de Cecília Meireles enriquece o repertório cultural e linguístico dos estudantes, promovendo uma experiência significativa com a literatura.

O leilão de jardim: sequenciando o processo didático de leitura e releitura

No livro *Ou isto ou aquilo*, a poetisa Cecília Meireles apresenta poemas de linguagem simples, com os quais as crianças podem facilmente se relacionar em seu cotidiano. Publicado em 1964, o livro conta com uma antologia composta por 57 poemas, dos quais a turma pôde desenvolver atividades com foco na leitura e escrita, utilizando: *A bailarina*, *As meninas*, *A moda da menina trombuda*, *O mosquito escreve*, *O eco*, *A chácara do Chico Bolacha* e *Ou isto ou aquilo*. No

entanto, os alunos elegeram para a construção da releitura, o poema *Leilão de jardim*, a partir do qual desenvolvemos a sequência metodológica discutida nesse artigo.

A metodologia da sequência didática é estruturada com base em objetivos claros e coesos. Para garantir a eficácia do ensino, as unidades devem estar interligadas e convergir para um resultado bem definido. Cada unidade de ensino é planejada cuidadosamente, construindo-se a partir da anterior, o que cria uma progressão lógica e fluida de conhecimentos e habilidades.

Desse modo, “[...] o sentido total da sequência é, portanto, o lugar que ocupa cada atividade e como ela se articula e se estrutura nessa sequência, com o objetivo de identificar quais atividades é preciso modificar ou acrescentar” (Zabala, 1998, p. 78). Portanto, elaboramos para a turma do 2º ano uma sequência de atividades, conforme aponta o quadro abaixo:

Tabela 1: Organização da sequência didática, objeto de estudo desse relato

AULA	PROPOSTA METODOLÓGICA
AULA 1	Leitura do poema <i>Leilão de Jardim</i> com uso da Andaimagem (Graves; Graves, 1995): Pré-leitura: • Organização da roda de leitura diária; • Apresentação do título do poema; • Levantamento de hipóteses a partir do título: <i>O que é um leilão? O que será que Cecília Meireles vai leiloar neste jardim? Vocês comprariam algo em um leilão de jardim?</i> Leitura: • Após o levantamento das hipóteses, realizamos a leitura do poema. Pós-leitura: • Questionamentos sobre a compreensão do poema pela turma e levantamento de novas hipóteses: <i>Já viram um sapo jardineiro? Borboletas têm muitas cores? Como seria uma estátua da primavera?</i> Realização da atividade:

	Levantamento de palavras retiradas do texto que as crianças desconhecem (buscar significado no dicionário).
AULA 2	Análise da Estrutura do Gênero Poema: Estudo das Estrofes e Versos: Para a compreensão da estrutura do gênero poema, utilizamos a obra <i>Leilão de Jardim</i> em versão impressa como material de apoio. Inicialmente, apresentamos às crianças os conceitos de versos e estrofes, destacando que essas nomenclaturas são elementos estruturais característicos desse gênero textual. Após a explicação teórica, propusemos uma atividade prática na qual as crianças deveriam identificar, circular e contar as estrofes e versos do poema. Essa abordagem possibilitou a fixação dos conceitos trabalhados, associando a teoria à prática de forma significativa (Fotografia 1).
AULA 3	Identificando as rimas: Dando continuidade à análise da estrutura do poema, utilizamos o mesmo texto previamente trabalhado a fim de introduzir o conceito de rima. Durante a explicação, reforçamos os aprendizados adquiridos ao longo das atividades com o gênero textual poema, destacando a importância das rimas para a sonoridade e musicalidade do texto. No caso do poema <i>Leilão de Jardim</i>, as rimas são classificadas como consonantes, o que facilita a compreensão e assimilação pelas crianças. Realização da atividade: Os estudantes foram orientados a circular ou grifar com cores diferentes as rimas presentes no poema. Em seguida, deveriam reescrevê-las e compará-las, possibilitando uma reflexão mais aprofundada sobre os padrões sonoros do texto (Fotografia 1).
AULA 4	O Poema Fatiado: Integrando Leitura e Escrita Para introduzir a atividade, iniciamos a aula com a audição da música <i>Leilão de Jardim</i>, interpretada por Júlia Bueno, com arranjos de José Marcelo Bueno. A canção apresenta a letra do poema em uma versão musicada. Durante a execução, as crianças foram orientadas a acompanhar a leitura utilizando o texto previamente registrado em seus cadernos. Realização da atividade: Com o objetivo de atender aos diferentes níveis de leitura presentes na turma, elaboramos a proposta do “poema fatiado”. Essa abordagem permite que crianças nos níveis pré-silábico e silábico avancem na construção da escrita e da leitura, promovendo o reconhecimento de letras e palavras. Além disso, a atividade contribui para a compreensão da segmentação da escrita de

	frases, favorecendo o desenvolvimento da consciência linguística (Fotografia 2).
AULA 5	Construção do Livro: Ilustração e Reescrita do Poema Considerando que o poema <i>Leilão de Jardim</i> está inserido em uma antologia de poemas, propusemos a criação de um livro próprio para essa obra. Nesse projeto, as crianças seriam responsáveis tanto pela reescrita dos versos quanto pela ilustração do livro, explorando diferentes técnicas artísticas de acordo com sua criatividade. Antes do início da atividade, reforçamos a organização estrutural de um livro, apresentando e detalhando cada uma de suas partes: capa, contracapa, folha de rosto, ficha catalográfica, apresentação, introdução, poemas, biografia da autora e ilustrações. Realização da atividade: A turma foi dividida em sete grupos, cada um composto por quatro alunos. Cada grupo recebeu dois versos do poema para reescrita e ilustração, enquanto um dos grupos ficou responsável pela escrita da biografia da autora, que comporia a seção de apresentação do livro (Fotografia 3). Para as ilustrações, foram exploradas diversas técnicas artísticas, incluindo colagens, desenhos com canetinha, pintura com tinta guache, além do uso de texturas e materiais naturais, como folhas de árvore (Fotografia 4).
AULA 6	Culminância: Apresentação do Livro à Comunidade Escolar No evento que marca o “Dia D” da leitura, realizamos a exposição do livro para a comunidade escolar, proporcionando um momento de valorização do trabalho das crianças e de todo o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo das atividades. Essa iniciativa permitiu que familiares, professores e demais membros da escola prestigiassem a produção coletiva, reconhecendo o empenho dos alunos na construção do livro. Ao final da obra, incluímos uma seção dedicada aos ilustradores, na qual registramos as fotografias de todas as crianças envolvidas no projeto, destacando-as como responsáveis pelas ilustrações presentes na publicação (Fotografia 5).

Fonte: Do autor.

Com base no detalhamento da metodologia apresentado na tabela acima, consideramos que a articulação entre as atividades, a linearidade do processo e o respeito à heterogeneidade da turma foram aspectos fundamentais para o êxito da proposta.

Durante o planejamento das intervenções, levamos em conta as dificuldades de algumas crianças, especialmente no que se refere à leitura, ao reconhecimento de determinadas letras e ao desenvolvimento da fluência leitora. Dessa forma, buscamos atuar com um olhar sensível e inclusivo, garantindo que todos os alunos fossem contemplados de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

A confecção do livro foi realizada utilizando diversos materiais, garantindo um resultado visualmente atrativo e estimulante para as crianças. Para a capa e contracapa, empregamos isopor, cartolinas e E.V.A., enquanto as páginas foram produzidas com cartolinas, fixadas com cola e amarradas com barbantes. As ilustrações foram elaboradas com uma variedade de materiais, incluindo colas coloridas, tinta guache, forminhas de brigadeiro coloridas, lápis de cor, canetinhas coloridas e barbante de sisal.

As crianças tiveram a liberdade de escolher os materiais a serem utilizados, permitindo que expressassem sua criatividade. No entanto, o professor intermediou esse processo, orientando sobre as opções mais adequadas para cada etapa da produção, considerando que o entusiasmo dos alunos diante das possibilidades artísticas poderia dificultar a tomada de decisão.

Além disso, destacamos a importância de inserir as crianças como protagonistas do trabalho. A inclusão da seção de ilustradores, com suas fotografias, fortaleceu o sentimento de pertencimento ao processo e ao produto final, reforçando o protagonismo infantil na construção coletiva do livro.

Considerações finais

Diante do exposto, salientamos que os objetivos traçados no início do processo foram alcançados ao longo da realização das unidades didáticas, contemplando aspectos essenciais, como a

compreensão das rimas, a organização do gênero textual poema em versos e estrofes, a análise semiótica do texto e a apreciação da leitura. Dessa forma, contribuímos para o desenvolvimento das competências estabelecidas nos referenciais curriculares para esta etapa de ensino.

Além disso, as atividades propostas possibilitaram que as crianças percebessem a importância da leitura de poemas em sua rotina do cotidiano. A utilização da antologia poética *Ou Isto ou Aquilo* proporcionou o acesso a textos de fácil compreensão, com linguagem acessível e semiótica próxima ao dia a dia dos sujeitos, favorecendo tanto a leitura da palavra quanto a leitura de mundo, conforme nos orienta Freire (1989).

Para além do didatismo da proposta, ressaltamos o engajamento para o protagonismo infantil, fortemente valorizado ao longo das aulas, o qual também se mostrou fundamental para o êxito da proposta metodológica. Ao permitir que as crianças elaborassem inferências a partir das mensagens contidas nos textos e ao oferecer estímulos adequados, fomentamos o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os acontecimentos ao seu redor, além de ampliar suas habilidades de interpretação textual, alinhadas às exigências do currículo da educação básica.

Dessa maneira, reiteramos o compromisso docente de estruturar práticas pedagógicas que considerem os sujeitos em sua integralidade, respeitando suas singularidades e dinâmicas sociais. Buscamos proporcionar experiências significativas por meio do uso das múltiplas linguagens, sempre em consonância com as concepções de alfabetização e letramento orientadas pelo currículo formal e institucional.

Portanto, não seria pretensioso afirmar que esta prática foi bem-sucedida. Desde seu planejamento até a execução das aulas, tendo em vista que buscamos garantir um processo sistemático e organizado, promovendo uma dinâmica de aprendizado interativa e significativa, na qual os conteúdos puderam ser compreendidos e, posteriormente,

aplicados pelos alunos em suas vivências para além do ambiente escolar.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental.** Fortaleza: SEDUC, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola:** leitura e análise de poesia para crianças— 3. ed. — São Paulo: Cortez, 2012 — (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10).

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. **The scaffolding reading experience:** a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, abr. 1995. (Tradução de Marly Amarilha para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN).

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** Aspectos Cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Maria Bonomi. São Paulo: Giroflé, 1964.

MEIRELES, C. **Grandes Entrevistas:** Cecília Meireles. Publicada originalmente na Revista Manchete, nº 630 16/05/1964 - Extraído de: Pedro Bloch entrevista Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1989.

TRIPP, D. **Action research:** a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira).

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

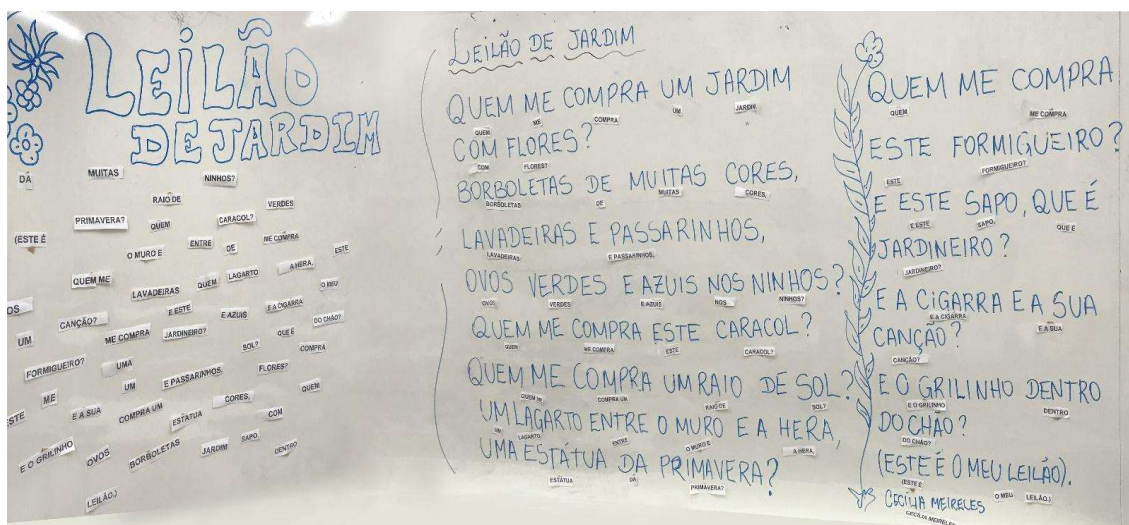
ANEXOS

Fotografia 1: Desenvolvendo o reconhecimento de rimas, estrofes e versos do poema.



Fonte: Do autor

Fotografia 2: Poema fatiado: Reconhecimento da grafia das palavras



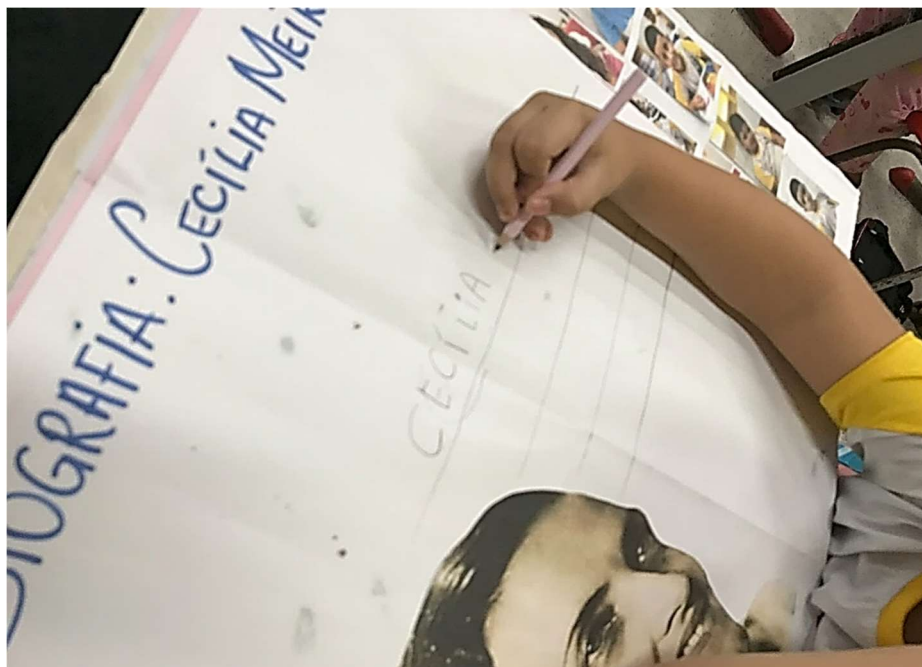
Fonte: Do autor.

Fotografia 3: Confeção do livro coletivo: Ilustração do verso – *Quem me compra este caracol?*



Fonte: Do autor

Fotografia 4: Escrita da biografia da autora Cecília Meireles



Fonte: Do autor

Fotografia 5: Sessão do livro contendo fotografia dos ilustradores (alunos do 2º ano).



Fonte: Do autor

Capítulo 5

“NICOLAU TINHA UMA IDEIA”: UMA PROPOSTA LITERÁRIA A PARTIR DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Letícia Vidigal - UEL
leticiavidigal@uel.br

Nathalia Martins Beleze - UEL
nathaliamartins@uel.br

Geuciane Felipe Guerim Fernandes - UENP
geuciane@uenp.edu.br

Sandra Aparecida Pires Franco - UEL
sandrafranco@uel.br

Introdução

Manoel de Barros (2010, p. 11), em seu poema “Biografia do Orvalho”, encanta-nos com os seguintes versos:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Pensar a incompletude do homem e a necessidade de “ser Outros”, levou-nos à obra “Nicolau tinha uma ideia” da escritora brasileira Ruth Rocha (2014). Na narrativa, o personagem Nicolau é conduzido ao encontro com diferentes pessoas - João, Maria, Pedro, Manuela e “[...] uma porção de gente mais” (Rocha, 2014, p. 22) e, por meio delas, as diferentes ideias que vão ganhando volume, cores,

formas e significados cada vez mais ricos, cada vez maiores e mais complexos.

Consideramos que, assim como acontece com o personagem, o ato de ler é marcado por encontros, trocas e relações que contribuem para a formação do leitor. Nesse caminho, na perspectiva de promover um encontro significativo com as práticas literárias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacamos o encontro com as estratégias de leitura e suas potencialidades para ampliação dos repertórios das crianças.

As práticas literárias aliadas ao ato de ler carregam consigo um processo de apropriação de sentidos que são compostos por análises e reflexões de si e do mundo ao entorno. Assim, não há como ler com neutralidade. A leitura é carregada de pensamentos, vivências e ideologias, que faz o leitor refletir e produzir seus próprios sentidos. Desse modo, é possível compreender a relevância sobre o acesso à literatura defendido por Candido (1989) enquanto um direito básico a todas as pessoas, pois é considerada “[...] uma necessidade universal, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, portanto nos humaniza” (Candido, 1989 p. 180).

No que pulsa frente à literatura, Lukács (2018) apresenta que o vínculo desta com a concepção de mundo são complexos, o autor não descarta arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte. Dessa maneira, a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e se transforme em linguagem. Assim, Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes e explicam nossa própria vida.

A obra escolhida para análise aborda a importância das relações sociais, mediada pela linguagem, para a elaboração e reelaboração de

representações humanas (Rocha, 2014). As belíssimas ilustrações de Alcy, permeadas por ciência, cultura e arte, contribuem com a narrativa com símbolos, expressões e uma estética particular que nos faz viajar pelos diferentes encontros da história. Além disso, o livro é uma crítica sutil à conformidade e ao medo de pensar diferente. Ao mesmo tempo, é um incentivo para que as crianças valorizem suas próprias ideias e as dos outros, percebam a importância da originalidade, da criatividade e a potência dos encontros.

O diálogo expresso pelos personagens da história, corrobora-se para nós com o diálogo interior resultante do uso adequado das estratégias de compreensão durante o ato de ler. Conforme Girotto e Souza (2010), elas se revestem de importância ao proporcionar a criação de sentidos diante do que se lê, além da compreensão, do engajamento e da autonomia.

Sendo assim, o presente texto teve por objetivo apresentar uma proposta de prática literária para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em torno da obra “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha (2014), a fim de desvelar possibilidades didáticas com as estratégias de leitura, para a formação de leitores, no âmbito da formação humana.

Para a escrita do texto foi realizada pesquisa bibliográfica junto a textos que tratam das estratégias de compreensão leitora (Girotto; Souza, 2010, 2011, 2012; Harvey; Goudvis, 2017) e da formação do sujeito leitor por meio da leitura literária (Lukács, 2018; Candido, 1989, 2006; Manguel, 1997; Arena, 2010; Miller; Arena, 2011). As leituras realizadas resultaram na apresentação da proposta de prática literária com oportunidades de conexões, inferências, visualizações, sumarizações, questionamentos e sínteses.

O ato de ler e as estratégias de compreensão leitora

Na narrativa, o personagem Nicolau apresenta sua relação com os outros personagens evidenciando o desejo de transformar o ambiente ao seu redor, visto que vive em um lugar onde todos fazem as coisas sempre da mesma forma, reduzindo seus pensamentos a uma única possibilidade (Rocha, 2014). Contudo, à medida que Nicolau compartilha suas ideias e estabelece interações com os outros personagens, destaca a possibilidade da troca de conhecimento, da relação e, assim, da ampliação de repertório e novas visões.

Tal contexto pode ser associado à leitura, que prevê o diálogo entre o leitor, o autor e a obra. Para que esse diálogo se torne significativo, sentidos necessitam ser produzidos e, para isso, adotamos conhecimentos prévios, fazemos perguntas, criamos expectativas e hipóteses (Foucambert, 2008), além de estabelecermos conexões com outras leituras e experiências. Esse processo contribui para uma leitura crítica e reflexiva.

Giroto e Souza (2010, p. 45), com base em Harvey e Goudivs (2008), explicam que “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem.” Compreendemos que, se um leitor adquire a formação para captar a essência dos fatos presentes nos textos literários, por meio de seus signos, dando a eles significações, o caminho para realizar essa ação em seu contexto social será mais acessível (Vidigal, 2019).

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, que pressupõe que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais (Vigotski, 2003), no que se refere às estratégias de leitura, observamos a presença dessas relações por meio de conversas, trocas de informações, pistas do pensamento, questionamentos e discussões que são mediados pela linguagem.

Nesse caminho, defendemos a necessidade de propostas intencionalmente organizadas, capazes de mostrar a importância do

pensamento no processo de compreensão. Os leitores menos experientes podem não conseguir perceber sozinhos esse processo enquanto leem, por isso podemos criar situações planejadas para que esse movimento ocorra, impulsionando o pensamento das crianças (Harvey; Goudvis, 2017).

Compreendemos que o ato de ler não é um ato pronto e acabado de apenas identificação e reconhecimento de palavras, mas um trabalho intencional, permeado por mediações que possibilitam transmitir, por meio da leitura, a cultura elaborada e produzida historicamente, para assim proporcionar sentidos à humanidade. No decorrer desse processo, a leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização” (Arena, 2010, p. 242).

Desde os rudimentos nas cavernas, a leitura de mapas, as linhas da orquestra ou uma mãe compreendendo o rosto do bebê, em todos esses momentos decifram-se e produzem-se signos. Assim, compreende-se que, diante do processo de formação leitora, a criança necessita inicialmente atribuir significados a um sistema, para depois decifrá-lo (Manguel, 1997). Tal processo possibilita o desenvolvimento de qualidades tipicamente humanas que necessitam ser desenvolvidas de acordo com as experiências culturais e sociais. As crianças não esperam se tornar alunas para aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita, pois a todo momento lemos o que está em nosso entorno. Por meio dessas leituras nos constituímos como sujeitos históricos e sociais (Arena, 2010).

Porém, o desconhecimento do ato de ler como prática social é uma constatação, pois, muitas vezes, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as atividades de leitura apresentam ações e textos simplistas, norteadas por propostas mecânicas e utilitárias. O trabalho é voltado à decodificação e à valorização da sonorização de

enunciados, deixando de lado o real significado desse ato e da compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir dele.

Nessa perspectiva, consideramos necessário refletir sobre as práticas leitoras, muitas vezes distanciadas da realidade social, as quais têm, concomitantemente, silenciado a elaboração de sentidos pelas crianças e a transformado em algo enfadonho, prejudicando a formação da identidade leitora (Martins, 2018).

Destacamos a literatura como possibilidade para a produção de sentidos, criando a necessidade de comunicação com o texto, com o autor e consigo mesmo. Defendemos, assim, a necessidade de promover práticas literárias que garantam o acesso a livros de qualidade e mediações adequadas para a formação do leitor. Para isso, o ensino das estratégias de leitura constitui-se como caminho possível.

Proposta de prática literária mobilizando as estratégias de compreensão leitora

A fim de mobilizar o pensamento das crianças de forma cada vez mais sofisticada, Harvey e Goudvis (2017) e Girotto e Souza (2010; 2012) destacam sete estratégias que os leitores usam ao construir o significado do texto: ativação dos conhecimentos prévios, conexões, questionamento, inferência, visualização, sumarização e síntese:

Esses procedimentos são conhecidos como estratégias de leitura – mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto (Girotto; Souza, 2012, p. 18).

Destacamos como proposta de organização para a mediação literária a possibilidade de ativação das estratégias antes, durante e depois da leitura, sendo este um processo dinâmico e dialógico. Para isso, as perguntas impulsionam e movimentam o pensamento em cada etapa. Salientamos, a partir da obra “Nicolau tinha uma ideia” de Ruth Rocha (2014), a possibilidade de organização dos tempos, espaços e diálogos antes mesmo da narrativa ser iniciada.

A partir da capa do livro, uma conversa pode mobilizar as crianças a ativarem os conhecimentos prévios que já possuem com relação à temática da obra, com perguntas, como: quem será Nicolau? Quais são suas ideias? Você também tem muitas ideias? Ainda na capa, visualizando as ilustrações, a estratégia de inferência pode ser mobilizada com questionamentos, como: sobre o que vocês acham que trata essa história? Com isso, as crianças são incentivadas a construir hipóteses, que podem ser registradas por meio de desenhos ou escrita em balões de diálogos, por exemplo.

Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a narrativa. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro (Souza; Girotto, 2011, p.14)

Durante a leitura, nas páginas seguintes do livro, somos apresentados a um lugar onde “cada pessoa só tinha uma ideia na cabeça” (Rocha, 2014, p. 4). As ilustrações vão confirmando a narrativa, ao apresentar personagens e balões com ideias que as pessoas tinham em suas cabeças, até que encontram Nicolau, que resolve contar sua ideia, unindo-a aos demais e ampliando os repertórios de todos (a roda,

por exemplo, ideia de Nicolau, une-se ao carrinho de cargas de João, transformando-se em um carrinho com rodas).

Nesse momento, em uma proposta de prática literária, podemos convidar as crianças a visualizarem as imagens e o texto escrito, realizando conexões texto/texto, lembrando de narrativas que abordam temáticas próximas; conexões texto/leitor, destacando, por exemplo, situações parecidas com pessoas que tiveram boas ideias; e, ainda, conexão texto/mundo, incentivando as crianças a conversarem sobre situações parecidas que ocorrem na vida real, como quando boas ideias se encontram e as grandes transformações acontecem, fazendo relações com filmes, grandes invenções, como por exemplo quando o primeiro homem foi à lua, etc.

A estratégia de conexão, de acordo com Souza e Girotto (2011, p. 14), “[...] permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão”. Para que as conexões se efetivem, o professor, como parceiro experiente, poderá compartilhar suas próprias conexões, ampliando os repertórios das crianças e convidando-as a pensar, possibilitando um movimento coletivo.

As obras literárias expandem as experiências e vivências dos leitores, indo além dos limites da vida cotidiana do sujeito. À medida que o ato de ler as obras ocorre, o homem tem a possibilidade de entrar em contato com objetivações em um nível alto de humanização, sobretudo por meio de suas linhas curvas e contraditórias, características de uma obra de arte que permitem o ir e vir do receptor por vários momentos e passagens. São possíveis de serem experimentadas, nesse sentido, diversas reações pelo receptor, como curiosidade, atenção e sentimentos opostos (Assumpção; Duarte, 2015).

Na estética, a arte se apresenta, tanto no conteúdo quanto na forma, como produção para desenvolver e acentuar os sentidos e

ampliar o pensamento humano. De acordo com Lukács (2018), a relação entre forma e conteúdo ultrapassa a relação da arte com o mundo social e a arte, por ser um reflexo da realidade. Permite que o homem eleve seu entendimento da realidade e de si próprio, amparado na história, ampliando a percepção da realidade para além das aparências, e realizando o distanciamento das possíveis verdades das relações sociais. Nessa perspectiva, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atuaria na direção da tomada de consciência da realidade, por meio da obra de arte:

[...] os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual (Lukács, 2018, p. 263).

Sendo assim, a literatura possibilita ao homem se humanizar e compreender sua história, avançando na apropriação do patrimônio histórico-genérico e desenvolvendo sua sensibilidade estética e humana. Lukács (2018, p. 188) afirma que “[...] é decisiva para a estética a necessidade de representar com verdade objetiva, e ao mesmo tempo como um mundo humano, uma realidade que existe independentemente da consciência humana”. A estética, do mesmo modo, diz respeito à percepção do mundo na busca de entendê-lo e agir nele conscientemente, pela razão e pela sensibilidade, aproximando-se e buscando a verdade e a liberdade. Assim, a estética visa desenvolver a sensibilidade, aguçando seus sentidos e sensações.

As ideias expressas pelos personagens da história de Ruth Rocha (2014) são fruto de suas experiências reais no mundo, isto é, de seu repertório, seja ele artístico, literário, linguístico etc. Esse repertório é alimentado pelas obras literárias à medida que “[...] não pode existir um só momento da obra de arte [...] que possa ser concebido

independentemente do homem, da subjetividade humana [...] (Lukács, 2018, p. 179).

O autor explica que:

A proposição 'sem sujeito não há objeto', que na teoria do conhecimento implicaria num equívoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética, na medida em que não pode existir nenhum objeto estético sem sujeito estético; o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda a sua estrutura; não existe nele 'átomo' ou 'célula' sem subjetividade, o seu conjunto implica a subjetividade como elemento do princípio construtivo (Lukács, 2018, p. 182).

Assim, o leitor, em sua singularidade, ao entrar em contato com determinada obra literária, por meio da particularidade do autor que captou o reflexo da realidade e fundiu texto e contexto a partir de sua forma e conteúdo, tem a possibilidade de alcançar o universal, aquilo que é possível a ele de modo igualmente distribuído, sem distinção de classes. É preciso, pois, aprofundar-se no texto, buscando os elementos necessários ao aspecto e significado da obra, os quais formam um todo indissolúvel (Candido, 2006). Para tanto, o repertório estético da criança e a compreensão das possíveis conexões entre texto e contexto são essenciais.

Marx [...] ao procurar encontrar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida no trabalho, se volta para o estético a fim de analisar quanto o homem perdeu na sociedade capitalista e, desta forma, revelar o quanto pode ganhar numa sociedade em que dominem relações verdadeiramente humanas. A arte, na obra marxiana, é pensada em contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista (Costa, 2014, p. 77).

Quando as crianças, por meio de uma prática literária como essa, têm a possibilidade de conhecer as conexões dos colegas, do

professor e pensar sobre suas próprias conexões, as relações verdadeiramente humanas são postas à tona e novas ideias se tornam possíveis. Dialeticamente, as ideias expressas pelo autor da obra, conectam-se com as experiências vividas pelos leitores, possibilitando reflexões sobre as potencialidades humanas, secundarizadas na sociedade capitalista, em detrimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

Ainda durante a leitura, a estratégia de visualização pode se fazer presente no convite às crianças para escutarem a leitura em voz alta de um trecho e ilustrarem com aquilo que está em seu pensamento para uma conversa posterior. Girotto e Souza (2010) apontam que ao criar figuras e cenários em suas mentes, os leitores elaboram significados, ampliando o interesse e a atenção. Destacamos, ainda, outras formas para o ensino dessa estratégia:

[...] pode ser mobilizada pela criança ao observar detalhes para compreender a narrativa ou criar suas próprias imagens mentais a partir de trechos específicos, relacionando com cheiros, sabores, imagens de outros livros, um convite para mobilizar diferentes sentidos. Para esse momento, [...] a utilização de diferentes linguagens como o desenho, a escuta de uma música, a apreciação de uma fotografia, de obras de arte, o convite para a imaginação podem contribuir para o enriquecimento da prática de visualizar para além do texto ampliando as possibilidades de compreensão (Fernandes, 2021, p. 183-184).

Essas são algumas das inúmeras possibilidades que podem surgir durante a mediação literária, por isso, a necessidade de os momentos de leitura serem planejados de forma intencional pelo docente. “Ler então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel de fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.” (Manguel, 1997, p. 54). Os encontros e estratégias ampliam os

repertórios e, com isso, enriquecem a experiência individual de cada leitor.

Para isso, defendemos a relevância da estratégia de questionamento ou perguntas ao texto, como possibilidade para esse enriquecimento antes, durante e depois da leitura. “Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. As crianças podem aprender a perguntar ao texto e essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor” (Souza; Girotto, 2011, p. 14). Algumas perguntas podem contribuir para impulsionar o pensamento durante a leitura da obra em questão, como por exemplo: Se vocês fossem Nicolau, o que fariam? Quais são suas ideias a partir da leitura desse livro?

A partir das perguntas desencadeadoras, as crianças podem ser convidadas a perceberem as principais informações trazidas pelo texto, identificando o que é mais relevante. Com isso, ativam a estratégia de sumarização, procurando no texto trechos que traduzem a ideia principal e detalhes importantes. A partir disso, a criança será capaz de organizar as informações, retomar suas hipóteses e sintetizar com elementos que façam sentido para si, articulando o texto às suas impressões e adicionando novas informações. A partir dessa ampliação, podem ser convidadas a demonstrar e partilhar a compreensão do texto a partir de múltiplas linguagens: oral, escrita, visual, artística, entre outras, lembrando e vinculando as estratégias apresentadas.

A síntese é uma capacidade psíquica que consiste no ato de compor os objetos mentalmente, os quais foram separados no primeiro contato com o objeto, para encontrar suas relações essenciais, reconstruindo o todo novamente a partir dos nexos estabelecidos. Há, portanto, um movimento de reunião dos elementos, porém, de uma maneira qualitativamente diferente (Clarindo, 2020). Esperamos que, por meio desse momento, que pode ser proporcionado de diferentes

formas, como por meio da criação de *Podcast* sobre a obra, escrita de resenha crítica, roda de conversa sobre o impacto da obra para cada estudante, criação de nuvem de palavras, etc. as crianças demonstrem a relação entre o significado extraído da obra literária e seus sentidos pessoais. Conforme Miller e Arena (2011, p. 345):

[...] nos processos interativos, os sujeitos atuam como uma totalidade biopsicossocial e, portanto, com sua afetividade, com seus modos de pensar, de sentir e de agir já constituídos historicamente e culturalmente. É por isso que quando o homem interage com o outro responde às palavras alheias conforme o sentido que atribui aos significados presentes nos enunciados que lhes foram endereçados. Está em jogo não apenas o que as palavras nos dizem como significados construídos socialmente, mas também a forma como nós as vemos e sentimos.

Sendo assim, tomando como referência momentos da obra de Rocha (2014), objetivamos por meio de uma proposta como essa que nossas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contêm suas ideias, acumulem mais de uma ideia em seus pensamentos, façam suas ideias de misturarem e formarem novas ideias, achem divertido ter muitas ideias e fiquem curiosas para conhecerem novas ideias. Com isso, que sejam afetadas cada vez mais pela literatura e se desenvolvam como parte do gênero humano. Além disso, que sejam autores de suas próprias histórias, construindo significados sociais a partir de seus sentidos pessoais, a fim de que novos sujeitos sejam afetados pela consciência social objetivada no instrumento literário.

Considerações finais

Recuperamos o poema de Manoel de Barros, que abriu este capítulo, para destacarmos a importância do papel do professor na formação humana de nossas crianças. Como Barros (2010, p. 11) descreve: “Eu penso renovar o homem usando borboletas” (Barros, 2010, p. 11), vislumbramos a literatura como as borboletas capazes de

oportunizar a transformação dos seres humanos, uma vez que possibilita à criança encontros, trocas, relações, apropriação de sentidos, pensamentos, vivências, visões de mundo que conferem a ela a possibilidade de “ser Outros” como forma de constituição de si.

Contudo, a mediação do professor é fundamental, posto que o acesso às obras não garante o real mergulho nos significados sociais objetivados, relacionando-os aos seus sentidos pessoais. Não obstante, a compreensão que este profissional possui acerca do ato de ler é preponderante na condução do planejamento das práticas literárias.

As estratégias de compreensão leitora se revelaram como agentes mediadores fundamentais. Possibilitam o encontro com a essência das obras literárias a partir de um diálogo profundo entre aquele que lê e o objeto de leitura por meio de conexões, inferências, visualizações, sumarizações, questionamentos e sínteses e se constituem numa possibilidade real de trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para formação do sujeito leitor, no âmbito de uma formação humana.

Consideramos que a proposta de prática literária apresentada, em torno da obra “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha (2014), pautada por uma concepção de leitura como ato cultural, dialógico e que pressupõe a compreensão, pode contribuir com a formação humana de nossas crianças. Esperamos que elas, por meio do ato de ler e com a mediação da leitura literária, ampliem suas visões de mundo e tenham um papel ativo na sociedade, compreendendo que as relações sociais são fundamentais para sua constituição.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ASSUMPÇÃO, M. C.; DUARTE, N. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos. Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CLARINDO, C. B. S. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico**: análise, reflexão e planificação mental. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

COSTA, L. Q. **Ensino de Literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 157f. 2014.

FERNANDES, G. F. G. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura**: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. 2021. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor** - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 58, p. 16-24, 2012.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding, engagement and building knowledge**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2017.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, N. De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

ROCHA, R. **Nicolau tinha uma ideia**. 17 ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n.4, dez. 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VIDIGAL, L. **A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental**: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica. 2019. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.

Capítulo 6

“PARA GOSTAR DE HISTÓRIAS” - O ESPAÇO DA LEITURA DE LITERATURA NO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADE PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Vinicius Baraldi – SME
profevini77@gmail.com

Introdução

Analisar a presença e a função da literatura no Programa Alfabetiza Tchê, com foco no 2º ano do Ensino Fundamental, é o propósito deste artigo. A literatura, especialmente em seus aspectos formativos, desempenha uma função relevante na escola, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos. Ao apresentar o material didático *Trilhas da Leitura e da Escrita*, distribuído pelo programa, destacam-se as atividades de leitura literária como estratégias fundamentais para estimular o gosto pela leitura e promover o desenvolvimento de competências interpretativas e críticas.

O artigo está organizado em quatro seções principais: inicialmente, é apresentada a importância da literatura na formação do leitor, embasada em autores como Saraiva, (2006a, 2006b), Candido (2011) e Zilberman (1991); em seguida, são descritos os objetivos e as diretrizes do Programa Alfabetiza Tchê; posteriormente, analisa-se a atividade *Para gostar de histórias*, evidenciando suas estratégias e impacto no processo de alfabetização; por fim, as considerações finais discutem os avanços e desafios na promoção da leitura literária no ambiente escolar.

A análise da atividade para gostar de histórias, integrante do material didático Trilhas da Leitura e da Escrita do Programa Alfabetiza Tchê, foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo. O estudo priorizou a identificação e discussão de elementos relacionados à mediação docente e às estratégias didáticas propostas para incentivar o contato significativo dos alunos com textos literários.

Esse percurso metodológico permitiu compreender como a proposta pedagógica do Programa Alfabetiza Tchê fomenta a formação de leitores, explorando tanto os aspectos pedagógicos quanto os efeitos culturais e sociais da leitura literária no contexto escolar.

Literatura: caminhos para a formação do leitor

A leitura de textos literários tem impacto fundamental no processo de formação do leitor, pois incentiva não apenas o hábito de ler, mas também desperta o gosto pela leitura, assim como oportuniza a exploração de outros gêneros textuais, como os informativos. Longe de ser uma prática escolar rotineira ou superficial, a leitura literária deve ser compreendida como um processo significativo, impulsionado tanto pelo desejo quanto pela necessidade de interação do leitor com o texto e, por extensão, com o mundo ao seu redor. Essa prática proporciona ao leitor experiências enriquecedoras e gratificantes, além de contribuir para a sua capacidade de interpretar e compreender a realidade em que está inserido.

A leitura — como uma prática que combina lazer e aquisição de conhecimento — precisa ser sistematicamente estimulada no contexto escolar, com o objetivo de auxiliar na formação de pessoas críticas, criativas, produtivas e mais cientes de suas ações. Em relação ao efeito do contato do leitor com o texto literário e às sensações geradas pela identificação entre ambos, Machado (2002) destaca, especificamente

para os livros clássicos, embora sua análise possa ser aplicada a outras obras, que

lendo uma história, de repente, descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. [...]. Alguns livros acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências (Machado, 2002, p. 20).

A formação de leitores, uma das principais responsabilidades da escola, ocorre em estreita articulação com as práticas pedagógicas conduzidas pelos professores. Para isso, é imprescindível a implementação de estratégias de leitura no contexto escolar. Conforme observa Klebis (2008), algumas dessas práticas tendem a afastar os leitores dos livros enquanto outras proporcionam experiências de aproximação tão intensas que surpreendem. No entanto, ambas — seja pela rejeição ou pelo encantamento que despertam — configuram possibilidades de construir relações entre leitores e livros no ambiente escolar.

Assim, o trabalho com a leitura, seja em ambiente escolar ou em atividades extracurriculares, deve ser considerado uma prática constante. A leitura, além de contribuir para a formação de leitores competentes, também estimula a criação textual, expandindo a capacidade crítica do estudante ao tratar de assuntos de caráter ético, político, social ou ideológico. Ademais, a leitura literária possibilita uma avaliação que vai afora das táticas linguísticas que organizam o texto, incentivando reflexões mais amplas. Portanto, é precípua que os hábitos de leitura sejam introduzidos desde os primeiros anos escolares, particularmente no Ensino Fundamental, para assegurar a formação de leitores independentes e conscientes.

Literatura na formação de leitores: benefícios e significados

A formação do leitor é um processo dinâmico, construído por meio do contato com a literatura. A linguagem empregada no texto literário possibilita ao leitor identificar e refletir sobre diversos contextos — pessoais, históricos, políticos e sociais. O texto literário possui a capacidade de romper com representações figurativas da realidade sem comprometer sua compreensão, devido à coerência interna de seus elementos. Esse processo fomenta a autonomia interpretativa do leitor, permitindo que ele construa múltiplos significados, destacando-se como uma prática produtora de sentidos. Ao conectar o texto ao mundo, a leitura literária desenvolve habilidades de interpretação e compreensão, considerando as complexas relações sociais, históricas, culturais e ideológicas da existência humana.

O fascínio provocado pelo texto literário é fonte de prazer, lazer, conhecimento e sensibilidade, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão sobre a realidade. Nesse sentido, a literatura assume uma dimensão essencial para a experiência humana, a ponto de ser considerada um direito, conforme argumenta Candido. O autor estabelece uma conexão entre literatura e direitos humanos, afirmando que ela é uma manifestação universal da humanidade, presente em todas as culturas e épocas. Como ele bem destaca, “é praticamente impossível imaginar um povo que viva sem algum tipo de fabulação” (Candido, 2011, p. 182). Candido ainda defende que a literatura deve ser compreendida como um bem essencial, equiparado a direitos básicos como alimentação e moradia, pois possui o potencial de desenvolver a humanidade nos indivíduos, tornando-os mais receptivos à natureza, à sociedade e às demais pessoas do convívio social.

No entendimento de Cavalcanti (2002), o texto literário transcende sua função figurativa ao se constituir como uma metáfora do real e do existir, uma vez que, por meio da linguagem, a literatura “transgride, rompe, revela, multiplica e (re)significa” (Cavalcanti, 2002,

p. 37). Assim, o texto convida o leitor a questionar o mundo e a si mesmo, promovendo um processo de autoconhecimento e permitindo que ele estabeleça relações comparativas entre sua experiência e as narrativas literárias. No contexto escolar, esse contato inicial com a literatura apresenta à criança o universo da imaginação e das narrativas, ampliando seu repertório criativo e interpretativo.

Saraiva (2006a) enfatiza duplo benefício da literatura: revelar a diversidade cultural do país e permitir que o leitor construa sua própria identidade a partir das vivências dos personagens. Esse processo, embora enriquecedor, pode envolver momentos de instabilidade identitária, levando o leitor a reavaliar suas perspectivas. A fascinação pelo texto literário, especialmente durante a infância, expande o imaginário da criança ao explorar elementos do maravilhoso, do poético e do fantástico.

É importante destacar que a literatura convida o jovem leitor a preencher lacunas deixadas intencionalmente no texto, promovendo uma interação profunda entre leitor e obra. Nesse processo, o leitor não apenas interpreta o texto, mas também se integra a ele, como observa Zilberman (1991). Essa interação reforça a necessidade de a escola atuar como mediadora, auxiliando o estudante a refletir sobre sua posição no mundo.

A literatura também desempenha um papel significativo na formação escolar, contribuindo para a construção de significados, para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento reflexivo e letrado dos alunos. Segundo Langer (2005), a representação gerada pela leitura é produto de nossas experiências pessoais e culturais, de nossa interação com o que conhecemos, sentimos e almejamos. Essa perspectiva conecta leitura, escrita e fala, promovendo o pensamento crítico e a construção de sentidos.

Bordini e Aguiar (1988) argumentam que, embora o texto literário reflita sentimentos humanos, esses sentimentos são ressignificados pela experiência do leitor, que constrói sua própria

impressão a partir da interação com a obra. A fantasia presente nos textos literários, especialmente na literatura infantil, é um recurso eficaz para auxiliar crianças e adolescentes na compreensão do mundo. Como afirma Zilberman, “a fantasia ocupa lacunas que o indivíduo inevitavelmente tem durante a infância devido ao desconhecimento do real, ajudando-o a ordenar suas novas experiências” (Zilberman, 2003, p. 49).

Esse envolvimento estimula o leitor jovem a associar o mundo real ao literário, fortalecendo seu vínculo com ambos. A leitura é, portanto, uma atividade interativa em que o leitor constrói o sentido do texto utilizando estratégias como seleção e verificação. Nesse sentido, “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (Zilberman, 2012, p. 18). Nessa mesma perspectiva, a autora ainda afirma que “sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade à literatura” Zilberman (1991, p. 17). Assim, cabe ao professor o desafio de formar leitores, utilizando a literatura como ferramenta para desenvolver a imaginação, envolver o aluno com o texto e, por conseguinte, incentivá-lo a conferir significado ao mundo criado pelo autor. O professor atua como facilitador, aproximando leitor e texto.

Segundo a visão de Saraiva (2006a, p. 28), “para legitimar o estudo da literatura, é necessário construir práticas de leitura que promovam o encontro entre textos literários e seus leitores, visando, em decorrência disso, deflagrar uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos.” Ou seja, por intermédio desse contato, o leitor em formação não só passa a reconhecer a legitimação do texto literário, como também a influência que ele terá em sua vida. Esse processo amplia sua compreensão sobre a finalidade da literatura, abordando a leitura escolar e a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas.

Silva (2001) observa que, apesar de a leitura ser um elemento determinante para combater a evasão e a repetência escolar, esse potencial é prejudicado por práticas pedagógicas inadequadas. O autor afirma que “os professores ainda colocam em prática uma didática completamente ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da orientação da leitura” (Silva, 2001, p. 38). As atividades criadas pelo professor devem, logo, desenvolver competências leitoras, reconhecendo que “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Cosson, 2014, p. 36). Por conseguinte, ao despertar, o novo leitor unirá os elementos que compõem a ação de ler, consolidando o hábito e o gosto pela leitura e promovendo seu crescimento intelectual.

A leitura de textos literários é uma prática relevante na vida de todas as pessoas, especialmente das crianças. Essa prática incentiva a criação e a interação entre literatura e mundo real. Langer (2005, p. 207) afirma que crianças “leem, escrevem e falam sobre a literatura, bem como escrevem, leem e criam a sua própria história”. Isto posto, a prática leitora escolar auxilia no processo de produção de significados e na associação do texto com a vida de cada leitor. Em outras palavras, o leitor transforma o que lê, trazendo o texto para sua realidade, conectando-o ao seu mundo e promovendo seu desenvolvimento sensível.

O leitor posiciona-se no mundo e produz um conhecimento não alienante, já que “a prática da leitura ancorada com sua natureza política tem a função de libertar o homem de sua alienação e promover a mudança social, num movimento que articula leitura e ideologia” (Rangel, 2012, p. 40). Esse posicionamento dialoga com Langer, que ressalta o poder transformador da leitura.

A leitura dá poder ao leitor: poder de voz, controle de suas ideias em crescimento e um sentido de individualidade que vem da participação num grupo de pares que nem sempre conjugam os mesmos *insights* e interpretações, mas onde há respeito uns pelos outros o suficiente para garantir a riqueza encontrada na diversidade (Langer, 2005, p. 213).

À medida que interage com uma obra literária, o sujeito leitor constrói imagens significativas que se interligam e se completam, podendo ser modificadas pelas pistas deixadas pelo autor e pelo conhecimento prévio do leitor. Bordini e Aguiar (1988, p. 17) afirmam que esse conhecimento engloba “conteúdo não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos que sua experiência vital determinou”. Esse processo é possível porque o texto literário é plurissignificativo, permitindo maior apropriação por parte do leitor.

Compreender a importância da leitura como um espaço de construção de sentidos destaca o papel de programas que promovem a alfabetização e incentivam a leitura desde os primeiros anos escolares. É nesse contexto que se insere o Programa Estadual Alfabetiza Tchê, uma iniciativa que visa garantir não apenas a alfabetização na idade certa, mas também uma base sólida para o desenvolvimento das competências leitoras nos alunos da rede pública gaúcha.

O programa estadual Alfabetiza Tchê

O Programa Estadual de Apoio à Alfabetização (PARC), conhecido como Alfabetiza Tchê, tem como objetivo garantir que todas as crianças matriculadas nas escolas do Rio Grande do Sul aprendam a ler e escrever na idade certa. Criado por decreto em setembro de 2022 e oficializado pela Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023, o programa busca melhorar os níveis de aprendizagem e os resultados da alfabetização (Rio Grande do Sul, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que os alunos sejam alfabetizados até o final do segundo ano do ensino

fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabelece que essa meta deve ser cumprida, no máximo, até o terceiro ano. Como a BNCC, implementada em 2017, antecipou esse prazo, o Alfabetiza Tchê segue suas diretrizes para garantir a alfabetização dentro do tempo estipulado.

O programa se estrutura em cinco eixos principais: (1) fortalecimento da aprendizagem; (2) fortalecimento da gestão municipal e escolar; (3) formação de professores; (4) avaliação externa e monitoramento de indicadores; e (5) cooperação, articulação e incentivo (SEDUC-RS, 2024). Para viabilizar essas ações, a Lei nº 16.048 instituiu o Programa de Bolsas da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), permitindo a seleção de profissionais para as funções de formador, coordenador, subcoordenador e articulador. Esses profissionais planejam as atividades desenvolvidas junto aos professores dos 1º e 2º anos, sob a jurisdição das Coordenadorias Regionais de Educação.

As principais ações do Alfabetiza Tchê incluem: (a) formação continuada de professores, com capacitação sobre metodologias eficazes de ensino da alfabetização; (b) distribuição de materiais didáticos adequados; (c) monitoramento do progresso dos alunos e das práticas pedagógicas; e (d) incentivo ao engajamento da comunidade escolar.

Para apoiar os professores, foi produzido o Material Didático Complementar (MDC) de 2024, distribuído fisicamente para as escolas da rede pública pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação), em parceria com a FAMURS⁴ e a UNDIME-RS⁵. Esse material é uma ferramenta complementar para alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Chamado Trilhas da Leitura e da Escrita, ele conta com dois volumes para professores e alunos. Entre os conteúdos, destacam-

⁴ Famurs - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul

⁵ UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

se o Trilhas de Leituras — uma coletânea de textos literários de autores gaúchos — e cartazes para exposição em sala de aula. O material também está disponível on-line em formato PDF, oferecendo temas e atividades para o ano letivo.

O MDC 2024 é uma iniciativa inovadora no estado, concebida por professores e escritores gaúchos. Suas atividades devem ser desenvolvidas junto com as demais práticas pedagógicas planejadas pelos professores. Os volumes do 2º ano incluem quatro unidades de atividades, com um livro do professor que fornece orientações detalhadas e sugestões de rotinas didáticas. Dentre os componentes do material, destaca-se o conjunto de Atividades Permanentes, organizadas em quatro categorias: (a) para gostar de histórias; (b) para gostar de escrever; (c) para gostar de acolher; e (d) para gostar de ler. Para fins de análise neste artigo, será abordada a atividade para gostar de histórias (integrante do material didático do 2º ano do Ensino Fundamental), que incentiva o prazer pela leitura por meio de estratégias lúdicas e interativas.

Assim, o Alfabetiza Tchê se consolida como uma política pública estruturada, com diretrizes alinhadas à BNCC e ao PNE, promovendo a alfabetização na idade certa e proporcionando aos professores ferramentas eficazes para o ensino.

O espaço dado à leitura de literatura no Programa Alfabetiza Tchê e as estratégias de mediação

O livro didático do Programa Alfabetiza Tchê fornece diretrizes pedagógicas para atividades de leitura literária nas turmas do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo dessas diretrizes é incentivar o contato significativo com a literatura, promovendo tanto o prazer da leitura quanto o aprimoramento das competências de compreensão e interpretação textual. Para isso, são sugeridas sequências de ensino

que incluem diferentes fases, como a preparação para a leitura, a exploração do texto e a reflexão sobre o material literário.

A atividade de leitura proposta no material didático é realizada semanalmente e busca “promover um ambiente propício à formação de leitores” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 16). Nesse contexto, Jorge (2023, p. 101) destaca que “importa criar um ambiente aconchegante para que se instale um estado descontraído, no qual se espera que a criança possa encontrar seu próprio fluxo de expressão”. Isso favorece a expressão das crianças, permitindo que compartilhem ideias, emoções e opiniões de forma espontânea. Esse espaço acolhedor desperta o interesse dos alunos e cria um cenário favorável ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

As rodas de leitura são parte essencial desse processo, pois possibilitam a leitura — pelos alunos — em voz alta, a escuta atenta dos colegas e a leitura mediada pelo professor. Essas práticas contribuem para a fluência leitora, a pronúncia e a compreensão textual. Realizadas de forma colaborativa e descontraída, incentivam a associação da leitura com um momento de prazer e socialização. O material didático do Alfabetiza Tchê sugere que a atividade ocorra em “espaços diferenciados da sala de aula, como bibliotecas ou áreas abertas, para estimular o envolvimento dos alunos” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 17).

O professor deve realizar uma seleção prévia de livros, incluindo contos, fábulas e poemas, de modo a considerar “a estrutura da obra e seu universo temático, permitindo que os alunos antecipem e construam expectativas antes da leitura” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 17). Tal prática favorece uma leitura mais reflexiva e consciente. Saraiva (2006b) defende que a leitura literária deve ser estruturada em três etapas: leitura compreensiva, interpretação e aplicação. No Programa Alfabetiza Tchê, essas etapas são trabalhadas por meio de discussões coletivas e exploração de sentidos implícitos no texto. Após a leitura, o professor promove uma conversa para incentivar os alunos a compartilharem suas impressões sobre a obra. “Perguntas como ‘O que

vocês acharam da história?’ e ‘Quais partes mais gostaram?’ ajudam a guiar a discussão e motivam a participação ativa” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 18). Esse momento possibilita a ampliação da compreensão do texto e a interação dos estudantes com a leitura.

A última etapa dessa proposta envolve a realização de seminários nos quais os alunos apresentam as obras lidas, compartilhando interpretações e percepções sobre o conteúdo (Rio Grande do Sul, 2024). Essa atividade desenvolve a comunicação oral, o pensamento crítico e a argumentação. Além do mais, promove o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a explorar diferentes gêneros literários e ampliar sua bagagem cultural.

O Programa Alfabetiza Tchê, por meio da valorização da literatura e da mediação pedagógica, proporciona aos estudantes um contato significativo com a leitura desde os primeiros anos do ensino fundamental. Ao incorporar estratégias diversificadas, como a seleção criteriosa de textos e a promoção de discussões sobre as obras, o programa favorece a formação de leitores críticos e autônomos. A leitura literária, quando incentivada de forma prazerosa e interativa, tem o potencial de despertar o interesse dos alunos e contribuir significativamente para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Dessa maneira, o Programa Alfabetiza Tchê reafirma seu compromisso com a educação e a formação de leitores, consolidando-se como uma iniciativa essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

A dinâmica da leitura literária: estratégias de formação leitora e desenvolvimento de competências críticas

Nesta parte, apresentarei as quatro variações de atividades didáticas destinadas a expandir o repertório literário das crianças do 2º ano do ensino fundamental. De modo geral, tais variações indicam o

emprego de livros de poesia, contos populares e outros gêneros, além de incentivarem debates em grupo e atividades de troca de experiências de leitura. O objetivo é oferecer uma vivência literária enriquecedora que extrapole os limites da sala de aula, engajando os estudantes em um processo de reflexão e colaboração.

A formação de leitores nas escolas é fundamental para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa. Nesse contexto, a prática da leitura literária nos anos iniciais não apenas amplia o repertório dos estudantes, mas também promove habilidades como a inferência, a análise crítica e a empatia. A literatura infantil, por sua riqueza simbólica e narrativa, assume um papel central nesse processo, ao instigar as crianças a questionar a realidade, explorar diferentes perspectivas e expressar suas emoções. Conforme destaca Zilberman (2012), a literatura infantil tem o papel de mediar o processo de descoberta de si mesmo e do outro, sendo uma ferramenta valiosa para o crescimento intelectual e emocional das crianças. Assim, o contato com obras literárias desde cedo não só estimula o desenvolvimento cognitivo, bem como fortalece valores como o respeito à diversidade e a capacidade de reflexão, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

A primeira das quatro variações sugere que em vez de um livro de contos, o professor escolha um livro de poemas, mostre-o aos alunos, dê-lhes suporte para que tenham acesso a esse gênero textual e, assim, possam inseri-lo em seus repertórios de leitura. Essa abordagem busca ampliar o contato dos estudantes com diferentes formas de expressão literária, introduzindo-os às particularidades do gênero poético. Há ainda a sugestão de se reproduzir cópias dos poemas que integram o livro e que o professor “possibilite que os estudantes levem os poemas para casa para que se apropriem da leitura. Incentive que mostrem os textos para as pessoas de sua convivência, lendo em voz alta e procurando compreender cada verso do poema” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 18).

Essa orientação expande o alcance da leitura para além da sala de aula, promovendo a interação dos estudantes com o texto literário em diferentes contextos sociais e familiares, além de estimular a prática da leitura compartilhada como uma forma de apropriação estética e crítica da poesia. Ao introduzir a leitura compartilhada, incentivando os estudantes a levar poemas para casa, a proposta também se alinha à perspectiva de Bakhtin (1997), que vê a literatura como um ato dialógico, no qual a interação entre o texto e o leitor produz significados novos, enriquecendo ambos. Nesse sentido, a literatura deixa de ser apenas um objeto de estudo e se transforma em um mediador das relações humanas, ao criar pontes entre diferentes realidades e experiências.

A interação proposta não apenas amplia a compreensão textual, mas também integra as vivências dos alunos e seus familiares ao processo educativo, potencializando o valor da leitura como prática social. Aliás, a dimensão dialógica destacada por Bakhtin ressalta como o encontro com o texto pode gerar trocas simbólicas, permitindo que o leitor reinterprete sua realidade e ressignifique suas próprias experiências. Com isso, a prática da leitura compartilhada consolida-se como um exercício de construção coletiva de sentido, em que tanto os aspectos estéticos quanto os afetivos desempenham papel fundamental na formação de leitores críticos e sensíveis.

A segunda variação aconselha que sejam escolhidos “livros do campo artístico-literário como contos populares, fantásticos, acumulativos, de assombração, fábulas, crônicas” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 18), e que o professor transcreva — em tiras de papel — trechos dos textos ou ilustrações que possam dar pistas sobre o título. Feito isso, parte-se para a preparação do ambiente onde ocorrerá a roda de leitura. Os livros devem estar dispostos nesse espaço para que os estudantes possam — ao fazer a leitura dos trechos — procurar vinculá-los a uma das obras disponibilizadas, fazendo, assim, a leitura do livro. A

sequência dessa dinâmica é a discussão coletiva, momento para as crianças contarem se fizeram a escolha certa.

Essa atividade oferece benefícios significativos para o processo de formação leitora dos estudantes. Ao propor que eles relacionem trechos ou ilustrações às obras disponíveis, a dinâmica promove o desenvolvimento de habilidades de leitura inferencial, que significa “estabelecer relações que não estão explicitamente presentes no texto, mas que são necessárias para construir o significado global da mensagem” (Solé, 1998, p. 94), uma vez que os alunos precisam interpretar pistas e estabelecer conexões entre fragmentos e os textos completos.

Nesse sentido, a interação com gêneros literários variados, como contos populares, fábulas e crônicas, amplia o repertório literário das crianças e desperta a curiosidade, motivando-as a explorar diferentes tipos de narrativas. O momento de discussão coletiva, por sua vez, é uma oportunidade valiosa para que os alunos compartilhem suas escolhas e percepções, incentivando o diálogo, a reflexão crítica e a colaboração. Essa prática, tanto fortalece a interação com os textos literários quanto contribui para o desenvolvimento de competências leitoras e sociais essenciais, alinhando-se ao objetivo maior de formar leitores autônomos e reflexivos.

A terceira variação é, de fato, a orientação para a discussão coletiva que integra a segunda variação, em virtude de que orienta o professor a criar questões que possam promover o debate e e sugere perguntas direcionadas, como

leia a parte do livro de que você mais gostou; leia a parte do livro de que você não gostou; leia um trecho que você achou engraçado; de que personagem você mais gostou e por quê? você mudaria alguma coisa nesta história? pense em um final diferente para essa história; o que você aprendeu com esta leitura? (Rio Grande do Sul, 2024, p. 19).

Esta orientação destaca o instante de compartilhamento de ideias e vivências entre os estudantes, possibilitando que cada um manifeste suas impressões e sentimento em relação ao livro lido. As questões propostas auxiliam no aprimoramento de competências de argumentação e análise crítica, incentivando os alunos para que fundamentem suas opiniões e a investiguem os variados elementos da história, tais como personagens, enredo e conclusão. Ademais, ao sugerir perguntas abertas, por intermédio da leitura, a atividade estimula a criatividade e fomenta a formação de uma interação mais engajada e relevante com o texto literário. Dessa forma, a terceira variação não apenas consolida a experiência de leitura, como também enriquece o processo de formação leitora ao integrar aspectos reflexivos, emocionais e sociais no ato de ler.

Para finalizar, a quarta variação sugere que o professor organize a Mala de leituras com livros diversos para que cada estudante, um por vez, possa levá-la para casa para ler os livros com a família. É, também, orientado que o professor “combine um dia para que tragam a mala de volta e incentive-os a dividir suas impressões e opiniões e seus sentimentos em relação aos livros lidos. Promova um diálogo literário e faça com que as crianças percebam a importância e a riqueza desses momentos.” (Rio Grande do Sul, 2024 p. 19), isto é, essa variação promove a organização de um momento de encerramento e reflexão após os alunos terem lido os livros que escolheram. A ideia é promover um retorno e uma troca de experiências sobre a leitura, fortalecendo a importância da prática literária.

Desse modo, identifica-se, por meio dessa ação, (a) o incentivo à partilha de impressões, opiniões e sentimentos acerca dos textos lidos — visto que os estudantes tenham retornado com os livros, é importante incentivá-los a compartilhar suas experiências de leitura. Isso inclui discutir o que gostaram ou não gostaram, como os livros os fizeram se sentir e o que aprenderam com as histórias; (b) a promoção de um diálogo literário, o que envolve criar um espaço no qual os alunos

possam conversar livremente sobre as obras lidas, trocando ideias e reflexões. Esse diálogo é imprescindível para que eles desenvolvam habilidades de comunicação, interpretação e apreciação literária; (c) a percepção da importância e da riqueza desses momentos, devido ao fato de que é importante as crianças reconhecerem o valor desse processo de leitura e discussão.

O objetivo final é que os estudantes não apenas apreciem a leitura, mas também compreendam a importância de compartilhar e discutir suas experiências literárias, percebendo como esses momentos contribuem para seu crescimento intelectual e emocional.

As estratégias pedagógicas apresentadas, como a escolha cuidadosa de livros, a realização de discussões coletivas e o incentivo ao compartilhamento de experiências literárias, contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências leitoras e sociais nas crianças. Ao explorar diferentes gêneros literários e envolver os alunos em atividades que estimulam a reflexão crítica, a criatividade e a colaboração, essas dinâmicas favorecem a formação de leitores mais autônomos e críticos.

Igualmente, o foco na troca de impressões e sentimentos sobre as leituras reforça a importância da literatura no desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes, consolidando o papel da leitura como uma prática social e enriquecedora, pois, conforme Colomer (2007, p. 160) “os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala”, logo, estimulam a interação e o engajamento com o conteúdo, incentivando o desenvolvimento de habilidades comunicativas e reflexivas por meio dessas diversas formas de expressão.

Considerações finais

A leitura de textos literários na escola exerce uma função central na formação de leitores, promovendo benefícios como o prazer estético, o enriquecimento linguístico, o desenvolvimento da sensibilidade, a criatividade e a reflexão crítica. No contexto do material didático do *Programa Alfabetiza Tchê*, essas potencialidades são exploradas por meio de atividades e estratégias cuidadosamente planejadas para incentivar a aproximação dos alunos com a literatura, utilizando textos que dialogam com seus interesses e que são apresentados em linguagem acessível. Desse modo, busca-se despertar nos estudantes a consciência de que a prática da leitura, além de interessante, pode ser profundamente motivadora.

O papel do professor é indispensável nesse processo, cabendo a ele a responsabilidade de planejar e conduzir estratégias de mediação que promovam o interesse e o engajamento dos alunos com os textos literários. O *Programa Alfabetiza Tchê* oferece suporte relevante nesse sentido, ao apresentar propostas pedagógicas que equilibram orientação clara e espaço para a autonomia docente. Essa abordagem permite que os professores adaptem as atividades às necessidades de suas turmas, ao mesmo tempo em que mantêm o foco na formação de leitores críticos e sensíveis.

Nessa mesma lógica, ao propor atividades que integram a expectativa do texto e a experiência do leitor, o programa potencializa a construção de significados únicos a partir de cada interação com a obra literária. Essa perspectiva reflete a natureza plural e atemporal da literatura que é continuamente reinterpretada por diferentes leitores e pelo mesmo leitor em momentos distintos, gerando significados múltiplos e renovados.

Logo, o material didático do *Alfabetiza Tchê* não apenas contribui para a formação de leitores reflexivos e criativos, como promove uma vivência literária rica e transformadora, colaborando de

maneira significativa para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao longo do processo de alfabetização e letramento.

Referências

Alfabetiza Tchê. Secretaria de Educação - Governo do RS. Disponível em <<http://educacao.rs.gov.br/alfabetiza-tche>> Acesso em 20 Ago 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 21 nov 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

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

JORGE, L. da S. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs.). **Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador na infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 95-112

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na Escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global editora e distribuidora Ltda, 2008, p. 33-46.

LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários**. Passo Fundo/RS: UPF Editora. 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - Alfabetiza Tchê. Diário Oficial do Estado (DOE) nº 233, Porto Alegre-RS, 4 dez. 2023. Art. 1º, 10 e 11.

RIO GRANDE DO SUL. **Trilhas da leitura e da escrita**: material didático. 2º ano ensino fundamental: livro do professor: v. 1, 1º semestre. 2024.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. In: SARAIVA, Juracy Assmann.; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2006a, p. 27-44.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann.; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2006b, p. 45-51.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Educação e Leitura. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7.ed. Campinas/SP: Papirus editora, 2001. p. 35-42.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 9-22.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global Editora. 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Global. 2012.

Capítulo 7

EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: A LEITURA EM SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvana Dias Cardoso Pereira - GPOPP-UTFPR
pereirasilvana319@yahoo.com.br

David da Silva Pereira - GPOPP-UTFPR
davidpereira@utfpr.edu.br

Ingrid Ellen da Silva Félix - GPOPP-UTFPR
profingridfelix@gmail.com

Isabella Fernanda Souza Alves - GPOPP-UTFPR
prof.isabellafernanda@gmail.com

Introdução: Entre práticas e representações - Chartier

Entre 2023 e 2024, houve um grande esforço de professoras e professores em sala de aula para recuperar as perdas sofridas nos tempos de pandemia em que a educação foi marcada pelo distanciamento e por escolas vazias.

É muito importante reafirmar que houve um esforço muito grande por parte das equipes pedagógicas e professores, apesar das condições adversas, em um tempo de incertezas, inclusive quanto ao momento em que se poderia retornar à sala de aula como o lugar privilegiado da prática docente.

É esse percurso com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iluminado pela teoria que, em linhas gerais, mobiliza-se neste texto por meio da abordagem de algumas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, com alunos do terceiro e do quarto anos dessa etapa de quatro escolas públicas municipais da região norte do

Paraná. Nelas, os alunos são motivados a ler livros de literatura infanto-juvenil disponibilizados nas escolas por meio de programas governamentais. Tais livros são distribuídos nas salas de aula e, dessa forma, estão sempre ao alcance das mãos de alunos e docentes no cotidiano escolar, oportunizando a leitura como parte das atividades comumente realizadas.

Como metodologia, observou-se os seguintes passos: 1 - distribuição dos livros a todos os alunos para uma leitura silenciosa e individual; 2 - leitura coletiva em voz alta com ampla participação de todos os alunos; 3 - escrita orientada a partir da interpretação de cada aluno, segundo as suas hipóteses de leitura; 4 - ilustração, com desenho, conforme essa interpretação individual do aluno; 5 - não houve intervenção interpretativa da regente no que diz respeito às hipóteses de compreensão da leitura, ao máximo possível, vez que até a forma como se introduz a tarefa e os materiais já significa um recorte.

Para a composição deste texto coletivo, escrito a oito mãos, toma-se privilegiadamente a teoria de um historiador francês contemporâneo, professor do Collège de France de Paris, em atividade e em ampla interlocução com investigadores brasileiros, tendo inclusive, visitado o país com alguma frequência e recentemente, sobretudo para dialogar com investigadores do campo da Leitura. Sua teoria inspira muitos investigadores de diversos países, em face de alicerçar-se na História Cultural, tradição francesa contemporânea que toma o texto (e sua modalidade - impresso, *e-book*, de bolso, etc.), o suporte (papel, meio digital, cópia reprográfica entre outras formas) e o leitor (em interação dinâmica com esses dois outros elementos).

Roger Chartier tem inúmeras obras publicadas em língua portuguesa, como consta na apresentação de *Entre Práticas e Representações* (2002), em primeiro lugar em Portugal e, após, no Brasil. Entre os seus escritos, destaca-se a inserção privilegiada de seu pensamento no âmbito da História Cultural, alicerçada na *École des Annales* a partir dos anos 1930. Insatisfeito com as produções da

História nos anos 1960 e 1970, Chartier publica uma série de escritos nos anos 1980, oito dos quais conformam esse texto publicado originalmente entre 1982 e 1986.

O próprio autor define (Chartier, 2002, p. 16-7) que a História Cultural “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. Destaca, em seguida, o papel das representações: “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (Chartier, 2002, p. 17). Isso porque, explica, as percepções sociais “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas” (Chartier, 2002, p. 17).

Nesse contexto de práticas e de representações, ao discorrer acerca da representação no Antigo Regime e até o final do séc. XX, Chartier chega à tarefa da hermenêutica, como ato essencial do processo de conhecimento. Diz ele (Chartier, 2002, p. 24): o interesse deste e de outros escritos dele acerca da “significação” e de um esforço para perceber “como é que um texto pode ‘aplicar-se’ à situação do leitor, por outras palavras, como é que uma configuração narrativa pode corresponder a uma refiguração da própria experiência”. Nessa articulação, prossegue, “entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo.”

Contudo, a marcação entre essa perspectiva e a da hermenêutica é justamente “compreender na sua historicidade as apropriações que se apoderam das configurações textuais exige o rompimento com a ideia de sujeito universal e abstracto tal como a

utilizam a fenomenologia e, apesar das aparências, a estética da recepção” (Chartier, 2002, p. 24-5). Em seguida, o próprio afirma que:

Aplicada à teoria da leitura, esta perspectiva leva a observar quão insatisfatórias são as abordagens que consideram o acto de ler como uma ‘relação transparente’ entre o ‘texto’ - apresentado como uma abstracção, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se estivesse fora - e o ‘leitor’ - também ele abstracto, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem histórica e socialmente variáveis. Isso porque: “os textos não são depositados nos objectos, manuscritos ou impressos que o suportam, como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como em cera mole” (Chartier, 2002, p. 25).

Dessa forma, tal perspectiva possibilita “a ‘aplicação’ do texto ao leitor como uma relação móvel, diferenciada, dependente das variações, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura”. Representação, prática e apropriação, ressalta Chartier (2002, p. 27), constituem noções centrais dessa obra. Além disso, quanto a essa ideia de relação de mobilidade, esse autor defende que as obras adquirem sentido no relacionamento que se estabelece entre três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera.

Isso, contra uma abordagem clássica que coloca o texto como abstrato e com significação em si mesmo, cujas formas tipográficas e suporte não têm importância. Pelo contrário, na perspectiva aqui utilizada, o livro lido é tomado como objeto cultural e é fonte de investigação em sua materialidade e discursividade, em sua finalidade de uso e nos objetivos de seu autor. Seus leitores/alunos em formação são considerados em suas escolhas e práticas que dão pistas sobre a recepção e circulação desses objetos culturais.

Como diria Foucault (2014, p. 5), “é preciso reter”, justamente, essa ‘relação móvel’ entre o texto e o leitor, experiência que se verá nos casos de práticas de leitura com crianças de oito e nove anos, alunos do terceiro e do quarto anos do Ensino Fundamental de quatro escolas

públicas municipais da região norte do Paraná, considerando que o ato de ler deve ser pensado conjuntamente com as práticas que lhe dão sentidos.

Materialidade

Trata-se de um aspecto da obra que, para o arcabouço teórico aqui adotado, faz toda diferença e que tem em Don Mckenzie um importante teórico, como ensina Chartier:

Perito por excelência das técnicas eruditas da "nova bibliografia", ensinou-nos a superar-lhe os limites, mostrando-nos que o sentido de qualquer texto, seja ele conforme aos cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito. Assim, por exemplo, no caso dos objetos impressos, o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação. Ao assentar a "sociologia dos textos" no estudo de suas formas materiais, Don Mckenzie não se afastava das significações intelectuais ou estéticas das obras. Pelo contrário. E é na perspectiva por ele aberta que situarei um ensino que se propõe a nunca separar a compreensão histórica dos escritos da descrição morfológica dos objetos que os trazem (Chartier, 2010, p. 7-8).

É essa mesma compreensão, tão bem esclarecida por Chartier, que impulsionou esse esforço em olhar para as práticas de leitura em sala de aula, considerando os livros infanto-juvenis como objetos de estudo em sua materialidade. Esse elemento é frequentemente considerado pelos alunos em suas escolhas de leitura, mas também suas significações intelectuais, estéticas e históricas, precisam ser destacadas, uma vez que a leitura está vinculada à forma do objeto, também ao texto, à medida que lhe é dada existência por meio das apropriações externadas em práticas que lhes confere sentido:

Em primeiro lugar porque, para mim, tratar-se-á de sempre vincular o estudo dos textos, quaisquer que sejam, com o das formas que lhes conferem a própria existência e com

aquele das apropriações que lhes proporcionam o sentido. (...). Não vamos incorrer no mesmo erro, esquecendo-nos de que o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender (Chartier, 2010, p. 14).

Sobre essas características do impresso, Chartier chama a atenção para o fato de que estão no final de um processo que é resultado de ações que supõem escolhas diversas que colocam o autor do texto como uma figura que não tem controle sobre seu próprio texto. Assim, é necessário tomar o livro ou objeto impresso em sua aparência material e em seu contexto editorial para compreender suas representações.

A interdisciplinaridade vem ao encontro dessa de emprego da teoria de Chartier, vez que permite a conexão entre vários conteúdos de diversas áreas do conhecimento em um único eixo temático. Essa metodologia oportuniza à criança o aprender a contextualizar e compreender que em um único tema é possível estabelecer relações interdisciplinares no âmbito educacional.

Utilizar esse recurso é ter a consciência de que ao longo desse processo o professor irá abordar cada conteúdo de maneira específica e singular, não se esquecendo do seu foco principal que é auxiliar na autonomia do aluno e proporcionar a ele um aprendizado concreto e com significado. Deve-se compreender que o trabalho nesse viés precisa acontecer de maneira natural e espontânea. No entanto, necessita de tempo e dedicação para selecionar os conteúdos com objetivos plausíveis para a aula que será ministrada. Não se deve trabalhar a contextualização de conteúdo sem um planejamento, um foco e um objetivo real a ser cumprido.

Morin (2002, p. 37) relata que: “disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias”. Desse modo, acredita-se que a disciplina é um meio de organizar um conjunto de

conteúdos que deverão ser ministrados para os alunos, podendo se dizer também que é a divisão dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, por suas especificidades em que cada uma delas é trabalhada de acordo com seu próprio eixo temático.

Nos últimos tempos, pretende-se que o componente curricular não seja trabalhado de maneira isolada, mas que possa estabelecer relações com outros campos do saber científico, construindo um olhar múltiplo, que engloba vários conteúdos em um único eixo temático. Tal maneira de se dispor os conteúdos pode ser chamada de interdisciplinaridade. Para Fazenda (2002, p. 15), “o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas”. Nesse sentido, contemplar a interdisciplinaridade em sala de aula implica promover um olhar pluralista diante dos saberes de todas as áreas do conhecimento.

A leitura das obras escolhidas segue essa linha interdisciplinar uma vez que a leitura de cada obra pode ser trabalhada não apenas com língua portuguesa, mas contemplada com saberes de todas as disciplinas do componente curricular. A partir das considerações sobre a necessidade de práticas que integrem os conteúdos e o potencial da literatura enquanto recurso a essa perspectiva, podem ser indicadas situações didáticas em que obras literárias foram abordadas com estudantes do ensino fundamental inicial.

Práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Para que a leitura se tornasse algo cotidiano e parte da rotina das crianças, ou seja, uma prática frequente, os livros foram levados à sala de aula. Dessa forma, sempre que houve oportunidade foram mobilizados esses meios para proporcionar leitura. Foram colocados em duas caixas de papelão, uma para livros e outra para gibis. Os alunos

podiam escolher o livro ou gibi que queriam e, nessa escolha, acabavam por manusear todos os títulos disponíveis na “minibiblioteca” e perceber, nesse momento, a materialidade do objeto: número de páginas, dimensão, formato, gravuras, cores, relevos e imagens em projeção (pop up) que, por sinal, estavam entre os mais disputados pelos alunos.

Prática 1: o que é o que é?

O que é, o que é? Que tem bico e não é ave, tem asa, mas não voa? Ou... Que quanto mais chora, menor fica? (Rocha, 2015)

Essas e muitas outras adivinhas eram a rotina dos alunos do quarto ano B da escola X. Ao chegar ao fim da aula, todos podiam escolher um livro para ler e depois contar aos colegas a história. O aluno N mal se continha ao chegar nos vinte minutos finais da aula, nos quais poderia desafiar seus colegas com adivinhas ou com a história lida naquele dia. Essa atividade de leitura era divertida porque os próprios alunos escolhiam quem leria as questões naquele dia e quem saberia respondê-las. Os livros ficaram disponíveis na sala de aula, denominada “Biblioteca da Sala de Aula” nesta unidade escolar. Em todos os finais de aula, por cerca de 15 ou 20 minutos, os alunos podem escolher uma obra para ler em sala e contar a história aos colegas.

Imagem 1: capa do livro



Fonte: Machado (2015).

Prática 2: Aviso de porta

Como recurso motivador à leitura, introduziu-se um aviso de porta - que habitualmente requer silêncio por meio da informação de algo ocorre nesse ambiente - para que, cada um que solicitasse esse aviso já informasse aos colegas de sala, por meio de sua disposição na própria carteira do leitor, que estava concentrado em uma leitura.

Dessa forma, reitera-se, que o aviso de porta, como aqueles usados em hotéis, foi adaptado para a hora da leitura e trouxe mais incentivo. Cada aluno recebeu um aviso de porta para decorar e, quando iniciasse sua leitura, fazia uso dele para avisar a todos que estava lendo e não poderia ser incomodado.

Quando todos estivessem com o aviso na carteira, ou seja, todos da classe estivessem lendo, a porta da sala era fechada e um aviso de porta maior era colocado para que os que por ali passassem, soubessem que não era para incomodar uma vez que a sala toda estava lendo.

Essa prática foi muito desafiadora, pois exigia de todos o esforço do silêncio para respeitar o colega que já estava lendo e, por outro lado, também incentivava os outros a começarem a ler para receber seu aviso de porta/leitura.

O grande desafio dessa atividade era que todos os alunos da sala estivessem lendo ao mesmo tempo para que a porta pudesse ser fechada e o aviso pudesse ser colocado nela. Dessa forma, todos os outros alunos da escola seriam avisados: “Não incomodem!! Estamos lendo!!”

Imagem 2: Aviso De Porta



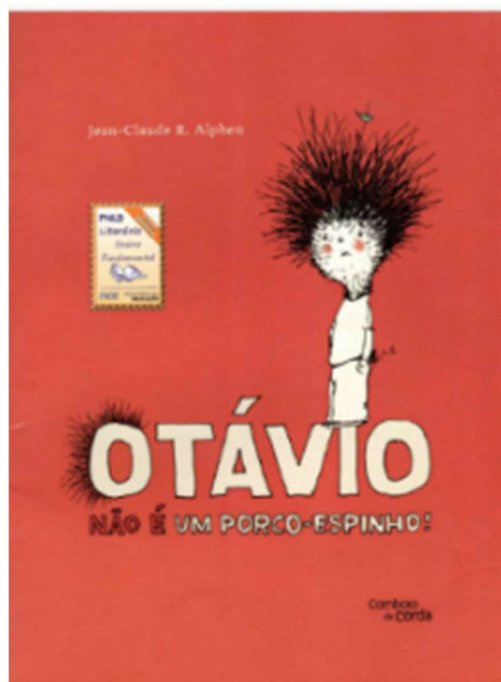
Fonte: arquivo próprio dos autores

Prática 3: leitura e escrita da história

Em sala de aula, em data combinada, disponibilizou-se aos alunos exemplares da obra “Otávio não é um porco espinho”, um exemplar para cada aluno. Solicitou-se que lessem e, após, escrevessem conforme a compreensão da leitura. Em seguida, que ilustrasse o texto escrito com um desenho livre.

Nessa prática de leitura, todos leram esse livro: de Jean-Claude R. Alphen, e contaram o que entenderam da história por escrito. Capa do livro e algumas ilustrações:

Imagem 3: capa do livro Otávio não é um porco espinho



Fonte: Alphen (2018, capa)

Imagem 4: Otávio corre atrás do porco-espinho



Fonte: Alphen (2018 p. 29).

Imagem 5: Otávio se transforma em um gambá



Fonte: Alphen (2018, p. 35)

A sala de aula possui exemplares suficientes para distribuir entre todos os alunos, o que possibilitou a leitura simultânea do mesmo livro assim como a produção escrita e a ilustração do texto, como reproduzido a seguir:

Imagens 6: Alunos com exemplares do livro de leitura



Fonte: acervo dos autores

Nessa atividade, os alunos leram individual e coletivamente o mesmo livro, como mostra a imagem anterior. A seguir contaram por escrito e por meio de uma ilustração como entenderam a história. Nas transcrições feitas, as grafias das palavras e construção sintática das frases foram conservadas como produzidas pelos estudantes. Essa atividade mobilizou habilidades escritas e orais, uma vez que contar por meio da escrita evoca conhecimentos de ortografia, repertório vocabular entre tantos outros aspectos da língua que ainda não são completamente dominados por crianças nessa idade/ano escolar. Isso foi percebido durante a execução da proposta em questões dos alunos acerca da escrita: “O que é contar a história? Como se escreve tal palavra?”

Dos 19 alunos que estavam presentes nessa aula e que participaram da atividade, foram escolhidos três textos e suas respectivas ilustrações. O único critério de escolha foi que tanto o texto como a ilustração estivessem na mesma página. Com esse critério, escolhemos os textos a seguir para transcrever e comentar, observando que os “erros” são compreendidos como parte do processo de aprendizado e serão trabalhados em sala de aula:

Imagem 8: Texto E Ilustração De Aluno X

uma espinha de porco com muito medo e correu
muito e ele caiu no chão para descansar
e o porco espinho veio e o porco espinho gritou
para ele assim eu não vou fazer mal e o
Otavio ficou mais calmo e o porco espinho
disse qual é o seu nome e ele disse o meu nome
é Otavio e o porco espinho disse
quer ser meu amigo e o Otavio
disse sim e os dois seguiram
juntos.

Otavio subia a rua de casa e ele viu um porco espinho ele ficou com muito medo e correu muito e ele 'centou' na pedra para 'descançar' e o porco espinho veio 'atras' dele e o porco espinho gritou para ele assim eu não vou fazer mal e o Otavio ficou mais calmo e o porco espinho 'dice' qual é o seu nome e ele 'dice' o meu nome é Otavio e o porco espinho 'dice' quer ser meu amigo e o Otavio 'dice' sim e os dois 'siguiro' junto."

FONTE: acervo dos autores.



Comentários: não houve preocupação com as correções de língua e nem mesmo com aspectos linguísticos que podem ser analisados, mas sim com a leitura feita pelo aluno e sua compreensão do texto. Esse primeiro leitor, por exemplo, concentra sua atenção no encontro entre o menino e o porco-espinho e a tensão inicial que se estabelece.

Imagem 9: Texto E Ilustração De Aluno Y



"Otávio

Otávio, estava indo para casa ele se 'sentol' numa pedra e 'acortol' na floresta ele 'começol' 'asem tir' uma 'cosera' 'entodo' ele 'cosol' 'bemt' 'fagar' na 'bosexa' e foi 'cresedo' espinhos nele ele 'gridol' alto e um porco espinho 'com versolcomele' 'ficol' assustado demais ele 'falol' não 'esto' no 'gardin' 'estol' na 'floresta' 'élinda' demais os passarinhos cantando alto e lindo demais e (incompreensível) este lugar cheio de animais selvagem é (incompreensível) folhas lindas e 'cerosas' ele 'ficol' cansado de ser um porco espinho e 'come sol' 'a rancar' os espinho."

Fonte: acervo dos autores.

Comentários: esse leitor não segue a mesma sequência estabelecida pelo autor do texto, permitindo-se colocar as ações e os personagens num novo arranjo, inclusive criando um novo e surpreendente final para sua história.

Prática 4: projeto de leitura Maleta Viajante

Mais uma forma de lidar com a leitura e com a sua promoção em sala de aula, a responsabilização do aluno pelo livro e a consequente ida da obra para a casa acaba por mobilizar também a família para a prática de leitura. Ela se desloca da sala de aula para o interior da

residência familiar e oportuniza outros efeitos, agora sobre a própria família, além do aluno. Observa-se que atribui ao mesmo suporte, a mesma prática e, por outro lado, mobiliza um meio que pode ser transportado de um lugar para outro.

Esse projeto foi criado com o intuito que os alunos frequentem a biblioteca escolar e explorem os livros disponíveis de acordo com a idade da criança. O projeto de leitura “Maleta Viajante” foi realizado com alunos do quarto ano de uma escola particular. Na matriz curricular fica disponibilizada uma hora aula para que os alunos frequentem a biblioteca para manusear os livros, fazendo a leitura do resumo dos livros, ou mesmo folheando o livro de maneira rápida para que escolham um livro que possa ser levado para casa e realizar a leitura.

Após essa escolha do livro e da realização da leitura, o aluno escolhe a parte do livro que mais lhe chamou atenção para apresentar aos colegas de classe. Nessa apresentação a criança cria recursos pedagógicos como: cartaz, maquete, enfim o que foi de desejo do aluno. Essa apresentação faz com que os demais alunos tenham interesse em realizar a leitura do livro em que o colega da sala leu. O aluno deve ter comprometimento com a biblioteca e com o livro que deve ser devolvido semanalmente e estar nas mesmas condições que foi retirado da biblioteca.

Considerações finais

A formação do leitor, assim, beneficia-se de suportes e textos que auxiliam por meio do estímulo em situações variadas o contato com o livro.

Este texto trouxe algumas práticas de leitura efetivamente realizadas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental e demonstraram que a leitura não pode ser pensada fora das práticas que lhe dão sentido, por isso tão importante dar a conhecer o contexto

em que cada leitura ocorreu, a maneira como o objeto livro circulou em determinada comunidade de leitores (professores e alunos) e os usos/apropriações estético-literárias da linguagem.

Está claro, nas leituras capturadas e aqui descritas, que o leitor é também um produtor de sentidos e ocupa, nessa compreensão de leitura, um papel central. O aluno/leitor será cada vez mais fluente em sua própria língua e desenvolverá cada vez mais o gosto por gêneros literários, quanto mais forem disponibilizados nas escolas e trazidos para a sala de aula de uma forma que os aproxime da realidade do aluno. Isso implica conhecer esse leitor, seus gostos e suas expectativas de leitura.

Referências

ALPHEN, J.C.R. **Otávio**: não é um porco-espinho! São Paulo: Comboio de Corda, 2018.

CHARTIER, R. **História Cultural**: entre práticas e representações, 2a. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estud. av.**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**, 3ª ed., 3ª tir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MACHADO, A. M. **O que é, o que é? Volume 1**, 2a. ed. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Salamandra, 2015.

MORIN, E. A cabeça bem feita. *In*: MORIN, E. **Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

E-BOOK LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

PRÁTICAS DE LEITURA
E FORMAÇÃO DE LEITORES



PARTE 2:
CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Capítulo 8

SAGATRISSUINORANA E AS REMINISCÊNCIAS POÉTICAS DE GUIMARÃES ROSA NA FORMAÇÃO DE LEITORES EMANCIPADOS

Sheila Oliveira Lima - UEL
sheilalima@uel.br

Introdução: Formações poéticas nas trajetórias leitoras

De acordo com Roland Barthes (1980, p. 16), a literatura pode ser definida como uma espécie de “revolução permanente da linguagem”. Nesse sentido, os discursos se valem da plasticidade da língua para criar novos e inusitados recursos expressivos, capazes de afetar os leitores de diversas maneiras, sempre numa tentativa de sensibilização do olhar e do pensamento para as questões que urgem na nossa sociedade.

Nas literaturas infantil e juvenil não é diferente. Desde as obras do repertório de tradição oral - como os contos dos Irmãos Grimm ou a poesia popular - até os volumes de narrativas e poemas ilustrados mais sofisticados graficamente, os procedimentos composicionais literários neles presentes, sejam de ordem verbal ou visual, configuram uma linguagem particular, cuja perspectiva, além do efeito estético, é pôr em relevo temas que, não fosse o exercício da arte, correriam sério risco de caírem na total banalidade. Os amores difíceis, a dor do outro, o medo, a morte, a crueldade e a mais pura generosidade humanas são exemplos claros de temáticas exploradas nas grandes obras literárias.

É assim que histórias como “Chapeuzinho vermelho” se tornam eternas no repertório infantil. Um clássico, como diria Italo Calvino (1993), na medida em que até mesmo quem nunca a leu sabe contá-la

em seus detalhes, sobretudo em se tratando do memorável diálogo entre a menina e a falsa avó. Exemplar no que toca a afirmação de Barthes (1980), o diálogo entre o lobo e Chapeuzinho atravessa, senão todas, boa parte das versões da narrativa, não sem pequenas mudanças e, em todas elas, estabelecendo-se como clímax do conto e exercendo a função de uma espécie de refrão, a partir do qual o narrador oral é capaz de recuperar toda a anterioridade do enredo.

Esse fato só se realiza por efeito do procedimento estético efetivado num diálogo que se organiza de maneira absolutamente rigorosa em sua constituição: as quatro perguntas em torno de partes do rosto (olhos, orelhas, nariz e boca) da “avó”, sendo todas elas pontos de contato físico com o mundo exterior ao sujeito (visão, audição, olfato e paladar/tato). Mais ainda: as perguntas seguem uma gradação, partindo dos sentidos capturados a maior distância do objeto (audição e visão), até atingir o auge da proximidade, representada pela boca, órgão responsável pela devoração, e que concentra dois sentidos, paladar e tato.

É claro que, quando lemos ou contamos a história para a criança ou quando ela mesma a lê em um livro, toda a análise aqui esboçada não ocorre de maneira consciente. Entretanto, os signos estão ali presentes, organizados e estabelecidos, prontos para que o leitor com eles interaja e seja por eles afetado de alguma maneira. De todo modo, é inegável que as quatro perguntas permanecem em nossas memórias por toda a vida, e que nosso olhar infantil para o mundo que nos cerca, a partir de então, perde um pouco da original pureza, passando a considerar a possibilidade da presença de lobos (reais ou metafóricos) nos vários caminhos pelos quais trafegamos.

Como tantos outros contos do repertório direcionado ao público infantil, “Chapeuzinho vermelho” é uma literatura que podemos considerar, de acordo com María Teresa Andruetto (2017), um “texto difícil”, na medida em que, apesar de se revestir de elementos caracterizados por Tzvetan Todorov (1975) como próprios do universo

do maravilhoso, muito afeito aos territórios da infância, traz em seu bojo uma articulação temática de grande complexidade, que vai dos perigos do mundo externo em relação à casa materna até as agruras das transições da infância para a vida adulta, sobretudo no caso das mulheres.

É notável, nesse sentido, que a possibilidade de tratamento de uma temática tão densa seja justamente a sua expressão por meio da linguagem literária, caracterizada pela criação de uma rede metafórica capaz de estabelecer-se como mediadora entre o universo adulto e a experiência infantil de mundo, criando formas de aproximação e de cuidado que se valem da polissemia como meio para fazer chegar à criança uma mesma mensagem, porém ajustável ao seu potencial particular de apropriação.

Trata-se, portanto, de uma operação cultural que Antonio Candido (2011, p. 177-178) reconheceu como uma espécie de estatuto pedagógico da literatura, na medida em que:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A função pedagógica da literatura, de acordo com Candido (2011) não se fixa numa tentativa moralizadora, conseqüentemente, limitadora. Ao contrário disso, a leitura do texto literário, por permitir o acesso a "outros mundos e outros lugares", conforme conclui Michèle Petit (2009) a partir de pesquisa com jovens leitores, possibilita à criança e ao jovem formar-se leitor dentro de uma perspectiva emancipadora (Paulo Freire, 2001; Jacques Rancière, 2013).

Nessa mesma direção constitui-se a relevância a ser dada pela exploração da linguagem poética na formação dos leitores iniciantes.

De acordo com Cecilia Bajour (2012), ao selecionar obras para a leitura dirigida a leitores em formação, é fundamental focar a escolha em textos vigorosos, isto é, que provoquem as crianças e os jovens a se posicionarem crítica e afetivamente em relação aos conteúdos e temas apresentados. Vale ressaltar que nem sempre temas relevantes geram textos potentes. Para que tal ocorra é necessário, de acordo com Bosi (1977), a confluência entre significado e significante, numa operação de síntese entre som e sentido que resulta no que se convencionou chamar "função poética", desde a proposição de Jakobson (2003) sobre as funções da linguagem.

Atualmente e no contexto das literaturas voltadas ao público infantil e juvenil, passam a integrar esse conjunto simbólico também as imagens, anteriormente tratadas como conteúdo complementar, mas que, mais recentemente, têm assumido lugar mais central na composição dos sentidos. Isto é, deixam de apenas reproduzir algo que já está enunciado em linguagem verbal para, então, constituir-se como parte do próprio enunciado, numa relação, não mais de complementaridade, mas de termo integrante, articulando enunciados verbo-visuais.

A obra a ser analisada e proposta neste capítulo como possível leitura indicada a estudantes da Educação Básica figura como exemplar do que até aqui se tratou, e será mais bem apresentada e analisada na próxima seção.

***Sagatrissuinorana*: imagem e palavra na constituição de sentidos poéticos**

A obra *Sagatrissuinorana*, de João Luiz Guimarães, ilustrada por Nelson Cruz e publicada pela editora Ôzé em 2020, figura como um conto da narrativa tradicional “Os três porquinhos”, situada, entretanto, num tempo-espço com alusões verbo-visuais que remetem ao Brasil do século XXI, mais precisamente às cidades

mineiras de Mariana e Brumadinho entre os anos de 2015 e 2019, período em que ocorreram as tragédias de rompimento de duas barragens de mineradoras. Trata-se de obra ilustrada, com enunciados verbais que não ultrapassam seis linhas por página, ocupando uma pequena porção das páginas duplas, as quais servem como suporte para imagens que, articuladas ao texto escrito, compõem a narrativa.

O enredo, inicialmente, reproduz a história dos três porquinhos, com algumas adaptações ao cenário brasileiro de Minas Gerais, contando com as três casas construídas pelos protagonistas para serem fortificações contra o Lobo-mau. Da mesma forma que no conto tradicional, apenas a terceira casa, feita de materiais mais resistentes, é capaz de impedir a violência do Lobo. É nesse momento, entretanto, que surge uma nova personagem: a Lama, remetendo às tragédias ocorridas nas cidades de Mariana e Brumadinho, em 2015 e 2019, respectivamente. Dessa vez, entretanto, não são apenas os porquinhos que são atingidos pelo mal, mas também o lobo e todo o entorno em que se situavam as ações da história tradicional.

As imagens, articuladas aos enunciados verbais, dão conta de reforçar o percurso narrativo, ao mesmo tempo que, discretamente, prenunciam a reviravolta a ser dada pela inserção da Lama no enredo. Ao longo das páginas, nos cenários aparentemente tranquilos, notam-se, desde o princípio da narrativa, elementos que representam a presença e o avanço do caldo tóxico, até sua invasão completa por todo o espaço pictórico, deixando de figurar no segundo plano na ilustração para se estabelecer, definitiva, no primeiro plano da narrativa.

Nessa chave, a obra traça seu percurso sempre alinhada a uma poética que articula enunciados verbais e visuais na constituição de sentidos, os quais se estabelecem numa rede metafórica, sempre na urgência de se manifestarem, conforme Barthes (1980), como “revolução permanente da linguagem”.

Efeito dessa e de outras armações poéticas de seus autores, o livro chega ao leitor como enigma, a começar por seu misterioso título.

Sagatrissuinatorana é uma palavra que integra a criatividade do neologismo próprio da escrita de Guimarães Rosa e o endosso dos repertórios narrativos da infância. Ao modo das palavras-valise, que guardam em si outras palavras (como cama/leão ou de/coração, por exemplo), o vocábulo *sagatrissuinatorana* porta três outros, se assim for segmentado: SAGA - TRI - SSUINO - RANA, e depois reordenado em SAGARANA, TRI e SUÍNO.

No jogo de palavras e anagramas proposto no título já viceja algo que será eixo organizador da obra: uma mescla da poética roseana, cancelada pela palavra *Sagarana* - título de uma das obras mais reconhecidas do autor -, com o conteúdo do tradicional conto “Os três porquinhos”, referenciado pelo prefixo *tri* (relativo a três) e pelo radical *suíno* (concernente a porco). Note-se ainda que a palavra Sagarana, ao ser decomposta em duas (Saga - rana), torna-se uma espécie de moldura dentro da qual se situam tri + suíno, os três porquinhos. Disso depreende-se que, no espaço-tempo mítico das narrativas próprias de Guimarães Rosa, estará inserida a narrativa tradicional dos três porquinhos.

Dessa forma, já na leitura do título é possível inferir que a obra se realiza por meio da narrativa dos três porquinhos, contada em uma linguagem própria das histórias de Guimarães Rosa. Nesse sentido, mostra-se absolutamente coerente seu subtítulo: “reconto {à moda roseana}”. Entretanto, apesar de já decifrado o título, com apoio do seu subtítulo, mantém-se o mistério de *Sagatrissuinatorana*, algo a ser desvendado apenas por meio da leitura integral do texto.

O exercício interpretativo realizado com o título, se estendido a todo o texto verbal, confirma que a obra se estabelece numa pauta melódico-formal de inspiração roseana, fato que é enunciado na apresentação do escritor João Luiz Guimarães, ao se referir a *Sagatrissuinatorana* como “um jeito que achei para homenagear todo o

amor que sinto pela p(rosa) poderosa de meu xará monumental.” (Guimarães; CRUZ, 2020, p. 29⁶).

Por seu lado, as imagens, elemento predominante na obra (tanto pelo espaço que ocupam nas páginas quanto pela narrativa paralela que expõem discretamente, até que esta tome centralidade no texto), ensejam sentidos também atravessados por uma poética que vai se desenhando a partir de uma relação de complementaridade e de independência em relação aos enunciados verbais. Trata-se de uma poética em que a articulação entre a linguagem pictórica e a verbal parecem emular a própria experiência humana de interação com o mundo por meio de diversos sentidos e modos de dizê-los.

É assim que, por exemplo, a abertura do conto principia pela palavra “Nonada.”, único elemento verbal pairando na imagem, impressa em páginas duplas, onde se vê a silhueta das montanhas dividindo horizontalmente a paisagem exposta em duas metades: uma parte superior toda branca e uma inferior composta em tons de verde, representando um espaço rural, com o ponto de observação do leitor situado numa área industrializada. “Nonada”, na abertura de *Sagatrissuinorana* abre como que um portal para o leitor ingressar no campo remoto das cidadezinhas mineiras, por onde elementos míticos podem transitar solenes entre o real e o imaginado, conforme prenuncia o enunciado que segue imediatamente após a ainda misteriosa abertura: “Fatos que ouvi não foram de fato. Ou quase.” (Guimarães; Cruz, 2020, p. 7)

O universo sempre no limite entre o fato e a ficção, tanto quanto na obra de Rosa, mostra-se elemento fundamental em *Sagatrissuinorana*. É por esse canal que se torna possível unir a ficção dos três porquinhos, que constroem suas casas para proteger-se de um lobo devorador, à tragédia factual e concreta da dizimação das cidades

⁶ Embora o livro não apresente números nas páginas, foi assumida neste artigo a paginação convencional, a contar da página de rosto do volume.

de Mariana e Brumadinho na segunda década deste século, como resultado do rompimento de barragens de mineração.

O mistério guardado em "nonada", palavra com que Guimarães Rosa abre o romance *Grande sertão: veredas*, entre outras tecituras verbais típicas do universo roseano, ecoa em diversos outros enunciados do texto de João Luiz Guimarães. Exemplos disso são a presença da fibra do buriti (elemento muito evocado por Guimarães Rosa) como material usado pelo primeiro porquinho para fazer sua casa, ou mesmo a fórmula "porcos que porcavam"(Guimarães; Cruz, 2020, p.8), que parodia "velhos e velhas que velhavam", encontrada no conto do escritor mineiro "Fita-verde no cabelo (Nova velha história)" (Rosa, 2001, p. 110).

Outro elemento notável inspirado na obra roseana é o uso de uma variedade de alcunhas para aludir ao demônio, apropriadas na narrativa em tela para referir-se ao Lobo-mau. A palavra "Dito", por exemplo: "Mas quando o vento bateu à porta, adivinhou a baforada quente e quase dentada do Dito" (Guimarães; Cruz, 2020, p.11). No trecho, observa-se ainda o paradoxo "baforada quente e quase dentada", em que se realiza uma síntese impossível daquilo que é gasoso (o ar expelido pela boca) com o que é efeito de algo absolutamente sólido, como são os dentes no ato da devoração. Essa fusão de dois elementos díspares reforça o efeito de mistério em torno da imagem do demônio aludido na palavra "Dito". Ressalte-se ainda que esse Dito refere-se, no livro, ao Lobo, personagem reconhecida como figuração do mal, tanto na narrativa original dos três porquinhos quanto nesta de Guimarães e Cruz.

Em outro ponto da narrativa, porém, já no momento de prenúncio de um mal ainda maior que o Lobo, a personagem é referida como "o cujo": "O cujo bem ensaiou o bufo - mas sem efeito." (Guimarães; Cruz, 2020. p. 20). E é justamente nesse momento da narrativa que a lama das mineradoras emerge com toda força, acabando com o lobo, com os porcos e com tudo mais ao

redor: “delobodeporcodecasadetudo”, (Guimarães; Cruz, 2020, p. 22). O enunciado nesse trecho expressa o impacto da tragédia, capaz de reverter a própria noção de maldade e mesmo do próprio demônio: “Porque o diabo não há. Existe é ruindade humana. Travessia. E a Lama trespassou o vale no meio do redemunho, mastigando, banguela, com suas gengivas de terra, o tão frágil e breve corpo -” (Guimarães; Cruz, 2020, p. 21).

Conforme se observa, do momento em que o Lobo tenta dar seu sopro (“ensaiou o bufo”) até a sua morte por consequência da invasão da Lama (“mastigando, banguela, com suas gengivas de terra, o tão frágil e breve corpo”), ocorre de maneira gradativa a destituição do poder maligno do animal, passando a ser característica do humano (“Existe é ruindade humana.”), tornando-se a Lama, apesar de figurar como ser autônomo, um trágico instrumento da ação humana.

A narrativa finaliza com o enunciado do seu narrador relativizando a própria veracidade do que conta: “Foi o que me chegou, se muito.” (Guimarães; Cruz, 2020, p. 24), insistindo, assim, no inquietante limite entre verdade e ficção, entre real e imaginado. E conclui: “Porque todo conto pode ser recontado à vera.”, de onde se depreende que sua narrativa, revestida de fantasia, guarda, em sua profundidade, uma verdade que não se ousa dizer em termos denotativos: “E quem haverá de? - se antes.” (Guimarães; Cruz, 2020, p. 25)

Vale destacar, ainda, que, ao mesmo tempo que os enunciados verbais das duas últimas páginas da obra explicitam a necessidade de buscar formas conotativas para lidar com as duras realidades, as imagens que a acompanham apontam para a denotação, já que configuram um cenário de destruição, composto por uma grande massa de cor vermelha com fragmentos de objetos diversos, representando a lama que invade as cidades e carrega os restos de tudo que destruiu em seu percurso de devastação. Entretanto, ainda atuando por meio de uma poética que se estabelece no limite entre o

real e o imaginado, a cor vermelha da lama, em lugar do convencional marrom, inscreve-se como conotação, na medida em que, por meio da hipérbole, indica a relação com a morte, ao imprimir na imagem a cor do sangue e, assim, exaltar o sofrimento e a grande quantidade de vítimas da tragédia.

Intertextualidades e interleituras: intervalo em que vigora o sujeito-leitor

O percurso analítico seguido até o momento expõe um procedimento artístico que atravessa toda a narrativa de *Sagatrissuinorna*: a intertextualidade. De acordo com Fiorin (1999, p. 29), o conceito foi cunhado pela linguista Julia Kristeva, nos anos 1960, a partir do princípio do dialogismo, apresentado por Bakhtin como determinante na obra do russo Fiódor Dostoiévski. Numa síntese do conceito, Fiorin (1999, p. 30) afirma: "A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Há de haver três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização."

Embora a proposta de Fiorin trate da intertextualidade fixada mais nos elementos principalmente verbais dos textos, é possível compreender que, mesmo não havendo paralelismos sintáticos entre as obras, é notável a presença de duas narrativas completas a compor *Sagatrissuinorana*: o enredo dos três porquinhos, trazido integralmente no livro de Guimarães e Cruz, e as notícias em torno das tragédias ambientais de Mariana e Brumadinho, fundidas em um mesmo acontecimento.

Ambas as narrativas concorrem na construção do sentido da obra, criando um novo roteiro, vinculado visceralmente aos textos a que se reporta. Nesse caso, é possível afirmar a presença da alusão, pois

[...] não se citam as palavras (todas ou quase todas), mas reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou **são figurativizações do mesmo tema** (Fiorin, 1999, p. 31, grifos nossos)

Ao mesmo tempo, observa-se o procedimento da estilização, força predominante nos enunciados verbais. Para Fiorin (1999, p. 31), "A estilização é a reprodução do conjunto dos procedimentos do "discurso de outrem", isto é, do estilo de outrem." Conforme visto anteriormente, a todo momento, notam-se em *Sagatrissuinorana* ecos da poética roseana. Eles ocorrem tanto nas citações de arcaísmos, como "nonada", quanto em vocábulos recorrentes na obra do autor, como "buriti" ou os vários nomes para o diabo. O procedimento também é observável no modelo de criação de neologismos, como em "delobodeporcodecasadetudo", ou nas peculiares estruturas sintático-semânticas, por exemplo." E quem haverá de? - se antes." (Guimarães; Cruz, 2020, p. 25).

Paralelamente ao fenômeno composicional da intertextualidade, requisitamos o conceito de *interleitura* como procedimento de construção de sentidos, agora da parte do leitor. Quem quer que leia *Sagatrissuinorana*, mesmo que desconheça a obra de Guimarães Rosa e seus modos de dizer o mundo, saberá compreender que se trata de um reconto de "Os três porquinhos", narrativa tradicional amplamente difundida tanto oralmente quanto pela literatura infantil ou pelo cinema.

Nesse contexto, o leitor se vale da *interleitura*, definida por Rouxel (2012, p. 18) como uma "rede de relações que um leitor estabelece entre textos", para a construção que realiza ao longo do processo de significação pelo qual se caracterizará sua leitura. No caso específico da obra em questão, o leitor, seja adulto ou criança, será, possivelmente, afetado por uma sensação de estranhamento ao se

deparar com uma narrativa de “Os três porquinhos” em que o mal maior não é mais o lobo, mas os próprios humanos.

Essa reviravolta operada na narrativa tradicional certamente não passará despercebida, o que levará seu leitor a atentar-se mais demoradamente para os elementos visuais que a circundam (o cenário pré-apocalíptico das cidadezinhas mineiras) e mesmo para os processos verbais que orientam a narrativa, desde seu título misterioso até os enunciados, não menos misteriosos, que constituem o texto verbal. E, mesmo não se tratando de um leitor da obra roseana, a estilização presente no texto cumprirá seu efeito poético, fazendo-se notável como enigma, ainda que o leitor não se disponha a tentar decifrá-lo. De toda forma, os ecos de uma voz distinta daquela do dia a dia terá cumprido seu papel de entoar uma “revolução permanente da linguagem”, embalando o leitor e fazendo-o experienciar um outro mundo e um outro lugar em sua própria língua.

Nesse percurso, ainda que de modo inconsciente ou incipiente, a literatura concorre para a expansão dos letramentos, na medida em que propõe ao leitor reconhecer uma dinâmica essencialmente criativa da língua que fala, apresentando-lhe a potência de novos domínios de expressão e, conseqüentemente, de pensamento. Nesse sentido, a literatura, mesmo que incômoda ou aparentemente incompreensível, impulsiona a formação de um leitor emancipado, conforme nos propõe Paulo Freire (2001) em seu texto fundamental *A importância do ato de ler*.

Vale destacar ainda a relevância do processo de interação entre leitor e obra, atentando-se para o fato de se tratar de uma realização que necessariamente passa pela subjetividade. Ao acionar seus repertórios pessoais, sua “biblioteca interior”, conforme Rouxel (2012, p.18-19), o leitor não apenas mobiliza seu conhecimento das narrativas tradicionais, por exemplo, mas o modo como elas o afetaram à época em que tomou contato com elas, as identificações que então realizou

com as personagens e com o cenário, as interleituras feitas já no momento em que as acessou pela primeira vez.

Toda essa carga de sentidos comparece a cada leitura realizada e manifesta-se no momento em que se efetua. Nesse sentido, cada leitor, embora deva trafegar sempre nos limites dados pelo texto, haverá de fixar-se em pontos muito particulares, com os quais suas experiências e sensações dialogam com mais intensidade.

Numa obra como *Sagatrissuinorana*, em que os enunciados verbo-visuais se caracterizam pela polissemia, já que admitem diversas apropriações, o lugar do leitor em suas manifestações subjetivas se alarga e permite voos particulares na construção dos sentidos. É assim que, na abertura da obra, com a citação de “Nonada”, palavra misteriosa que também inaugura o romance *Grande sertão: veredas*, o leitor é convocado a seguir seu próprio percurso, com a bagagem que traz de sua experiência de mundo e de leituras, com seus traços mais íntimos na elaboração dos significados.

O leitor emancipado não terá medo de trafegar por essa leitura cheia de abismos, armadilhas e maravilhamentos. O leitor inexperiente, ainda no princípio de sua jornada, poderá muito aprender com um texto como *Sagatrissuinorana*, por seu potencial de expor novos trilhamentos subjetivos por meio da leitura e da literatura.

Ler *Sagatrissuinorana* para a formação de leitores emancipados

Neste ponto de nossa reflexão, faz-se relevante questionar: a quem se dirige *Sagatrissuinorana*? Quem é o leitor pressuposto dessa obra? Dada sua complexidade, seria possível sua presença nas salas de aula da Educação Básica? Para dialogar com essa indagação, cabe aqui uma breve discussão a respeito das obras ilustradas, seguida de algumas proposições para sua abordagem no Ensino Básico.

É próprio do senso comum considerar que livros em formato 21 cm x 28 cm, em papel couchê fosco, com menos de 50 páginas e ilustrados são, necessariamente, obras indicadas a crianças. Esse conceito tem suas razões de ser, já que boa parte das obras direcionadas a crianças se realiza em torno desse formato. Some-se a isso a facilidade em lidar com volumes nesse enquadramento, sobretudo para pessoas que estão desenvolvendo habilidades motoras mais refinadas, como virar páginas. Mais ainda, um livro ilustrado ou com uma grande porcentagem de enunciados constituídos por imagens remete imediatamente (mesmo em se tratando de senso comum) a um leitor ainda não alfabetizado ou, no caso de obras com pequenas porções de texto verbal, como ocorre com *Sagatrissuinorana*, ao leitor iniciante, com pouco fôlego para atravessar leituras mais volumosas.

Ao menos dois aspectos podem invalidar tais percepções e nos levar mais longe no que se refere à leitura de obras de caráter verbo-visual ou ilustradas. O primeiro deles refere-se ao fato de que a leitura de imagens não pode ser considerada mais elementar que a de enunciados verbais, se levarmos em conta que sua realização demanda conhecimentos de mundo e de códigos culturais constituídos ao longo dos tempos. Exemplos disso são os recursos procedimentais para a delimitação do que seja primeiro e segundo planos, o uso da perspectiva e a presença das sombras para representar volume. Embora já se trate de signos incorporados em nossas leituras cotidianas de imagens, é inegável a necessidade de desenvolver tais conhecimentos ao longo dos percursos formativos de simbolização e acioná-los quando realizamos leituras, sendo possível considerar tal habilidade como um letramento visual. O outro aspecto, este de ordem cultural, aponta para o fato de não haver, em literatura, um estatuto rigoroso no que concerne ao perfil do leitor a quem se destina uma obra. Em princípio, todos podem ler tudo, desde que alfabetizados, no caso dos textos verbais, e todos podem ler o que bem quiserem, sejam

obras com ou sem ilustrações, de maior ou menor complexidade temática, com mais ou menos recorrências intertextuais etc.

Na contramão de um discurso que delimita o trânsito de crianças, jovens e adultos pelas prateleiras das bibliotecas e livrarias, restringindo-lhes a saudável transposição de fronteiras entre os diversos territórios do conhecimento e da fantasia, coloca-se o sujeito-leitor, capaz de mobilizar seu desejo e seus repertórios na construção dos saberes e na produção dos sentidos. Seja um idoso, um jovem ou uma criança, todos, diante de uma obra literária, sobretudo aquelas com forte apoio em imagens, efetivará sua leitura conforme seus interesses e suas experiências. Eventualmente, a bagagem requerida pela obra não será suficiente, cabendo, então, ao mediador atuar no amparo ao leitor, seja por meio da seleção de outras obras, seja pelo apoio na construção de repertórios auxiliares.

Ao abordar as relações entre as obras literárias direcionadas ao público infantil e as ilustrações nelas presentes, Ricardo Azevedo faz uma interessante reflexão, em que critica a visão reducionista de que as crianças necessitam de imagens literais, que apoiem suas leituras do texto verbal:

Nem conhecem o beabá e já estão habituadas, através da televisão e do cinema, a acompanhar histórias onde várias narrativas se entrecruzam. Sabem que, como na vida, personagens podem trocar de roupa sem correr o risco de perder a identidade. Entendem que, mesmo de forma imprevista e não descrita no texto, uma mosca pode pousar numa personagem. Ou que, por vezes, o discurso pode ser simbólico. Ou que, além da trajetória da personagem, existem outras trajetórias, pessoas e vidas. Percebem quando a câmera está narrando e quando a câmera é um personagem (refiro-me a focos narrativos). Podem não saber seus nomes, mas reconhecem procedimentos como a metáfora e a metonímia, a analepse (ou *flash back*: relatar eventos anteriores ao narrado), a paralepse (dar mais informação do que o texto deu), a paralipse (dar menos informação do que o texto deu), a metalepse (trazer novos planos narrativos ou criar diálogo entre diferentes planos narrativos) e a anacronia (alterar a ordem dos eventos), entre outros. (Azevedo, 1993, p. 4)

Com maiores ou menores possibilidades de acesso aos bens culturais, todos nós trilhamos caminhos que nos dão condições de elaborações de sentidos diante de imagens ou de enunciados verbais. Afinal, como nos ensina Graciela Montes (2007, p. 2, tradução nossa), "não há analfabetos de significação, somos todos construtores de sentido".

Vale dizer que uma obra que carrega outras obras em si por meio da intertextualidade não exige de seu leitor leituras prévias ou conexões imediatas com todos os textos que a compõem para que os sentidos sejam constituídos. Ao contrário disso, para os leitores que, no caso de *Sagatrissuinorana*, não se encontraram ainda com a obra de Guimarães Rosa, a leitura desse reconto abre-lhes a oportunidade de ir em busca de novas experiências leitoras, no atravessamento dessas fronteiras que o texto de João Luiz Guimarães propõe. No tocante às imagens, além dos fatores trazidos por Azevedo (1993) e Montes (2007), também se pode considerar que o próprio exercício da significação efetiva processos de ampliação dos repertórios pictóricos do leitor, ensejando novas potencialidades na produção de sentidos. E, novamente, nos deparamos com a proposição de um leitor emancipado, agora como efeito do próprio contato com a obra literária.

No caso da leitura de *Sagatrissuinorana* com jovens e crianças, alfabetizadas ou não, os percursos podem variar. Em todos eles, porém, faz-se notável a prerrogativa de uma mediação disposta a ouvir o que seus leitores indagam à obra antes de impor qualquer "ordem da leitura" (Montes, 2020) que imponha modos de ler e apreciar o texto. Aproveitando as múltiplas possibilidades abertas pelos enunciados verbais e visuais, é possível realizar uma mediação que se caracterize pela escuta, instaurando um diálogo entre a obra e seus leitores e entre os próprios leitores, num rico processo de negociação de sentidos.

A realização de práticas negociadas, como a que se propõe aqui, pode ocorrer em pequenos grupos de estudantes, numa leitura conjunta, primeiro apenas para reconhecimento inicial e anotação das

primeiras experiências, por exemplo, num diário de leitura. Depois, já com algumas orientações, que podem partir do compartilhamento das indagações dos próprios grupos leitores. Nessa ocasião, é possível virem questões como “o que é nonada?”, “o que significa a palavra que dá título ao texto?”, “que lama é essa que aparece no final da história dos três porquinhos?”, “por que Lama está grafada com letra maiúscula?”, e tantas outras questões que não seríamos capazes de prever.

O trabalho do professor, nessa dinâmica do compartilhamento das indagações seria, primeiramente, elencar os questionamentos mais potentes para a interpretação do texto e levá-los como roteiro para a discussão coletiva sobre a obra. Nesse percurso, valorizar e fazer o estudante saber que está sendo valorizado seu comentário ou sua pergunta para o livro. Por fim, estabelecer um processo de prática leitora em que o que mais interessa é o processo em si, os movimentos de interação com a obra, do que um eventual resultado ou “produto” oriundo da “tarefa” de ler.

A partir dos questionamentos dos leitores bem como de seus diálogos interpretativos, é possível efetuar, paulatinamente, algumas conexões que possibilitam a ampliação dos sentidos já alcançados pelos alunos. Sabemos que levar uma obra como *Grande sertão: veredas* não seria tão simples e talvez nem representasse grande ganho para o leitor no momento, sobretudo se for uma criança. Entretanto, ao reler o trecho que faz referência a *Fita verde no cabelo (Nova velha história)*, é possível apresentar o conto de Rosa, lê-lo com os alunos e mesmo abordar as coincidências procedimentais no que diz respeito à intertextualidade, pois é bem provável que os estudantes reconheçam de imediato o diálogo que estabelece com o conto tradicional “Chapeuzinho Vermelho”.

A partir dessa “revelação”, pode-se perscrutar outros mistérios presentes em *Sagatrisuinaorana*, a começar das imagens, no que elas revelam a respeito da concomitância de duas narrativas: a ficcional dos três porquinhos e a factual do rompimento das barragens. Da mesma

forma, é possível focar em elementos mais pontuais das ilustrações, como forma de compor uma leitura mais analítica, pertinente ao aprofundamento dos sentidos.

No campo do texto verbal, seguindo também um percurso mais analítico, é possível mobilizar os alunos a notarem o trabalho poético na construção dos enunciados, seja no aspecto das representações metafóricas - por meio de figuras como a personificação (Lama) ou o paradoxo (baforada quente e quase dentada) -, seja na estruturação sintático-semântica ("ouvindo só o de dentro"), distinta da linguagem do dia a dia.

Admitindo-se que a obra, apesar de sua aparência de literatura infantil, pode ser levada ao público jovem, numa situação de leitura com o Ensino Médio, é possível perscrutar o texto ainda mais, aí sim fazendo as vinculações com trechos de *Grande sertão: veredas*, mesmo que apenas levando aos alunos recortes da obra citados no livro de Guimarães e Cruz. Para além disso, dentro de uma perspectiva de formação de leitores emancipados, parece relevante, ao evidenciar esses diálogos entre a literatura infantil tradicional e a literatura adulta do século XX, bem como entre as narrativas ficcionais e as factuais, ajudar os alunos a compreender a relevância da leitura de literatura como uma forma particular de acessar os saberes, já que, conforme Barthes (1980, p. 17), "todas as ciências estão presentes no monumento literário". E isso não será diferente para *Sagatrissuinorana* ou para *Grande sertão: veredas*.

Considerações finais

Neste capítulo, tomamos como desafio propor a leitura de *Sagatrissuinorana* com crianças ou jovens do Ensino Básico. Um primeiro aspecto inquietante na obra é sua indefinição no que se refere ao público leitor. Se por um lado se trata de um livro em que predominam os enunciados visuais, o que pode indicar sua vinculação

com o público infantil, por outro traz a temática do desastre ambiental, associada a enunciados verbais que citam e aludem a obras de Guimarães Rosa, aspectos estes mais afeitos ao leitor adulto.

A articulação entre os enunciados verbais e os visuais torna a obra, conforme se abordou, um objeto por demais motivador, com potencial para instigar leitores de todas as idades, na medida em que texto abre brechas, as mais diversas, para que os sujeitos negociem os sentidos a partir dos repertórios que carregam em suas experiências leitoras e de mundo.

Compreendendo a literatura como um saber capaz de promover interações e aprendizagens distintas a cada sujeito, a proposta de leitura feita aqui buscou a formação de sujeitos autônomos, capazes de fazer uso de seus repertórios e de suas subjetividades para uma compreensão de mundo emancipada. Nesse sentido, não se traçaram tarefas estáticas de interpretação e compreensão textual. Ao contrário disso e buscando formar um leitor emancipado, sugerem-se práticas que tenham como pressuposto a escuta do aluno e a consequente negação de posturas que possam silenciar seu trânsito pelos próprios saberes e pelos que passa a integrar no movimento da leitura.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução e Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Pensando em ilustrações de livros. **Ricardo Azevedo: escritor, ilustrador, pesquisador**. 1993. Disponível em <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Pensando-em-ilustracoes.pdf> Acesso 09/02/2025.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia do Colégio de França. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa de (orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, João Luiz; CRUZ, Nelson. **Sagatrisuinorana.** Reconto à moda roseana. São Paulo: Ôzé, 2020.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** Tradução de Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

MONTES, Graciela. “El destello de una palabra”. In: **La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.** México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

MONTES, Graciela. Do ditame ao enigma ou como ganhar espaço. In: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020, p. 44-59.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo (Nova velha história). In: ROSA, João Guimarães. **Ave, palavra.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001b.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana.** São Paulo: Global, 2019.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação e crítica**, n. 9, p. 13-24. <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>> Acesso em 09/03/25.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correia Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Capítulo 9

O ATO DE LER NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Letycia Medeiros Soares – UNESPAR, Paranavaí
letyciamedeiros45@gmail.com

Fatima Aparecida De Souza Francioli – UNESPAR, Paranavaí
fas.francioli@gmail.com

Introdução

Este estudo está vinculado a uma disciplina de um programa de Pós-graduação, *stricto sensu* (Mestrado em Ensino), e tem como objetivo, compreender o ato de ler para o desenvolvimento humano sob a ótica dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção de leitura de Jean Foucambert, um escritor Francês crítico na área da leiturização escolar, o qual considera que o leitor se desenvolve por meio das finalidades e das estratégias de leitura.

Assim sendo, no âmbito da metodologia é um estudo bibliográfico com revisão de literatura. Uma pesquisa dessa natureza, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158) é realizada por “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.” A leitura permite “[...] a planificação do trabalho, evitar [...] certos erros e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” que delineiam a investigação.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, buscamos compreender o que é Pedagogia Histórico-Crítica

e quais seus fundamentos. Em seguida, discutimos sobre ato de ler, a partir de Jean Foucambert. Por fim, procuraremos também evidenciar a Pedagogia Histórico-Crítica com o ato de ler como sendo um meio para o desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, explicitamos o que Jean Foucambert (1994, p. 17) afirma no livro *A Leitura em Questão*, “[...] aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor [...]”, assim, aprender a ler torna-se um ato contínuo, embora seja na escola que se faz a formação do leitor, que se define através da dedicação desta instância social, se o indivíduo prosseguirá sendo um leitor. Logo, optamos por abordar a leitura como um processo sócio-histórico que está enraizado na sociedade, contribuindo para a formação humana, ao considerar que por meio da leitura se adquire conhecimentos que outras gerações já produziram.

No que tange ao papel da escola, Saviani (2011) explicita que a escola precisa garantir o ensino dos conhecimentos produzidos historicamente pela ciência, em direção à superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado, entendido como a aquisição do saber sistematizado pelo estudante, permitindo-lhe a transformação da reflexão e ação social. Saviani (2011) permite-nos completar, pela Pedagogia Histórico-crítica, que cabe à educação escolar transmitir o saber pela cultura erudita e não cultura popular. Trata-se de priorizar que o saber escolar deve estar atrelado ao objetivo educacional e que os mesmos sejam desenvolvidos, dentro do ambiente escolar. Sendo assim, a relação entre o ato de ler e a Pedagogia Histórico-Crítica, está ligada ao compromisso de uma interpretação crítica dos textos e do mundo. Esta teoria pedagógica, desenvolvida por Dermeval Saviani, visa possibilitar ao aluno práticas educativas que promovam a análise crítica, a reflexão e a contextualização histórica.

A partir dessa concepção pedagógica a leitura torna-se uma prática fundamental, que permite entender como os sujeitos sociais se

inserir no mundo como sujeitos críticos e conscientes caminhando em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos

Neste momento, iremos abordar conceitos-chaves sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e explorar fundamentos teóricos e práticos que se relacionam nesta perspectiva educacional, que prioriza a práxis, a consciência crítica e a transformação social dos indivíduos por meio do desenvolvimento integral dos mesmos.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-produtivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2011 p. XVI).

A Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani em meados dos anos 1980-1990, apresentou seus primeiros ensaios, segundo as palavras do próprio autor “[...] no seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (Anede) e realizado em Niterói, em 1985.” (Saviani, 2011, p. 1). Em 1983, esses escritos foram publicados como sendo o segundo capítulo do livro *Escola e Democracia*.

Segundo as palavras do autor, esta abordagem educativa visa a superação das pedagogias não críticas, que são, segundo Saviani (2008, p. 51) as concepções de pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista, as mesmas caminham em direção a manutenção da sociedade, a partir do capital, assim explicitadas nas palavras do autor:

Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada

objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao- contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como "redentora da humanidade". Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas.

Fica claro que as pedagogias não críticas, analisadas pelo autor, entendem que cabe à escola o papel da transformação social pela manutenção da consciência ingênua.

Em outra direção Saviani (2011, p. 101) propõe uma pedagogia que defende o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos clássicos, entendido como “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”. Assim, o ensino e a aprendizagem dos clássicos, torna-se um caminho para a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores. Como afirma Duarte (2015), essa pedagogia adota o Materialismo Histórico-Dialético como a mais desenvolvida e crítica concepção de mundo e defende que os conteúdos escolares e as formas de seu ensino podem se constituir em importantes contribuições para a difusão dessa concepção de mundo. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein sobre as discussões ontológicas.

Logo, o objetivo central da mesma é ir além da crítica e disponibilizar ao educador uma prática pedagógica que lhe possibilite ser o mediador por meio do ensino, possibilitando que o mesmo se torne um caminho para o desenvolvimento integral do sujeito.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p. 76)

Esta abordagem visa compreender a prática educacional entretida ao desenvolvimento do indivíduo enquanto um sujeito sócio-histórico e que se dá por meio das condições materiais, sociais e culturais, vinculados ao materialismo histórico-dialético, que determina este viés, ao entender a educação como processo social interrelacionado com as determinantes históricos e materiais. Outra questão que ganha destaque nesta pedagogia é a questão da natureza humana na construção do conhecimento, pois a mesma entende o conhecimento como consequência da ação humana, do seu desenvolvimento histórico.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2011, p.6)

O autor supracitado defende que a construção do conhecimento ocorre a partir da base material, dos princípios naturais, que são o ato de produzir o conhecimento, seja de forma direta ou não, pois torna-se um processo coletivo dos homens e consequentemente histórico. Logo, não apenas a realidade material é base de análise desta pedagogia, mas também a realidade cultural. Ambas são consideradas como ponto de partida para o professor e assim, traçar objetivos que irão efetivamente fundamentar o desenvolvimento do aluno.

Mostrei que o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada. (Saviani, 2011, p.69)

Aquilo que está posto culturalmente é o ponto de partida que determina o processo pedagógico, para que os objetivos e metas alcancem o ponto de chegada com a aquisição dos conhecimentos epistemológicos por meio do ensino escolar.

Contudo, as aquisições culturais estão relacionadas ao acesso aos bens culturais, que quando são negados pela secundarização da transmissão dos conhecimentos clássicos promovem a desigualdade social que se reflete da seguinte maneira: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 2008, p. 45). Porém, vale ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica defende uma educação que além de superar as desigualdades, busca alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

É nesse sentido, da superação da desigualdade social que iremos discutir o ato de ler. Com base nos estudos de Jean Foucambert, o ato de ler é considerado um processo pedagógico que se desenvolve como uma prática histórica e social, onde o leitor interage não só com o texto, mas com os diferentes sentidos e significados do seu contexto cultural e de suas vivências, indo além da decodificação das palavras.

A Leitura para Jean Foucambert

Jean Foucambert, de origem Francesa, é um teórico conhecido principalmente pela sua teoria sobre a aprendizagem da leitura e também pelas suas críticas no que diz respeito às práticas de leiturização com as crianças nas escolas. Sua abordagem é caracterizada pela crítica aos métodos tradicionais quanto ao ensino da leitura.

Segundo Foucambert (1994) saber ler, consiste em um ato essencial para a tomada de conscientização das ações do leitor acerca da leitura como ato social e político, portanto, como uma prática social. Logo, a mesma está inserida em diferentes contextos e tempos históricos, permeados pelas condições econômicas, políticas e práticas de um determinado grupo social.

No âmbito desse debate, a leitura é uma linguagem que independe da linguagem oral. Ela se constitui como um processo de atribuição de significados do escrito, ou seja, o leitor cria significações a partir daquilo que lê. A mesma não deve ser compreendida como um ato mecânico de decifração dos signos e das letras. Na linguagem oral a pessoa se apropria de práticas orais que perpassam a fala do outro, mas a leitura, segundo a visão Foucambertiana é um ato de construção do sentido, que acontece por meio de dois processos que se inter-relacionam: a identificação e a antecipação.

No processo de identificação o sujeito leitor já tem em sua memória um acervo de palavras escritas que lhe possibilita associar o significado à forma. Logo, no processo de antecipação, o contexto, o interesse e as últimas palavras lidas direcionam o leitor à antecipação da palavra ou conjunto de palavras que encontrarão à frente dos olhos. Isto é, "ler é verificar a exatidão de uma antecipação" (Foucambert, 2008, p.76).

Podemos considerar, que como seres sociais, construímos nossas antecipações, como por exemplo, por meio dos círculos sociais aos quais estamos inseridos. Sendo assim, o processo de antecipação acontecerá a partir do interesse que o indivíduo tem sobre uma determinada leitura. Logo, o autor considera a leitura como uma verificação da antecipação, ou seja, daquilo que o indivíduo já internalizou.

Desse modo, aquilo que o leitor irá ler torna-se fácil ou difícil, a partir da percepção que ele possui da leitura e dos conhecimentos subjetivos. Assim, pela antecipação dos significados do texto escrito,

que o leitor construirá novos significados para outras palavras. Durante esse processo de apropriação da linguagem escrita que o leitor decide como, o que, e por que ler.

O deciframento é, portanto, um mecanismo difícil de ser empregado e só funciona realmente bem se a palavra já tiver sido lida, o que limita, confessemos, seu interesse na aprendizagem da leitura! [...] para se atribuir um significado a uma forma escrita, identificando sua forma oral que lhe correspondente, é necessário evidentemente que essa forma oral seja reconhecida pelo seu significado, que tenha já um significado [...]. Em outras palavras, o deciframento não é uma solução universal [...] (Foucambert, 2008, p. 74).

Segundo as próprias palavras do autor, quando é possibilitado ao leitor ser o coordenador, ou seja, ser aquele que está à frente do seu processo de leitura, o mesmo passa a definir o que irá ler e como irá desenvolver esta prática. Desse modo, Foucambert (2008, p. 83) nos ressalta que a leitura é:

[...] essa possibilidade de ler lentamente, depressa, em voz alta, para obter informação, para se distrair; a leitura é todas essas possibilidades de uma só vez ou ela não é leitura. É necessário, portanto, defini-la a partir da atividade única comum a todas as formas: ler consiste em retirar antecipadamente informações da língua escrita para construir diretamente um significado.

Nesse sentido, independente da forma como a leitura se efetiva, bem como do suporte em que a mesma seja disponibilizada ao leitor, ela é o ato de construir sentidos, a partir da compreensão cultural que os indivíduos já internalizaram em relação aos signos e significados que a compõe. Sendo assim, no momento seguinte iremos relacionar o ato de ler com a Pedagogia Histórico-Crítica, que assim como a concepção de leitura formulada por Jean Foucambert, vê a leitura para além da decifração dos códigos alfabéticos. Trata-se de um e-book elaborado por professores, mestres e doutores das áreas de Educação e de Linguística, quanto às possibilidades de práticas de leitura na Educação Básica, na atuação com crianças e com adolescentes.

Objetiva-se elencar reflexões e sugestões sobre o ensino escolar e a formação de leitores. As propostas integram o conhecimento sobre a literatura infantil e a literatura juvenil, especialmente focalizando o aspecto cultural das práticas de leitura.

A Leitura e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica podemos dizer que a leitura é um ato político, pois permite que os indivíduos questionem e por meio destes questionamentos, destas dúvidas, possam transformar as condições sociais em que está inserido. Nessa perspectiva, no ato de ler, o homem se compreende e se desenvolve como ser histórico e social.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. (Saviani, 2011, p.80)

Para essa teoria pedagógica, a prática educativa torna-se indispensável ao considerar o conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, seus conhecimentos prévios, que são seus próprios conhecimentos históricos e culturais, fazem parte do próprio processo de construção do homem como ser social da natureza e da cultura.

Quando nós falamos que a educação é uma produção não material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção. (Saviani, 2011, p. 90)

Logo, a leitura é esse resultado da educação a que se refere o autor, resultado da prática educativa. O ato de ler deve ser considerado como prática de superação, que vai além da produção material, ou seja,

as práticas literárias devem ser contextualizadas com as historicidades dos indivíduos, pois é por meio deste ato que a própria educação se constrói.

Para Freire e Campos (1991, p.5)

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social.

Assim como o conhecimento, a leitura é um processo de construção social, que ganha sentido a partir das culturas que se modificam em um determinado tempo e contexto social. Ao mesmo tempo, é a necessidade de um determinado grupo social que permite que os homens se apropriam de uma determinada prática. No campo da leitura, a necessidade social e histórica de se comunicar levam os homens a transformarem a mesma em prática indispensável.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, atrelada a ideia dos autores acima citados, indicam que a leitura pode ser considerada como um bem imaterial e cultural, que se constitui por meio da materialidade do ser humano, pois é uma prática que não se separa do seu produtor. A mesma se constitui e cresce a partir do valor simbólico que representa para a sociedade.

Nesse sentido, um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente. O mesmo se diga do disco onde se gravam sons, que são também materiais, obviamente, mas a música, enquanto tal, é um resultado que não é material, mas que se veicula através da materialidade. (Saviani, 2011, p. 90-91).

O ato de ler, assim como a própria educação, é uma ação não material, mas que se propaga por meio da materialidade, pois seu âmbito de desenvolvimento acontece na prática educativa e inúmeras vezes é direcionada pela mesma, que devemos considerar ainda ser embasadas pelas teorias.

O ato de ler está atrelado à prática educativa, por meio do próprio movimento do materialismo histórico-dialético, que nas palavras de Gasparin (2012, p.3) torna-se o ato de “[...] caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando-se possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico”.

Para que a leitura seja efetivamente um caminho para a formação de sujeitos críticos é preciso partir daquilo que o aluno já sabe, daquilo que ele já conhece sobre leitura, sobre como ler e sobre o que ler. Esta prática seria nas palavras do próprio Gasparin (2012) a efetivação dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica (prática social, problematização, instrumentalização, catarse, retorno à prática social).

A partir do que propõe o autor, o professor oportunizará experiências, que partirão da prática social (do que o aluno compreende como leitura), para a problematização (momento que o professor irá transformar o conteúdo em dúvidas e questionamentos para os alunos) “a problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem”. (Gasparin, 2012, p. 47).

O próximo passo é a instrumentalização que é, segundo as palavras do próprio Gasparin (2012, p. 51) “o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem [...]”, é na instrumentalização que o professor retoma conceitos e conhecimentos anteriores, para que assim alcancem o próximo passo, a catarse, “é a demonstração da nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado [...]” (Gasparin, 2012, p.142), ou seja, é a construção da nova totalidade

concreta, que torna-se novamente a prática social, o ponto de partida mais uma vez.

É importante destacar que a relação entre o ato de ler proposto por Jean Foucambet e os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica aconteça, torna-se indispensável que o trabalho com a leitura comece no próprio planejamento do professor, que nas palavras de Gasparin (2012, p. X), este ato descreve-se “[...] partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana”

Sendo assim, podemos relacionar a teoria proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, com a prática, que foi realizada por alguns professores, que tinham como objetivo interligar a prática social dos alunos por meio de questões sociais em relação aos conhecimentos já produzidos pela humanidade, de forma que esta experimentação, fosse realizada dialeticamente, mostrando os resultados de como efetivar a leitura literária na sala de aula.

Os resultados do trabalho realizado em uma sala de aula, estão publicados no artigo intitulado, O ato de ler na pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades na educação básica, escrito pelas professoras Dra. Sandra Aparecida Pires Franco e Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes. Este artigo está vinculado aos resultados finais de uma pesquisa de Pós-graduação, *stricto sensu* (Mestrado), cujo objetivo foi o analisar se a ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, é fundamental para o desenvolvimento do ato de ler na Educação Básica.

O conteúdo escolhido pelas pesquisadoras foi “leitura literária”, com objetivo de analisar o conto “Holocausto”, utilizando como instrumento inicial a música “cálice” de Chico Buarque, afim de sensibilizar os alunos. Este momento possibilitou que os alunos realizassem análise e síntese, interligando a música e o conto para

extraírem informações do corpo do texto por meio de conhecimentos já adquiridos por eles de suas práticas sociais.

O artigo diz que quando o professor propõe a leitura literária ao aluno ele viabiliza oportunidade de análise e síntese, que nas palavras de Luria e demais pesquisadores assim é considerado:

aponta ser este um momento de passagem para uma nova atividade escolar, convertendo-se para o aluno como instrumento de memória, abstração, generalização conduzindo-o ao desenvolvimento da curiosidade, iniciativa e independência frente ao conhecimento trabalhado. Ainda segundo os autores, conduzir o desenvolvimento humano pressupõe organizar este movimento de interação e '[...] dirigir a atividade do aluno para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber da cultura da humanidade [...]'. (Luria et al., 2007, p. 44 apud Fernandes; Franco, 2021, p. n. p).

Isto pôde ser confirmado por meio das experiências realizadas com duas turmas do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa. “Para a coleta de dados, foram utilizados questionários iniciais e finais junto aos professores participantes, um Grupo de Estudos e, posteriormente, intervenções em sala de aula, que serão instrumentos de análise neste trabalho”. (Fernandes; Franco, 2021, p. n. p). Para fim de análise, tomaremos os dados da intervenção realizada em sala de aula. Após os estudos da obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”,

os professores elaboraram cuidadosamente o planejamento, que resultaria na efetivação dos estudos e na própria síntese de que haviam se apropriado do conhecimento apreendido. Na busca por uma práxis transformadora, professores e alunos tornaram-se sujeitos ativos na pesquisa, tanto nos estudos como nas próprias análises realizadas durante as aulas. (Fernandes; Franco, 2021, p. n. p)

Com a mediação dos professores, o trabalho resultou em um momento de desenvolver a curiosidade, estimular a memória, na busca daquilo que o aluno já sabe ao ter contato com os termos que a leitura

do texto propõe, permitindo a expansão da interação e do diálogo entre professor e alunos.

Os problemas levantados pelos alunos no decorrer dos contos demonstram sentimentos vivenciados na realidade concreta, como medo, solidão, angústia, insegurança, indiferença, entre outros. Para análise das dimensões abordadas, organizou-se um quadro, estabelecendo para cada dimensão, o trecho no qual o aluno buscou evidenciar. (Fernandes; Franco, 2021, p. n. p)

Para compreender como cada dimensão pode ser e como foi alcançada nesse experimento, a partir da leitura do conto, os alunos criaram seus próprios contos e, assim foi criada uma tabela das dimensões encontradas nos contos produzidos pelos alunos. Dimensões: psicológicas, estética, ideológica, histórica, social e de poder. Na tabela é possível observar que em cada uma destas dimensões tem-se fatores que se ligam com a realidade social dos alunos.

Os resultados apresentados nesta pesquisa, nota-se que os encaminhamentos escolhidos pelos professores A e B, são pertinentes para o desenvolvimento do leitor na educação básica, pois viabiliza aos alunos a percepção deles mesmo, como seres históricos e sociais. Desse modo, pode-se considerar que as ações docentes pautadas nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica contribuem significativamente para o desenvolvimento de alunos leitores na educação básica.

As autoras consideraram que as teorias adotadas nesta pesquisa “pode vislumbrar um efeito catártico no aluno, movendo as suas perspectivas individuais para a apropriação das formas mais ricas do gênero humano”. (Fernandes; Franco, 2021, p. n. p). Sendo assim, segundo Vigotski (2001, p.466) “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que está expresso por uma determinada palavra”. É nesse sentido, que o ato de ler se relaciona

com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois aquilo que se lê se relaciona diretamente com a construção do sentido que a palavra representa para um determinado indivíduo e para que o professor consiga ascender no desenvolvimento é preciso partir daquilo que o aluno compreende.

Considerações finais

O principal objetivo desta pesquisa foi compreender se o ato de ler, fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica se relaciona com a concepção de leitura que Jean Foucambert traz, é um caminho para o desenvolvimento humano e para a formação de um sujeito crítico. Os resultados mostram que os cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica, são auxiliares para a ação docente em se tratando do objetivo que se tem com a leitura.

Sendo assim, a relação entre o ato de ler e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica são essenciais para a formação crítica do sujeito social, que se desenvolve por meio da contextualização dos conhecimentos epistemológicos, ou seja, aquele se adquire na escola, com aqueles conhecimentos que o sujeito já traz consigo, sendo que estes devem ser o ponto de partida na prática educativa, conseqüentemente no ato de ler.

O ato de ler, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica que dialoga com a concepção de leitura exposta por Jean Foucambert, não deve ser associada somente a decifração das palavras, mas o mesmo deve contemplar o contexto social e histórico dos indivíduos que compõe este ato, buscando estimular a utilização da leitura como meio de comunicação e desenvolvimento da consciência crítica.

Consideramos assim, que o ato de ler a partir de uma concepção crítica, busca preparar os alunos para transcender o ato de ler à sua utilidade, contemplando fundamentos que embasam esta pedagogia, como a contextualização histórica, a valorização da diversidade, a

interdisciplinaridade e a prática reflexiva, a fim de que o ato de ler se torne uma atividade significativa.

Referências

DUARTE, Newton. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein.** Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O ATO DE LER NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. spe, p. 33-44, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.42149>. Acesso em 15 jan. 2025. Epub 20-Jan-2021.

FREIRE, Paulo.; CAMPOS, Márcio D'Olne. O. **Leitura da palavra... Leitura do mundo.** O Correio da UNESCO Vol. 19, n. 2. Rio de Janeiro. 1991. Repositório DSpace: Início.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental.** Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 61-103.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** — Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Capítulo 10

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA “NEM FILHO EDUCA PAI” DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES

Edgar de Campos Neto – UEL
edgar.campos.neto@uel.br

Gilberto Prado Silvano – UEL
gilberto.prado@uel.br

Jaqueline Pereira Pedro – UEL
jaqueline.pedro09@uel.br

Tamires Justino Freitas – UEL
tamires.freitas07@uel.br

Introdução

“Como começar”? A pergunta realizada, em um primeiro momento teria uma simples resposta: do começo. Apesar da indagação ser breve, a sua conclusão é uma tarefa que demanda um desenvolvimento de inúmeras possibilidades, visto que, na escrita de um artigo, esse questionamento é o elo condutor do texto. O momento inicial da construção de um texto é sempre decisivo, dado que os autores necessitam de escolhas, como o título, o referencial teórico, o caminho metodológico e o todo o direcionamento percorrido na exposição do texto.

Nesse sentido, inicialmente delimitamos quais são as teorias que compõem o nosso referencial teórico, pois ele é constituído da epistemologia Materialista Histórico e Dialética e da Teoria Histórico-Cultural. Com isso, trazemos implicitamente e explicitamente qual é a nossa visão da sociedade, do homem, do trabalho, da formação

humana, entre outros. A justificativa pela escolha das supracitadas correntes teóricas é devido ao fato que não podemos desvincular as nossas discussões da realidade material. O nosso intuito não é apresentar uma discussão aprofundada a respeito das teorias mencionadas, mas sucintamente apresentar ao leitor as suas principais ideias.

A epistemologia Materialista Histórica e Dialética nos proporciona um caminho para o conhecimento da realidade existente em nosso entorno. Nessa perspectiva, o homem é um sujeito social, também o responsável pela produção e manutenção da sociedade e isso é realizado por meio do trabalho. Corroborando esses apontamentos, Marx e Engels (2007, p.93) afirmam que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”. Assim, os homens vão se constituindo por meio do desenvolvimento de suas relações sociais no seio da sociedade.

Em contrapartida, a Teoria Histórico-Cultural tem como fundamento a epistemologia Materialista Histórica e Dialética, que nos norteia para a explicação de como o homem se torna humano. Nesse sentido, entendemos que a condição biológica não é suficiente para o seu pleno desenvolvimento e que outros fatores são necessários para o salto qualitativo do seu psiquismo de elementar para superior. O homem em sua trajetória tem a influência do meio no qual está inserido, nesse caso a sociedade capitalista e burguesa, a cultura que tem um papel de influência na formação humana. Segundo Leontiev (2004, p. 275)

O processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas.

Com isso, é evidenciada a relação intrínseca entre o desenvolvimento do trabalho e a formação do psiquismo humano. É nesse contexto e a partir das referidas teorias que volvemos o olhar sobre o nosso objeto de estudo, nesse caso a leitura literária. Em nossa sociedade, existe um discurso sobre a necessidade da formação de um sujeito que tenha duas características principais: ser leitor e crítico. Para atender a respectiva demanda, a escola é o lócus para essa concretização.

Compreendemos que a formação humana não é uma tarefa fácil, mas ela exige comprometimento social e político. Por isso, a apropriação da cultura humana é primordial no desenvolvimento humano. Segundo Mello (2009, p. 366) “apropriar-se da cultura significa apropriar-se do uso social para o qual os elementos da cultura foram criados, seja uma pá, seja um computador, seja um livro”. Com isso, afirmamos que a formação de sujeitos leitores é um processo que envolve ter acesso às obras literárias e ao mesmo tempo exige a apropriação de sua essência.

Entre as valiosas contribuições da literatura, salientamos a capacidade de ampliação da nossa visão de mundo. Miller (2021) destaca que saber ler é saber dominar as mais variadas formas ideias/finalidades da linguagem, a qual torna o sujeito capaz de ler e compreender o mundo em que vive e como age dentro dele, isso é também se humanizar. Os livros, sejam clássicos ou contemporâneos, nos apresentam culturas e realidades históricas e sociais distintas, permitindo que o leitor compreenda outras formas de viver, pensar e sentir. Para Candido (2004, p.180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Em sua trajetória e em escritos marcantes, especialmente no texto "O Direito à Literatura", Candido (2004) propõe a literatura como um direito humano essencial. Segundo Candido (2004, p. 179-180):

[...] ela é uma necessidade universal, imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético.

O referido autor argumenta que a literatura deve ser vista como uma necessidade fundamental no processo de humanização, e isso não pode ser de domínio exclusivo das classes privilegiadas. Cândido (2004) contempla a literatura e as obras literárias como fontes essenciais de humanização, um aspecto que necessita de reflexão profunda, especialmente no contexto educacional de crianças, jovens e adolescentes. Assim, Candido (2004) ao dissertar sobre a literatura, a define como “todas as criações de caráter político, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, abrangendo todos os tipos de cultura, desde o folclore, lendas e piadas, até as formas mais complexas e sofisticadas da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2004, p. 174). Para o autor, a literatura é essencial para humanização, visto que a literatura:

Confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente às das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, políticas e dramáticas de acordo com os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (Cândido, 2004, p. 175).

Portanto, a literatura ajuda a construir a identidade cultural e os valores de uma sociedade, proporcionando uma diversidade de experiências, vivências e emoções, contribuindo para a humanização do indivíduo e influenciando o meio social. Os clássicos literários, conhecidos desde a infância, desempenham um papel significativo na formação e visão de mundo, despertando emoções e reflexões humanas fundamentais. Girotto (2022) enfatiza a importância do livro

na infância ao dizer que o mesmo pode desenvolver a inteligência e a personalidade da criança, diante do que a literatura deve ser entendida como sendo profundamente democrática, libertária e revolucionária.

Para Gamboa (1998, p. 25) “toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”. Portanto, não existe neutralidade na produção humana, quer seja na ciência, na arte ou na literatura. Essas produções podem ser utilizadas no processo crítico de humanização ou, em um contraponto, na desumanização.

Isso posto, é crucial reconhecer a literatura por seu próprio mérito, valorizando sua capacidade única de contribuir para a humanização, sem limitá-la a objetivos educacionais específicos. A apreciação da literatura deve ser incentivada como uma experiência valiosa e transformadora.

Considerando as teorias supracitadas, a referência da importância da leitura literária que apresentamos como problema: Como a leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento da empatia, da criticidade e de uma visão humanizada do mundo? Para responder ao problema proposto, temos como objetivo geral: trazer as contribuições da leitura literária para a formação humana. Nesse contexto, indicamos como objetivo específico: analisar a obra literária “Nem filho educa pai” de Wander Piroli e Odilon Moraes. O caminho metodológico é guiado por uma concisa revisão de literatura.

O texto é organizado nos seguintes subtópicos: inicialmente abordamos a relação entre a leitura e a formação humana, em seguida realizamos a descrição da obra escolhida na relação do conteúdo e forma - texto literário e ilustração, posteriormente apresentamos a análise da obra e por último apresentamos as nossas considerações.

A leitura literária e a formação humana

Nesse momento, apresentamos a relação entre a leitura literária e a formação humana. A leitura literária é percebida como uma expressão cultural, visto que ela assume um papel central na formação humana desde os primeiros anos de vida. Portanto, trata-se de uma prática que está além da simples leitura de palavras, envolvendo a interpretação de significados e a expansão da compreensão sobre o mundo.

A leitura literária ao ser fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é compreendida como um processo rico, mediado por interações sociais e ferramentas simbólicas que contribuem para a formação humana em suas diversas dimensões. Esse referencial teórico enfatiza que o contato com a literatura conduz ao pensamento crítico, além de promover o desenvolvimento emocional e ético, aspectos essenciais na formação de valores e perspectivas críticas sobre a realidade. No referido contexto, o meio cultural e o social influenciam diretamente essa prática, ao conectar o indivíduo às tradições e experiências que moldam a sociedade.

Tanto no ambiente familiar quanto no escolar, a leitura literária fortalece vínculos interpessoais e favorece o desenvolvimento de uma subjetividade fundamentada no diálogo e na troca de experiências, que são pilares do desenvolvimento humano. De acordo com Melo, Silva, Bonfim, Souza e Farias (2020, p. 359):

A mediação é fator chave para a aprendizagem, pois tanto o professor, o psicopedagogo, as pessoas que detêm o conteúdo, como os materiais didáticos servem como mediadores do conhecimento. É também a mediação que permite que uma pessoa possa aprender algo sem ter que necessariamente passar pela experiência de forma direta, mas aprender com o que é a ela transmitido por meio das vivências de outros sujeitos, ou, até mesmo das vivências aprendidas já através de outras vivências, o que faz com que, por sua vez, o ser humano possa ser um produtor histórico.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a formação humana ocorre por meio da apropriação de instrumentos culturais, sendo a linguagem um dos mais significativos. Para Vigotski (1995), a relação entre sujeito e cultura é dialética, implicando que o sujeito não é somente influenciado pelo ambiente sociocultural, mas também contribui ativamente para a sua transformação. Nessa perspectiva, o ser humano é visto como sujeito de criação e de apropriação de saberes, destacando a importância das interações sociais e trocas simbólicas no aprimoramento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

A linguagem, nesse ínterim, desempenha um papel relevante na organização do pensamento e na formação de valores e identidades, possibilitando a interação cultural e a reinterpretação do mundo. O ambiente social, assim, é um espaço dinâmico de interações recíprocas, onde indivíduo e cultura se constroem mutuamente. No âmbito da leitura literária, essa interação se manifesta de maneira única, pois os textos literários não apenas refletem, mas também questionam e reinterpretam a realidade (Vigotski, 1991).

A literatura, enquanto mediadora cultural, oferece um vasto repertório de experiências humanas por meio de narrativas, personagens e cenários. Essa experiência estética, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, é uma poderosa ferramenta de internalização de significados, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (1991, p.57) “as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e são internalizadas por meio da mediação cultural, especialmente pela linguagem”.

Nesse sentido, a literatura, ao promover o diálogo entre o leitor e o texto, torna-se um espaço privilegiado para a construção de sentidos e a apropriação de valores que ampliam a compreensão do mundo. Por meio dessa interação, o leitor conhece diferentes culturas e modos de ser, transformando os conteúdos apresentados por meio de sua subjetividade. Dessa forma, a literatura consolida-se como

ferramenta essencial na formação humana, contribuindo para o fortalecimento das relações éticas, estéticas e sociais entre o sujeito e o seu contexto histórico-cultural.

A leitura literária contribui para a formação da consciência crítica, pois ao inserir o leitor em um universo de perspectivas variadas, muitas vezes sendo contraditórias, estimula a reflexão e desafia as ideias preconcebidas. A prática ativa permite, portanto, que o leitor questione os sentidos e construa novos significados a partir do texto. Esse processo dinâmico permite ao sujeito apropriar-se de novas formas de pensar, questionar estruturas sociais, culturais e históricas e construir significados que vão além do conteúdo apresentado na obra. O contato com narrativas literárias confronta o sujeito com dilemas que refletem tanto o contexto de produção das obras quanto questões universais. Tal experiência leva o leitor a reconhecer os valores, ideologias e relações de poder que moldam as sociedades, promovendo uma análise crítica das condições históricas e culturais. Além disso, a leitura literária favorece o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro, enriquecendo as relações interpessoais e ampliando o entendimento sobre as múltiplas dimensões do ser humano.

A leitura literária transforma a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, ao explorar as contradições e tensões presentes nos textos. Esse processo promove autodescoberta e aprofunda o olhar crítico sobre a realidade. A literatura possibilita ao leitor revisitar experiências, interpretando-as sob a perspectiva de novas realidades, o que promove o questionamento e a fundamentação de seus significados (Bosi, 2007, p. 134).

Outro aspecto fundamental da formação humana proporcionada pela leitura literária é o desenvolvimento da empatia, pois ao se colocar no lugar das personagens e vivenciar as suas emoções e conflitos, o leitor amplia a sua capacidade de compreender e respeitar as diferenças. Essa vivência, mediada pelo texto literário,

reforça os laços de humanidade e solidariedade, valores essenciais para a convivência em sociedade. A literatura exerce uma função humanizadora ao possibilitar que o leitor viva outras vidas e compreenda as situações que configuram a existência do outro (Candido, 1988, p. 187).

No contexto educacional, a utilização da leitura literária como ferramenta pedagógica, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, requer uma abordagem planejada e mediada. São os professores que, por meio de uma ação dialógica com os seus alunos, possibilitam a criação de espaços de discussão e reflexão a partir dos textos. A ação pedagógica, amparada nessa perspectiva, implica na seleção de obras significativas e no desenvolvimento de práticas que estimulem a interação dialógica e crítica. Assim, mediação pedagógica está além de ser uma simples ponte entre o aluno e o conhecimento; trata-se de um processo que altera as formas de pensar e agir dos sujeitos (Libâneo, 1994, p. 46).

A leitura literária, vista a partir do arcabouço teórico da Teoria Histórico-Cultural, constitui uma prática indispensável para a formação humana. Por meio da articulação entre mediação cultural, ampliação da consciência crítica e da empatia, ela contribui significativamente na construção de sujeitos conscientes, reflexivos e socialmente participativos. Nesse sentido, destacamos a relevância de incentivar e promover a leitura literária como um elemento central no processo educacional, garantindo a formação integral do sujeito.

Ao entrar em contato com suas experiências e vivências a partir da leitura literária, o leitor pode se identificar ou não com o que foi escrito, e com isso trazer para a leitura um olhar mais crítico. Corroborando ideias de teóricos como Silva (2023), é possível indicar o livro literário como um objeto cultural capaz de promover a formação integral dos indivíduos, onde a literatura é percebida como uma parte constitutiva da formação humana. Por isso, é necessário garantir o acesso à literatura desde a mais tenra idade, pois é por meio dela que o

pequeno leitor se constitui e aprende a construir diferentes formas de olhar e de se posicionar no mundo. O acesso da criança ao livro literário contribui para o seu processo de humanização, por isso a necessidade de valorização de atividades literárias desde a primeira infância, já que, a partir dela haverá “o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor” (Giroto; Souza; Davis, 2015, p. 279).

Descrição da obra escolhida na relação do conteúdo e forma: texto literário e ilustração

A literatura infantil deve ser compreendida como aquela que desperta o interesse e o prazer das crianças, conciliando os aspectos estéticos e educativos no enriquecimento da sua formação. Sendo assim, Fleck, Cunha e Caldin (2016, p. 197), afirmam que os textos literários devem unir arte e beleza (função estética) e também, podem colaborar na formação de valores, no desenvolvimento da consciência crítica, e na compreensão de si mesmo e do outro (função educativa).

A ilustração desempenha um papel essencial na formação estética da criança, educando o seu olhar e ampliando seu repertório visual, enquanto contribui para o desenvolvimento de um leitor crítico. A ilustração frequentemente representa a introdução da criança ao universo da visualidade, marcando o seu primeiro contato com as obras de arte e com as artes visuais. Ela desempenha o papel de formar e educar o olhar, ampliando os repertórios visuais e contribuindo para a formação de um leitor crítico, capaz de interpretar tanto os textos quanto as imagens (Fleck, Cunha e Caldin 2016, p. 199). O texto e a imagem, quando integrados de forma criativa, proporcionam ao leitor infantil uma experiência narrativa enriquecedora, capaz de gerar novas histórias pessoais. Lins (2002, p. 31) afirma que

A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele. Se as relações entre texto e imagem forem bem construídas nos livros infantis, a possibilidade do leitor gerar novas histórias se potencializa.

Para compreendermos as relações entre o texto e as imagens nos livros infantis, é fundamental distinguir entre o livro com ilustração e o livro ilustrado, considerando as características únicas de cada tipo. No livro com ilustração, o texto é autossuficiente e conta a história sem depender das imagens, que servem apenas para complementar a leitura, muitas vezes apenas repetindo o texto escrito. Já no livro ilustrado, o texto e a imagem são igualmente essenciais. Ambos se complementam, e tanto o escritor quanto o ilustrador são considerados autores da obra (Fleck, Cunha e Caldin, 2016, p. 199).

A leitura de um livro ilustrado exige uma percepção apurada das nuances artísticas que resultam da integração entre texto e imagem, em que ambas as linguagens se complementam. Ler um livro ilustrado vai além de apenas olhar o texto e as imagens separadamente. Dessa forma, é necessário observar com atenção para perceber como as duas linguagens se integram e criam algo único. Nesse tipo de livro, as ilustrações ocupam mais espaço e têm mais destaque, mas o texto continua sendo igualmente importante (Fleck, Cunha e Caldin, 2016).

Análise da obra

A obra escolhida para a análise é intitulada “Nem filho educa pai”, do autor Wander Pirolí e ilustração de Odilon Moraes. Antes do início da leitura de um texto literário, vários elementos devem ser observados, Linard (2024) disserta sobre eles e os elenca. Para a autora, o primeiro elemento em evidência é a presença de uma dupla linguagem, em que a escrita verbal e a imagem são constituintes do discurso, em que ambos representam a totalidade da obra. Outro

destaque é a relação entre a capa e a quarta capa, no caso da referida obra, percebemos que elas formam uma única figura, em que vemos um cabrito amarrado em uma paisagem seca, o animal é representado cabisbaixo e tristonho. Outro apontamento está nos títulos que permeiam o interior da obra, eles totalizam em vinte títulos, sendo alternados ora na página direita ora na página esquerda. A obra não possui a numeração de páginas, o que pode ser interpretado como um recurso intencional para destacar a atemporalidade da história. Segundo Cosson (2014), o formato de uma narrativa pode influenciar a forma como o leitor experimenta a progressão dos eventos, e no caso de "Nem filho educa pai", essa opção pode sugerir um ciclo contínuo de repressão e tristeza.

Ainda percebemos a existência da folha de rosto com as mesmas informações da capa.

A narrativa oferece uma análise profunda da dinâmica familiar, que é composta de três sujeitos: o pai, a mãe e o filho, sendo que o personagem principal é chamado na história de "o menino". A história começa com uma família, que apesar de fornecer tudo para o seu filho único, como velocípede, bicicleta, bola de couro e outros brinquedos, o proíbe da presença de um animal de estimação. Esse comportamento reflete uma educação rígida que limita a afetividade e as expressões de carinho. Nesse ato inicial, percebemos uma contradição, dado que apesar de a família proporcionar ao seu filho as condições materiais necessárias, ele sente a falta de um animal de estimação. Sendo assim, faz-se necessário destacar que os cuidados com uma criança para uma formação humana de qualidade, deve ir além de proporcionar objetos/brinquedos, pois

A família tem um papel central no desenvolvimento das crianças, porque será no contexto familiar que se realizarão as aprendizagens básicas. Existem crescentes comprovações na Psiquiatria e áreas afins de que a qualidade dos cuidados familiares que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida é de vital importância para

sua saúde mental futura (Braga, Scoz e Munhoz, 2007, p. 150).

A história gira em torno da chegada de um cabrito na casa da família, trazido pelo empregado do pai, o Seu Monteiro. O animal foi um presente que o pai ganhou para o Natal, e o menino logo vê no cabrito o que tanto sonhava, um companheiro e amigo para todas as horas. O menino, que é filho único, busca uma conexão de amizade. Isso é manifestado no seu desejo de cuidar do cabrito, que simboliza uma oportunidade de afeto e liberdade em um lar severo. Alimentar o cabrito com água e folhas da horta ilustra não apenas seu anseio por amizade e afeto, mas também a inocência da infância, contrastando com a frieza familiar. Percebemos que o comportamento da família é divergente do esperado pelo menino, pois ele busca um ambiente respeitoso, agradável e acolhedor. Ressalta-se, nesse sentido, para que uma criança se sinta pertencente ao seio familiar, os estudos de Braga et al (2007, pág.152) afirmam que os pais:

precisam demonstrar que verdadeiramente respeitam e compreendem os pensamentos e sentimentos dos filhos. Se os pais puderem transmitir esse tipo de compreensão empática, estarão dando crédito às experiências dos filhos e, consequentemente, auxiliando-os em diferentes aprendizagens.

Neste ponto, ressaltamos como a família enquanto meio social, tem papel de influência na formação da criança, dado que é nesse ambiente que ela tem as suas primeiras vivências enquanto sujeito social. Na história narrada, o autor traz a informação de que os pais não gostavam de animais de estimação, eram contra o menino ter um animal de estimação, mas com a chegada do cabrito e o passar dos dias, a mãe observa que o filho não desgrudou do animal desde a hora que ele chegou. Ela sabe que seu filho está estabelecendo uma afetividade com o animal e que isso vai gerar um problema, dado que o pai é direto e autoritário com seu filho.

O pai afirma para o menino não fazer amizade com o animal, pois ele será a refeição no Natal. Nisso observamos que o pai desconsidera os sentimentos do menino e as consequências emocionais que essa experiência pode causar na vida do filho. Neste momento percebemos que cada um dos personagens que compõem o núcleo familiar, possuem características específicas: o menino tem no cabrito como alvo de seus sentimentos, enquanto o alvo da mãe é o filho, isso é demonstrado por sua preocupação para com ele, e no caso do pai, ele parece não ter reações emocionais, sendo somente racional.

A mãe, ao ver o apelo do filho resolve falar com o marido, a fim de apaziguar a situação de maneira empática, mas o pai continua firme na sua decisão, diz que o menino tem tudo e não admite ter um animal em casa, por isso proíbe o filho de ir ao quintal. Apesar disso, o menino passa o dia olhando e admirando o cabrito pela janela da cozinha, sua mãe fica incomodada, mas não tem coragem de tirá-lo de lá. Mais uma vez a mãe tenta contornar a situação, mas o pai continua repreendendo-os, diz que o filho a está chantageando, fazendo pirraça, que é coisa passageira, vai falar com o menino e põe um ponto final na situação, não dá ouvidos ao filho, mais uma vez mostrando a sua falta de empatia e desrespeito pelo filho. Essa dinâmica familiar reflete padrões sociais tradicionais nos quais a figura paterna tem controle sobre as decisões da família. Segundo Badinter (2011), a evolução da função paterna ao longo do tempo tem demonstrado uma tendência à participação mais afetiva e empática dos pais, contudo, obras como esta evidenciam modelos ainda enraizados na rigidez e no distanciamento emocional.

Na véspera de Natal, o menino observa o Seu Monteiro chegar com um embrulho comprido e fino, ao ver isso, ele se desespera e corre até o animal para abraçá-lo e impedir a morte do cabrito. O empregado vendo a cena, vai falar com a mãe. Com o pensamento de talvez amolecer o coração do pai, a mãe vai chamá-lo para ver a atitude do menino. O pai vai até o quintal e traz o menino para dentro de casa e o

coloca de castigo. Com essa atitude, ele reprime mais uma vez os sentimentos do filho, que chora desolado e compreende que as lágrimas não são apenas pela morte do cabrito, mas por toda a repreensão que sofre, a qual poderá durar todos os natais que virão.

As ilustrações de Odilon Moraes são o que trazem realidade e comoção para a história, as cores escuras e as imagens vazias dão a sensação de solidão, já que a autoridade e superioridade do pai sempre prevalecem, reiterando que o que é imposto por ele não pode ser contrariado. Linard (2024) em uma análise feita a partir das imagens do livro, diz que:

No decorrer de toda a narrativa, a prevalência e opinião categórica do pai para matar o animal são acompanhadas pelas ilustrações trazidas por Moraes. Por mais que o texto verbal narre e dê indícios sobre os acontecimentos desenvolvidos no enredo, o silêncio do filho após cada frase autoritária e seca do pai, além da existência dos espaços vazios deixados pela falta das conversas familiares, são sentidos constantemente, em ilustrações inquietantes e causadoras de tantas outras perguntas e reflexões sobre a história (LINARD, 2024, P. 155)

A mãe é mostrada como submissa ao pai, já que a opinião dela não é levada em conta, apesar de sua empatia e compreensão pelo filho ela é representada na mesma posição que ele, sendo reprimida pelo marido, já o pai é apresentado como autoridade, até mesmo nas ilustrações. Linard (2024, p. 150), traz essa situação ao mencionar que “a imagem do pai era apresentada acima da do filho, agora, a mãe ajoelhada, é representada na mesma posição e altura do garoto”, ambos sendo repreendidos pelo pai. O título do livro dialoga diretamente com o excesso de autoridade do pai, onde, nem mesmo a mãe com a empatia pelo filho, e o filho com toda a empatia pelo animal, foram capazes de amolecer o coração e educar o pai. Ainda, a obra convida o leitor a questionar modelos tradicionais de autoridade e a refletir sobre a importância da escuta e do respeito nas relações familiares. Assim, "Nem filho educa pai" não apenas conta uma história,

mas provoca um debate sobre as consequências emocionais de um ambiente familiar repressivo.

Considerações finais

Diante da exposição do texto, inicialmente expomos a tríade constituída pela epistemologia Materialista Histórica e Dialética, da Teoria Histórico-Cultural e a leitura literária, a ordem em que foram apresentadas tivemos a intencionalidade de demonstrar, que o primeiro elemento é referente ao conhecimento da realidade, enquanto que o segundo é uma explicação do desenvolvimento humano e o terceiro tem um papel de mediação entre o homem e a realidade. Assim, por meio dos textos literários é possível ao homem pensar na sua realidade histórica e social, percebendo as suas contradições e realizando uma leitura crítica da sociedade enquanto um sujeito leitor.

Nesse contexto, versamos sobre o papel que a leitura literária tem na formação humana, dado que ela é parte do acervo cultural produzido pela humanidade. O desenvolvimento de um ser humano em suas máximas possibilidades não ocorre espontaneamente e isoladamente. Nesse sentido, as primeiras experiências das crianças ocorrem no seio familiar e no seu entorno. Somente com o início da vida escolar que as crianças terão a oportunidade de acesso às obras literárias.

A análise da obra “Nem filho educa pai” revela a complexa dinâmica familiar que se desenrola em torno da relação entre o menino e o cabrito, um símbolo de afeto e liberdade em um ambiente rígido e autoritário. A chegada do animal representa a esperança do menino por uma conexão emocional que lhe é negada pelos adultos, especialmente pelo pai, cujo autoritarismo desconsidera os sentimentos da criança.

A obra também nos convida a refletir sobre o papel da família como meio social fundamental na formação da criança. As primeiras experiências e vivências ocorrem dentro desse núcleo, e a forma como os membros se relacionam influencia profundamente a construção da identidade e da capacidade de empatia da criança. A presença do animal, que o menino deseja cuidar e amar, contrasta com a frieza e a rigidez imposta pelos pais, evidenciando a necessidade de um ambiente familiar que acolha e valide os sentimentos infantis.

Assim, ao analisarmos a obra sob a perspectiva da epistemologia Materialista Histórica e Dialética e da Teoria Histórico-Cultural, percebemos que a literatura não apenas reflete a realidade social, mas também a questiona e a pode transformar. A leitura literária, portanto, torna-se uma ferramenta essencial para a formação humana, possibilitando que as crianças e os leitores em geral reconheçam as contradições de suas realidades e desenvolvam uma visão crítica da sociedade. Nesse sentido, é fundamental que o acesso à literatura comece desde a infância, para que as crianças possam explorar e compreender suas emoções, fortalecendo sua capacidade de empatia e suas relações interpessoais ao longo da vida.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **O conflito: a mulher e a mãe**. Editora Record, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 14.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRAGA, Simone da Silva; SCOZ, Beatriz Judith Lima; MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Problemas de aprendizagem e suas relações com a família**. Revista psicopedagogia, São Paulo, v. 24, n.74, p. 149-159, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jan. 2025.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1988.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Leitura, literatura e formação do leitor**. Editora Contexto, 2014.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; CALDIN, Clarice Fortkamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 195-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2390>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998. 155 p.

GIROTTTO, Cyntia G. G. S. Não só de pão vive a criança: o poder dos livros na humanização da infância. **Alfabetização Humanizadora: vez e voz às crianças**. Boletim 10, p. 3, mai./jun. 2022.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, Célia Maria [et al.] (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. P.277-308.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004. Título original: Le développement du psychisme.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINARD, Joyce Aparecida da Silva. **O cronotopo e os livros ilustrados de Odilon Moraes**. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

LINS, Guto. **Livro infantil? projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. São Paulo: Rosari, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia em geral, em especial a alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 83-95.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Suely Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stella. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Cultura acadêmica, 2009. p. 365-376.

MELO, Janaina Farias.; SILVA, Galera Matos de França.; BOMFIM, Zulmira Áurea da Cruz; SOUSA Isabelle Cerqueira; FARIAS JÚNIOR Lindolfo Ramalho; Teoria histórico-cultural - Contribuições para a prática psicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia 2020**. Disponível em:< <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/649/teoria-historico-cultural---contribuicoes-para-a-pratica-psicopedagogica>>. Acesso em 14 de jan. 2025.

MILLER, Stela. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? In: **Alfabetização Humanizadora**: vez e voz às crianças. Boletim 1, p. 1, nov./dez. 2021.

SILVA, Fernanda D. A. Livros didáticos ou literários para a educação infantil? In: **Alfabetização Humanizadora**: vez e voz às crianças. Boletim 14, p. 2, jan./fev. 2023

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, Lev S. Obras escolhidas. v. 3. Madri: Visor/MEC, 1995.

Capítulo 11

PINÓQUIO: ASPECTOS COMPOSICIONAIS DA NARRATIVA VERBAL E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA VERSÕES FÍLMICAS

Ana Paula Justen - Universidade Feevale
anapaulajusten2@gmail.com

Jéssica Daiane Rangel Dullius - Universidade Feevale
jessicadullius27@gmail.com

Maria Eduarda Klein - Universidade Feevale
duda.klein@gmail.com

Juracy Assmann Saraiva – UFRGS
juracyassmannsaraiva@gmail.com

Introdução

Uma narrativa literária, segundo Juracy Assmann Saraiva (2003), pode ser um romance, um conto, uma fotografia, uma pintura. Ainda conforme a mesma autora, “o estudo da significação da narrativa deve centrar-se na convergência entre o que se narra e como se narra” (Saraiva, 2001, p. 53). Diante dessa afirmação, é necessário verificar a narrativa tanto no nível da história quanto no do discurso.

O conto de fadas *Pinóquio*, escrito por Carlo Collodi, é uma narrativa ficcional publicada em livro em 1883, sob o título de *As aventuras de Pinóquio*. Antes disso, ela havia sido publicada desde 1881, em capítulos, no *Giornale per i Bambini*, jornal dedicado a crianças, como *História de uma marionete*. Collodi, cujo nome era Carlo Lorenzini, nasceu em Floresça, em 1826; ele começou a trabalhar ainda jovem no jornalismo e, mais tarde, voltou-se ao público infantil, traduzindo alguns contos de fadas. *História de uma marionete* teve um

sucesso imediato, e Collodi, que pretendia finalizar a história na cena em que Pinóquio é enforcado em uma árvore após ser enganado pela dupla Raposa e Gato, recebeu diversos pedidos para dar outro final à personagem (Cabo, 2022). O escritor atendeu ao pedido dos leitores e, ficcionalmente, o boneco continua vivo até hoje.

A narrativa conta a história do boneco Pinóquio, marionete feita a partir de um pedaço de madeira, que tem vida própria. Seu criador, Gepeto, cuidadosamente, lhe dá traços humanos, como olhos, nariz, boca e pernas. Ao receber as pernas, Pinóquio logo sai em busca de descobertas, característica que acaba compondo sua personalidade. O boneco, ao longo da história, se mete em diversas confusões, como algumas que serão descritas a seguir, e o que sempre o acompanha é o desejo de “ser um bom menino”, isto é, tornar-se humano de verdade.

Como afirmado, é necessário compreender uma narrativa a partir dos aspectos de sua história (ou enunciado) e de seu discurso (ou enunciação). Para tanto, utilizam-se os estudos de Saraiva (2001; 2003), que detalham os aspectos que compõem uma narrativa, mas que também defendem a ideia de que toda narrativa ficcional responde a uma busca de compreensão do mundo real, a partir do que é contado. Também Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1988) contribuem com esclarecimentos do processo de composição de narrativas e sublinham a importância da fundamentação da análise em reflexões teóricas. Adotando essa concepção, faz-se, inicialmente, uma análise da história da narrativa escrita por Carlo Collodi, para depois relacioná-la a duas adaptações cinematográficas de Pinóquio que fizeram e ainda fazem muito sucesso na atualidade.

Aspectos composicionais da narrativa de Pinóquio, de Carlo Collodi

Como toda e qualquer narrativa, Pinóquio apresenta, no nível da história, os seguintes aspectos composicionais: as ações, as personagens, o espaço e o tempo.

As ações existentes em uma narrativa são estabelecidas pela passagem de uma situação de equilíbrio para desequilíbrio e, depois, novamente de equilíbrio. Considerando essa organização lógico-cronológica das ações, Paul Larivaille (apud Saraiva, 2001, p. 53) estabelece o modelo quinário, processo que pode apresentar as seguintes etapas: uma situação inicial de equilíbrio, a perturbação, a transformação, a resolução e a situação final, de retorno ao equilíbrio. Textos que obedecem a padrões tradicionais podem ser analisados, segundo as definições de Larivaille, mas aqueles que rompem com essa estrutura suprimem ou mantêm implícita alguma dessas etapas.

A sequencialidade da narrativa de Carlo Collodi, considerando o modelo quinário, apresenta uma situação inicial, que antecede a construção de Pinóquio, boneco feito por Gepeto, começando com "era uma vez", o que demonstra que o tempo da história é imemorial. Essa situação inicial expõe a personagem Gepeto, que vive sozinho em uma cabana. A perturbação acontece quando ele constrói o boneco, criado a partir de um pedaço de madeira e, a partir do momento em que Pinóquio ganha a possibilidade de dominar o próprio corpo, ocorre a transformação, e Gepeto se torna responsável pelas consequências dos atos do filho. No decorrer dos acontecimentos e por se reconhecer como alguém com suas próprias vontades, Pinóquio se envolve em muitos problemas. Em um dos episódios, ele conhece a Raposa e o Gato, dupla de farsantes que irá acompanhá-lo em muitos momentos da narrativa, ludibriando-o quanto à possibilidade de ganhar dinheiro fácil.

Na narrativa, ocorre a grande transformação ou resolução quando o boneco vira menino: "ora, imaginem qual foi sua surpresa e encantamento quando, desperto, percebeu que não era mais um boneco de madeira, mas que, em vez disso, havia se tornado um menino como os outros" (Collodi, 2023, p. 229). Essa mudança acontece após Pinóquio ter se disponibilizado a ajudar pessoas de seu vilarejo, mostrando-se um menino responsável, generoso e prestativo,

principalmente quando seu pai fica enfermo, e a Fada, também próxima a ele, adoece. A transformação é a evidência de que Pinóquio mudara, não apenas física como também em relação ao modo como enxerga e vive sua vida.

A resolução da narrativa situa-se, portanto, na transformação do boneco Pinóquio em um menino real, e a situação final de equilíbrio é protagonizada por Gepeto e Pinóquio que diz ter aprendido a lição e que viverá sendo um menino do bem, usando as seguintes palavras: “Como eu era ridículo quando era boneco! E como sou feliz agora que me tornei um menino e bem-comportado!” (Collodi, 2023, p. 188).

De acordo com Saraiva (2001), para que a história aconteça é imprescindível a presença de personagens, as quais são a principal fonte para a representação da vida. Além disso, as personagens são atores que exercem papéis, e o quadro actancial, proposto por Greimas (1966), ajuda a entender suas inter-relações. Segundo o modelo, a base de qualquer texto narrativo está na relação entre sujeito e objeto: esse representa uma lacuna que o sujeito busca preencher, realizando um percurso, ou o desenvolvimento de ações, durante o qual sofre a influência dos adjuvantes e oponentes ou dos destinatários e destinadores.

Na narrativa de Collodi, o sujeito da ação ou protagonista é o boneco Pinóquio, que gosta de aprontar e passar a maior parte do tempo brincando, não dando atenção à escola e às suas responsabilidades com o ensino. Além disso, Pinóquio mente com frequência, o que causa o crescimento de seu nariz. O objeto do protagonista, que vai sendo construído ao longo dos acontecimentos da narrativa, é tornar-se um menino de verdade e não ser mais um boneco de madeira. Nesse sentido, o objeto desejado por Pinóquio é a própria vida.

Para que alcance seu objetivo, outras personagens, os adjuvantes, como Gepeto, o Grilo Falante e a Fada, ficam ao lado de Pinóquio e insistem para que siga no caminho do bem. O primeiro

adjuvante é um marceneiro, pobre e solitário, que cria Pinóquio a partir de um pedaço de madeira. No decorrer da narrativa, ele vê o boneco como um filho e, desde o início, aconselha-o, pois quer que ele seja um bom menino e que estude para conseguir um trabalho. Entre os adjuvantes, quem mais aconselha o boneco é o Grilo Falante, que revela um tom mais rígido nos momentos em que Pinóquio passa por dificuldades ou está prestes a fazer escolhas ruins. Por último, a Fada, que se apresenta de várias formas, tem como papel principal o acolhimento de Pinóquio, sendo, na visão dele, a figura materna que não teve; além disso, ela é a chave para a transformação final do boneco em menino.

Os oponentes de Pinóquio, que o desviam do que é considerado correto, são, principalmente, a Raposa e o Gato. A dupla faz uso de um tom persuasivo e muito bem elaborado para que os problemas de Pinóquio sejam resolvidos. Muitas vezes, entre o medo e o desespero, o protagonista não precisa de muito para cair na lábia dos dois, que sempre levam algo dele no final dos encontros. Também Pinóquio, por ser muito sugestível, atua como um oponente de si mesmo, prejudicando o alcance de seu objeto, que é transformar-se em um ser real.

Na narrativa, quem interfere positivamente na realização do objetivo de Pinóquio, ocupando a função de destinador, é a Fada. Ela revela ao protagonista que, se agisse de modo correto, se tornaria um menino de verdade. Quem se beneficia do comportamento segundo as normas sociais, sendo o destinatário do objeto, é o próprio protagonista, depois de ter passado por muitas dificuldades. Também Gepeto é destinatário do objeto, pois fica realizado em ter como filho um menino e não mais um boneco.

Os espaços que constituem o universo da história são os mais diversos e cada um deles apresenta um propósito diferente para Pinóquio ser, futuramente, um menino de verdade. É importante afirmar que a significação do universo ficcional apenas acontece

porque, ao imitar e transformar a realidade, recriando-a, o texto literário automaticamente faz surgir um novo mundo sob os mais diversos contornos. Assume, assim, a característica de ser verossímil, uma vez que possui ligação com o mundo real e o plano do crível. Dessa forma, não é possível afirmar que o texto literário não é verdadeiro, porque sua verdade é a da ficção (Saraiva, 2001).

O primeiro espaço com que Pinóquio tem contato é a pequena cidadezinha em que Gepeto reside, próxima à praia, local em que moram pessoas humildes e desprovidas de dinheiro, tanto que, em certo momento, quando o marceneiro sai para comprar o caderno para o boneco, o texto apresenta a seguinte passagem: “pouco depois voltou, e ao voltar trazia na mão uma cartilha para o filho, mas não usava mais o casaco. Estava em mangas de camisa, e olha que lá fora caía uma nevezinha fina” (Collodi, 2023, p. 45). Gepeto precisou vender o casaco de inverno, remendado e desgastado, para comprar o caderno para Pinóquio.

Algum tempo depois, o boneco entra em um bosque, fugindo da Raposa e do Gato. É nesse momento que o boneco encontra a Menina dos Cabelos Turquesa que, posteriormente, aparece na narrativa como Fada. Além disso, o bosque apresenta outras criaturas mágicas, como um falcão, um cão d’água e ratinhos puxando uma carruagem. Esse espaço, além de ser o lugar em que Pinóquio é tido como morto após ser enganado pela dupla farsante, também é um lugar de acolhimento, no qual as outras personagens se preocupam com ele e em que se dá o reencontro entre o boneco e o pai.

Na sequência, aparece a Ilha dos Prazeres. Para chegar ao local, Pinóquio deixa de comparecer à própria festa, em que seria transformado em menino, para acompanhar um dos colegas de escola e embarcar em uma viagem que se encerra ao “som de guizos e um toque claro de trombeta, tão leve e sufocado que parecia um zumbido de mosquito” (Collodi, 2023, p. 181). Tudo que Pinóquio sabia sobre a ilha era que as crianças, recolhidas por um caminhão, não iriam mais

precisar estudar ou se preocupar com qualquer outra responsabilidade. Brincar e se divertir eram os únicos propósitos de Pinóquio uma vez que estivesse lá. As consequências dessa ação são terríveis, visto que as crianças que ficavam naquela ilha se transformavam em burros, sendo chamadas de “burricos”. Pinóquio, ao acordar certa manhã, constata a mudança em sua aparência e se desespera. As crianças, uma vez transformadas em burros, eram vendidas na praça da cidade pelo mesmo homem que as recolhera na rua.

A Ilha dos Prazeres era espaçosa e não tinha a supervisão de adultos, sendo descrita da seguinte forma:

[...] não se parecia com nenhum outro [lugar] do mundo. A população era formada apenas de meninos. O mais velho deles tinha catorze anos e o mais jovem não chegava a oito. Pelas ruas uma alegria, um alvoroço, uma berraria de estourar os tímpanos! Bandos de garotos por toda parte. (Collodi, 2023, p. 187).

Pinóquio, depois de ser comprado como burro e destinado a ter sua pele transformada em tambor, é jogado ao mar e os peixes acabam comendo seu corpo de burro, voltando à aparência de boneco. Seu maior desejo, após sair da Ilha, é ir ao encontro do pai que está preso na barriga do peixe-cão, o maior peixe dos mares de que se tinha conhecimento. O peixe-cão era muito temido e muito falado por todos da Ilha, apesar de nunca ter sido visto, mas a história de sua existência sempre estivera presente entre os moradores.

O boneco entra no mar e nada em busca do animal e, enquanto olha para uma cabrinha em um rochedo, é surpreendido pelo peixe-cão que o engole. Quando entra na barriga do grande peixe, ali o boneco encontra o pai vivo e bem-disposto, e seu objetivo é tirá-lo dali. Pinóquio conta para ele o que se passou durante os dois anos em que esteve ausente e diz ter se arrependido dos erros que cometera. É a primeira vez que o boneco luta pela sobrevivência de Gepeto, colocando a própria vida em risco para que o pai saísse de sua prisão são e salvo.

Depois que conseguem escapar e voltam para a cidadezinha, Pinóquio continua a ver o pai como sua prioridade e, para ajudá-lo, começa a auxiliar os moradores locais em troca de algum dinheiro, comida ou qualquer outra coisa que fosse possível trocar por trabalho. O boneco, sem perceber, vai se tornando generoso, responsável e cordial com as pessoas ao seu redor.

Além do espaço, o tempo é tido como um dos aspectos composicionais da narrativa e, na história de Pinóquio, é concebido como imemorial — o que pode ser identificado na primeira página, quando o narrador inicia como nos contos de fadas com "Era uma vez..." (Collodi, 2023, p. 17). Apesar de se dar em um tempo mítico, há diversas passagens em que elementos datados são citados, como moedas antigas — "Gepeto, que era pobre e não tinha nem um vintém no bolso [...]" (Collodi, 2023, p. 41) — ou na distinção entre moedas de ouro e prata e na referência às Américas — "não tendo conseguido encontrá-lo, tomou agora a decisão de partir para os distantes países do Novo Mundo [...]" (Collodi, 2023, p. 96).

Como já expressei, toda narrativa é construída na convergência entre história e discurso. O termo discurso remete à articulação entre processos ideológicos e linguísticos da qual resultam os efeitos de sentido. O discurso é assumido pelo narrador e recebido pelo narratário que, na recepção da narrativa, vai respondendo às perguntas: "quem narra a história? Para quem a história é narrada? Quando ocorre a narração? Como se dá a transmissão das informações? Qual(is) o(s) ângulo(s) avaliativo(s) que perpassa(m) o ato de narrar?" (Saraiva, 2001, p. 56).

Sendo o narrador o emissor do discurso, é necessário identificar de que forma ele se apresenta. Em *Pinóquio*, o narrador está fora da história, narrando, observando e avaliando as personagens. Portanto, ele é heterodiegético, porém perceptível. Há passagens em que o discurso é dirigido ao leitor ou narratário, fornecendo informações e comentários sobre os eventos, como em "Era uma vez... — Um rei —

exclamarão imediatamente os meus pequenos leitores. Não, meninos, vocês erraram. Era uma vez um pedaço de pau” (Collodi, 2023, p. 17) e em “imaginem o que o boneco sentiu quando, com dificuldade, conseguiu soletrar esse epitáfio!” (Collodi, 2023, p. 94). As invocações ao narratário promovem a participação do leitor no ato de narrar e permitem que ele se sinta mais próximo da história, aumentando seu interesse.

Apesar de estar excluído da história, o narrador tem ciência dos pensamentos e sentimentos das personagens, sendo onisciente: “Pinóquio, que estava morto de curiosidade, perdeu o controle de si próprio [...]” (Collodi, 2023, p. 46). Além disso, ao longo da história, ele avalia aspectos morais das ações das personagens, destacando o que é certo e errado para a sociedade da época da produção da narrativa, como, por exemplo:

Está escrito nas leis da sabedoria que todos os meninos preguiçosos, que têm aversão aos livros, às escolas e aos professores, e não empregam o tempo senão em jogos, divertimentos e brincadeiras, mais cedo ou mais tarde se transformam em burrinhos (Collodi, 2023, p. 146).

Uma das estratégias de aproximação entre o narratário e os fatos narrados é a criação de “ganchos” ao final de cada capítulo, que despertam a curiosidade do leitor e o estimulam em continuar a leitura.

Outro aspecto singular do discurso de Pinóquio é o tratamento conferido à temporalidade que se caracteriza por ser unidimensional e linear, “pois somente um evento pode ser narrado a cada vez” (Saraiva, 2001, p. 58). Na narrativa de Collodi, a sucessividade das ações da narrativa é linear, com início, meio e fim. Entretanto, há algumas marcas de analepse, que são fatos ocorridos no passado da história, como quando Pinóquio conta a Gepeto o que lhe aconteceu desde a última vez em que se viram:

Oh! mas se você pudesse saber quantas desgraças choveram sobre minha cabeça e quanta coisa me aconteceu! Imagine,

papai, que no dia em que você, coitado, vendeu o casaco para me comprar a cartilha, fugi para ver os fantoches, e o empresário quis me atirar no fogo para que eu servisse de lenha (Collodi, 2023, p. 173).

Não há uma presença notável de prolepses, apenas de enunciados proféticos, enunciados pelo Grilo Falante, quando diz a Pinóquio que os meninos que desobedecem a seus pais “[...] nunca poderão ser felizes no mundo e mais cedo ou mais tarde hão de se arrepender” (Collodi, 2023, p. 32). Na narrativa, também não há recursos para acelerar os acontecimentos, mas há procedimentos para presentificá-los ou retardá-los, como na cena em que Pinóquio vai até a casa da Fada e tem de esperar que a lesma, que vivia com ela, lhe abra a porta:

Passou-se uma, duas horas e a porta não se abria. Pinóquio, que estava encharcado e tremia de frio e de medo, resolveu tornar a bater, desta vez com mais força. [...] Na manhã seguinte, ao raiar o dia, a porta foi finalmente aberta. A espertíssima lesma levou apenas nove horas para descer do quarto andar à porta da rua (Collodi, 2023,, p. 129-131).

Consoante Saraiva (2001, p. 59), “as diferentes formas do discurso — discurso direto, indireto e indireto livre — criam a ilusão de proximidade ou de distanciamento dos fatos e asseguram a fidelidade de sua transposição”. A narração e a descrição de cenas e os diálogos das personagens introduzem um caráter de encenação, como por exemplo, na seguinte passagem:

- É ele mesmo! - acrescenta Dona Rosa, que espiava por detrás dos bastidores.
- É Pinóquio! É Pinóquio! - gritam em coro todos os fantoches, surgindo de vários lados e saltando pelo palco. - É Pinóquio! É o nosso irmão Pinóquio! Viva Pinóquio!
- Pinóquio, venha cá - grita Arlequim -, venha se atirar nos braços de seus irmãos de pau! (Collodi, 2023, p. 49).

Paralelamente, o processo de representação desperta o imaginário do leitor, já que a narrativa trata de temas universais e relativos ao cotidiano, como o amadurecimento, a moralidade, a

honestidade e as consequências das escolhas. Por meio da persuasão da leitura, é possível que o leitor relacione experiências pessoais com o que está sendo narrado, como brincar, ir à escola, ajudar os pais, ser castigado. Pinóquio, apesar de ser um boneco, representa os desejos de uma criança, e a narrativa mostra o modo como ela é vista pelos adultos: alguém que precisa obedecer aos pais ou responsáveis para crescer de forma segura e saudável e se tornar um bom adulto.

A história de Pinóquio nas adaptações cinematográficas de 1940 e 2022

Como diversas narrativas infanto juvenis clássicas, Pinóquio foi transposto para o cinema. As adaptações mais conhecidas, a produzida pela Disney (1940) e a dirigida por Guillermo del Toro (2022), trazem modificações em relação à narrativa original, mas têm como protagonista o boneco criado por Collodi (2023).

Diferente da narrativa literária, que se expõe através do código verbal, a narrativa fílmica é constituída dos signos verbais ligados a imagens, que exemplificam e ambientam os discursos apresentados. "A divergência entre o que é visto e o que deve ser interpretado [...] exige uma participação efetiva do espectador, que necessita decompor os enunciados visuais e estabelecer sua significação pelo recurso à palavra" (Saraiva, 2003, p. 24). Além dos signos linguísticos e icônicos, a narrativa fílmica apresenta ainda os signos musicais, que podem interferir na interpretação do discurso.

Em *Pinóquio* (1940), uma adaptação concisa, com uma hora e meia de duração, produzida pelos estúdios Disney, há semelhanças e diferenças em relação à história de Collodi. O filme começa com o Grilo Falante contando que, em uma noite, foi parar em um "estranho lugarejo", que era bonito como um quadro. Ao entrar por debaixo da porta, o Grilo Falante se depara com uma marionete, presa por fios,

sentada em uma das prateleiras que preenche a parede. O boneco, ainda inanimado, recebe de Gepeto o nome de Pinóquio.

Após finalizar a pintura da marionete, o entalhador, seu gato, Fígaro, e seu peixe, Cleo, se dirigem à cama, mas não antes de Gepeto fazer um pedido a uma estrela cadente: que Pinóquio se transforme em um menino de verdade. Enquanto dormem, a casa recebe a visita de uma fada, que havia escutado o pedido do velho e, assim, Pinóquio ganha vida. Contudo, para realizar completamente o desejo de Gepeto e se tornar um menino de verdade, o ser mágico explica que o boneco deve provar que é valente, sincero e generoso. Na mesma cena, o Grilo Falante informa à fada que será a consciência de Pinóquio, e ela lhe concede o cargo.

Ao explicar à marionete que muitas vezes as coisas erradas parecem estar certas, e vice-versa, o Grilo Falante escuta do boneco que ele apenas fará o que for correto. Atuando como sua consciência, o inseto promete a Pinóquio ajudá-lo a sempre tomar decisões corretas e, para isso, basta que o boneco assobie para chamá-lo. Após uma breve canção sobre assobios, Gepeto acorda, percebe que o boneco fala e pensa que está sonhando. A marionete explica o ocorrido ao pai, informando-lhe que uma fada lhe dera vida e que também recebera uma consciência.

Ao retornar para a cama, Gepeto explica a Pinóquio que ele deve ir à escola no dia seguinte, para ficar esperto. Ao amanhecer, o boneco se reúne com meninos de verdade, agora seus colegas, para ir ao colégio. A marionete, levando uma cartilha dada pelo pai, encontra uma raposa e um gato, tal qual na narrativa de Collodi (2023). A Raposa, astuta, logo pensa que um menino-boneco pode lhe render bastante dinheiro e lhe garantir uma boa vida. Conversando com Pinóquio, diz-lhe que há um mundo mais fácil que o da educação: o da arte. Assim, o animal propõe que o boneco se junte à sua trupe. O Grilo Falante, porém, pergunta ao boneco se ele se lembra de quando haviam falado sobre tentações. A consciência instrui o boneco a agradecer à Raposa

pela oportunidade, mas insiste que ele deve ir para a escola. A marionete, contudo, dá adeus ao Grilo e foge com a trupe.

Pinóquio faz sucesso no circo e fica com a trupe, cujo líder diz que ele será muito amado, prometendo levá-lo a diversas cidades para mostrá-lo ao mundo, embora, depois disso, prenda Pinóquio em uma gaiola. O boneco de madeira fica apreensivo, pensando na falta que fará ao pai, e chama o Grilo Falante, que decidira ir atrás dele para se despedir. Entretanto, o Grilo fica preso com o boneco dentro da gaiola.

A fada retorna, perguntando a Pinóquio o motivo pelo qual não fora à escola. Enquanto o boneco inventava razões para ter se ausentado dos estudos, o nariz dele cresce. A fada, paciente, explica-lhe que isso ocorre como consequência das mentiras. Por fim, o ser mágico faz com que o nariz de Pinóquio volte ao normal, mas garante que é a última vez que o ajuda.

A Raposa e o Gato, em uma taverna, encontram-se com um homem que lhes pergunta por garotos que não gostam de ir à escola, tal qual na narrativa collodiana. Os animais pensam quase que instantaneamente em Pinóquio, que, neste exato momento, promete ao Grilo que jamais faltará à aula novamente. A Raposa, contudo, encontra o boneco, que lhe informa sua decisão de comportar-se, agindo como na versão original.

Apesar de sua promessa de não faltar às aulas e de ser um bom menino, Pinóquio, ao lado de alguns amigos, é levado para a Ilha dos Prazeres. Ao chegar no local prometido, as crianças são conduzidas a um parque de diversões. Pinóquio e Espoleta, agora amigos, fumam charutos enquanto jogam sinuca. O Grilo Falante encontra os garotos, porém fica magoado e vai embora ao ouvir o boneco de madeira chamar Espoleta de "melhor amigo". Contudo, pelo caminho, ouve um dos responsáveis pela Ilha dos Prazeres contar que os meninos são transformados em burros, o que logo acontece com Pinóquio e Espoleta. O Grilo Falante, então, vai ao encontro do boneco, agora transformado em burro, e ambos fogem, saltando no oceano. A

presença da água tem como objetivo simbolizar a passagem de uma situação para outra, gerando mudanças para o boneco.

Ao chegarem à casa de Gepeto, a dupla não o encontra, mas eles acham uma carta em que está escrito que o velho havia sido engolido por uma grande baleia. O boneco, ainda com traços de burro, e o Grilo Falante perguntam a alguns animais se sabem onde está a baleia; todos os bichos, assustados, fogem da pergunta. Após algum tempo gritando pelo pai, a dupla encontra a baleia, e Pinóquio é pescado por Gepeto, que procurava por comida. As personagens se abraçam, e o menino acende uma fogueira, sendo esse o gatilho para a baleia abrir a boca e possibilitar a saída do grupo de seu interior. O barco usado para a fuga se desfaz em mar aberto, e Gepeto implora para que Pinóquio nade até a praia.

Na praia, o pai do garoto pede mais uma vez ao filho para que se salve, mas é em vão: o boneco aparece deitado no chão, de olhos fechados. A família leva-o para a casa e, em meio às lágrimas, a voz da Fada ecoa com um lembrete: se Pinóquio provasse ser valente, sincero e generoso, ele se tornaria um menino de verdade. O garoto acorda e pergunta ao pai o motivo de seu choro. Nesse instante, o boneco se torna, enfim, um menino de verdade.

Na adaptação do diretor Guillermo del Toro (2022), que ganhou o Oscar de Melhor Animação em 2022, Pinóquio é criado por Gepeto para suprir a falta que o filho morto durante a guerra lhe faz. O boneco ganha vida pelas mãos de uma criatura azul, considerada o espírito guia das criaturas tristes e solitárias (uma adaptação da Fada Turquesa), e tem como conselheiro o Grilo Falante, personagem que ganha mais destaque nas adaptações cinematográficas do que na literatura.

No filme de 2022, Pinóquio, por ser feito de madeira, nunca morre realmente e, apesar de entrar no mundo dos mortos, sempre volta à vida, pois não é um menino de verdade. Abordado por um diretor de circo e seu macaco para ser marionete, o boneco assina um contrato que compromete a ele e ao pai com o pagamento de uma

dívida caso não haja seu cumprimento. Para pagar a dívida, Pinóquio acompanha a trupe pela Itália da época do regime fascista de Mussolini, apresentando-se artisticamente até para o líder político.

A temporalidade bem-marcada dessa narrativa fílmica também se contrapõe à da literária, já que a última começa com “era uma vez...” e não traz marcas de fatos históricos. Além disso, na narrativa de del Toro (2022), Pinóquio só ganha características de “menino de verdade” quando troca a imortalidade pela chance de salvar o pai. O filme tem como tema central o ciclo da vida, e, portanto, as relações entre vida, morte e luto, sem apresentar tantas lições de moral como na história original.

A presença da instância narrativa no cinema se dá de maneira diferente das narrativas verbais, uma vez que o narrador cinematográfico se responsabiliza por mostrar visualmente os acontecimentos narrados. Em *Pinóquio por Guillermo del Toro*, a instância narrativa não é única. O início da narração provém do ângulo perceptivo do cinerrador, que abre a narrativa com a imagem de uma pinha. Porém, ele dá espaço ao Grilo-Falante, que apresenta o passado de Gepeto com seu filho Carlo, aos dez anos de idade. Esse flashback, com que Sebastian J. Cricket (o Grilo) mostra a vida passada de Gepeto, interrompe a sequência cronológica das ações pela intercalação de um evento ocorrido anteriormente à história principal. O procedimento é relevante por mostrar ao espectador as memórias de Gepeto, as quais explicam as ações da personagem.

O Grilo, narrador onisciente, mas personagem da narrativa, deseja se tornar escritor e se instala dentro de uma árvore para escrever sua biografia, mas, depois de ser interrompido pelo triste Gepeto, acaba mudando de ideia e começa a escrever a história do carpinteiro, de seu filho e depois do boneco, de quem se transforma em guia espiritual. Em razão disso, o discurso dessa narrativa fílmica remete a um texto literário, mas traz a contraposição com os signos visuais e sonoros.

Na narrativa fílmica *Pinóquio por Guillermo del Toro*, assim como em toda narrativa, se interligam as categorias fundamentais do tempo e do espaço, a fim de situar o espectador diante da história narrada. A personagem Pinóquio recebe vida na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial, e isso fica evidente quando se comparam as imagens que representam a entrada da cidade (Figuras 1 e 2), nas quais se identificam ações e acontecimentos que traduzem um tempo e espaço específicos. A primeira imagem (Figura 1), mostra um momento feliz do passado de Gepeto com seu filho Carlo. Em meio a canções e brincadeiras e encantados com a vida, os dois vão à cidade para fabricar objetos de marcenaria, profissão de Gepeto.

Figura 1: Entrada da cidade antes da morte de Carlo.



Fonte: Pinóquio por Guillermo del Toro [00:05:59], 2022.

A imagem paralela (Figura 2) correlaciona-se com a tristeza de Gepeto após a morte de Carlo e com atmosfera tensa do período histórico da ditadura fascista. Vê-se, reproduzida na parede da casa, a expressão austera de Mussolini, em farda militar, acompanhado dos princípios da doutrina fascista: “Crer / Obedecer / Combater”. Aparece a personagem Pinóquio que chega sozinho, cantando, o que permite deduzir que ele não pertence àquele lugar, onde, em meio à tristeza, canta uma canção sem sentido.

Figura 2: Entrada da cidade logo após o nascimento de Pinóquio.



Fonte: Pinóquio por Guillermo del Toro [00:24:15], 2022.

Outro espaço importante da narrativa fílmica de Del Toro é o lugar onde coelhos, que buscam os mortos para o funeral, batem o ponto, jogam cartas e aguardam seu próximo chamado. Aí Pinóquio sai do caixão e vai até a entidade que representa a morte (Figura 3). O lugar apresenta a cor azul em suas diversas tonalidades, as quais remetem ao mistério da morte; acima, vê-se, na imagem, um céu estrelado em que fios e fitas se entrelaçam e formam caminhos, que parecem sugerir a busca contínua do ser humano para encontrar seu verdadeiro caminho.

Figura 3: Fada Azul em sua segunda representação: a guardiã da morte.



Fonte: Pinóquio por Guillermo del Toro [01:38:45], 2022.

Considerações finais

Analisando as narrativas a partir de sua construção, constata-se que todas trazem como personagem principal o boneco Pinóquio e, como desenvolvimento da trama, as aventuras em que ele embarca.

A história do filme dos Estúdios Walt Disney mantém-se próxima a da narrativa de Collodi, enquanto o filme de del Toro é mais complexo. Ele remete tanto a *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, quanto ao filme *Pinóquio*, da Disney, além de presentificar outras narrativas. A obra de Collodi é a base da criação narrativa de del Toro, e a remissão ao filme da Disney introduz críticas em relação ao momento histórico em que ele foi lançado, 1940, quando também acontecia a guerra. Nesse sentido, ao incorporar a obra literária e fatos da histórica ao seu filme, del Toro exige que o leitor seja um intérprete de sua produção e também de seu contexto.

Essas diferenças destacam-se, também, porque cada narrativa converge para um distinto tema central: a narrativa de Collodi enfoca aspectos morais relativos ao crescimento da criança e ao que ela tem como deveres, principalmente a importância da escola nessa etapa da vida. A narrativa da Disney realça, além dos pontos já citados na narrativa de Collodi, o amadurecimento, o conhecimento próprio, a lealdade e a coragem. O filme de del Toro, diferentemente das outras duas narrativas, investe na relação entre vida e morte. Assim, utilizando-se de personagens, ambientes e situações narradas na obra editada em 1883, as narrativas fílmicas adaptam-nas, trazendo-as para o momento contemporâneo à sua produção — 1940 e 2022 — para suscitar em seus espectadores sensações de prazer e momentos de reflexão.

Por meio da análise, é possível perceber o porquê de a narrativa ter sido tão bem aceita na época de sua publicação e porque continua desta forma até os dias de hoje. Um boneco de madeira que aspira ser menino e que, para tanto, vive diversas aventuras, pode ser considerado sinônimo de infância, momento em que, apesar das brincadeiras, há

aprendizagens a serem feitas sobre a vida e os relacionamentos com outras pessoas. A história dessa personagem, que ficou ainda mais conhecida com a adaptação da Disney, é muitas vezes citada por adultos que amedrontam crianças ao dizer que, se mentirem, seu nariz irá crescer, mas, para além disso, a fantasia e a imaginação continuam cativando os leitores e espectadores de diversas gerações. Nesse sentido, a exploração das narrativas sobre Pinóquio no espaço escolar contribui para fomentar a prática da leitura e a valorização de manifestações artísticas.

Referências

CABO, Almudena de. **A história original de Pinóquio, conto clássico italiano popularizado por Walt Disney**. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-62900692>>. Acesso em: 08 out. 2024.

COLLODI, Carlo. **Pinóquio**. 2 ed. São Paulo: Texugo Editora, 2023.

GREIMAS, AJ. **Sémantique structurale**. Paris: Presse universitaires de France, 1966.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e cinema: encontro de linguagens**. In: SARAIVA, Juracy Assmann. Narrativas Verbais e Visuais: leituras refletidas. São Leopoldo: Unisinos, 2003, p. 8-26.

SARAIVA, Juracy. **Narrativa literária: aspectos composicionais e significação**. In: Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINÓQUIO. Direção: Hamilton Luske, Ben Sharpsteen. Produtoras: Walt Disney Productions. Estados Unidos: RKO Radio Pictures, 1940. Mídia digital (88 min.).

PINÓQUIO de Guillermo del Toro. Direção: Guillermo Del Toro. Produtoras: Netflix Animation e Double Dare You! Productions. Estados Unidos: Netflix, 2022. (120 min.).

Capítulo 12

A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CIBERCULTURA

Geovana Soares Milléo – UEL
geovana.soares717@uel.br

Isabelle C. Mariano Garcia – UEL
isabelle.christina@uel.br

Nathalia Martins Beleze – UEL
nathaliamartins@uel.br

Dirce Aparecida Folleto de Moraes – UEL
dircemoraes@uel.br

Introdução

Nos primórdios da humanidade, o saber era transmitido principalmente por meio da oralidade, com a memorização e repetição como recursos principais. Com a invenção da escrita, por volta de 3.500 a.C., a leitura tornou-se restrita a grupos específicos, como escribas e sacerdotes, que dominavam sistemas complexos de escrita. Esse caráter elitizado perdurou devido à escassez de suportes para a escrita, como tábuas e papiros, limitando a circulação de textos a círculos restritos, como ratificado por Arena (2024), ao discorrer que a leitura era, em determinadas épocas, um privilégio de poucos, pois dependia de recursos escassos e difíceis de reproduzir.

Ao analisar diversas ilustrações de figuras históricas e anônimas engajadas no ato de ler, Manguel (2006) traça um panorama da leitura em diferentes épocas e contextos. Entre essas representações, encontra-se o jovem Aristóteles, que está sentado em uma cadeira,

concentrado na leitura de um pergaminho desdobrado sobre seu colo. Essas, dentre inúmeras outras imagens analisadas por Manguel (2006) vão ilustrar, ainda que de forma lacônica, como a leitura se manifestou ao longo da história. Entretanto, nenhuma delas retrata como as crianças nativas da era digital exercem esse ato.

Se, ao longo da história, a leitura esteve predominantemente associada a suportes físicos como papiros, pergaminhos e livros, a partir de meados do século XX e adentrando no século XXI, esse quadro sofreu uma alteração radical, pois, com o advento das tecnologias digitais, surge um novo contexto de leitura que ultrapassa os limites do papel e se manifesta de maneira dinâmica, interativa e ilimitada. É nesse cenário que a cibercultura se insere, trazendo consigo fenômenos como hipertextos, simulação, ubiquidade e mobilidade, criando novas formas de produzir, compartilhar e interpretar textos, reconfigurando a estética tradicional da leitura.

As tecnologias digitais além de modificar os suportes da leitura, também tornaram o ato de ler e escrever ubíquo, isto é, os pólos de emissão, antes restritos, agora se expandem, permitindo que qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, possa escrever e ler, criando novos caminhos para a interação e a comunicação. Desse modo, a leitura e a escrita, que antes eram práticas exclusivas de um grupo seletivo, tornam-se, agora, universais e acessíveis, redefinindo os limites do que significa ser leitor e escritor na sociedade contemporânea.

Logo, a formação leitora, nesse novo espaço de tempo, passa a demandar abordagens que contemplem tanto a leitura tradicional quanto às novas práticas emergentes no ambiente digital. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período determinado para a alfabetização e o desenvolvimento das competências leitoras, esse desafio se intensifica, visto que as crianças, nativas digitais, crescem imersas em telas e interações multimodais, exigindo estratégias educacionais que integrem diferentes formas de leitura e interpretação de textos.

A leitura exige que o sujeito interaja com diferentes linguagens e suportes, transitando entre textos, imagens, vídeos e interações digitais. Arena (2024), aponta que a linguagem escrita na era digital assume uma natureza multissemiótica, articulando-se com outros códigos e sistemas de signos para compor significados em ambientes hipertextuais. Por isso, a formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa equilibrar a leitura linear, característica dos textos impressos, com a leitura hipertextual, que exige do leitor a habilidade de navegar por múltiplas referências interconectadas.

Nesse compasso, a alfabetização não pode ser dissociada das transformações tecnológicas e culturais, Silva (2015) salienta que a escola deve estruturar estratégias que ampliem as fontes de leitura e promovam um ambiente em que os alunos possam interagir com diferentes modalidades textuais, incluindo o uso de suportes digitais e textos multimodais. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa deve contemplar a apropriação do código escrito, mas também a competência para interpretar e interagir criticamente com os diversos formatos textuais que permeiam o mundo digital, na qual considere a interdependência entre textos, imagens, sons e elementos interativos como parte do processo de produção e compreensão do conhecimento.

A promoção da necessidade leitora na educação básica é imprescindível, pois a leitura é um instrumento base para a construção do conhecimento acumulado historicamente. Silva (2015) argumenta que, além da aprendizagem da codificação linguística, a escola deve adotar práticas pedagógicas que incentivam uma postura ativa dos alunos em relação aos textos. O projeto pedagógico, portanto, deve ser orientado para a formação de leitores capazes de integrar diferentes formas de leitura, dos textos tradicionais às novas linguagens digitais, cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. O ensino deve articular estratégias que não só ensinem a ler, mas também a

compreender e a interpretar os textos de maneira crítica e reflexiva (Silva, 2015).

Diante dessa nova conjuntura, a questão problema que emerge é: Em que medida os diferentes suportes de leitura na cibercultura podem alterar o processo de formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em face dessa questão, essa pesquisa objetiva compreender como os diferentes suportes de leitura na cibercultura podem alterar o processo de formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para atender ao objetivo proposto, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Considera-se bibliográfica por se fundamentar nas contribuições de diversos autores sobre a temática (Gil, 2002) e simultaneamente, caracteriza-se como documental, uma vez que se apoia em normativas educacionais, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNS, 2013), que servirão como lastro para a análise de como o termo *tecnologias* é contemplado no contexto da leitura e da aprendizagem no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para análise dos dados produzidos fundamentamo-nos na categoria dialética de conteúdo e forma, compreendendo que o processo de formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode ser analisado apenas pelo prisma dos suportes e das tecnologias digitais disponíveis, mas também pela maneira como esses elementos estruturam e implicam a construção do conhecimento sistematizado.

Krapívine (1986) sublinha que o conteúdo representa o conjunto de elementos e relações que constituem a base de um fenômeno, enquanto a forma se refere ao modo como esse conteúdo se organiza e se manifesta, ou seja, como a migração do suporte impresso para o digital (forma) altera a maneira como as crianças constroem significados e desenvolvem habilidades de leitura e interpretação

(conteúdo). Nesta compreensão, as referentes categorias estão em movimento coadunando-se dialeticamente e, por este critério, no decorrer da pesquisa elas foram selecionadas para a análise dos dados.

Dessa forma, este artigo está estruturado em duas seções. A primeira discute o entrelaçamento entre a cibercultura e a formação leitora, enquanto a segunda analisa como as DCNs (Brasil, 2013) e a BNCC (Brasil, 2017) abordam o termo "tecnologias" no contexto da leitura e da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Navegar para ler: a formação leitora na cibercultura

A cibercultura precisa ser entendida como uma prática em que artefatos e cultura se entrelaçam, constituindo um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 04). Dessa forma, a formação leitora segue novas rotas desenhadas pela cibercultura e seus fenômenos, pelo ciberespaço e pela natureza multissemiótica dos conteúdos digitais.

O ato de ler, antes circunscrito ao suporte físico do livro, expande-se para as plataformas digitais, redes sociais, fóruns interativos e hiperdocumentos, demandando do leitor novas competências interpretativas. Desponta, então, a necessidade de questionar as práticas pedagógicas voltadas à leitura.

Para isso, se faz necessário balancear o ônus e o bônus desse panorama presente, para compreender como os diferentes suportes de leitura na cibercultura podem alterar o processo de formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ciberespaço, definido por Lévy (1999, p. 17) como "o universo oceânico de informação que abriga e é alimentado pelos seres

humanos", constitui-se como um lócus de intensa circulação de signos, onde a leitura se torna fluida, não linear e altamente interativa.

A leitura digital diferencia-se das formas convencionais ao integrar múltiplas linguagens e códigos, formando um processo dinâmico no qual o leitor não apenas decodifica, mas também interage e co-constrói significados, nessa linha, LÉVY (1999, p. 71) argumenta que, "o ciberespaço é um fenômeno técnico e social onde estão as redes sociais, sendo uma tecnologia retribalizante⁷", propondo um modelo de leitura que acontece na interconectividade e na partilha de informações.

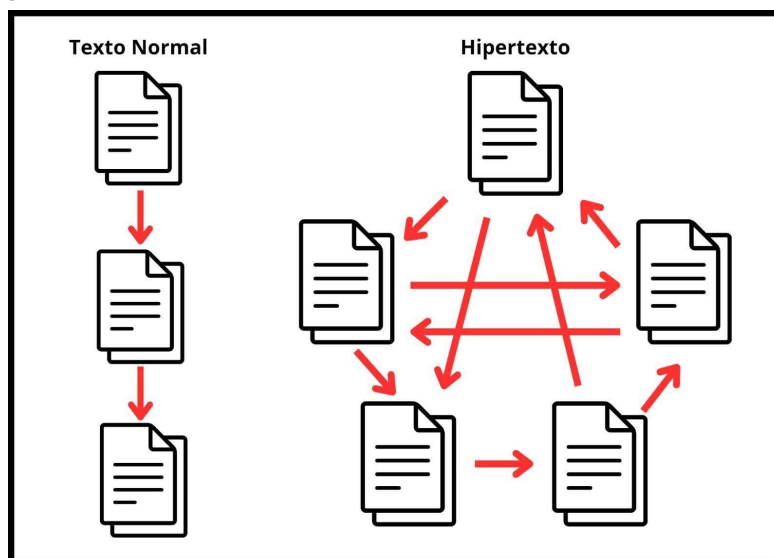
O hipertexto é um dos elementos centrais dessa nova ecologia da leitura, Pierre Lévy (1999, p. 58) explica que "o hipertexto opera a virtualização do texto. O navegador pode tornar-se autor de maneira mais profunda, participando da estruturação de um texto, criando novos links que terão sentido para ele e que não foram pensados pelo criador do hiperdocumento".

Furtado (2021, p. 34) sublinha que mesmo a "[...] literatura impressa explorando diferentes recursos estilísticos – pé de página, utilização de escrita entre parênteses, legendas, asteriscos e etc. - não conseguiu se aproximar da desarticulação da leitura linear que o hipertexto atingiu".

Dessa forma, a leitura se converte em um processo dinâmico, interativo e inesgotável, em que o leitor também assume o papel de produtor de significados, ampliando as possibilidades de interpretação e o envolvimento com o texto.

⁷ Tecnologia retribalizante: conceito que remete ao processo de reorganização social promovido pelas tecnologias digitais, caracterizado pela intensificação da interação em rede, pela descentralização da comunicação e pela formação de comunidades baseadas em interesses compartilhados, semelhante às dinâmicas sociais das sociedades tribais.

Figura 1: Modelo visual de texto normal e hipertexto.



Fonte: as autoras.

Assim, o leitor não se limita à linearidade estabelecida pelo livro impresso, ao contrário, ele se desloca entre diferentes conteúdos, navegando em redes intertextuais que expandem as possibilidades interpretativas e promovem uma experiência leitora não apenas receptiva, mas também produtiva. Todavia, os diferentes suportes de leitura na cibercultura se apresentam de forma ambígua, gerando tanto o ônus quanto o bônus. Independentemente,

O encontro entre a literatura e as novas tecnologias não significa a extinção dos livros impressos e da difusão tradicional de cultura, mas sim o surgimento de novas práticas e modelos que caminham paralelos, entrecruzando e/ou distanciando em novas formas de leitura e consumo (Furtado, 2021, p. 31).

No que tange ao bônus, destaca-se a ampliação do acesso à informação e à diversidade textual, neste viés Lacerda e Xavier (2023, p. 162) apontam que:

Ler nos espaços das mídias digitais chama a atenção para outro padrão sobre as práticas de leitura e sobre os sujeitos leitores que têm se consolidado em virtude de uma concreta constituição da internet como praça mundial do povo, um

lugar de alteridade e de fortuita relação com sujeitos de todas as idades e classes sociais.

Isso indica que o ambiente digital viabiliza novas formas de engajamento com o texto, ampliando a democratização do acesso ao conhecimento. Além disso, a multimodalidade inerente aos textos digitais enriquece a experiência leitora, integrando imagem, som, vídeo e interatividade para potencializar a construção de sentido.

Ao considerar os ônus dessa questão, destaca-se, a fragmentação da leitura hipertextual, que pode comprometer a compreensão plena do conteúdo lido, resultando em processos cognitivos mais dispersos e superficiais, a atenção que deve ser redobrada para não desviar-se do foco em estudo e a não valorização dos dados de produção, pelo qual a profusão de informações na rede das redes exige “[...] o desenvolvimento de habilidades críticas [...], a fim de preparar os indivíduos para lidar com a grande quantidade de informações disponíveis e discernir entre o que é verdadeiro ou falso” (Castro, 2024, p. 02).

No que tange à multissemiótica, a leitura na cibercultura não precisa ser compreendida apenas como decodificação de signos verbais, mas sim, como um processo que integra múltiplos sistemas semióticos. Kress (2003) argumenta que “a leitura de textos multimodais requer uma compreensão integrada dos diversos modos de comunicação presentes, desafiando os leitores a desenvolver competências críticas e analíticas para decifrar significados em contextos digitais”. Neste diapasão, a formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessita incorporar meios que contemplem a diversidade de linguagens presentes no ambiente digital, contribuindo para um letramento que vá além do texto escrito e abarque a interpretação de imagens, vídeos, infográficos e outras formas de representação do conhecimento.

Dessa maneira, a cibercultura instaura um novo paradigma para a formação de leitores, no qual a multiplicidade de formas e suportes

para a leitura exige adaptações na didática posta em sala de aula e nas metodologias educacionais, nas quais seguem currículos e diretrizes. O desafio, portanto, é equilibrar a fluidez e a interatividade da leitura digital com a necessidade de impulsionar uma compreensão profunda e crítica dos textos.

Nessa cadência, a educação básica precisa se responsabilizar por reconfigurar suas práticas para incluir a análise e a produção de diferentes gêneros textuais, objetivando garantir que os alunos se apropriem das novas formas de leitura e escrita e desenvolvam as competências necessárias para atuar de maneira crítica e consciente no universo digital.

Tecnologias Digitais na Formação Leitora: O Que Dizem as DCNs (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2018)?

A organização curricular da educação básica no Brasil é orientada por dois documentos normativos: as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), definidas pelo Ministério da Educação, que “[...] estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 04), e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (Brasil, 2018, p. 08).

As crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo os documentos normativos, estão em um período de consolidação das aprendizagens anteriores e ampliação das práticas de linguagem, da experiência estética e intercultural. Nessa etapa, elas desenvolvem maior autonomia intelectual, compreensão de normas e interesse pela

vida social, o que as permite interagir com sistemas mais amplos, incluindo cultura, tecnologia e meio ambiente (BRASIL, 2018). Além disso, trata-se de uma fase em que a alfabetização, o letramento e a aquisição de conhecimentos se tornam centrais, criando um ambiente educativo que favorece a aprendizagem e a expressão (Brasil, 2013).

No que concerne à formação leitora, a BNCC (Brasil, 2018) insere a leitura como um eixo estruturante da área de Linguagens, evidenciando sua centralidade na construção do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da participação ativa na sociedade. Segundo o documento,

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes. (Brasil, 2018, p. 71)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), por sua vez, reforçam a importância do desenvolvimento de múltiplas competências para atender às demandas da sociedade do conhecimento. Nesse sentido, os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas incluem aspectos éticos, políticos e estéticos, os quais abrangem a valorização da autonomia, da justiça social, da equidade no acesso à educação e do respeito à diversidade cultural e social (Brasil, 2013).

Com base no exposto, optou-se por utilizar as DCNs (Brasil, 2013) e da BNCC (Brasil, 2018) como instrumento de investigação, visto que ambos os documentos são referências centrais no que tange ao estabelecimento dos conteúdos, das competências e das habilidades a serem desenvolvidas durante a educação básica e, por conseguinte, abordam a tanto leitura, quanto as tecnologias, razão pela qual foram

adotados como base para examinar de que maneira o termo 'tecnologias' é trabalhado no contexto da aprendizagem e da leitura.

Para realizar a análise, foi efetuada uma busca pelo termo “TECNOLOGIAS” na seção destinada ao nível de ensino – Ensino Fundamental, com recorte específico para os Anos Iniciais, foco central da presente pesquisa. Na BNCC (Brasil, 2018), o termo "tecnologias" aparece 9 vezes.

Contudo, como critério de inclusão para a seleção dos trechos a serem analisados, estabeleceu-se que os termos deveriam estar inseridos no contexto de “LEITURA E APRENDIZAGEM”. Após esse refinamento, obteve-se um total de 4 trechos, excluindo-se as menções ao termo que se apresentavam de forma genérica, como no caso de referências ao acesso, sem vínculo direto com os processos de aprendizagem e leitura.

Diferentemente da BNCC (Brasil, 2018), que divide o Ensino Fundamental em duas partes — Anos Iniciais e Anos Finais, as DCNs (Brasil, 2013) abrangem todo o Ensino Fundamental de nove (9) anos em uma única seção. Inicialmente, hipotetizou-se que o termo "tecnologias" seria mencionado com maior frequência nas DCNs (Brasil, 2013) do que na BNCC (Brasil, 2018).

No entanto, constatou-se que o termo apareceu apenas 4 vezes, sendo que duas dessas ocorrências eram repetitivas. Utilizando os mesmos critérios de inclusão e exclusão, isto é, no contexto de que o termo estivesse associado aos conceitos de “LEITURA E APRENDIZAGEM” os 4 trechos foram selecionados para análise. A seguir, apresentamos um breve contexto em que cada termo se encontra.

Quadro 1 - Trechos da BNCC (BRASIL, 2018) contendo o termo "Tecnologias" no contexto da leitura e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
CONTEXTO	Trechos extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)
Tecnologias como recurso para pensamento crítico e criativo.	O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (p.58).
Educação digital crítica e participação consciente.	Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (p.61).
Uso ético e reflexivo das tecnologias nas práticas sociais.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (p.65).
Mudanças na leitura, escrita e nas práticas da cibercultura.	Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (p. 72).
Tecnologia aplicada à escrita e produção textual.	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) - Utilização de tecnologia digital (p.94).

Fonte: Organizado pelas autoras a partir da Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2018).

Quadro 2 - Trechos das DCNs (BRASIL, 2013) contendo o termo "Tecnologias" no contexto da leitura e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CONTEXTO	Trechos extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)
Formação docente e provisão de recursos	Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos (p.111).
Escola de tempo integral e interdisciplinaridade	O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (p. 125, 139).
Inclusão digital e formação de professores	Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à: I – Provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II – Adequada formação do professor e demais profissionais da escola (p. 136).

Fonte: Organizado pelas autoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, (Brasil, 2013).

A partir dos quadros, podemos indicar que o primeiro trecho destaca que as tecnologias não apenas viabilizam o acesso ao conhecimento, mas também estimulam a construção de habilidades mais complexas, como argumentação e avaliação de respostas, além de promover uma interação com diferentes produções culturais (Brasil, 2018). Esse processo se conecta com as perspectivas de Pierre Lévy (1999), que discute como a cibercultura e a conectividade reconfiguram

as relações sociais e educativas, exigindo uma formação crítica, de leitura de mundo, para além do que está posto, assim, os alunos podem utilizar essas tecnologias de maneira autônoma e consciente

O segundo trecho da BNCC (Brasil, 2018), ilustra a necessidade de a escola incorporar novas linguagens digitais e explorar suas possibilidades comunicacionais, a fim de promover um uso mais democrático e reflexivo das tecnologias. Isso envolve a formação crítica para a interpretação e produção de informações no ambiente digital, alinhando-se com as discussões de Arena (2024) sobre como a comunicação digital redefine os processos de ensino e aprendizagem. A interação e o compartilhamento de significados, segundo o documento, devem ser fomentados de modo que tanto professores quanto alunos possam atuar como coautores no processo de construção do conhecimento, valorizando a autoria dos alunos e propondo um protagonismo compartilhado. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais não apenas contribui para o ensino, mas também permite que os alunos participem ativamente da criação e disseminação de novos saberes, com base em uma compreensão crítica da cultura digital de leitura e da produção de textos.

O terceiro trecho elucida a importância da utilização ética e reflexiva das tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares. A BNCC (Brasil, 2018) sublinha que a comunicação através de diversas linguagens e mídias não se limita à simples transmissão de informações, mas envolve a criação e o compartilhamento de conhecimentos, considerando as diferentes formas de interação proporcionadas pelas tecnologias. Para Lévy (1999), a cultura digital promove uma inteligência coletiva, na qual o conhecimento é construído de forma colaborativa, ampliando as possibilidades de aprendizado. No entanto, esse novo paradigma traz desafios, pois requer que os leitores desenvolvam competências que vão além da decodificação textual, incluindo a capacidade de selecionar

informações, analisar fontes, compreender diferentes perspectivas e utilizar os recursos tecnológicos de maneira reflexiva.

No quarto trecho, a BNCC (Brasil, 2018) aborda as mudanças nas práticas de leitura e escrita ocasionadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. A inserção de novos gêneros textuais, como o hipertexto e a hipermídia, reflete uma transformação na maneira como os textos são organizados e consumidos. A leitura não-linear, característica da cibercultura, possibilita ao leitor percorrer caminhos diferentes e estabelecer associações múltiplas entre palavras, imagens e outros recursos, ampliando as possibilidades de interpretação e participação. Segundo Vieira (2013, p. 1), "os gêneros emergentes dessas tecnologias colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multissemióticos, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens". Nesse sentido, a cibercultura não apenas redefine as formas de leitura, mas também impõe desafios à formação leitora, exigindo competências multimodais.

Por fim, o quinto trecho da BNCC (Brasil, 2018) destaca a integração das tecnologias digitais no processo de aprendizagem da escrita, propondo uma abordagem que vai além das formas tradicionais de produção textual. A escrita compartilhada permite que os alunos colaborem na construção de textos, estimulando o trabalho coletivo e a troca de ideias. Já a escrita autônoma, mediada pelo uso de tecnologias digitais, incentiva a organização do pensamento e a expressão pessoal, promovendo uma maior independência na produção textual. Ambas as formas, quando aliadas às tecnologias, ampliam as possibilidades de interação com os textos e desenvolvem habilidades de leitura e escrita mais complexas, alinhando-se à proposta de um ensino mais dinâmico e interativo. Conforme destaca Braga (2007, apud Vieira, 2013) os diferentes recursos oferecidos pelas tecnologias digitais possibilitaram propostas de ensino mais voltadas para a interação e o diálogo. Evidenciando que a interatividade do

material hipertextual favorece o estudo reflexivo, uma vez que permite ao aprendiz verificar, de modo mais ágil, a pertinência das hipóteses construídas durante o processo.

Nesse contexto, a tecnologia não apenas amplia as possibilidades de escrita, mas também contribui para a construção do pensamento crítico. Além disso, Xavier (2005) reforça que não há como dissociar leitura e tecnologia. A escola, como um dos agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio posto aos educadores e linguistas de letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação. Assim, a educação necessita preparar os alunos para interagir de maneira crítica e autônoma com os textos digitais, promovendo um aprendizado significativo e alinhado às demandas da era digital.

Em relação às DCNs (Brasil, 2013) o trecho 1 enfatiza a formação contínua dos professores e a disponibilidade de recursos tecnológicos atualizados como elementos cruciais para a eficácia do uso das tecnologias no ensino. Ao destacar a importância de uma formação adequada, às DCNs (Brasil, 2013) sinalizam que o uso das tecnologias não se limita à simples aplicação de ferramentas digitais, mas envolve uma compreensão pedagógica de como essas ferramentas podem ser integradas ao currículo escolar, principalmente na leitura e na produção textual.

Dessa forma, é fundamental que se ofereça aos professores uma formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação, de modo a assegurar uma prática pedagógica efetiva no contexto digital. No entanto, a mediação da leitura já representa um desafio significativo para os docentes, uma vez que, conforme apontam Mendes e Farago (2016, p.203) “a maioria dos alunos aprende a ler de maneira simples, decodificando o texto apenas e acabam tendo dificuldade na compreensão desse texto”. Diante desse cenário, torna-se ainda mais imprescindível a formação docente voltada para o uso

das tecnologias, considerando que muitos professores, formados em períodos anteriores, enfrentam desafios adicionais para integrar as novas ferramentas digitais ao processo de ensino e aprendizagem. Como ressaltam Mendes e Farago (2016, p.198) “o professor e a escola precisam ser agentes multiplicadores do letramento digital, adotando uma prática que utilize os meios digitais para proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos”. Assim, a formação contínua dos educadores não apenas contribui para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também para a superação das barreiras que dificultam a implementação das tecnologias no ambiente escolar.

No que se refere ao segundo trecho, é repetido duas vezes dentro do documento, evidenciando certo empobrecimento na abordagem do termo. O contexto discorre sobre as escolas de tempo integral e das atividades desenvolvidas nesse modelo de jornada ampliada. Embora essa inserção seja contributiva para as escolas que adotam esse regime, pois possibilita maior tempo para o desenvolvimento de projetos e atividades com o uso das tecnologias – algo muitas vezes inviável em uma jornada regular de quatro horas, sua relação com a formação leitora permanece vaga.

O documento menciona as tecnologias como instrumento de reforço e aprofundamento da aprendizagem, mas não esclarece seu papel como mediador no desenvolvimento da leitura, deixando de apontar, por exemplo, como essas ferramentas podem contribuir para a construção de práticas leitoras mais significativas. Falta de direcionamento esta, que dialoga com a análise de Fritzen (2018), que aponta a diluição da literatura dentro das práticas gerais de leitura nos currículos brasileiros, sem um itinerário formativo estruturado.

No que diz respeito ao último trecho, observa-se que parte de seu conteúdo se repete em relação ao primeiro, o que demonstra uma redundância na abordagem do tema e uma ênfase excessiva em aspectos já previamente discutidos. Tal repetição evidencia, de certa forma, uma tentativa de reforçar a importância da formação docente e

da disponibilização de recursos tecnológicos, sem oferecer uma análise mais aprofundada ou um avanço na discussão. Além disso, ao destacar a importância do acesso universal a esses recursos, o trecho reforça a necessidade de garantir que todos os alunos sejam contemplados, mas não aborda de maneira suficiente diretrizes mais específicas relacionadas à utilização plena destes nas práticas de leitura.

Portanto, a documentação carece de uma abordagem mais objetiva, clara e prática.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender em que medida os diferentes suportes de leitura na cibercultura podem alterar o processo de formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a nova conjuntura da era digital. Nesse contexto, a cibercultura e o ciberespaço, como elementos característicos dessa nova era, promoveram uma reconfiguração significativa das práticas de leitura, influenciando diretamente o desenvolvimento das competências leitoras e demandando novas abordagens no processo educativo.

O estudo, à luz das contribuições bibliográficas, evidenciou que a leitura não está mais restrita a grupos seletos ou a suportes físicos, mas expandiu-se amplamente para o ambiente digital, onde qualquer indivíduo pode ler e produzir conteúdo. Esse cenário exige do leitor habilidades interpretativas mais complexas, como autonomia, senso crítico e capacidade de navegação entre múltiplas referências. O hipertexto, por exemplo, instaura um modelo não linear de leitura, no qual a interação com diferentes camadas de informação amplia o acesso ao conhecimento, na qual pode se considerar como um bônus, mas também está imbuído de ônus, como a dispersão cognitiva e a necessidade de desenvolver filtros críticos para avaliar a veracidade e a relevância das informações.

A investigação nas DCNs (Brasil, 2013) e na BNCC (Brasil, 2018) revelou que, embora as tecnologias sejam mencionadas nesses documentos como parte do processo educativo, sua relação com a formação leitora ainda é tratada de forma superficial, sem diretrizes claras sobre seu papel na mediação da leitura, visto que apenas um trecho faz referência a cultura digital e ao hipertexto.

O avanço tecnológico impactou significativamente as práticas de leitura, diversificando os suportes, as linguagens e as interações com os textos. O que antes se restringia ao livro impresso expandiu-se para telas digitais, hipertextos, multimídias e redes sociais, exigindo novas competências leitoras. Esse cenário dinâmico e desafiador demanda do professor não apenas o domínio técnico das ferramentas disponíveis, mas também uma compreensão crítica das transformações no ato de ler e interpretar o mundo.

Todavia, o avanço das tecnologias digitais e sua inserção inevitável no cotidiano escolar transformam as práticas de leitura, pois diversificam os suportes textuais e exigem novas competências interpretativas. Esse quadro apresenta desafios aos docentes, que precisam lidar com novas formas de leitura e escrita sem um direcionamento normativo suficientemente estruturado.

Nesta esteira, não basta que os documentos normativos apenas mencionem o termo “tecnologias”, pois a inclusão digital ultrapassa o mero acesso. É fundamental que os indivíduos aprendam, desenvolvam habilidades e competências e compreendam a função social das tecnologias. Para isso, é necessário que tais documentos forneçam orientações fundamentadas, permitindo que os professores embasem suas concepções de ensino. Urge, portanto, a necessidade de políticas educacionais mais estruturadas, que integrem as tecnologias digitais ao ensino da leitura e da aprendizagem de forma intencional e estratégica, a fim de assegurar o acesso pleno e significativo aos diversos textos que circulam na sociedade contemporânea.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. **Linguagem escrita e alfabetização na era digital**. São Paulo: Cortez Editora, 2024.

BRAGA, Denise Bértoli. **Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica**. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3054>. Acesso em: 10 mar 2025

FURTADO, J. C. D. A influência da tecnologia na literatura: um novo contexto nas práticas de leitura, produção e análise da literatura. **Akrópolis**, Umuarama, v. 29, n. 1, p. 29-45, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/8123/4115>. Acesso em: 7 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAPRÍVINE, Vladislav. **O que é o materialismo dialético?** Traduzido por G. Mélnikov. Moscovo: Edições Progresso, 1986. (ABC dos conhecimentos sociais e políticos, v. 6).

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

LACERDA, Noara Pedrosa; XAVIER, Manassés Moraes. **A leitura e o sujeito leitor em tempos de cibercultura e ciberespaço**. *Verbum*, v. 12, n. 1, p. 162-177, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. Tradução: SOARES, Pedro Maia. 2 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

MENDES, Juliana Malpica; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do leitor em suportes digitais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 3, n. 1, p. 197-213, 2016.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso em 06 mar. 2025.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura**. Anais do SILEL, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/handle/1/46851>. Acesso em: 10 mar. 2025.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

Capítulo 13

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA NO CULTIVO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolynne de Jesus Cantanhede Moreira – UFMA
carolynemoreira85@gmail.com

Introdução

A educação infantil compreende a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade e é justamente nessa fase em que as crianças estão sujeitas a receberem diferentes estímulos do contexto na qual as mesmas estão inseridas, atrelada a isso Sant'Ana (2021) atenta para a plasticidade neural que diz respeito a capacidade de organização do sistema nervoso em relação a aprendizagem. O cérebro detém um conjunto de estruturas determinantes para a interação de cada indivíduo com o mundo em que vive, nesse sentido a plasticidade neural refere-se a adaptabilidade, a uma estrutura adaptável, passível de sofrer mudanças e transformações.

Nesse sentido, a educação infantil compete um período primordial para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, uma vez que constrói bases fundamentais para o aprendizado ao longo da vida. A literatura dentro desse contexto seria uma aliada para a formação de jovens leitores, mas também uma grande ferramenta no auxílio do conhecer/ reconhecer e compreender novos sentimentos e saber lidar com eles, bem como conhecer novas realidades, se autoconhecer e praticar emoções como empatia, solidariedade e outros de acordo com a narrativa proposta nos livros lidos em salas de aula.

Na contemporaneidade, o desenvolvimento das competências socioemocionais é cada vez mais reconhecido como parte essencial da formação integral das crianças, especialmente na educação infantil. Essas habilidades, que incluem empatia, resiliência, autocontrole e colaboração, são fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis e para o enfrentamento de desafios pessoais e sociais. No entanto, ainda persiste o questionamento sobre quais estratégias educativas podem ser mais eficazes para promover essas competências desde a infância.

Nesse contexto, a literatura infantil destaca-se como uma ferramenta pedagógica valiosa, pois, por meio de histórias, metáforas e personagens, permite às crianças vivenciarem emoções, refletir sobre conflitos e ampliar sua compreensão sobre si mesmas e sobre o outro. Surge, então, a seguinte questão: como a literatura pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação infantil?

Esse estudo busca não apenas elucidar o papel da literatura no fortalecimento das habilidades socioemocionais, mas também propor caminhos para que essa prática seja intencionalmente utilizada em contextos educativos. Assim, o objetivo geral da pesquisa foca em compreender como a literatura auxilia no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. No que diz respeito aos específicos, estes tratam de analisar quais competências podem ser estimuladas com a literatura e entender como o debate pode ser gerado através da leitura.

Metodologia

O estudo consiste em uma análise de caráter qualitativa do tipo bibliográfica. Para fundamentar a escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica, é possível recorrer a autores que discutem os aspectos teóricos e metodológicos dessas estratégias, Minayo (2013) destaca que a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a

partir de sua complexidade, considerando as subjetividades e os contextos sociais.

Já Lakatos e Marconi (2003) abordam a pesquisa bibliográfica como uma estratégia indispensável para revisar literatura acadêmica e construir uma base sólida para a investigação.

A análise da bibliografia objetiva selecionar conceitos que trazem ao trabalho um melhor argumento no que se refere a utilização da literatura em sala de aula para a fomentação das habilidades socioemocionais na infância, para isso a análise de alguns livros infantis será necessária uma vez que a análise parte de elementos literários como as ilustrações, falas, textos e contexto da narrativa para elucidar quais competências socioemocionais estas evidenciam.

Os livros selecionados para este estudo foram escolhidos por meio de um processo sistemático, assegurando a relevância e a adequação das obras aos objetivos propostos. A seleção foi fundamentada em critérios específicos, tais como: temática, considerando livros que abordam de forma explícita questões relacionadas às emoções, habilidades sociais e desenvolvimento de valores; faixa etária, priorizando obras compatíveis com o nível de compreensão infantil; qualidade literária, avaliando a presença de textos e ilustrações envolventes e estimulantes; e representatividade, optando por obras que promovem a diversidade cultural, étnica e social.

Nesses sentidos, as obras selecionadas são: “Amora” (Emicida, 2018) ilustrado por Aldo Fabrini, “O silencioso mundo de Flor” (Cecília Cavaliere França, 2011) ilustrado por André Persechini, “A menina que abraça o vento” (Fernanda Paraguassu, 2019) ilustrado por Suryara Bernardi, “O menino Nito: Então, homem chora ou não” (Sônia Rosa, 2008) ilustrado por Victor Tavares.

A bibliografia fica a encargo de alguns autores como Martins (2019), Rodrigues (2015), Sant’ana (2021), Camargo (1999), Silva, Ferreira (2020), Nascimento (2021) que trabalham a democratização do livro e

leitura no Brasil no contexto neoliberal, prática da leitura na formação de futuros leitores, plasticidade neural, emoções e comunicações, educação socioemocional na escola e ensino das habilidades socioemocionais na infância respectivamente.

Discussão teórica

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais na educação infantil, ao promover experiências que ampliam a capacidade das crianças de compreender e lidar com as próprias emoções, bem como interagir de forma saudável com os outros.

Assim, as emoções fornecem aos indivíduos subsídios para a sobrevivência e são inseparáveis de nossas ideias e sentimentos relacionados a recompensa ou punição, prazer ou dor, aproximação ou afastamento, vantagem ou desvantagem pessoal etc.(Silva, Ferreira, P.2, 2020)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências socioemocionais, como empatia, autoconhecimento, autocontrole, colaboração e tomada de decisão responsável, são essenciais para o pleno desenvolvimento dos estudantes, especialmente nas primeiras etapas da educação. Vygotsky (1998) destaca o papel da mediação cultural, incluindo a literatura, no desenvolvimento infantil, pois ela oferece ferramentas simbólicas que potencializam o aprendizado e a construção de habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, os livros infantis aparecem enquanto criadores de um ambiente seguro para que as crianças explorem emoções e situações sociais complexas. Por meio de histórias, personagens e narrativas, as crianças conseguem identificar emoções, reconhecer sentimentos em si mesmas e nos outros, expressar emoções, aprender vocabulário emocional e formas apropriadas de comunicação, refletir

sobre valores e ética, compreender conceitos como respeito, solidariedade, honestidade e justiça, uma vez que narrativas literárias frequentemente apresentam dilemas e desafios enfrentados pelos personagens, permitindo que as crianças reflitam sobre suas próprias reações e atitudes em situações semelhantes.

Esse exercício de autoconhecimento é essencial para: Desenvolver a autorregulação emocional, ajudando a lidar com frustrações e impulsos. Construir uma base sólida para a tomada de decisões responsáveis.

A literatura é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da empatia, pois permite às crianças "colocarem-se no lugar do outro" ao vivenciarem as perspectivas dos personagens.

(...) Anuncia o desenvolvimento psíquico na comunicação, na relação com o outro. O papel primordial das trocas com o outro, a análise de como estas trocas ocorrem, evoluem, organizam-se e transformam-se, podem esclarecer aspectos importantes do psiquismo individual. A necessidade do outro também depende das ações e dos afetos recebidos. (Moura,P.3,1999).

Esse processo de “se colocar no lugar do outro” torna-se benéfico uma vez que amplia a compreensão sobre a diversidade humana, incluindo diferenças culturais, sociais e étnicas. Estimula o pensamento crítico sobre relações interpessoais e problemáticas sociais apresentadas nas histórias.

O simples ato de ler para as crianças não é garantia de alcançar aprendizagem. Elas devem se tornar leitoras, explorando um mundo que proporcionará infinitas descobertas e melhor compreensão do mundo. Através da leitura a criança entra no imaginário, encontra respostas às suas curiosidades e tantas outras perguntas que surgirão no decorrer dos textos. (Camargo, P.8, 2009).

A literatura infantil, ao integrar fantasia, emoção e reflexão, constitui-se como um recurso privilegiado para o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação infantil, contribuindo para

a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios das relações interpessoais.

Resultados

Os resultados obtidos indicam que a literatura infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, conforme os objetivos propostos. A análise das obras selecionadas evidenciou que, por meio das narrativas e personagens, as crianças são levadas a refletir sobre suas próprias emoções, a lidar com situações sociais e a desenvolver habilidades de empatia, autocontrole e colaboração.

Além disso, os debates gerados pelas leituras permitem que os alunos se envolvam em discussões construtivas, ampliando sua compreensão sobre questões sociais e emocionais. A partir desses achados, pode-se afirmar que a literatura, quando utilizada de forma intencional e mediada, contribui de maneira eficaz para o fortalecimento das competências socioemocionais na educação infantil, alinhando-se aos pressupostos teóricos que enfatizam a importância da interação social e cultural para o desenvolvimento humano.

A análise das obras será realizada de forma detalhada, considerando a narrativa, as ilustrações e outros elementos significativos presentes nos textos, como simbologias, representações culturais e o desenvolvimento dos personagens. Cada aspecto relevante será examinado com o objetivo de identificar como a obra aborda questões socioemocionais e de que maneira essas questões podem ser exploradas para promover reflexões e debates com as crianças.

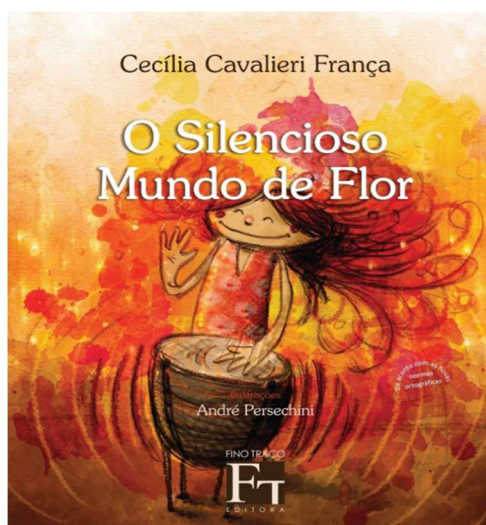
Em seguida, será apresentada uma sugestão prática de atividades pedagógicas ou estratégias que possam ser utilizadas para trabalhar cada competência socioemocional identificada. Essas

sugestões buscarão alinhar os temas e mensagens das obras com ações concretas que estimulem habilidades como empatia, resiliência, autocontrole, comunicação e respeito às diferenças, maximizando o potencial educativo e formativo das narrativas literárias.

Literatura infantil como ferramenta para o desenvolvimento socioemocional: análise e estratégias pedagógicas

“O silencioso mundo de Flor” lançado em 2011 pela editora Fino Traço, de autoria de Cecília Cavalieri França, ilustrado por André Persechini é indicado para uso nas salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental e traz em sua narrativa a história de dois amigos, Téo e Flor que vivem no mesmo bairro e brincam das mesmas coisas, enquanto o mundo de Téo é cheio de sons o da Flor não tem, pois, a mesma é surda e através de brincadeiras os dois encontram uma forma de trazer som ao mundo de flor. O livro desperta no leitor consciência com relação a existência de pessoas com deficiências não visíveis, ao mesmo passo que não as trata com diferença, atenta para a política de inclusão, solidariedade, amizade, adaptação, saúde, cidadania e ainda trabalha a o som, o silêncio, instrumentos, sons do ambiente natural.

Imagem 1: Capa do livro “O silencioso mundo de Flor”



Fonte: França, 2011.

A obra busca sensibilizar crianças e adultos para a realidade das pessoas surdas, destacando a necessidade de criar ambientes inclusivos e respeitosos. Com uma escrita acessível e ilustrações envolventes, o Silencioso Mundo de Flor promove reflexões sobre a importância da comunicação e do respeito à diversidade, sendo uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das competências socioemocionais no público infantil.

A narrativa é rica para trabalhar diversas competências socioemocionais com crianças, especialmente porque aborda inclusão, empatia e superação de desafios. Por meio da narrativa, as crianças são convidadas a explorar diferentes dimensões das relações humanas e a refletir sobre questões sociais e emocionais relevantes. Primeiramente, a empatia pode ser desenvolvida ao incentivar as crianças a se colocarem no lugar de Flor, uma criança surda, compreendendo os desafios e sentimentos associados à sua experiência. A leitura proporciona uma oportunidade de discutir como é viver em um mundo onde a comunicação verbal é limitada e como atitudes inclusivas podem transformar realidades.

Além disso, o respeito às diferenças emerge como uma competência central, promovendo a valorização da diversidade e a compreensão de que cada indivíduo possui particularidades que enriquecem a convivência social. Nesse sentido, debates podem ser realizados para destacar a importância de respeitar diferentes formas de expressão e comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A obra também estimula a comunicação e colaboração, uma vez que os personagens encontram maneiras alternativas e criativas de interagir e trabalhar juntos, superando barreiras comunicativas. Atividades práticas, como a aprendizagem de sinais básicos de Libras, podem complementar a reflexão e ampliar a capacidade de interação das crianças.

Outra competência essencial é a resiliência, demonstrada por Flor em sua capacidade de superar obstáculos e encontrar formas de se conectar com as pessoas ao seu redor. A história pode ser utilizada como um ponto de partida para discutir a importância do apoio mútuo e da persistência diante de desafios.

A consciência social também é abordada, permitindo que as crianças reconheçam como suas ações individuais podem contribuir para um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Reflexões podem ser promovidas para incentivar a construção de atitudes positivas tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

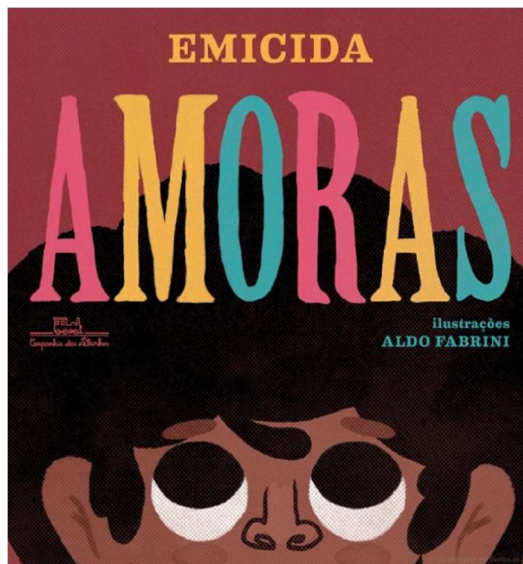
Por fim, a autoconsciência é trabalhada por meio do reconhecimento e da expressão de emoções, tanto da personagem principal quanto das próprias crianças ao interagir com a narrativa. Discussões podem ser realizadas para explorar os sentimentos despertados pela história e as aprendizagens emocionais proporcionadas pela experiência de leitura.

Como atividade complementar, sugere-se a realização de rodas de conversa, nas quais as crianças possam compartilhar suas percepções sobre a obra, fomentando o diálogo e a troca de experiências. Oficinas práticas que simulem formas alternativas de comunicação também podem enriquecer o aprendizado, proporcionando uma vivência direta dos desafios e conquistas abordados na narrativa.

O segundo livro escolhido foi, “Amoras” lançado em 2018 pelo selo da editora Companhia das Letrinhas, de autoria do rapper Emicida e ilustrado por Aldo Fabrini, a obra narra de forma rimada a trajetória de autoconhecimento de uma menina negra que ao ouvir o pai dizendo que as amoras pretinhas são as melhores que existem por serem muito doces, se sente bem com a fala, pois também é pretinha como as amoras do pomar do quintal. Ao decorrer da narrativa, além de trabalhar autoidentificação e aceitação, traz consigo um vasto arcabouço de informações apresentando ao leitor personagens

históricos reais como Zumbi dos Palmares, Martin Luther King ou Mohamed Ali e religiosos como Ala, orixás, obatalá.

Imagem 2: Capa do livro “Amoras”



Fonte: Emicida, 2018.

Ao trabalhar essa obra, diversas competências socioemocionais podem ser desenvolvidas. A autoestima e autoconfiança são estimuladas ao incentivar as crianças a reconhecerem e valorizarem suas características pessoais e culturais, reforçando o orgulho de suas origens e identidades. Essa temática pode ser explorada em rodas de conversa, nas quais os alunos compartilham aspectos que consideram especiais em si mesmos.

O respeito às diferenças também emerge como uma competência central, promovendo a valorização da diversidade e o entendimento de que as diferenças enriquecem as relações humanas. Atividades pedagógicas que destaquem a contribuição de diferentes culturas, com ênfase na representatividade positiva, podem ampliar a percepção dos alunos sobre o tema.

Além disso, a obra promove o desenvolvimento da empatia, permitindo que as crianças compreendam e valorizem diferentes perspectivas e histórias de vida. Essa competência pode ser abordada

por meio de reflexões sobre como cada indivíduo possui experiências e características únicas que merecem ser respeitadas e celebradas.

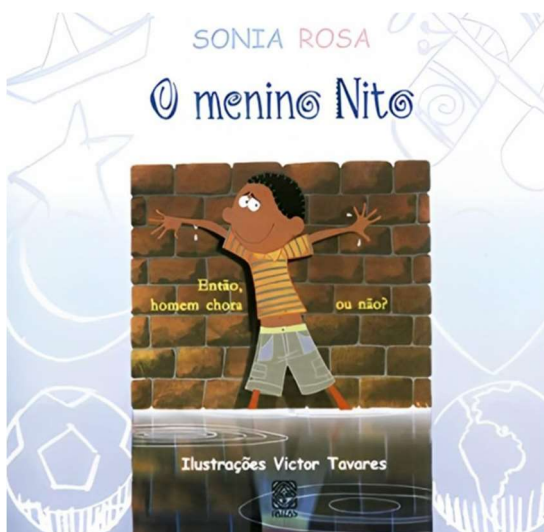
Outra competência essencial trabalhada em "Amoras" é a consciência social, que envolve o reconhecimento das desigualdades existentes e a importância de promover um mundo mais igualitário e respeitoso. A partir da leitura, debates podem ser realizados para fomentar a compreensão sobre questões de representatividade e inclusão, incentivando as crianças a pensarem em ações concretas que contribuam para uma convivência mais harmônica.

Como proposta prática, sugere-se que, após a leitura, os alunos criem histórias ou desenhos que representem suas identidades, raízes culturais e características que consideram especiais em si mesmos. Outra atividade possível é a construção coletiva de um mural que celebre a diversidade e a beleza de cada indivíduo da turma, reforçando as mensagens de pertencimento e orgulho presentes no livro.

Dessa forma, "Amoras" se revela uma ferramenta educativa valiosa para o fortalecimento das competências socioemocionais, contribuindo para a formação de crianças mais conscientes, confiantes e respeitosas. A obra destaca a relevância de valorizar as próprias raízes e de reconhecer a riqueza que a diversidade traz para as relações humanas e para a sociedade.

A obra "O menino Nito: então homem chora ou não?" Publicado em 2008 pela editora Pallas, de autoria de Sônia Rosa e ilustrado por Victor Tavares, traz consigo a narrativa do menino chamado Nito e que chorava por tudo, até que seu pai o chamou para uma conversa e lhe disse que homens não choram. Nito então criou uma barreira emocional e parou de chorar, porém essa atitude deixou o menino doente, pois engolia toda a tristeza e lágrimas sozinho, um médico foi chamado e explicou para o menino que homens choram sim, quando necessário. O livro explica o conhecimento de suas próprias emoções e a autorregulação das mesmas, empatia, comunicação e compreensão.

Imagem 3: Capa do livro “O menino Nito: Então, homem chora ou não?”



Fonte: Rosa, 2008.

Por meio dessa obra, diversas competências socioemocionais podem ser trabalhadas com crianças. Uma das principais é a autoconsciência, que envolve o reconhecimento e a compreensão das próprias emoções. A história de Nito permite que as crianças reflitam sobre seus sentimentos e compartilhem situações em que se sentiram livres ou reprimidas para expressar o que sentiam.

A empatia também é uma competência central na narrativa, pois a vivência de Nito convida os leitores a se colocarem no lugar do personagem e a reconhecerem a importância de respeitar as emoções dos outros. Essa abordagem ajuda as crianças a compreender que todas as pessoas têm o direito de expressar seus sentimentos, independentemente de padrões impostos pela sociedade.

Outro aspecto fundamental trabalhado pela obra é a quebra de estereótipos de gênero, incentivando a desconstrução de crenças que associam emoções, como o choro, a fraqueza ou a feminilidade. Por meio de discussões e atividades, é possível promover uma visão mais inclusiva e igualitária, mostrando que os sentimentos são universais e não estão condicionados ao gênero.

A autogestão também é desenvolvida, incentivando as crianças a lidarem com suas emoções de maneira saudável e equilibrada. A obra pode ser utilizada como ponto de partida para atividades práticas que ajudem os alunos a identificarem suas emoções e explorar formas positivas de expressão, como a escrita, o desenho ou o diálogo.

Por fim, a consciência social é estimulada ao promover debates sobre como a sociedade impõe padrões que limitam a expressão emocional, principalmente para meninos, e como essas imposições podem ser transformadas. A história de Nito oferece uma oportunidade para refletir sobre a importância de um ambiente mais acolhedor, onde todos possam se expressar livremente.

Como atividade complementar, criação de um “mural das emoções”, no qual cada criança desenhe ou escreva e explique sobre uma emoção que sentiu recentemente e como lidou com ela. Além disso, a dramatização da história pode ser uma forma lúdica de vivenciar os dilemas de Nito e reforçar as aprendizagens socioemocionais.

“A menina que abraçava o vento: A história de uma refugiada Congoleza” publicada em 2019 pelo selo da editora Vooinho, de autoria de Fernanda Paraguassu e ilustrado por Suryara Bernardi traz a narrativa de uma refugiada congolesa residente no Brasil, este livro traz consigo temas como a perda, a resiliência e a importância das memórias, ajudando as crianças a desenvolverem autoconsciência, autogestão, consciência social. Essas competências são essenciais para o bem-estar emocional e social das crianças, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros.

Imagem 4: Livro “A menina que abraçava o vento: A História de Uma Refugiada Congoleza”



Fonte: Paraguassu, 2019.

A história aborda temas como superação, empatia, acolhimento e resiliência, destacando a perspectiva de uma criança que enfrenta desafios extremos, mas que também carrega esperança e força para reconstruir sua vida.

Por meio dessa narrativa, a autora convida o leitor a refletir sobre a realidade de milhares de refugiados ao redor do mundo, especialmente crianças, que frequentemente enfrentam deslocamentos forçados e rupturas nos laços familiares e culturais. Além de sensibilizar, o texto e as ilustrações promovem uma compreensão mais profunda sobre a importância do acolhimento e da solidariedade, estimulando reflexões sobre questões sociais e humanitárias.

Entre as competências socioemocionais que podem ser trabalhadas com a leitura estão o respeito às diferenças, consciência social: A obra incentiva uma visão crítica sobre desigualdades globais, sensibilizando as crianças para questões de imigração e justiça social, além de reforçar a importância de atitudes solidárias e inclusivas e autoconsciência: O reconhecimento das emoções despertadas pela

história ajuda as crianças a refletirem sobre seus próprios sentimentos e a desenvolverem habilidades de autorregulação emocional.

Uma atividade interdisciplinar sugerida é a criação de murais ou cartazes que representem a jornada de acolhimento de refugiados, incluindo mensagens de apoio e solidariedade. Além disso, oficinas de escrita ou desenho podem ser realizadas para que as crianças expressem suas percepções sobre a história e suas reflexões sobre os temas abordados. Essas atividades reforçam os valores de empatia, respeito e solidariedade.

"A Menina que Abraçava o Vento" transcende o campo literário ao se estabelecer como uma ferramenta para o aprendizado socioemocional. A obra estimula o debate sobre questões globais urgentes e inspira crianças e educadores a refletirem sobre como construir um mundo mais acolhedor e solidário, fundamentado em valores de empatia, respeito e compreensão mútua.

Na obra, a dor, a perda e a saudade são abordadas de maneira sensível e poética, refletindo os sentimentos de uma menina que enfrenta a devastação causada pelos conflitos em sua terra natal. Esses temas são centrais à narrativa e são trabalhados tanto na construção do texto quanto nas ilustrações, permitindo uma imersão profunda na perspectiva emocional da protagonista.

A dor é apresentada como uma experiência inevitável na jornada da menina, que perde sua casa, sua família e sua conexão com o lugar onde nasceu. No entanto, a narrativa também destaca a resiliência da protagonista, que, mesmo em meio ao sofrimento, encontra forças para seguir em frente. A dor é mostrada como uma emoção que, embora difícil, pode ser transformada em aprendizado e crescimento quando compreendida e acolhida.

Já a perda é um elemento constante na história, representando a desconexão da menina com tudo o que ela conhecia e amava. Ela perde sua terra, sua família e seu senso inicial de pertencimento, enfrentando uma ruptura que a força a reconstruir sua identidade em

um novo lugar. A narrativa aborda a perda como algo profundo, mas também como uma oportunidade para novas conexões e aprendizagens.

A saudade por sua vez é trabalhada de maneira lírica, simbolizando o vínculo emocional da menina com seu passado, suas memórias e sua cultura. Mesmo diante de um futuro incerto, a saudade mantém vivas as lembranças que moldam sua identidade. A obra demonstra que a saudade pode ser um elemento positivo, ao servir como uma ponte entre o que foi perdido e as novas experiências.

Esses temas como dor, perda e saudade são tratados de forma que as crianças possam reconhecer, validar e compreender suas próprias emoções, bem como desenvolver empatia pelas experiências dos outros. A obra ensina que essas vivências, embora difíceis, são parte essencial da jornada humana e podem ser transformadas em força, aprendizado e novas oportunidades de conexão.

Após a leitura, realizar uma atividade onde as crianças criem um "Baú da Saudade", no qual possam colocar objetos, desenhos ou textos que representem memórias importantes para elas. Essa atividade pode ajudar a ressignificar a saudade, mostrando que ela pode ser uma forma de manter vivas as lembranças e superar as perdas.

A partir da análise da bibliografia levantada e dos exemplares de livros infantis, constatou-se que a leitura na primeira infância contribui não somente na construção e desenvolvimento dos sentimentos, criatividade, imaginação e emoções da criança, como também o entendimento sobre novas realidades e conhecimentos ajudam no processo de construção intelectual e pessoal e ainda culmina na formação de futuros leitores.

Considerações finais

Considerando as análises e a bibliografia levantada é possível afirmar que a leitura de livros infantis selecionados realizada para

crianças ainda na primeira infância é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Através de histórias envolventes e personagens cativantes, os livros ajudam as crianças a compreenderem e gerenciar suas emoções, desenvolver empatia, melhorar suas habilidades de comunicação e tomar decisões responsáveis. Promover a leitura desde cedo é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios emocionais e sociais da vida e por fim formá-lo enquanto um leitor constante.

Referências

BRASIL. Ministério de educação, Base **Nacional Comum Curricular - BNCC**.

CAMARGO, Denise de. **Emoção, primeira forma de comunicação**. InterAÇÃO, Curitiba, v. 3, p. 09 a 20, jan./dez. 1999.

EMICIDA, **Amoras** - 1ª edição- São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O silencioso mundo de Flor** - Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Décima quarta edição. Hucitec Editora. São Paulo, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A formação do leitor: questões políticas** (1986). In: Diálogos apócrifos: sobre educação, ensino de língua e literatura [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

MOURA, Samantha Livia Aguiar Pires de. **A literatura infantil na escola**. 1999..

MARTINS, Carlos Wellington Soares. **Há uma luta de classe nos livros: política cultural para a democratização do livro e leitura no Brasil no contexto neoliberal**. - PGPP- São Luís, 2019.

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. **O ensino das habilidades socioemocionais na educação infantil.** VII Conedu, 2021.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento:** A história de uma refugiada congolesa- Curitiba: Vooinho, 2019.

ROSA, Sônia. **O menino Nito:** então, homem chora ou não? - editora Pallas, 2008.

RODRIGUES, Suzana Machado. A **prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores.** Revista Eventos Pedagógicos, v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 241-249, jun./jul. 2015

SANT'ANA, Débora de Mello Gonçalves. **Plasticidade neural: as bases neurobiológicas do aprendizado.** I Colóquio Nacional Cérebro e Mente, PUC – PR campus Maringá, 2021.

SILVA, Beatriz Barbosa Durães Costa e Silva, FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação socioemocional na escola.** VIII Mostra Científica do Curso de Pedagogia, v. 5 n. 1, 2020.

VYGOTSKI, Lev. A **FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE.** Editora, WMF Martins Fontes; 8ª edição- janeiro 1998.

Capítulo 14

ATIVIDADES DE LITERATURA NA PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA INFANTIL E DE JOVENS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Thuraimo Nassone Madequedzana - Universidade Licungo
thuraimonassone@gmail.com

Introdução

A literatura é um campo privilegiado para decifrar sentidos e os livros contemporâneos, sobretudo os livros de literatura infantil e juvenil, exigindo um nível de literacia complexo que implica saber, reconhecer e interpretar as imagens e os reflexos múltiplos daquilo a que se pode chamar de efeito de espelho. Na leitura feita na obra de Balça & Pires (2013), diz que, “os escritores, ilustradores, educadores, mediadores, editores estão todos implicados neste processo e é necessário conhecer os textos literários e as suas relações com as outras produções escritas, para que a reflexão crítica e a abertura à inovação aconteçam de forma consistente”. Para consubstanciar, Sabbá & Resende (2024, p.245) afirmam que “a literatura promove processos de identificação, pois é um artefacto cultura, e para os participantes da pesquisa, ela tem o potencial de favorecer a identificação com o género, a representação da sexualidade e o cotidiano juvenil”.

Em consonância com o acima explicitado, é importante que os jovens tenham espaços condicionados para o seu desenvolvimento de leitura, para se posicionar perante o mundo, autodescobrimento e desenvolver um espírito crítico do seu quotidiano. Para que isto ocorra, devem ser providenciados o material literário, onde as crianças e jovens

podem desenvolver as suas práticas de leitura, visto que só lendo é onde se ganha a capacidade de crítica, autocrítica e de inovação. Nesta ótica, torna-se imprescindível apetrechar as bibliotecas públicas, escolares, promoção de actividades de recreios dirigidos à práticas de leitura, intercâmbios entre turmas, entre escolas, podendo envolver os professores para desempenhar o papel de facilitadores. Nos estabelecimentos de ensino, não basta apenas envolver os professores, mas também as Direcções das próprias Instituições, Conselhos de Escola, Organizações não governamentais (O.N.G) de nível local, Distrital, Provincial e até do Ministério de Educação.

Este conteúdo introdutório, é motivado na medida em que se assiste uma fraca afluência de leitores nas bibliotecas escolares assim como públicas, o que resulta na baixa capacidade de análise infantil, assim como juvenil. Para ultrapassar esta crise, que reflexões devem ser avançadas para que os jovens afluam em locais e nas actividades de leitura ou de formação de leitores?

Em forma de busca desta resposta à pergunta de pesquisa, pretende-se neste artigo, trazer algumas reflexões e sugestões de vários autores mobilizados para esta pesquisa, no concernente às ações que podem ser seguidas por vários intervenientes do processo educativo, na formação de leitores, com grande enfoque às crianças e jovens.

A pesquisa objetiva-se em propor elementos que permitam às crianças e jovens a se envolverem nas práticas de leitura e formação de leitores.

Este tema, torna-se importante ao trazer reflexões que possam prover e motivar a leitura e formação de jovens em práticas de leitura e formação de leitores. E como pesquisador, a motivação desta escolha, centra-se na medida em que se assiste uma parte considerável de crianças e jovens com fraco domínio de leitura motivado pela baixa afluência ou envolvimento em actividades de leitura, o que influencia negativamente nas práticas de leitura e escrita resultando no

surgimento de muitos erros ortográficos que se estendem até à fase adulta. E com os resultados esperados, o artigo irá contribuir substancialmente nesta área de pesquisa.

Apresentada a introdução, o trabalho está estruturado em dois capítulos de forma corrida nomeadamente, revisão de literatura, o pressuposto metodológico e finalmente a conclusão e as referências bibliográficas.

A seguir é apresentada a revisão de literatura, que inclui os principais conceitos, Estratégias de massificação de práticas de leitura infantil e juvenil e o papel do professor na formação de leitores.

Principais conceitos

Para facilitar a compreensão do conteúdo, torna indispensável antes, trazer os principais conceitos que banham este artigo, nomeadamente: Literatura infantil, Literatura Juvenil e formação de leitores.

Literatura Infantil

Palo e Oliveira (1986, p.7), define literatura infantil “como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura”.

Para da Silva (2010, p.5), literatura infantil “é uma literatura de massa, de menor qualidade, produzida em grande escala e pouco elaborada, pois o que o mercado deseja, nesse âmbito, é a venda e o consumo, a quantidade, não a qualidade”.

Gregorin Filho (2012, p.10), literatura infantil “é arte ou fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e seu possível ou impossível realização”.

Em relação ao conceito de literatura infantil, nota-se uma total divergência de abordagem ou entendimento por parte dos autores. Palo e Oliveira (1986) entendem como uma “forma literária menor atrelada à função pedagógica”. Da Silva (2010), considera como uma literatura de massa e de menor qualidade. Gregorin Filho (2012), diz que é “arte ou fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra”. Com estas abordagens, aproximam-se as abordagens de Palo e Oliveira com as de Gregorin Filho, ao evocar a questão da função pedagógica e criatividade respectivamente. Para esta pesquisa, ao se falar de Literatura Infantil, reger-se-á de uma criatividade que ocorre num ambiente pedagógico ou num ensino.

Conceito de literatura Juvenil

Gregorin Filho (2012, p.16), Literatura Juvenil é uma literatura que se encontra na escola de interesse pela fase da adolescência para o crescimento da produção literária de recepção juvenil.

Para Antunes (2019, p.8), chama de literatura juvenil como infanto-juvenil frequentemente associada a finalidades didáticas, muitas vezes com viés facilitador para o leitor em formação, ainda despreparado para enfrentar experiências de linguagem mais aprofundada.

Dos Santos (2016, p.6), Literatura Juvenil é um trabalho de auto-reflexão, o que é apresentado ao leitor é um processo mental pelo qual as personagens passam conforme percebem a necessidade de mudar e passar a agir.

Baseando-se das definições dos autores Gregorin Filho (2012, p.16), Antunes (2019, p.8) e Dos Santos (2016, p.6), nota-se uma semelhança na abordagem dos autores Gregorin Filho e Antunes quando o primeiro evoca a questão de que “é uma literatura que se encontra na escola” e o segundo quando diz “associada a finalidades didáticas”. Estes dois autores se assemelham quando os ambos

deságuam no ensino; isto é, algo que deve ser ensinado. Em relação ao autor “dos Santos (2016)”, a diferença com os demais, é notória na forma de abordagem, mas, quando fala de “que é apresentado ao leitor”, é vista uma componente didáctica, questão que os outros autores chamados para este artigo evocaram.

Ao se falar de Literatura Juvenil neste trabalho, relaciona-se com uma atividade que envolve a camada juvenil dirigida à auto-reflexão didáctica, e sendo uma atividade que se realiza na escola.

Conceito de Formação de leitores

Azevedo (2004, p.9). formação do leitor é um processo que ocorre entre a pessoa que lê e o texto, uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar.

Paulino (2004, p.57), A formação de um leitor significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.

Leal (2010, p.89), Formação de leitores é sem dúvida, a expressão de uma conquista nem sempre fácil tendo em vista as diferentes dificuldades que enfrentamos no processo de escolarização de nossas crianças e jovens ouvir uma criança falando com tamanha emoção sobre um texto literário é o desejo de qualquer professor que tenha consciência da importância da literatura para a formação de leitores.

Sobre a formação de leitores, os autores foram unânimes a entender como uma actividade de conquista construindo capacidades de escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres que pressuponha grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar. Esta definição, é que será baseada neste trabalho, ao se falar de “formação de leitor”.

Estratégias de massificação de práticas de leitura infantil e juvenil

Estudar literatura para crianças, não é uma tarefa fácil. A atividade menos fácil é trabalhar com as próprias crianças. Gregorin Filho (2012, p.9), recomenda que “a utilização de livros no contexto escolar, não pode ser omitida, já que grande parte da produção de livros para crianças encontra-se na escola”. Esta ideia do autor, encarrega de maior forma às escolas por ser um espaço onde a maior parte da atividade leitora ocorre.

Nesta senda, as escolas devem envolver maior parte das crianças no sentido de cultivá-los em hábito de leitura, como princípio fundamental na formação de leitores. Mas, esta posição de Gregorin Filho (2012), entra em confronto com o viés do autor Sabino (2088, p.5) ao afirmar que “a família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve. É no seio da família que a criança inicia a sua socialização.

Os pais e os familiares são as primeiras pessoas que se preocupam com a saúde, a aprendizagem dos primeiros passos, a aprendizagem das primeiras palavras, a inculcação de sentido para os seus actos. É nos pais que compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura”. Este ângulo de pensamento relaciona-se com a realidade, uma vez que os pais na verdade, devem ser primordiais na promoção do hábito e do gosto pela leitura, visto que são eles que encaram com o desenvolvimento primário da criança.

As escolas, encaram isto em segundo lugar. A diferença é que na escola o assunto é tratado com um pouco mais de profundidade e formalismo metodológico. Com este viés, a pesquisa faz perceber que quando se gosta de ler, deve ocorrer em todo o lado e dentro de toda a estrutura social: em casa, na escola, nos transportes públicos, na praia, no campo, no café. Uma vez adquirido o hábito de ler, realmente pode-se vivenciar uma maior parte das pessoas lendo em lugares diferentes,

convencionados ou não para a leitura. Na escola, pode-se ler na biblioteca escolar, nas aulas e/ou no recreio. Tudo depende do hábito e do interesse pessoal no livro escolhido.

Para tal, os leitores devem ser sensibilizados a criar ou participar em outros grupos de leitura de nível social ou mesmo comunitário, até individual conforme explicitado no parágrafo anterior. Mas, os livros relacionados a esta prática, devem ser alvo de atenção de quem prove. Aquando do apetrechamento e uso das bibliotecas mesmo em outros locais de leitura, é necessário incutir na mente das crianças que o livro é para ser lido, não para ser rasgado.

O papel do professor na promoção literária juvenil e na formação de leitores

Acordando-se com alguns autores chamados neste trabalho, que olham a prática de leitura e de formação de leitores, como tarefa característica para as escolas, importa nesta pesquisa trazer o papel do professor, por ser uma das personagens que identifica uma escola. Diante disso, é papel do professor agir como um mediador a partir daquilo que o aluno já conhece, proporcionando o crescimento do leitor e produtor de textos por meio da ampliação de seus horizontes de leitura e escrita.

O professor deve exercer o papel de facilitador e orientador, proporcionando um ambiente estimulante; deverá ter um papel de orientador e facilitador das aprendizagens, procurando ter conhecimento pessoal dos alunos a partir de questionários ou entrevistas. Para tal, “Quando o professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno, contribui bastante para o ambiente de aprendizagem. Então as lições de ordem instrucional podem ser concebidas especialmente para a população alvo em causa” (HENNIGH, 2003, p. 37). Isto significa que, a exploração da capacidade ou dos pré-requisitos da criança, melhora o

desempenho do professor, o que permite organizar o material adequado para que a aprendizagem flua.

Na mesma linha de abordagem, de Jesus e Valério, (2020, p.8). diz que “ao trabalhar a literatura, além de desenvolver uma grande aproximação dos alunos com o texto escrito, o professor trabalha o acto criativo, tirando a dúvida com questões do mundo em que a criança está inserida, possibilitando uma familiaridade com o código linguístico”. Para dizer que ao levar a literatura para a sala de aula, despertasse nos alunos a criação, a imaginação, além do aperfeiçoamento da leitura, da oralidade, gerando palavras e expressões que enriqueçam o seu diálogo e vocabulário.

Para tornar mais claro alguns termos tratados neste subcapítulo, são trazidos seguidamente os conceitos sobre a literatura juvenil e a formação de leitores.

Reflexão que promovam a prática de leitura para crianças e jovens

Neste subcapítulo, são apresentadas as ideias de vários autores que refletem as práticas de leitura e formação de leitores, sobretudo para as crianças e jovens.

Para esta reflexão, Kleiman, (1995) citado Rodrigues (2007, p.28) defende que “o conhecimento prévio é fundamental para que haja a compreensão de um texto e não só a decodificação. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico podem ser determinantes na atribuição de sentido a um dado texto, sendo impossível ler ou compreender um texto sem esses pré-requisitos”.

Corroborando com este viés, percebe-se que para uma boa prática de leitura, o leitor deve incutir-se de conhecimentos prévios sobre o idioma predominante no material de leitura, ter um domínio de significados ou regras que gerem o funcionamento da língua, ou, portanto das regras gramaticais. É chamada na mesma ocasião, o

conhecimento textual. Isto pode envolver o conhecimento sobre o tipo de texto, sua organização, condições da sua produção e entre vários aspectos. É bom saber que ao organizar ou promover a prática de leitura, nestas idades, as crianças gostam de livros interativos, ou seja, livros com exercícios estruturados na forma de histórias

Para consubstanciar, Schutz (2009, p.60), diz que a “leitura deve ser desenvolvida globalmente, ou seja, envolvendo os conhecimentos linguísticos, visuais e auditivos; para que o aluno leia um artigo de revista, o noticiário da televisão ou o outdoor de rua”. Isso significa que, a leitura não ocorre apenas com a decodificação de textos escritos, mas também de linguagens não verbais, pois há uma forte ligação entre a linguagem das imagens e a escrita. Uma vez que a linguagem, hoje, é concebida como um processo de interação em que os atos de fala são expressos num jogo de ação e reação, o indivíduo necessita estar apto à compreensão dos sentidos dos diferentes tipos de linguagens disponíveis.

Continuando, Florenciano (2019, p.26), diz que na formação de leitores, “é comum observar um discurso sobre as sérias dificuldades na habilidade da leitura e compreensão textual pelos alunos desta etapa escolar, pois os mesmos, não demonstram capacidade de abstrair as ideias mais relevantes do texto, apenas apresentam capacidade de decodificação simples, o que não significa que a compreensão tenha ocorrido”, o que Kleiman (2000) escalasse no seguinte:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto, (p. 24).

É fundamental que se considere os docentes como construtores de saberes, e como leitores, assim, é preciso que eles adquiram a habilidade de apropriação do conhecimento, valorizando uma transformação crítica de sua prática cotidiana. Contudo, o professor precisa estar ciente de sua responsabilidade para a formação do leitor, considerando a importância da leitura por toda a sua vida, é necessário que se ofereça trabalho de qualidade e responsabilidade.

Nesta prática de leitura ou mesmo na formação de leitores, Moraes (2015, p.234), considera que “a presença da imagem e do som nas práticas de leitura e produção de texto nas novas mídias digitais fez desta uma das questões que mais ganham destaque nos estudos da literatura, seja ela para crianças ou não”. Esta concepção remete ao pesquisador no alerta à valorização de todas as fontes do material de leitura. Seja em plataformas digitais (Facebook, Twitter, WhatsApp, Youtube, assim sucessivamente visto que, é lá onde a cultura de leitura infantil e juvenil, mais se frequenta. Ao se confirmar, precisará de um moderador ou facilitador para garantir o cumprimento de algumas regras que norteiam a leitura. Reforçando a ideia, Moraes (2015), diz que:

a literatura infantil cada vez mais multimodal, é necessário, portanto, pensar, tendo em vista uma ação educativa, sobre os diversos níveis em que a multimodalidade se revela nas obras, ou seja, como cada novo modo incorporado ao livro – ou a um poema digital ou, ainda, a um aplicativo, por exemplo – se articula a outro e que papel desempenha na construção de seu endereçamento (p. 238).

Ainda nesta senda, Rodrigues (2013), avança numa reflexão de “investigar a leitura de professores de português nos encontros de formação levando ao reconhecimento da importância de tal ação, pois é sempre nessa disciplina a maior responsabilidade de tal prática”. Para tal, precisa tecer diálogos nas escolas sobre o professor-leitor, mais especificamente, para as práticas de leitura, olhando para os

professores de Língua Portuguesa no contexto da formação contínua centrada.

Segundo os vários autores que deixaram os seus pontos de vista, para o pesquisador, percebe que a leitura não se constroi sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, lhe interessa, lhe instiga um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação. Desta feita, é preciso dar em conta quase sempre os conteúdos mais concorridos pelo grupo alvo, neste caso a camada juvenil.

Atores da participação das crianças e jovens na formação de leitores

Este subcapítulo, visa a mostrar atores fundamentais na promoção da leitura rumo à formação de leitores.

A prior, esta atividade é desenvolvida principalmente nas escolas com objetivo de promover o gosto pela leitura que segundo Rangel & Machado, (2012), dizem:

envolve todos os alunos, na qual o professor das diversas disciplinas poderá usar os termos e palavras próprias de determinado conteúdo; o professor poderá dividir a turma em dois grupos: um que selecciona o material linguístico a ser usado e faz a avaliação do desempenho dos demais alunos e o outro que vai soletrar as palavras e os termos escolhidos. Esses grupos trocam de função para que todos possam experimentar e ampliar tais aprendizagens de conteúdo curricular e de interação, contribuindo para o desenvolvimento de práticas cooperativas e para a formação de atitudes de respeito e valorização do outro, (p.6).

Desta feita, esta atividade, envolve professores pedagogicamente formados, visto que o autor levanta práticas que só alguém com uma formação relacionada, é que pode levar com sucessos esta prática. Como cativo para os alunos, os que mostraram melhor desempenho merecerão alguma premiação. Este gesto leva aos outros com vergonha, medo ou mesmo com fraco nível de interesse na leitura, possam valorizar a prática e passar a participar.

Em termos de pressuposto metodológico, o presente artigo é conduzido por via de uma pesquisa bibliográfica, que segundo de Sousa (2021, p. 66) “é o levantamento ou revisão de obras publicadas (Dissertações, Teses, Artigos, Monografias, etc), sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objectivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico”. Para dizer que a partir de ideias de autores que versam sobre o tema em estudo, permitir-se-á chegar ou atingir os objectivos traçados, as hipóteses para permitir na resolução do problema levantado para esta pesquisa.

No que concerne à técnica de recolha e análise de dados, recorreu-se à análise do conteúdo, que segundo Silva (2015, p.3), é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois pólos: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo. Neste caso, serão analisados os conteúdos presentes nas citações patentes neste artigo, tendo em conta a tendência desta pesquisa.

Analizando o pressuposto dos autores, relativamente às reflexões de prática de leitura infantil, de jovens e de formação de leitores, e tendo em conta com as hipóteses propostas, Kleiman (1995), citado por Rodrigues (2007, p.28), avança que o conhecimento linguístico, textual e do mundo de produção são requisitos fundamentais para um leitor. Ao mesmo tempo, Schutz (2009, p.60), recomenda a inclusão nas práticas de leitura, matérias visuais e auditivos, revistas, noticiários ou jornais, ao invés de apenas o material de uso curricular.

Kleiman (2000, p.24), o professor deve seguir uma certa sequência no âmbito de formação de leitor como no caso de leitura silenciosa, em voz alta, e depois uma série de pontos a serem discutidos,

por meio de perguntas, sobre o material lido. Isto faz com que o professor não torne durante o processo de leitura, uma espécie de monólogo. Realmente, assiste-se no ensino, professores que não criam espaços de debates com os seus alunos. Não exploram as suas ideias. Os alunos são levados à versão do professor, certa como não. Neste caso, segundo o Kleiman, para uma boa prática de leitura, os professores devem dar espaço ao aluno para falar o que entendeu, o que gostou e o que pensa sobre o texto ou outro material lido.

Foi notório também durante a consulta bibliográfica que, na prática de leitura infantil e de jovens ou de formação de leitores, não se pode considerar apenas o material impresso ou que previamente foi preparado. Precisa-se de certa forma valorizar o tipo e o mundo de leitura que as crianças e jovens gostam. Alguns desenvolvem as suas leituras com recurso ao Facebook, WhatsApp, Instagram, na televisão e entre outros lugares. Todas estas áreas devem ser capitalizadas quando a questão for prática de leitura ou de formação de leitores, (MORAES, p.234).

Com isso, o autor deste artigo, entende a partir de vários autores mobilizados para este trabalho que, para uma prática ou gosto pela leitura, precisa-se antes identificar os potenciais leitores. Em seguida, equipar o leitor de vários materiais de leitura, mesmo que não seja necessariamente a escola. Para o caso das escolas, o funcionamento da biblioteca é indispensável. Não havendo bibliotecas fixas, pode-se providenciar os móveis, bastando ter o material bibliográfico disponível mesmo em uma caixa devidamente identificada. Na mesma vertente, prover também actividades de gosto pela leitura nos recreios sem deixar de fora o concurso de leitura. Para que estas propostas tenham efeito, os gestores que lidam com as classes iniciais, devem garantir que os professores equipem ao aluno capacidades de suficientes de domínio do alfabeto, visto que algumas fraquezas de leitura ou formação de leitores, estão a par da falta de domínio do alfabeto, até quase 10ª classe.

Para discussão, os autores se assemelham ao trazer no seu todo, reflexões sobre as práticas de leitura infantil, de jovens e de formação de leitores, como por exemplo, Florenciano (2019) ao trazer a questão da baixa qualidade dos alunos na decodificação de textos, comprometendo assim a sua compreensão, Kleiman (2000), todos já citados neste trabalho, chama atenção aos professores na questão de se seguir algumas regras que norteiam a prática de leitura que primeiramente, faz-se a leitura silenciosa, em voz alta, breve debate sobre os conteúdos e da organização textual. Assim acontecendo, os leitores saem carregados de uma certa bagagem nesta atividade de leitura. No mesmo viés, Moraes (2015), abraçou-se dos demais autores ao acrescentar a questão de se considerar os tipos de ambientes e de materiais mais lidos ou usados por crianças e jovens, na formação de leitores.

Enquanto estes autores, veem o professor como o centro da promoção do hábito e do gosto pela leitura das crianças e jovens, de Sabino (2008,) entra em contradição com os outros, ao afirmar que “a família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve. É no seio da família que a criança inicia a sua socialização. São os pais e os familiares as primeiras pessoas que se preocupam com a saúde, a aprendizagem dos primeiros passos, a aprendizagem das primeiras palavras, a inculcação de sentido para os seus actos. Também, ao longo da pesquisa, viu-se que as pessoas pensam que é só na escola onde se pode cultivar o hábito de leitura. Mas foi notório que, quando se gosta de ler, lê-se em todo o lado: em casa, na escola, nos transportes públicos, na praia, no campo, no café. Não há lugares especiais para quem quiser ler. Se houver uma boa motivação, qualquer lugar servirá para se fazer uma leitura reflexiva e pensar sobre o que se lê.

Considerações finais

O presente trabalho, intitulado *Literatura infantil e juvenil: Reflexão das práticas de leitura e formação de leitores*, tinha como objetivo propor elementos que permitem às crianças e jovens a se envolverem nas práticas de leitura e formação de leitores. A baixa cultura da leitura reside na questão de pensar que é só na escola onde isso deve acontecer, enquanto quando se gosta de ler, lê-se em todo o lado: em casa, na escola, nos transportes públicos, na praia, no campo, no café. O que se pode fazer é envolver os jovens na escolha do tipo de material e dos conteúdos que mais gostam de ler. Isso serviria como cativo no gosto e hábito de leitura.

Outra reflexão consiste em criar centros ou clubes de leitura, seja no âmbito escolar ou comunitário; também se permitir que os leitores tenham conhecimentos de funcionamento de língua, a partir de concursos de leitura no seio do grupo alvo e se possível premiá-los. Outra reflexão centra-se na garantia de instalar mais bibliotecas públicas e escolares, podendo estes publicar sempre os novos livros a aparecer na biblioteca.

Concluindo, quando se gosta de ler, lê-se em todo o lado: em casa, na escola, nos transportes públicos, na praia, no campo, no café. Não há lugares especiais para quem quiser ler. Se houver uma boa motivação, qualquer lugar servirá para se fazer uma leitura reflexiva e pensar sobre o que se lê. Uma vez adquirido o hábito de ler, a maior parte das pessoas lê em lugares diferentes, convencionados ou não para a leitura. Na escola, pode-se ler na biblioteca escolar, nas aulas e/ou no recreio. Tudo depende do hábito e do interesse pessoal no livro escolhido.

Para os próximos estudos, seria importante desenvolver um estudo que aborde sobre o funcionamento das bibliotecas escolares, na promoção de hábitos de leitura.

Referências

ANTUNES, B. **A literatura juvenil na escola**, 2019.

AZEVEDO, R. **Formação de leitores e razões para a literatura**. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 38-47, 2004.

BALÇA, Â., & PIRES, M. D. N. **Literatura Infantil e Juvenil e Formação de Leitores**. *Literatura*. 2013.

da SILVA, A. L. **Trajectória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao carácter pedagógico na actualidade**. *REGRAD-Revista Electrónica de Graduação do UNIVEM- ISSN 1984-7866*, 2(2). 2010.

FLORENCIANO, K. A. B., & BARBOSA, E. A. B. **A prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades**. *Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540*, 7(13), 24-36, 2019

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. Editora Melhoramentos, 2012.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. Editora Melhoramentos, 2012.

HENNIGH, K. A. **Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores**. Porto Editora, 2003.

JESUS, S. D. O., & VALÉRIO, M. S. **A Importância Da Literatura Infanto-Juvenil Na Formação Do Leitor**, 2020

KLEIMAN, Â. A. **Concepção escolar da leitura**. In: **Oficina de leitura. Teoria e Prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEAL, T. F., & ALBUQUERQUE, E. B. C. D. **Literatura e formação de leitores na escola**. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, 20, 89-106. 2010

MORAES, G. L. D. **Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças**. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, (46), 231-253. 2015

PALO, M. J., & OLIVEIRA, M. R. **Literatura infantil**. *Voz de criança*, São Paulo, Atica. 1986.

PAULINO, G. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários.** *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 47-62. 2004

RANGEL, M., & MACHADO, J. D. C. **O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita.** *Anais do SIELP*, 2(1), 1-9, 2012.

RODRIGUES, N. C. **Leitura nos ensinos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas.** *Linguagem em (Dis) curso*, 7(2), 215-240. (2007).

RODRIGUES, S. D. F. P., & de SOUZA, D. L. G. **Formação contínua de professores de língua portuguesa: a leitura em questão.** *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 3(2). 2013

SABBÁ, A. C. Q., & RESENDE, G. C. **A representatividade da literatura LGBTQIA+ nas vidas de jovens leitores universitários.** *Diversidade e Educação*, 12(1), 237-254, 2024

SABINO, M. M. D. C. **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção.** *Revista iberoamericana de educación*, 45(5), 1-11.2008.

SANTOS, C. F. O.). **Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil.** *Anais do VII SAPPIL-Estudos de Literatura*, 1(1). 2016.

SCHUTZ, P. A., & ZEMBYLAS, M. (2009). **Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives** (pp. 3-11). Springer US.

SOUSA, A. S., de OLIVEIRA, G. S., & ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), 2021.

Capítulo 15

LER, COMPARTILHAR, EXPANDIR E INTERPRETAR: PRÁTICAS DE LEITURA GUIADA

Marcílio Moreira Paes - UFRJ
marcilio.paes@gmail.com

À guisa de apresentação

Durante muitos anos o ensino de literatura se limitou ao cânone literário. Livros que não fossem considerados clássicos eram deixados de lado como sendo inferiores e “não dignos” para serem lidos na escola. Após a inclusão dos livros infantojuvenis nos estudos da teoria literária, o olhar para o ensino de literatura foi se modificando. Hoje os livros literários para o público infantojuvenil já são uma realidade no meio escolar e, com a ajuda dos professores e professoras, dividem espaço com a tradição clássica no ensino médio.

Considerando esse contexto, sei que não são poucas – principalmente no ensino fundamental – as propostas de atividades relacionadas à formação do leitor literário nas escolas. Professores e pesquisadores se debruçam com excelência nos estudos literários a fim de se construir conhecimentos que auxiliem o ensino da literatura. No entanto, sem a pretensão de ser original, porém com a intenção de marcar posição em defesa de projetos de leitura que não tenham como objetivo somente a busca pelo prazer da leitura, mas principalmente pela construção de conhecimentos sobre/de literatura, apresento algumas discussões que versam acerca da leitura, do compartilhamento, da expansão de saberes e da interpretação substantiada – atividades relacionadas à leitura guiada (Colomer, 2022).

Talvez por essa ausência do “ler junto”, do “pegar pela mão e mostrar como se ler”, deparamo-nos com estudantes que, quando não possuem alguma rejeição à leitura literária, limitam-se à leitura – em busca de prazer e entretenimento – de livros que apresentam enredo linear, perspectivas narrativas pouco exploradas, nenhum ou quase nenhum trabalho com a linguagem, a estética e a estrutura. Apesar disso, esses alunos e alunas ainda se encontram à frente daqueles que não leem porque alegam não gostar de ler e, por isso, rejeitam o livro sem ao menos abrir suas páginas. Esse parece ser o contexto da maior parte das escolas brasileiras, principalmente das escolas públicas. Desse modo, meu objetivo aqui é promover o debate sobre a importância da adoção da leitura guiada no dia a dia do planejamento do professor. Esse debate tem muito a ver com a forma como os professores têm ensinado literatura e se, ao planejar as aulas, consideram a formação de leitores literários como objetivo principal da literatura.

Tenho percebido a necessidade de explorarmos cada vez mais as reflexões sobre a educação literária e de modificarmos a nossa dinâmica em sala de aula. Ao longo dos meus anos como professor de literatura no ensino médio, dialogando com colegas de atuação e até com ex-alunos que resolveram cursar o caminho das Letras devido à paixão pela leitura literária, ouço declarações do tipo “não peço que leem livros, não adianta”, “não gostam de ler”, “não sabem ler”, “só ensino as escolas literárias”, “dou uma pincelada sobre os estilos de época e suas características”, “não encontro tempo para ensinar literatura”, “só ensino gramática”. Em nenhuma dessas declarações há a prioridade pelo ensino da leitura literária – muito pelo contrário, parece haver uma rejeição – e os livros literários deixaram de ser o objeto de estudo, ficando na sala de leitura ou na biblioteca da escola, esperando pelos alunos que não são ensinados a lê-los e tampouco motivados a ler literatura. Desse modo, precisamos falar sobre educação literária e convencer nossos colegas de profissão de que eles

não são só professores de língua portuguesa, mas também de literatura e que, devido às políticas públicas que unificaram as duas disciplinas no setor público, não podemos escolher ser um ou ser outro. Somos os dois: professores de língua e de literatura, porém isso é outra discussão que não cabe neste texto.

Nas seções seguintes, descrevo como se deu a organização dos referenciais teóricos, detalhando o passo a passo para a construção dessa discussão. Em seguida, exploro o debate sobre os espaços de leitura nas escolas, fazendo apontamentos sobre o acesso aos livros e sobre a implantação de espaços de leitura, como ações fundamentais de uma escola que quer formar leitores de literatura. As pesquisas sobre leitura guiada também serão examinadas com o intuito de indicar estratégias que orientem professores e professoras durante as aulas, evidenciando ações como ler, compartilhar, expandir saberes e interpretar a obra, ressaltando a integração dessas práticas com eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Colocando as ideias em ordem

Minhas pesquisas sobre formação do leitor literário foram direcionadas a encontrar referências nas áreas do ensino de literatura e da literatura infantojuvenil, na perspectiva da educação literária. Essa abordagem tem um papel político, pois além de promover as ideias de especialistas atuantes e experientes no ensino de literatura, também contempla a linguagem trabalhada no texto literário, evidenciando que há uma forma artística de linguagem que se diferencia daquela utilizada em textos não literários, com fins meramente comunicativos ou informativos. Por isso o tempo todo falo de formação de leitor literário, visto que ela vai além da aquisição de conhecimentos instrumentais sobre a utilização comunicativa de linguagem.

Nessa perspectiva, o caminho tomado me levou a Teresa Colomer (2022), uma teórica espanhola que levanta a discussão sobre

espaços de leitura livre e espaços de leitura guiada. Dialogando com ela e buscando sustentação teórica para o texto, utilizo sempre que possível as ideias de: Annie Rouxel (2012), teórica francesa que defende a ampliação da receptividade dos leitores para que possam vivenciar de forma mais intensa os efeitos da obra literária; Graciela Montes (2020), autora argentina que argumenta sobre o direito do leitor à interpretação; Silvia Castrillón (2011), autora colombiana que enfatiza a escola como o principal espaço de formação de leitores literários; Max Butlen (2024), teórico francês que propõe a partilha de saberes como atividade de cooperação e confronto; Cecilia Bajour (2012), autora argentina que discorre sobre a importância de afastar-se dos temas infantis para guiar os alunos a outras estéticas e linguagens; e Maria Coelho Gomes (2023), professora e pesquisadora brasileira que defende a tese acerca da “dimensão narradora dos sujeitos”.

Os estudos de Colomer (2022) sobre educação literária e formação do leitor literário se mostraram proeminentes devido à grandiosidade de sua teorização reunida em um único livro. A autora discorre sobre – se não todas – quase todas as temáticas relacionadas à educação literária: direito à literatura, espaços de leitura, tipos de leitura, formação dos professores, profundidade de interpretação, atividades que não dão certo, cultura literária entre tantas outras. Ela conseguiu discorrer acerca da formação do leitor literário, considerando muitas pesquisas, realizadas em vários países, constituindo-se, assim, uma fonte atual e fundamental para os estudos literários.

Das muitas temáticas abordadas, chamo a atenção, neste texto, para as discussões sobre a escola como espaço de leitura e para as ações de leitura guiada como uma proposta provavelmente promissora para o resgate do leitor literário bem como para sua formação. Ao tratar a escola como espaço de leitura, foi inevitável relacionar o tema com os estudos de Castrillón (2011), pois a autora colombiana defende a implantação de espaços de leitura como um primeiro passo para a

construção de um ambiente (ou de ambientes) intencionado(s) a formar leitores literários. Desse modo, começo apresentando o debate sobre a escola como espaço de leitura e, só depois, partirei para as discussões acerca da leitura guiada e as principais ações relacionadas a ela.

A escola como espaço de leitura

Certamente há muitos espaços de leitura e podemos até afirmar que todos eles colaboram para a formação do leitor literário. A escola brasileira, antes da década de 1980, estava habituada a receber estudantes oriundos de famílias mais privilegiadas em relação ao acesso aos livros, sobretudo aos livros literários. A partir da democratização do ensino, surgiu também a necessidade de repensar as práticas escolares, pois já não havia mais crianças e adolescentes com o mesmo perfil chegando à escola. Havia alunos leitores com bagagem cultural considerável, mas também havia alunos que nunca tinham aberto um livro e não conheciam nenhuma história sequer dos clássicos da literatura.

Esse cenário evidenciou a influência das famílias e das casas, levando pesquisadores a considerar o ambiente familiar como um dos espaços onde a leitura literária deve ser promovida. Crescemos vendo esse ambiente familiar idealizado nas películas cinematográficas hollywoodianas: um pai, uma mãe ou mesmo os avós lendo histórias de aventura ou contos de fadas para suas crianças antes delas adormecerem. No entanto, o que fazer quando não há esse espaço de leitura? O que fazer quando a família não tem condições financeiras nem para comprar alimentos? Como essas famílias conseguirão comprar livros então? O que fazer quando não há família? Diante disso, a escola se viu encurralada não só com a presença de alunos que não possuíam a mesma experiência de leitura, mas também com a presença de alunos que não possuíam experiência leitora alguma.

O problema não é simplesmente a falta de educação, ou melhor, a falta de acesso ao ensino. Empurraram para a escola um problema político e socioeconômico que reflete a desigualdade do país, as carências do povo, a miséria financeira. Não estou com isso querendo dizer que a democratização do ensino não deveria ter acontecido ou que ela foi a responsável por termos uma escola tão problemática hoje. Tento apenas descrever o cenário atual do ensino público para apontar algumas de suas necessidades, como por exemplo a de suprir a carência dos lares como um dos espaços de leitura.

Considerando esse contexto, a escola – responsável por ensinar habilidades de leitura – começou a se consolidar como um espaço onde as crianças e adolescentes poderiam acessar os livros. A chegada de livros literários à escola a partir de programas dos governos gerou a necessidade de se construir ou até de improvisar as famosas salas de leitura que conhecemos hoje. Embora esses espaços tenham sido implantados dentro das escolas, somente oportunizar o acesso aos livros não pareceu acarretar grandes mudanças. Alunos leitores aproveitavam o acesso aos livros enquanto alunos não habituados à leitura continuavam ignorando esse espaço.

Provavelmente a partir dessa percepção, programas do governo federal como o “Mais Educação”, por exemplo, surgiram para auxiliar a implementação de campanhas de leitura nesses espaços. Falava-se muito em promover o prazer da leitura, em satisfazer os gostos dos leitores autônomos. Todavia, Castrillón alerta que

a moda das campanhas e de programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão - com o mote de que ler é fácil e com lemas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola - teve intenções positivas, mas ingênuas, pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro, associou a leitura a uma ação inútil e descartável (Castrillón, 2011, p. 55).

O que se quer dizer com isso? Que por mais que as atividades lúdicas, voltadas para o prazer da leitura e para os momentos de recreação, contribuíssem para formar leitores literários, essas mesmas atividades não tinham o potencial de expandir as leituras desses estudantes. Além disso, essas campanhas e programas promoveram a leitura “como algo de que se pode facilmente prescindir, como um luxo de elites que se deseja expandir, como leitura ‘recreativa’ e, portanto, supérflua” (Castrillón, 2011, p. 54). Para escapar dessa visão estigmatizada, a autora diz que o caminho é demonstrar que “a leitura não é um adorno nem um passatempo e que seu valor não está em oferecer apenas alguns momentos prazerosos”, mas ser “um instrumento extremamente útil na transformação e organização” da vida dos estudantes.

Sabemos que a sala de leitura, as bibliotecas escolares e até mesmo as salas de aulas são espaços físicos de leitura. A escola e todos os seus personagens precisam compreender o significado disso e defender esses espaços. Entretanto, não basta haver esses espaços físicos. Talvez seja por isso que Colomer (2022) teoriza os espaços relacionando-os não com o meio físico, mas sim com as atividades que podem ser desenvolvidas nesses espaços. Segundo a autora, a escola deve distinguir espaços de leitura livre dos espaços de leitura guiada.

Os espaços de leitura livre são próprios para leitores que possuem alguma autonomia, isto é, alguma experiência leitora. Nesses espaços ele poderá escolher uma leitura conforme suas preferências e se acomodar em busca de prazer e/ou entretenimento. Esses espaços podem ser a sala de leitura ou mesmo um “cantinho” de leitura no pátio da escola. A leitura livre necessita de acesso ao livro e de aconchego. Podemos facilmente encontrar espaços desse tipo em escolas particulares de renome, mas, quando viramos nossos olhos em direção às escolas públicas, parece que o caminho trilhado é o de acabar com o único espaço que tinha essa função – a sala de leitura – para implantar salas de produção tecnológica com *chromebooks* e/ou impressoras 3D.

Essa, pelo menos, é a realidade de algumas escolas estaduais do Rio de Janeiro que, em meio à política de implantação de tecnologia nas escolas, e por não possuírem estrutura para acomodar esses equipamentos, dividem as salas de leitura e as bibliotecas escolares com essas salas tecnológicas.

Os espaços de leitura guiada, por sua vez, correspondem normalmente aos espaços físicos das salas de aula, onde ocorre a leitura de um texto literário mais complexo que, se bem mediado pelo professor especialista, tem o potencial de abranger não somente a leitura como também o compartilhamento de impressões pessoais, expansão de informações e aprofundamento da interpretação. A diferença entre a leitura guiada e a leitura livre fica mais evidente quando focamos nas atividades que podem ser desenvolvidas por elas, pois, enquanto a leitura livre ocorre isoladamente, estando o leitor sozinho no mundo da ficção – já que ninguém está lendo o mesmo livro com ele – lendo o que quer ler para fins, na maior parte das vezes, recreativo –, a leitura guiada ocorre coletivamente, com toda a turma dividindo a leitura da mesma obra literária escolhida pela escola/professor, compartilhando suas informações e sendo auxiliada na trajetória que parte da simples compreensão para a interpretação mais aprofundada, construindo uma comunidade leitora (Colomer, 2022).

O ambiente escolar, portanto, deve ser constituído por esses dois espaços de leitura, o da leitura livre, a fim de suprir a carência desse espaço no meio familiar, e o da leitura guiada, para pegar os alunos e alunas pela mão e levá-los a um lugar que ainda não estiveram, onde a linguagem, a estética e a estrutura da obra literária se revelam estranhos. Os alunos são turistas nessa viagem e o professor é o guia, tendo a obrigação de mostrar, informar e ensinar outras habilidades leitoras relacionadas à fruição artística.

A leitura guiada

Já expliquei no fim da seção anterior o que é a leitura guiada conforme explicitada por Colomer (2022). Agora é o momento de nos concentrarmos nas ações próprias da leitura guiada, capazes de promover o desenvolvimento das habilidades leitoras. Todavia, que habilidades leitoras devemos desenvolver nos estudantes? Não adianta planejar sem objetivos, sem estipular um norte, pois, dessa maneira, qualquer atividade serve, qualquer caminho leva a algum lugar. A questão é: em qual lugar queremos chegar?

Colomer (2022) teoriza alguns objetivos que chama de linhas de avanço, isto é, os estudantes devem sair de uma posição para se chegar a outra, objetivada por nós professores. A primeira linha de avanço é fazer que os estudantes deixem de “sentir a literatura como algo longínquo” para se sentirem envolvidos por ela. A segunda, é tirá-los “do domínio incipiente das habilidades leitoras” para levá-los a um estado em que as dominam totalmente. A terceira, refere-se ao caminho que devem percorrer “do conhecimento implícito das convenções” literárias para o “conhecimento explícito”. Em outras palavras, devemos levá-los a conhecer as regras que regem a literatura e os conhecimentos metaliterários. A quarta linha é a que os ensina a se aventurar por um *corpus* mais amplo de leituras e a apreciar outras linguagens, estruturas e estéticas com as quais eles não estejam habituados. A quinta, é o percurso que sai das “formas limitadas” de fruição e os ensina formas diferentes, para que possam “descobrir prazeres que exigem maior elaboração” (Colomer, 2022, p. 69). A sexta linha se refere à busca pela interpretação mais complexa, ou seja, sair da simples compreensão da obra em direção à sua interpretação mais aprofundada. A sétima linha segue de um estado em que não estão acostumados a contextualizar as obras lidas para um estado em que buscam informações sobre a obra, como por exemplo, quando foi escrita, quem é o autor, quais são suas crenças, em qual país vivia etc.

Essas sete linhas de avanço, de início, parecem assustadoras, porque podemos nos sentir um pouco perdidos. No entanto, resumidamente, podemos transformá-las em sete objetivos: i) envolver os alunos na literatura; ii) desenvolver o total domínio das habilidades leitoras; iii) ensinar conhecimentos metaliterários durante a leitura; iv) apreciar um *corpus* mais amplo de leituras literárias; v) apresentar e ensinar outras formas de fruição diferentes daquelas com as quais estão habituados; vi) buscar a interpretação mais complexa; vii) pesquisar informações sobre a obra literária.

Ampliação da receptividade

Não adianta termos a intenção de formar leitores literários pedindo a nossos estudantes uma leitura autônoma de Guimarães Rosa, por exemplo. Não se ensina a ler literatura pedindo para que leem. É preciso ler com eles para que seja desenvolvida essa habilidade. Se solicitarmos que leiam sozinhos, em suas casas, ou mesmo em espaços de leitura livre na escola, podemos desenvolver nesses estudantes não só a rejeição da leitura literária como a repulsa, porque essa não é uma leitura simples. Assim, em vez de ampliar a receptividade, haverá uma diminuição dela. Por esse motivo, precisamos falar sobre a ação mais óbvia quando o assunto é leitura: ler.

Chegou à escola, através dos avanços dos estudos sobre psicologia, a ideia de que a leitura em voz alta além de não ser útil é violenta e constrangedora. No entanto, só é possível ensinar a leitura de algumas obras lendo em voz alta: primeiro o professor, depois os alunos, para testarem a leitura, verificarem se estão se aproximando com a do professor, percebendo seus erros e acertos, suas hipóteses com a linguagem literária a qual estão tendo contato. A leitura em voz alta se relaciona com um processo muito importante no aprendizado: a escuta. A esse respeito, Rouxel (2012, p. 22) afirma que “a postura da escuta flutuante e da disponibilidade para si e para o texto” amplia “a

receptividade dos leitores” e incita-os “a estarem atentos a seus corpos para que possam sentir, de maneira mais intensa, os efeitos da obra em si”. Essa escuta flutuante só ocorre quando lemos em voz alta e alternamos essa leitura em escuta e tentativa. É no processo de leitura em voz alta que passamos a conhecer não só a linguagem artística, mas a configuração, no momento em que lemos, da nossa boca, nossa língua, nosso rosto, nosso corpo numa tentativa de imitar o professor, seus passos, suas feições, sua articulação com a linguagem.

Nesse sentido, a leitura pode ser menos ou mais proveitosa, dependendo do modo em que ela é praticada e dos objetivos que queremos alcançar. Dentre os modos de leitura, podemos destacar a leitura autônoma e silenciosa e a leitura coletiva e em voz alta. Enquanto esta tem relação com a leitura guiada, aquela tem relação com a leitura livre. O professor deve ser capaz de articular esses modos de leitura nos diferentes espaços, oportunizando textos considerados simples para as leituras autônomas e textos complexos para as leituras coletivas.

O compartilhamento de saberes

A aplicação adequada dos modos de leitura é importante, mas não basta ler. É preciso que o professor desenvolva atividades em sala de aula que objetivem o compartilhamento das impressões pessoais de cada estudante após o momento de leitura, buscando “priorizar a recepção do texto, a expressão das emoções, dos sentimentos, das reações, mas também das reflexões” (Butlen, 2024, p. 49-50). Em consonância a isso, Gomes (2023, p. 43), professora e pesquisadora brasileira, afirma que “A ação de compartilhar é capaz de ressignificar a relação com o conhecimento e com o ato de aprender. E é muito abrangente: compartilhamos a palavra, o silêncio, o entusiasmo, a construção de significados, as conexões, o tédio, as dificuldades”. É durante a ação de compartilhar que se pode construir, coletivamente,

o sentido para o texto, pois, para além das convergências de ideias que qualquer texto costuma suscitar, vão aparecer especulações divergentes, criando o conflito e o confronto entre as hipóteses levantadas, mas que os alunos com a mediação do professor acabam resolvendo a partir da procura pelas chaves literárias dentro do texto.

Segundo Colomer (2022, p. 156), “Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre leitores de alguns livros em um momento determinado, como conecta com sua tradição cultural”. Em outras palavras, esse tipo de ação constrói ligações entre os estudantes de uma mesma turma, nivelando seus conhecimentos sobre a herança literária da humanidade, criando um tipo de comunidade de leitores cujas atividades de leitura e compartilhamento podem ser aprofundadas a partir de outra atividade, a de escrita acerca das impressões pessoais daquilo que foi lido (Rouxel, 2012).

Assim, a leitura e o compartilhamento de leitura são atividades indispensáveis quando o objetivo principal da escola é o de formar leitores literários. além disso, essas ações podem ser potencializadas com atividades de escrita subjetiva, já que “A observação (por meio de diários de leitura) dos processos de singularização do texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe, estão no centro das pesquisas atuais” (Rouxel, 2012, p. 16).

Expansão de conhecimentos

Quando embarcamos no texto literário, principalmente no mundo da ficção, expandimos nossos horizontes para outras realidades, todas fictícias, mas muitas delas possíveis de se viver. Ora nos aproximamos com o personagem principal por nos identificarmos como se estivéssemos diante de um espelho, ora mantemos uma pequena distância desse personagem, mas vivendo com ele seus dramas, suas aventuras e peripécias. Obviamente esse processo não é

outro senão o de expansão, porém de realidade e não se constitui em uma atividade de leitura guiada, já que ela pode ser realizada a partir da leitura livre e autônoma.

A atividade de expansão a que me refiro aqui é aquela que pode ser proporcionada pelo professor entre as atividades de leitura e compartilhamento. O professor, ao escolher a obra a ser lida coletivamente pela turma, deve estudá-la antecipadamente e buscar oportunidades em meio à sua linguagem e estrutura para expandir os conhecimentos dos alunos. Mas de quais conhecimentos estamos falando afinal? Trata-se de conhecimentos não só literários como linguísticos. Segundo Bajour (2012, p. 40-41), “A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos”. Podemos observar que ocorre aqui o caminho inverso do estilo de aula tradicional, em que se expõe a teoria para depois chegar aos textos.

A ação de expandir conhecimentos se dá em momentos propícios durante a leitura, quando o professor pode falar sobre o recurso literário utilizado em determinada frase dentro do texto, sobre a estrutura sintática utilizada e até sobre a variação linguística encontrada. Mas não só isso, Gomes (2023, p. 35), parafraseando Colomer (2022), afirma que é preciso “oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas pelas práticas de leitura literária, mobilizando e conjugando, assim, diversos saberes que seriam de ordem afetiva, sociocultural, cognitiva, estético-linguística, ético-filosófica”.

Direito à interpretação

Garantir o direito à interpretação pressupõe respeitar uma atividade que é muito bem-vinda em sala de aula, aquela que se refere à compreensão dos estudantes a respeito do que foi lido. Frequentemente, em meio à agitação da aula, ficamos preocupados

com o cronograma e com os conteúdos e atropelamos a opinião dos estudantes acerca do que estão aprendendo. Com a leitura literária não é diferente. Quantas vezes silenciemos nossos estudantes porque sua interpretação vai além daquelas que o texto permite? Mesmo que suas interpretações não atendam às expectativas da leitura, como professores precisamos ensiná-los a buscar as chaves de leituras corretas que podem descartar essas interpretações e direcioná-los a outros caminhos, pois

É possível suscitar nos alunos certos procedimentos metacognitivos que os conscientizem de seus caminhos interpretativos. Isso é particularmente importante no caso de erros de leitura, quando é necessário refazer os movimentos do pensamento e compreender de onde vem a interpretação errada (Rouxel, 2012, p. 20).

Outro equívoco na prática de leitura se refere à antecipação da interpretação, negando aos alunos e alunas esse direito. Não é simplesmente a recusa sobre o que os estudantes têm a dizer, mas pode ser tão nociva quanto, porque não oportuniza a palavra, a voz, para que se sintam sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Montes (2020) chama essa prática de “interpretação prévia”. Ela é mais comum do que parece, visto que reflete o sentimento de superioridade de muitos professores por terem acesso aos conhecimentos acadêmicos e críticos sobre a interpretação das obras estudadas. A esse respeito Montes afirma que

Trata-se diretamente de “ler por ele”, de suplantá-lo. De dizer-lhe como ele deve ler o que está lendo, qual o percurso que deve fazer dentro do texto, o que ele deve entender, o que deve privilegiar e qual é o significado último. Esta intervenção por vezes adquire formas muito flagrantes, como quando se antecipam as chaves, ou se fala sobre o que uma imagem “simboliza” antes que a imagem apareça, ou se desmonta o texto peça por peça em uma insensata autópsia, ou o reduzem, ou o glosam (Montes, 2020, p. 95-96).

Deixando esses equívocos de lado, qual é a atividade que envolve a interpretação afinal? É exatamente aquela em que o professor ensina a seus alunos a buscarem informações dentro do texto para confirmarem suas hipóteses interpretativas, mostrando que compreender a história não é o mesmo que interpretar as diversas nuances que o texto pode apresentar. No entanto, essa atividade só se torna viável no momento em que todos estejam compartilhando a leitura, isto é, ela ocorre juntamente com a atividade de compartilhamento, quando os estudantes podem ter voz, socializar suas impressões pessoais e suas especulações sobre a leitura. Diante disso, o professor deve investir em sua formação intelectual, pois, ensinar a interpretar pressupõe conhecimento crítico e acadêmico. Nesse sentido, Secchin (2010, p. 26) afirma que “Estamos capacitados à interpretação quando começamos a perceber as astúcias do significante, a sutileza dos fonemas, a malícia da sintaxe, o corpo espesso da palavra”. Desse modo, além de conhecer os recursos literários, também é preciso conhecer os recursos linguísticos.

Mesmo que os conhecimentos linguísticos e literários sejam essenciais no processo de construção de sentidos, não basta adquirir esses conhecimentos, isto é, ensiná-los aos alunos e alunas não é suficiente para que eles consigam interpretar. Precisamos ensiná-los a usar esses conteúdos. Por essa razão, defendo que eles sejam transmitidos durante as ações de ler e compartilhar, como se fossem instrumentos de uma caixa de ferramenta que está ao lado, facilmente acessada pelo professor, capaz de ensinar como se usa tal instrumento.

Considerações finais

A formação do leitor literário depende de esforços significativos de várias instâncias: família, governo, faculdade, escola, corpo docente. A ausência, no processo de ensino, de uma dessas instâncias sobrecarrega as outras. É o que vemos acontecer com as escolas e os

professores, que muitas vezes se veem encurralados pela carência de formação literária das crianças e adolescentes que chegam à escola, pela falta de financiamento dos governos para aquisição de livros, construção e manutenção dos espaços de leitura, pela falta de formação específica em educação literária das licenciaturas. Nesse cenário, fica a cargo da escola e dos professores a implementação de espaços e projetos de leitura.

No entanto, os espaços físicos – sala de leitura, biblioteca escolar, sala de aula, cantinho da leitura – precisam não só oportunizar o acesso aos livros como também acomodar os estudantes. Não raro vemos salas de leitura sendo invadidas por aparelhos tecnológicos que ocupam o espaço destinado aos livros – já que a escola não possui estrutura adequada – diminuindo as oportunidades da leitura livre acontecer, pois esse tipo de leitura não tem vez dentro das salas de aula, lugar próprio da leitura guiada e obrigatória.

A leitura guiada deve envolver ações como ler, compartilhar, expandir e interpretar e pode ser uma estratégia significativa no ensino de literatura com o intuito de formar leitores literários e recuperar aqueles que, porventura, afastaram-se dos livros durante a transição da infância para a adolescência. Desse modo, a leitura coletiva em sala de aula – principalmente a leitura em voz alta –, o compartilhamento das impressões pessoais do que foi lido em formato de conversa literária, a expansão dos conhecimentos metalinguísticos e metaliterários e a construção de sentidos a partir da interpretação aprofundada são atividades indispensáveis no ensino de literatura.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. 1. Ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BUTLEN, Max. Por um novo ensino da literatura na escola. In: REZENDE, Neide; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso; ANNIBAL, Sérgio

Fabiano. **Literatura em espaços de ensino**. São Paulo: FEUSP, 2024. p. 46-54. Livro eletrônico. Disponível em: <https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/literatura_em_espacos_de_ensino.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. 1. Ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. Ed. Digital. São Paulo: Global, 2022.

GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula. **A Dimensão Narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de formação do leitor literário**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. 1. Ed. Salvador: Solisluna Editora, 2020.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 13-24, nov. 2012.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Memórias de um leitor de poesia**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES COM APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COM VISTAS À FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Ana Luiza Marques Pedraçoli – UEL
analuiza.marquespedracoli@uel.br

Giovanna Martins Brito – UEL
giovanna.martins@uel.br

Luiz Gustavo Tirolí – UEL
tirolí@uel.br

Adriana Regina de Jesus Santos – UEL
adrianar@uel.br

Introdução

A temática leitura literária é caracterizada como um elemento cultural essencial no processo de ensino aprendizagem, pois se utiliza da compreensão dos signos da linguagem para a construção do pensamento humano. A partir deste elemento, de acordo com os preceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC), o ser humano interage com o meio cultural que o rodeia e desenvolve as suas funções psíquicas superiores.

A leitura literária se encontra nos currículos escolares e nas políticas curriculares nacionais de caráter mandatório. Logo, o espaço escolar e o professor, por meio de sua prática pedagógica, precisam oferecer os caminhos para uma aprendizagem significativa e uma formação crítica do leitor desde a infância. Logo, questiona-se: quais as principais implicações das práticas de leitura literária para a formação do sujeito leitor a luz da Teoria Histórico-Cultural?

O presente trabalho tem como objetivo compreender as práticas de leitura literária e suas implicações para a formação do aluno a partir dos pressupostos da THC. Como metodologia, os tipos de pesquisas adotadas são: pesquisas bibliográfica e de campo, com tratamento qualitativo dos dados, contendo a análise da prática de ensino aplicada ao ensino e aprendizagem da leitura literária a partir do referencial teórico escolhido.

Faz-se necessário ressaltar que a presente investigação é um desdobramento das ações realizadas no projeto intitulado: *“Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”*, financiado e vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o Edital n. 12/2021, Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia”, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina sob o n. 88887.694214/2022- 00.

A pesquisa bibliográfica está relacionada à leitura de artigos científicos que abordem a respeito da leitura literária, seguindo os pressupostos da THC. E a pesquisa de campo, baseada na coleta de dados mediante entrevistas com os professores da unidade escolar selecionada, no qual os professores abordam sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar, a fim de identificar tensões e possibilidades em contraste com o currículo escolar.

Com a realização desta pesquisa, busca-se ressaltar a importância e a relevância da leitura literária como elemento no processo de ensino-aprendizagem e na formação do sujeito leitor, à luz da THC. Com a divulgação dos resultados deste trabalho, vislumbrou-se a possibilidade de incentivar docentes e discentes ao hábito da leitura literária e à implementação dessa prática no trabalho pedagógico, visando a uma formação crítica e significativa.

A leitura literária e a Teoria Histórico-Cultural: discussões e reflexões sobre a formação de leitores

A concepção teórica escolhida para essa análise de pesquisa é a da THC, a teoria discute a respeito de oportunizar os meios para que a formação seja concebida em seu desenvolvimento por meio da linguagem, considerando o meio de vivência e a apropriação das objetivações que historicamente foram elaboradas pelo ser humano. Igualmente com o suporte da THC, de acordo com Mello (2007), é possível perceber o processo educativo a partir da valorização do homem na constituição do próprio conhecimento:

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (Mello, 2007, p. 86).

De acordo com os estudos derivados da THC, a aprendizagem por meio da linguagem permite o desenvolvimento psíquico do sujeito, pois este passa a dominar os signos e consegue se inserir nos elementos culturais elaborados por meio da historicidade presente na sociedade em que se vive (Fujita; Franco, 2018, p. 728). Logo, o indivíduo tem a possibilidade de ganhar e criar conhecimentos, aprimorando e contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

A partir de um elemento cultural como a leitura literária, o ser humano pode estar desenvolvendo suas funções psíquicas superiores no contexto cultural que o rodeia, haja vista o potencial humanizador da literatura. Compreende-se que por intermédio da leitura literária pode-se atingir o olhar crítico da realidade, dos costumes, dos comportamentos, da sensibilidade e do conhecimento científico para a construção e formação humana.

Se tratando da aprendizagem, quando há um ambiente adequado, a criança muda suas habilidades de adaptação com base na interação entre professor e aluno, de forma rápida no ambiente sociocultural (Vigotski; Luria, 1996). Pensando nessa afirmação, a aprendizagem deve ampliar os conhecimentos da criança com uma estrutura e planejamento adequados e a escola se insere como componente para o desenvolvimento do conhecimento científico e cultural da criança (Asbahr; Nascimento, 2013).

Portanto, o espaço escolar deve impulsionar a aprendizagem do sujeito, oferecendo os meios para atingir suas funções psíquicas superiores em uma abordagem crítica. Cabe ao educador, como figura essencial ao processo de aprendizagem no decorrer de sua prática pedagógica oferecer os meios e oportunidades para que essa criança possa obter uma formação integral de suas funções psíquicas. De acordo com Mello e Farias (2010, p. 58-59):

É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança.

É possível, a partir da intervenção e organização de um planejamento contendo a prática da leitura literária desde a infância, propiciar uma formação na qual o indivíduo terá a possibilidade de

transformar-se por meio da linguagem e do mundo que está a seu redor, estará, assim, inserido na cultura e poderá adquirir suas vivências com um olhar crítico (Silva; Arena, 2012, p. 2). Estimulando desde seu início até a fase adulta, a leitura literária pode contribuir para a constituição dos valores e conhecimentos da cultura da sociedade, da historicidade e do mundo, conduzindo o sujeito leitor a praticar a investigação, a criatividade e a imaginação ao longo do processo.

Portanto, em contato com a leitura literária, o leitor adquire uma formação que é capaz de captar a essência dos fatos e acontecimentos dos textos literários, por meio dos signos linguísticos, oferecendo seu olhar e dando significado a eles, tornando sua ação no contexto social mais acessível (Vidigal; Franco, 2021, p. 16). Assim, a leitura literária deve fazer parte da formação do sujeito leitor e, para tanto, necessita de estímulo das esferas educacionais, passando pelo currículo, pelas políticas nacionais e pela prática pedagógica.

Procedimentos metodológicos

O ser humano, ao relacionar-se com os objetos durante a sua vivência, tira suas conclusões a respeito da realidade observada e apropria-se dos conhecimentos produzidos no curso da história (Fonseca, 2002). Seguindo essa linha de pensamento, a busca por respostas aos problemas encontrados se articula à realidade do pesquisador, lembrando que “a ciência surge no contexto humano como uma necessidade de saber o porquê dos acontecimentos”. (Marconi; Lakatos, 2009, p. 84).

Ao procurar as respostas das questões elaboradas, o pesquisador precisa decidir o melhor caminho que atinja os seus objetivos, o seu objeto de investigação e o problema delineado. Os procedimentos metodológicos devem ser definidos por meio do objeto buscando coerência (Sánchez Gamboa, 2011).

Nesse sentido, esta investigação se apresenta a partir da pesquisa de tipo bibliográfica e de campo, com tratamento qualitativo dos dados. Justifica-se essa opção por entender que essa possibilita a participação do pesquisador no processo de interpretação e compreensão de dados e seus significados. O tratamento de dados qualitativos tem como base ser composto por uma fonte dos dados e o pesquisador como elemento principal durante o processo, preocupa-se com a temática pesquisada e pelos significados a ela atribuídos (Bogdan; Biklen, 1994). A técnica bibliográfica auxilia na compreensão e aprofundamento da investigação científica a partir dos autores citados neste projeto de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica contempla trabalhos que versem sobre a leitura literária a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, além de outros, tem-se como referência autores como: Mello (2007), Fujita e Franco (2018), Mello e Farias (2010), Vidigal e Franco (2021), Silva e Arena (2012) e Asbahr e Nascimento (2013). Os autores selecionados se devem por conta de seus textos referenciais na área na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Após a escolha da leitura do conteúdo dos artigos, pretende-se avaliar o processo de ensino e aprendizagem por meio da análise da prática de professores de uma escola do município de Londrina (PR), por intermédio de entrevistas realizadas a partir de um formulário semiestruturado, no qual os professores possam responder sobre quais foram as suas práticas relacionadas à aprendizagem da leitura literária em sala de aula com seus alunos.

A técnica para a coleta de dados junto aos participantes da pesquisa foi por meio da entrevista com questionário semiestruturado, que contou com as seguintes informações e questionamentos: Dados pessoais (Nome e idade), Dados profissionais (Graduação, formação continuada, atividade exercida na escola e quantos anos atuam na instituição). Já as questões que envolviam as práticas de leitura foram: 1- O que você entende como leitura literária? Qual é a sua importância

para a formação do aluno? 2- A leitura literária está presente nos planejamentos da turma? Quais tipos de metodologias são utilizadas para a aprendizagem dos alunos? 3- A leitura literária é feita dentro ou fora da sala de aula? De que forma? 4- Como é o uso do espaço da biblioteca escolar? Existe acesso, horários e intervenções nesse espaço? 5- Quais os desafios para trabalhar a leitura literária no contexto da sala de aula?

O perfil das participantes da pesquisa contou com professoras atuantes na etapa formativa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Londrina (PR). As cinco entrevistadas correspondem às turmas de 1º a 5º ano, as faixas etárias concentram-se entre 33 a 54 anos, contendo quatro pedagogas: uma licenciada em letras, quatro pós-graduadas, uma tecnóloga (magistério), duas mestres e duas doutorandas e com tempo na instituição de 2 a 9 anos.

Resultados da coleta de dados no campo de investigação

A primeira pergunta tinha como objetivo a compreensão a respeito pela leitura literária e de sua importância para a formação dos alunos, houve unanimidade entre as entrevistadas em considerar essa prática pedagógica essencial, falas como estas destacam a sua contribuição para aprendizagem:

P1: Eu penso que leitura literária é a leitura de livros mesmo, literatura diversificada, e eu acho isso uma importância devido ao aluno ir conhecendo. Vai ter um crescimento de vocabulário para ele, conhecer sobre os autores, escritores, ilustradores, enfim.

P3: Como leitura literária, eu compreendo a literatura, os textos, os gêneros discursivos e a importância para o aluno. Eu penso que a leitura, de modo geral, a literária, ela emancipa, ela traz, faz com que o sujeito enxergue outra perspectiva, abra o olhar dele para coisas que ele não tinha visto antes na sociedade. Então, a leitura, ela vai abrir horizontes, ela vai dar condições para o sujeito ler o mundo com outro olhar.

P5: A leitura literária é a leitura do texto literário mesmo. A gente tem vários outros gêneros que a gente pode trabalhar a leitura, mas a leitura literária seria mais focada no texto literário, texto de ficção, poema(...). E isso é muito importante para o aluno, para a formação do aluno, não só para a formação do leitor, mas também para a formação humana dele.

A essas falas, destaca-se a leitura literária como parte integrante da formação das crianças, segundo a THC, a aprendizagem pode desenvolver além dos conhecimentos científicos, chegando aos conhecimentos culturais e historicamente produzidos pela sociedade:

Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. (Mello; Farias, 2010, p. 55).

Além disso, a Leitura Literária:

(...) tem uma função humanizadora, que deve ser elaborada gradativamente, exigindo, a cada etapa percorrida, um maior nível de abstração, como forma de enriquecer a percepção e possibilitar o acesso ao acervo cultural historicamente construído (Fujita; Franco, 2018, p. 738).

Percebe-se a leitura literária como uma metodologia importante e valorizada pelas professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante dessas considerações, percebe-se o olhar docente apurado à inclusão da leitura literária à formação dos estudantes, algumas educadoras comentaram também a respeito do seu dia a dia no contexto escolar envolvendo esta prática:

P2: A leitura literária, no caso, seria realizar a leitura para as crianças, colocar isso em prática, de livros adequados para a idade deles, e a importância são diversas(...) Eu acredito que ajuda muito na expansão de ideias, as crianças na hora de produzir um texto, na fala, e agora essa idade que eles estão de alfabetização, principalmente na ortografia, que eles vão lendo, identificando palavras, a forma que escreve, e isso ajuda muito na escrita deles, a escrever corretamente também (...).

P4: Eu acho que é tudo o que nós temos para oferecer, tanto na escola, como na vida, no dia a dia. Tudo para eles é importante. Então, a formação do aluno, a base dela é a leitura (...) E eu uso muito. Peço pra eles trazerem, eles pegam na biblioteca, a gente faz troca de livros e eles pedem pra eu ler. Isso está sendo uma rotina na nossa sala. Leitura nos primeiros 30 minutos de aula.

A partir desses olhares, vale destacar a afirmação de que “inserir-se na cultura escrita não é somente aprender a ler e a escrever: é também modificar a relação com a linguagem e com o mundo ao redor” (Silva; Arena, 2012, p. 2). Posto isso, as atitudes de preencher a rotina escolar com a leitura literária de modo intencional e utilizando a ludicidade, promoverá as condições necessárias para uma formação cultural humanizadora.

Analisando o contexto das políticas curriculares em vigor, a BNCC (2018) destaca em suas competências gerais da educação básica, especialmente nos destaques 1 e 4, as preocupações formativas nesta etapa da constituição dos indivíduos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, s.p.).

Em consonância com as respostas, percebe-se que, por meio da leitura literária, ações requeridas por este documento podem se

concretizar, pois seu emprego no cotidiano escolar das crianças permite uma visão de mundo que favorece os conhecimentos históricos, sociais e culturais, respeitando as diferenças e contribuindo para a conscientização dos membros envolvidos no processo de aprendizagem (tanto alunos quanto professores).

Já na segunda pergunta, foi questionado sobre se a leitura estava presente nos planejamentos e quais tipos de métodos foram utilizados. Quatro professoras incluem essa aprendizagem nos planejamentos em sala de aula em seus múltiplos jeitos:

P1: Agora de início, primeiro ano, muitos deles ainda não sabem ler, então a leitura literária é feita pelo professor mesmo. Eu coloco, no meu planejamento, muitas vezes eu trabalho dentro do tema da aula ou algum tema de data comemorativa, aí eu costumo trabalhar. Eu mesma faço a leitura para eles e vou fazendo os questionamentos sobre o que eles entenderam da leitura.

P2: Então, eu chego, a rotina é essa de sempre ler, no início um livro para eles. Depois dessa leitura que eu faço, tem a nossa atividade. [...] Eu trabalho com outras literaturas de acordo com o conteúdo, de acordo com a BNCC, as nossas metas mensais. A prefeitura dá metas por série. E, geralmente, essas metas também são por mês. Então, já fica mais fácil a gente planejar de acordo com aqueles conteúdos e metas e já pesquisar a antecedência, os livros, a literatura que vai ser trabalhada. Em cima dessa literatura, a gente elabora um plano de aula, que geralmente é a sequência didática, partindo desse livro [...].

P3: A leitura na turma do terceiro ano, está presente diariamente, nós fazemos de formas distintas: Eu, professora, leio como proficiente em leitura para eles terem um modelo de como se lê.[...]. Há leitura que eles fazem umas duas vezes por semana, que é uma leitura em voz alta, que eles escolhem algum trecho de algum livro e leem para a turma toda[...] E há momentos de avaliação dessa leitura, eu trago para a sala a caixa de som e eles leem no microfone, para eles terem uma boa amplificação desse som e reconhecerem a pronúncia das próprias palavras. [...] E eles têm também um caderno de leitura, ele vai pra casa uma vez por semana: é encaminhado uma ficha de leitura e eles escolhem, eu trago na biblioteca 40 livros de autores e gêneros variados[...] onde ele vai tirar: o título da obra, o autor da obra, personagens, onde se passa essa história, o que ele compreendeu, um parágrafo da ideia central e ele vai fazer uma ilustração.

P5: Sim, a leitura literária está em todo o planejamento em vários sentidos. A gente tem dentro do currículo a leitura literária e com uma intencionalidade, com objetivos voltados para o gênero literário mesmo, pensando em

trabalhar o gênero em si. [...] Eu faço todos os dias uma leitura de fruição. E aí eu tenho uma leitura que eu faço, eu conto a história para eles, é a primeira coisa que a gente faz quando a gente entra na sala. E aí, em alguns momentos, eles fazem uma leitura também literária aí sozinhos, uma leitura silenciosa.

Diante dessas falas, entende-se o ponto de vista de docentes que usam pelo menos as estratégias de hora do conto (P1, P2, P3, P5), sequência didática (P2), mostras de literatura (P3), treino de leitura (P3), leitura compartilhada com a turma (P3), caderno de leitura (P3), leitura de fruição (P5) e leitura silenciosa (P5). Estratégias que destacam o papel da escola na contribuição que o envolvimento da leitura traz em sua formação e na função social do livro, por meio da necessidade de leitura em sua rotina (Silva e Arena, 2012).

A professora P4, comenta que não utiliza a leitura literária em seu planejamento e responde a essa questão da seguinte forma:

P4: Eu não ponho no planejamento, mas eu tenho o hábito de fazer isso, porque nós somos em cinco professores e usamos o mesmo planejamento, então a gente adapta de acordo com a turma. As salas que estão excelentes em leitura, não é o caso da minha[...] então, eu cobro muito a leitura. Então, no planejamento, eu faço de acordo com o momento da sala, 30 minutos no começo da aula é leitura.

A utilização da leitura literária nos planejamentos escolares evidência que esta prática é importante e relevante para a formação de leitores e neste caso, pode-se considerar que “(...) se um leitor adquire a formação para captar a essência dos fatos presentes nos textos literários, por meio de seus signos, dando a eles significações, o caminho para realizar essa ação em seu contexto social será mais acessível (Vidigal; Franco, 2021, p. 11). Além disso, o compromisso com a formação dos leitores deve estar em primeiro lugar na prática docente, segundo Mello (2007, p. 98):

A intervenção do adulto assume sua forma adequada quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada idade. Além disso, se

considerarmos que a aprendizagem é motor do desenvolvimento, buscar o bom ensino é o compromisso maior do professor e da professora. (Mello, 2007, p. 98)

Tendo esse compromisso em vigor, as atividades envolvendo a leitura literária não precisa ser configurada somente como um ato mecânico da codificação e decodificação da escrita, pois este produto cultural traz consigo visão de mundo, desenvolvimento dos sentidos, percepção, expressões e de significados, que permitem aos indivíduos a problematização e interpretação do seu contexto de vivência (Fujita; Franco, 2018).

Somando-se a isso, como uma das estratégias para a alfabetização até o fim do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, o Plano Nacional de Educação (2014) prevê:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (...) (Brasil, 2014, p. 5).

Portanto, o planejamento das ações na etapa formativa dos anos iniciais do ensino fundamental é relevante para os conhecimentos sobre alfabetização. Ao incorporar a leitura literária, é possível desenvolver essa habilidade nos docentes e aprimorar os conhecimentos dos discentes.

A pergunta de número três diz: A leitura literária é feita dentro ou fora da sala de aula? De que forma? As respostas das educadoras, em sua maioria, dizem que usualmente a leitura literária é feita em sala de aula, o principal motivo destacado se deve à falta de um espaço adequado para este momento, e quando há espaços vagos no espaço escolar, há a possibilidade da contação de histórias fora de sala:

P1: Normalmente a gente faz dentro da sala de aula mesmo, porque a gente ainda não tem um espaço adequado para

fazer a leitura, então eu acabo fazendo dentro da sala de aula mesmo. Às vezes eles sentadinhos nos lugares e às vezes eu faço uma roda com eles.

P3: Ela é feita primordialmente dentro da sala de aula, porque nós temos poucos espaços externos na escola. Então, e como nós temos agora uma demanda alta de alunos [...]. Quando eu consigo tirá-los da sala para eles fazerem uma leitura diferenciada em outro momento, eu vou para o parque, que é o único espaço vago, nós sentamos depois de uma brincadeira ali no parque, e eles vão ouvir a minha leitura ou a de outra criança.

P5: Agora, nesse momento, a gente fez dentro da sala de aula. Mas a gente tem algumas propostas que a gente sai fora da sala para fazer e também tem a leitura literária quando a gente tem a mediadora de leitura [...] e acontece na biblioteca. [...] Esse ano ainda não aconteceu, mas a gente faz sim, a gente costuma fazer.

Isso demonstra que: “(...) se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola (...)” (Mello e Farias, 2010, p. 58). Se nem ao menos houver a possibilidade de realizar tarefas fora do espaço da sala de aula, os estudantes estarão fechados apenas a uma forma de aprendizagem. As entrevistadas P2 e P4, adicionam ideias próprias à essa questão, visando o aproveitamento da leitura literária para a aprendizagem das crianças:

P2: (...) eu tenho até um plano, já levei para a diretora de a gente comprar cestos, como se fosse aquela do chapeuzinho vermelho mesmo, de um lado colocar os livros, do outro lado a toalha, já que nós não temos[...] um espaço para fazer o cantinho da leitura do jeito que nós gostaríamos. Mas, pegando essa cesta, eu consigo ser versátil, levar pra fora, no pátio, embaixo de uma árvore. [...] Infelizmente agora na escola estamos sem bibliotecário, sem hora do conto, que tem o projeto de palavras andantes, não está acontecendo por falta de professores. [...] Tem muitos alunos de inclusão, os professores que deveriam estar na biblioteca, [...] eles estão todos com as finanças de inclusão, como apoio, apoio pedagógico. Então, quando agora a Prefeitura mandar enviar esses professores, acredito que até o meio do ano, pode ser que volte até o projeto da biblioteca. Por enquanto nós adaptamos, pegando a pasta escolar deles, a pasta polionda, e tem um recadinho para os pais que toda segunda-feira eles realizam troca de livros. Nós selecionamos 25 livros na biblioteca, aí cada aluno tem a sua carteirinha e toda

segunda-feira eles trazem o livro e vão trocando entre eles esses 25.

P4: (...) eu fiz para a turma, eu e a coordenadora, o caderno azul. O caderno azul, toda semana eles levam um texto para fazer um treino em casa. Então, no primeiro dia foi um poema, daí eles têm que ler pra uma pessoa e treinar. [...] tem que ler pra um adulto, em voz alta e no espelho, não sei se eles fazem, mas essa é a intenção, pra eles treinarem, porque é pra fazer músculo no cérebro[...].

Ao notar que a realidade está de certa forma prejudicando o acesso à biblioteca, a atitude de organizar as ações visando promover uma aprendizagem a fim de desenvolver a compreensão leitora com intencionalidade demonstra uma preocupação docente para uma questão vital: desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma premissa fundamental quando se pensa a prática pedagógica, pois diz a respeito das questões envolvendo o que ensinar (conteúdo), como ensinar (organização do ensino) e porque ensinar (finalidade da educação escolar) (Asbahr; Nascimento, 2013).

Com isso, a necessidade de alinhamento à uma educação integral, proposta pela BNCC (2018) é imprescindível e retoma a finalidade de formar e desenvolver o indivíduo de modo global, plural, singular e integral da criança, e posteriormente ao adolescente e ao adulto. De forma a considerar todos os membros como sujeitos da aprendizagem, de forma acolhedora e capaz de desenvolvê-los plenamente, a escola precisa fortalecer essa visão e promover aprendizagens significativas (Brasil, 2018).

A penúltima pergunta traz o seguinte questionamento: Como é o uso do espaço da biblioteca escolar? Existe acesso, horários e intervenções nesse espaço? Constata-se pela maioria das entrevistadas que as ações nesse espaço estão passando por um momento delicado:

P1: Então, atualmente nós estamos sem biblioteca, devido à falta de espaços de sala. Nós tínhamos uma sala que era ocupada pela coordenação e teve que virar sala de aula. E daí, dentro dessa atualidade, a gente está sem porque a coordenação teve que ocupar o espaço da biblioteca. E

também a gente já estava sem professor de biblioteca, sem algum atendimento na biblioteca. A gente mesmo que levava quando estava com o espaço livre. Agora, normalmente, o professor mesmo vai lá, pega os livros, seleciona os livros e trabalha em sala.

P3: Não, nós não temos o profissional bibliotecário na escola, porque na rede não tem esse profissional. O que nós tínhamos há alguns anos atrás era um professor que assumia o projeto biblioteca, então ele ficava responsável pela biblioteca para selecionar os livros, pela contação de histórias, e empréstimos de livros. Como a escola está faltando professores, a biblioteca não está funcionando. Então quem faz a seleção dos livros sou eu. Eu vou até a biblioteca e trago os livros para a sala, porque nem a biblioteca, nesse momento, eles estão conseguindo usar, porque ela está sendo dividida em espaço, com outras atividades.

P4: Infelizmente, nós estamos com problema na biblioteca. Falta de espaço, a biblioteca está pela metade e nós não temos bibliotecária, mas os meus alunos toda quarta-feira, eles trocam livros. Quem tá lá me socorre ou então eu vou com eles e a gente acaba trocando, mas não está sendo usada conforme deveria.

P5: Nesse momento o espaço da biblioteca está bem comprometido[...]. Até pouco tempo a gente tinha uma sala de aula funcionando na biblioteca, mas a coordenação está dentro da biblioteca agora, por ter que alocar essa outra sala. Então, ele não é o espaço que ele deveria ser, porque é o espaço de leitura, é o espaço em que as crianças vão ter o contato com o texto literário, de uma forma mais íntima, talvez, só que nesse momento está bem comprometido. [...] as crianças vão começar a emprestar livros [...] Mas também não tem ninguém para fazer esses empréstimos, então a falta de professor, a falta de espaço tem prejudicado essa leitura literária nesse sentido de uso da biblioteca como espaço literário.

Com a realidade desfavorável ao uso, acesso e aproveitamento da biblioteca escolar, depara-se novamente com a Lei nº 14.837/24 no que diz respeito aos incisos III, IV, IX e X presentes nos artigos 2 e 2-A, para o bom funcionamento da biblioteca escolar:

Artigos 2 e 2-A:

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem; IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios; IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas; X - estabelecer parâmetros mínimos

funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos. (Brasil, 2024)

Sem o acesso, atividades e vivências nesse espaço, infelizmente perde-se a oportunidade de criar momentos ricos e significativos dentro desse espaço previsto pela legislação que carrega em si, um arcabouço cultural e social importante para a formação dos leitores em formação.

A professora P2 menciona como geralmente funcionava a dinâmica da biblioteca antes das mudanças e como está sendo configurado esse panorama com as especificidades existentes no momento, em sua turma:

P2: Sim, geralmente tem um quadro de horário, uma vez por semana, é palavras andantes, que seria 50 minutos de contação de história. E ela acontecia a cada 15 dias. Eles vão todas as semanas, mas uma semana seria contação de história e discussão, um trabalho dinâmico, didático, realizado com as crianças em cima da história contada. [...] Mas como não está acontecendo, cada professora agora tem autonomia, se quer ou não fazer essa troca de livros, porque pode prejudicar também o andamento da parte pedagógica[...].

Diante dessas respostas, enfatiza-se a importância da preservação e o acesso pleno à biblioteca escolar: “(...) a biblioteca é um espaço imprescindível para aprendizagem da leitura e escrita, que deveria ser frequentado pelos alunos desde a mais tenra idade, para que eles se familiarizassem com os mais diversos tipos de textos. (Fujita; Franco, 2018, p. 731).

Além disso, a biblioteca escolar deve sempre ser destinada para a aprendizagem envolvendo a leitura literária, pois “O pequeno leitor imagina situações, ações, falas, baseado em suas experiências, no que já viu, ouviu, sentiu, percebeu, no que constitui a sua história, a sua vivência” (Silva; Arena, 2012, p. 8). Essas aprendizagens podem ser apreendidas em sala de aula, porém somente o espaço da biblioteca

carrega em si um dos maiores exemplares da produção histórica, cultural e social, o livro.

A partir do acesso a um local permeado de histórias, contextos, culturas, experiências e vivências como é o caso da biblioteca escolar, as crianças estão inseridas historicamente, socialmente e culturalmente. Logo, as atividades escolares deveriam adentrar a esse espaço, nas 5 disciplinas formativas da educação básica (Língua portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática) de modo a proporcionar experiências significativas envolvendo a formação dos pequenos leitores.

A última pergunta diz a respeito dos desafios para trabalhar a leitura literária no contexto da sala de aula, as educadoras listaram os seguintes: 1- comportamento dos estudantes perante o ato de ler, 2- tempo e demandas pedagógicas, 3- falta de professores, de recursos e livros disponíveis, 4- despertar o interesse pela leitura no espaço escolar e nas famílias, 5- o avanço da tecnologia que desmotivou a leitura, 6- a organização curricular que deixa uma lacuna na leitura.

Em consonância com a legislação e as discussões, finaliza-se a pesquisa identificando que a realidade está permeada de desafios e dificuldades por parte das práticas pedagógicas, estruturais e culturais. Portanto, ainda que a leitura literária seja uma ferramenta que proporcione uma formação rica, interessante e humanizadora, a realidade escolar precisa estar atrelada e valorizar essa estratégia durante a formação das crianças na etapa da educação básica.

Resta-se as palavras e ações daquelas que, mesmo diante das dificuldades e adversidades presentes na sua realidade, tentam promover o gosto e ensinamentos que a prática da leitura literária contribui para a formação dos pequenos leitores. Realidades como estas destacadas, podem se repetir, mas não são impossíveis de serem adaptáveis e mudadas visando o bem-estar dos agentes da educação.

Com isso, a luta pela preservação das bibliotecas escolares e do uso da leitura literária no cotidiano formativo do ensino fundamental,

assim como de todas as etapas da educação básica é uma prerrogativa ativa e necessária. Os movimentos na escola partem de todos os profissionais, alunos e responsáveis pela educação, a leitura e seu espaço precisam ser conquistados e aproveitados diariamente, pois são essenciais para a formação do indivíduo humanizado e ativo na sociedade.

Considerações finais

Os caminhos que circundam a aprendizagem são longos, desafiadores e por vezes, permeados por dificuldades. No entanto, no dia a dia, os agentes envolvidos no processo e os ganhos são tão relevantes quanto os obstáculos existentes durante o espaço da escola.

Convidar docentes para essas discussões permite o entendimento de como a realidade e as políticas curriculares se relacionam quando são postas perante a leitura literária. Este movimento, de escuta e análise, revela que no cotidiano escolar existem pluralidades, ideias e ações distintas e que todas estas visam a um único fim, o desenvolvimento humano. A incorporação da leitura literária à vida humana traz consigo valorosas lições de caráter histórico, cultural, científico e social, tantos benefícios são revisitados pelo arcabouço teórico da Teoria Histórico-Social.

Conhecer o universo da leitura literária também implica em reconhecer os espaços aos quais ela está sendo utilizada e apreciada para a comunidade escolar. Diante disso, o espaço primordial para acesso e conhecimento é de especificidade da biblioteca escolar, cuja reivindicação está amparada legalmente pela Lei sobre a Universalização das Bibliotecas Escolares (Lei nº. 14.837/24).

A realidade presente nesta pesquisa demonstra que as docentes são favoráveis à prática da leitura literária e algumas utilizam diferentes estratégias de planejamento: de hora do conto (P1, P2, P3, P5), sequência didática (P2), mostras de literatura (P3), treino de leitura (P3),

leitura compartilhada com a turma (P3), caderno de leitura (P3), leitura de fruição (P5) e leitura silenciosa (P5). No entanto, a leitura literária é feita prioritariamente no espaço da sala de aula.

As falas das docentes evidenciaram que o espaço da biblioteca escolar está sendo pouco utilizado e não há atividades lúdicas neste espaço. Além disso, destaca-se ainda as maiores dificuldades dessa prática: 1- comportamento dos estudantes perante o ato de ler, 2- tempo e demandas pedagógicas, 3- falta de professores, de recursos e livros disponíveis, 4- despertar o interesse pela leitura no espaço escolar e nas famílias, 5- o avanço da tecnologia que desmotivou a leitura, 6- a organização curricular que deixa uma lacuna na leitura.

A partir disso, os choques entre a teoria e a realidade enfrentada pelas docentes demonstra os embates e negligências sofridos no ambiente educacional. Parte, então, da equipe docente, a tentativa de minimizar essas complicações para uma aprendizagem humanizadora.

Há uma necessidade de aprimorar os ensinamentos diante de desafios que comprometem a aprendizagem, destacando a importância de explorar novas possibilidades. A leitura literária é fundamental para a formação das crianças, e precisa estar integrada à comunidade escolar e aos diversos espaços, tanto escolares quanto não escolares, como salas de aula, bibliotecas e lares. O compromisso com a educação nos anos iniciais do ensino fundamental envolve todos os profissionais e responsáveis, reforçando que a escola, a biblioteca e a comunidade devem atuar em conjunto, pois fazem parte de um contexto histórico, cultural e social compartilhado.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 de jun. 2024.

BRASIL. Lei 14.837, de 8 de abril de 2024. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial [da] **República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14837.htm. Acesso em: 06 de jun. 2024.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na educação básica e a formação de alunos leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 724-740, abr/jun. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104. 2007.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan-abr. 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Grupos de pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 36, p. 268-290, 2011.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012.

VIDIGAL, Letícia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A categoria dialética essência e aparência no ensino de estratégias de compreensão leitora. **Linha Mestra**, n. 43, p. 7-18. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.