

Organizadoras

Adriana Regina de Jesus Santos
Sandra Aparecida Pires Franco

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA



Organizadoras
Adriana Regina de Jesus Santos
Sandra Aparecida Pires Franco

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA



EXPEDIENTE:

Coordenação Editorial: Adriana Regina de Jesus Santos
Sandra Aparecida Pires Franco

Projeto Editorial/Gráfico/Capa: Ricardo Cassiolato Torquato

Revisão: Ricardo Cassiolato Torquato e autores dos artigos

OBSERVAÇÕES:

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. Elas não representam necessariamente as visões das organizadoras e da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação literária e práticas pedagógicas na
escola da infância [livro eletrônico] /
organizadoras Adriana Regina de Jesus Santos,
Sandra Aparecida Pires Franco. -- Londrina, PR :
CdeA Campos Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-81156-17-6

1. Crianças - Livros e leitura 2. Educação de
crianças 3. Incentivo à leitura 4. Leitores -
Formação 5. Leitura - Avaliação 6. Pesquisa -
Metodologia 7. Prática pedagógica 8. Professores -
Formação I. Santos, Adriana Regina de Jesus.
II. Franco, Sandra Aparecida Pires.

24-194978

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitores : Formação : Prática pedagógica :
Educação infantil 372.21

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES HUMANIZADORAS: PRESSUPOSTOS DA THC PARA COMPREENDER O PROCESSO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	12
HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO/UFMA SILVANA PAULINA DE SOUZA/UFAL VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES/UFMA	
HUMANIZAÇÃO NA TEORIA E NA PRÁTICA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ATO DE LER NAS PERSPECTIVAS DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL, DA ATIVIDADE E DA ATIVIDADE DE ESTUDO	26
SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES GILBERTO PRADO SILVANO	
ERA UMA VEZ UM PROFESSOR QUE LIA E PLANEJAVA... UM TEXTO SOBRE PROTAGONISMO DOCENTE NO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	38
GISLAINE FRANCO DE MOURA JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO LUIZ GUSTAVO TIROLI	
LIVROS E PRIMEIRA INFÂNCIA: GESTOS EMBRIONÁRIOS DO ATO DE LER E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA DOS PEQUENININHOS	50
CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI _ UNESP PPGE _ MARÍLIA RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA _ UNESP PPGE _ PRESIDENTE PRUDENTE EDSON RODRIGO AZEVEDO _ UNESP PPGE _ MARÍLIA	
CRIANÇAS PROTAGONISTAS E EM PARTICIPAÇÃO: RETRATOS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DA PRÁTICA EDUCATIVA	60
AMANDA VALIENGO ELIEUZA APARECIDA DE LIMA VALDINEIA APARECIDA ALVES	

ALÉM DAS PALAVRAS: DESBRAVANDO HORIZONTES POR MEIO DO ENSINO DA LEITURA E DO ATO DE LER	72
ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS MÔNICA TRINDADE MIRANDA SIMONE STEFFAN RETKVA MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO	
O QUE É LITERATURA? UMA CONVERSA ENTRE TEXTOS E PRETEXTOS	84
ANDRÉIA DE OLIVEIRA ALENCAR IGUMA BERTA LÚCIA TAGLIARI FEBB RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA	
ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA: GÊNEROS LITERÁRIOS	98
ADRIELLY ROCATELI MARESTONE FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE	
ORALIDADE E POESIA: DA PALAVRA À VOZ, A POESIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA	110
CLEUNICE TEREZINHA DA SILVA RIBEIRO TORTORELLI LUANA MARIA FLORIANO DE SOUZA SILVA MARIVALDO OMENA BATISTA	
CONTAR E DIZER NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA: TEORIA E PRÁTICA	121
KETTY C. NEVES DO AMARAL KENIA ADRIANA DE AQUINO LEONEIDE MARIA BRITO MARTINS	
PARA COMPREENDER O TEXTO LITERÁRIO	134
JOYCE APARECIDA DA SILVA LINARD KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES SILVANA FERREIRA DE SOUZA	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA LITERÁRIA	149
LÍVIA MARBELLE OLIVEIRA BARBOZA JAMILE ROSSETI DE SOUZA ANDREINA DE MELO LOUVEIRA ARTEMAN	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ENTENDER PARA COMPREENDER	159
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA VANIA KELEN BELÃO VAGULA CYNTHIA GRAZIELLA SIMÕES GIROTTTO	

MODOS DE LER: IMPLICAÇÕES PARA COM A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR	173
DIEGO DURÃES FERREIRA - UFMS EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS - EURJ LEONARDO MONTES LOPES - UNIRV	
ALÉM DAS LINHAS E ILUSTRAÇÕES: APONTAMENTOS DIDÁTICOS PARA A COMPREENSÃO DOS PARATEXTOS NA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA	185
MARÍA PAULA OBANDO RODRÍGUEZ LIGIA MARIA DA SILVA	
APRENDER A LER ILUSTRAÇÕES PARA COMPREENDER O LIVRO DE IMAGEM: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO LEITORA	202
GISELE DE ASSIS CARVALHO CABRAL LETICIA KONDO ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA	
A CURADORIA DE TEMAS NA LEITURA LITERÁRIA: O POLÊMICO NUMA PROPOSTA DIDÁTICA	218
ALINE BARBOSA DE ALMEIDA CECINEL ESTELA APARECIDA DE SOUZA DOS SANTOS GABRIELLY DONÁ	
NA FLORESTA COM CHAPEUZINHO: LITERATURA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS	234
JOANA D'ARC BATISTA HERKENHOFF RAFAELA CAROLINA GARCIA FERREIRA ISABELA DELLI COLLI ZOCOLARO TURINO	
ENTRE PÁGINAS E REFLEXÕES: A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	245
ANA PAULA CARNEIRO CLÁUDIA LEITE BRANDÃO ÉRICA CAYRES RODRIGUES	

APRESENTAÇÃO

O presente material didático é fruto do resultado das pesquisas realizadas pelo projeto LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial, que foi classificado e aprovado por meio do EDITAL DE SELEÇÃO EMERGENCIAL IV PROGRAMA ESTRATÉGICO EMERGENCIAL DE COMBATE A SURTOS, ENDEMIAS, EPIDEMIAS E PANDEMIAS “PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO (PDPG) - Impactos da Pandemia” EDITAL Nº 12/2021.

Esse projeto trata da compreensão das práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância em tempos de pandemia (Covid-19), a fim de mapear ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas pelos sujeitos no pós-covid, bem como, propor ações inovadoras para a formação do sujeito-leitor.

O projeto é um desdobramento das ações realizadas pelos Grupos de Pesquisas coordenados por docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Presidente Prudente - Unesp, Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Marília, - Unesp, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFM), Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSJ), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Trata-se de um trabalho em rede para a ampliação da temática leitura durante a pandemia Covid-19. A investigação objetiva compreender as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância (0 a 10 anos) em tempos de pandemia COVID-19; sejam aquelas no âmbito da zona urbana e/ou rural dos municípios participantes. Para tanto, mapear-se-ão ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas pelos sujeitos no pós-covid, a partir da retomada do ensino presencial; possibilitar, proposituras de ações inovadoras para a formação do sujeito-leitor forjadas com e pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem; analisar os retrocessos para que a equipe gestora da investigação possa propor ações de retomada e superação dos problemas evidenciados durante o ensino remoto. O problema de pesquisa

surgiu em um período caracterizado pelo distanciamento social e atividades remotas em todas as etapas de ensino no Brasil e no mundo.

Isso posto, emergiram os seguintes problemas: Quais-práticas de leitura foram desenvolvidas em tempos de pandemia da COVID-19, suas ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas, com vistas à formação de leitores pelos professores da Escola da Infância? Relatos de experiências dos professores cujas ações de leitura foram exitosas podem superar os retrocessos das práticas de leitura apresentados após a pandemia? Quais materiais didático-pedagógicos seriam capazes de equilibrar os anacronismos apresentados durante dois anos de ausência escolar no que se refere a prática de leitura nas escolas da infância?

Serão seguidos alguns passos para a operacionalização da pesquisa, quais sejam: análise documental das Diretrizes Educacionais das escolas envolvidas; análise das práticas de leitura em tempos de pandemia COVID-19, e da concepção teórica que abarca tais práticas pelos professores; oferecer subsídios, por meio da construção coletiva de material didático-pedagógico, voltados para a introdução de mudanças no contexto escolar e implementação de práticas de leitura compromissadas com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de leitores.

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pelas pesquisas bibliográficas, documental e de campo, com delineamento de levantamento dos problemas apresentados e uma intervenção pedagógica por meio de processo formativo. As análises terão suas bases em estatísticas descritivas e tratamento quantitativo e qualitativo dos dados. Por fim, pretende-se que duas ações sejam contempladas: a) que as práticas exitosas sirvam de material para a formação docente, em que o professor seja protagonista desse material; b) que as análises dos retrocessos sirvam de base para que a equipe proponha material pedagógico visando a superação e a formação de leitores.

Assim, o projeto de pesquisa envolveu os seguintes Grupos de pesquisa: Currículo, formação e trabalho docente (UEL); Leitura e educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica (UEL); Pesquisas em Educação e em Multiculturalismo (UEL); DIDATIC - Grupo de estudos em didática, aprendizagem e tecnologias (UEL); O social e o cultural na formação e práxis educativa: implicações da teoria histórico-cultural e pedagogia histórico crítica no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na educação escolar (UEL); GEPEITC - Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Teoria-Crítica (UEL); Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário (CELLIJ/UNESP-Presidente Prudente); ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar (UFMT/UFR), CEPLLI

– Centro de Estudo e Pesquisa em Leitura, Literatura e Infância; PROLEAO – Grupo de Pesquisa em leitura e escrita: apropriação e objetivação; Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI; GEPAC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Científica, Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA); Grupo de pesquisa: CRIA - Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens; Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais – GruPELPAI/UFMA; GELLITE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita. Esses grupos estão situados em 7 estados brasileiros (Acre, Alagoas, Maranhão, Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais e Paraná), envolve docentes de diferentes Programas de Pós-graduação no intuito de fortalecer os programas e as pesquisas que se entrelaçam sobre as práticas de leitura realizadas no período de pandemia do Covid-19 com proposituras para a melhoria da formação de leitores.

A Pesquisa atenderá com formação continuada prioritariamente professores das escolas públicas nos Estados envolvidos e em alguns deles a ênfase no atendimento com formação será para aquelas da zona rural.

A pesquisa apresenta relevância social por mobilizar professores, mestrandos, doutorandos e egressos dos Programas de Pós-Graduação, em conjunto com os professores das unidades escolares, para pensarem no cotidiano escolar na busca de possibilidades didático-metodológicas para trabalhar a leitura na Escola da Infância em tempos de pandemia. Pode-se assim, contribuir na formação de sujeitos formadores de leitores, de diferentes localidades do país incluindo zona urbana e rural, superando os problemas inicialmente abordados e projetando políticas públicas de leitura. Assim como também apresenta relevância Científica pelo seu ineditismo e originalidade no pensar as práticas de leitura, com vistas à inovação da produção intelectual, bem como, a oferta de inovação educacional por meio da construção coletiva de material didático-pedagógico, voltados para a introdução de mudanças no contexto escolar e a implementação de ações de leitura significativas.

Quanto à metodologia, essa pesquisa se apresenta como quantitativa e qualitativa do tipo pesquisa investigativa. A opção teórico-metodológica se justifica por entender que essa possibilita a participação do pesquisador pelo processo de interpretação e compreensão de dados e seus significados. Nesse sentido, a pesquisa investigativa apresenta-se como encaminhamento metodológico adequado, pois busca investigar situações reais com a intenção de produzir conhecimentos sobre os problemas de ordem prática presentes na realidade e, também porque “[...] sua ação crítica, implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado” (ROCHA e AGUIAR,

2003, p. 71), condição necessária a esta pesquisa. A opção por esse tipo de pesquisa como encaminhamento se deu também por entender e acreditar que sua “[...] atitude crítica (inventiva) e implicativa (desnaturalizadora), se afasta de posturas e posições reativas (de negação e julgamento) e amplia as condições de um trabalho compartilhado” (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 661). Além disso, essa modalidade apreende que a tarefa do pesquisador não consiste em ir ao campo com o único propósito de coletar dados, mas que, a partir da sua participação e interferência junto aos sujeitos envolvidos, também produzir dados. A técnica base para a coleta de informações junto aos participantes da pesquisa foi via formulário Google questionário, entrevistas, análise documental, cursos de formação continuada tendo como parâmetro as seguintes solicitações: Dados pessoais, profissionais e acadêmicos; indicar as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância em tempos de pandemia Covid-19. Esse agenciamento contribuiu com o mapeamento de ações exitosas, retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas pelos sujeitos no pós-covid, com a retomada do ensino presencial.

Os dados possibilitaram proposituras de ações inovadoras para a formação do sujeito-leitor, forjadas com e pelos protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como mapear dados referentes aos impactos da leitura diante do cenário da pandemia da Covid-19, a fim de analisar práticas de leitura sobre as ações implementadas pelos professores. A solicitação da indicação de metodologias, artefatos culturais, digitais e tecnológicos utilizados em sala de aula, as experiências dos alunos com essas práticas e as concepções teóricas que subsidiam os professores da escola da infância, contribuíram com o planejamento das ações.

Indicar os subsídios necessários para a construção coletiva de material didático-pedagógico, voltados para a introdução de mudanças no contexto escolar e a implementação de práticas de leitura compromissadas com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, podem contribuir para a formação de leitores.

Após a realização do diagnóstico das escolas pesquisadas e por meio das falas dos professores, sujeitos participantes da pesquisa, analisou-se, avaliou-se e pensou-se em práticas pedagógicas de leitura, que estão socializadas pela equipe gestora do projeto e professores das escolas participantes da pesquisa neste material didático. Para tanto, foram realizados estudos teóricos e práticos tendo como premissa a leitura e práticas pedagógicas.

Faz-se necessário ressaltar que o local dos encontros para estudos, as deliberações/planejamento do grupo gestor e a elaboração desse material

didático a ser ofertada aos professores participantes da pesquisa ocorreram por meio de reuniões presenciais e/ou plataforma Google *Meet* e análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Isso possibilitou aos autores e autoras dessa obra, escreverem sobre as seguintes unidades: Práticas pedagógicas e ações humanizadoras: pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para compreender o processo de leitura na educação da infância, Humanização na teoria e na prática: desenvolvimento e aprendizagem do ato de ler nas perspectivas da Teorias Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Atividade de Estudo, Era uma vez um professor que lia e planejava: um texto sobre protagonismo docente no planejamento e Organização Do Trabalho Pedagógico, Livros e primeira infância: gestos embrionários do ato de ler e a educação literária dos pequeninhos, Crianças protagonistas e em participação: retratos do conhecimento científico e da prática educativa, Além das palavras: desbravando horizontes por meio do ensino da leitura e do ato de ler, O que é literatura? Uma conversa entre textos e pretextos, Ensino da leitura literária: gêneros literários, Oralidade e poesia: da palavra à voz: a poesia na escola da infância, Contar e dizer no processo de mediação de leitura: teoria e prática. Para compreender o texto literário, Procedimentos metodológicos para a leitura literária, Estratégias de leitura – entender para compreender, Modos de ler: implicações para com a formação de leitores no contexto escolar, Além das linhas e ilustrações: apontamentos didáticos para a compreensão dos paratextos na literatura negro-brasileira, Aprender a ler ilustrações para compreender o livro de imagem: contribuições à formação leitora, A curadoria de temas na leitura literária: o polêmico numa proposta didática, Na floresta com chapeuzinho: literatura e múltiplas linguagens e Entre páginas e reflexões: a importância da avaliação da leitura na formação de leitores literários.

A natureza desse material didático pedagógico, privilegia a interação recíproca, a parceria intelectual, a produção colaborativa, atuação e decisões coletivas, a negociação, os confrontos cognitivos, diálogos, troca compartilhada e elaboração de sínteses, o que nos suscita a pensar que a importância da leitura nos mais diferentes contextos da vida humana é indiscutível. A prática de leitura e o ato de ler são instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento integral do ser humano enquanto ser social. É nítido perceber que a obra apresentada pelos autores e autoras, é fruto de um trabalho profícuo. Nota-se um mergulho profundo, num universo de complexidades e desafios que o tema suscita para quem o quer investigar.

Destarte, desejamos que a leitura desta obra seja um fio condutor que revele promissoras e estimuladoras discussões no que tange as práticas de leitura e formação de leitores em contexto escolares, pois acreditamos que

a leitura é uma forma de humanização e, talvez, um início esperançoso de oportunidades para a formação de sujeitos críticos, que possam ler o mundo e compreendê-lo e, mais que isso, para modificá-lo, tendo como princípio a emancipação humana.

Boa leitura a todos!

Adriana Regina de Jesus Santos e Sandra Aparecida Pires Franco
Coordenadoras do 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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES HUMANIZADORAS: PRESSUPOSTOS DA THC PARA COMPREENDER O PROCESSO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Hercília Maria de Moura Víturiano/UFMA

Silvana Paulina de Souza/UFAL

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes/UFMA

PRIMEIRAS PALAVRAS

A proposta de estudo neste capítulo é provocar a reflexão sobre o significado das funções psíquicas superiores no processo de humanização das práticas pedagógicas na escola, especialmente, àquelas relacionadas à leitura e à leitura literária com crianças. A intenção é compreender como a aprendizagem, mediada pelas relações e interações humanas, culturais e sociais, promove o desenvolvimento humano, a partir dos pressupostos da Escola de Vigotski¹, entre eles, o papel que o meio desempenha na formação do homem (VIGOTSKI, 2010).

Esse referencial teórico destaca que as relações da pessoa com o meio mediam a sua formação. Assim, quando nos relacionamos com outras pessoas, e ainda com os diferentes instrumentos criados pelas ações históricas do homem, ocorre o que chamamos de desenvolvimento das capacidades humanas. Cada pessoa que apreende, ou seja, internaliza e apropria-se dos conhecimentos historicamente produzidos, aprende e se desenvolve. Esse

1 A escola de Vigotski envolve a obra como um todo de Vigotski e também o enorme conjunto de trabalhos elaborados por nomes como Leontiev, Lúria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural. Importante destacar que no texto reconhecemos a existência de diferentes grafias para o nome “Vigotski”, no entanto adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos de acordo com a obra referida.

processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre por meio da mediação de um outro mais experiente. Aprendemos porque nós, seres humanos, temos a capacidade que nenhum outro animal tem, que são as capacidades de pensar, planejar, conscientizar-se das ações no mundo. Dessa forma, o homem e a história humana são constituídos nas relações, a partir de características específicas dos seres humanos.

No que se refere à aprendizagem, desenvolvimento e mediação, ressaltamos a importância da escola e do professor para a constituição desses processos. De acordo com Libâneo (2004), a escola é um locus privilegiado para a mediação do encontro da criança com a cultura humana. É um contexto que pode promover a formação da consciência. Cabe, portanto, a escola:

[...] estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Diante do exposto, considerando os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 que afetou a população mundial de diferentes maneiras, entre os anos de 2020 e 2021, as crianças e jovens em idade escolar, tiveram uma considerável perda em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento com reflexos na atualidade. Essa situação é bastante desafiadora, visto que a pandemia apenas reforçou problemas presentes na educação brasileira.

Os últimos dados sobre os níveis de aprendizagem das crianças referentes à apropriação da língua escrita nos primeiros anos de escolarização apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revelam que apenas 49% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas tinham níveis adequados de leitura. Em alguns casos esse percentual caiu para 21%, porém, a Pandemia da Covid-19 aprofundou ainda mais essa problemática. De acordo com avaliações realizadas em redes públicas por meio da Parceira pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), até o ano de 2019 o nível considerado adequado de leitura chegava a 44% das crianças do 2º ano. Entretanto, com o fechamento das escolas por conta da Pandemia, por aproximadamente 2 anos, esses dados caíram para 28%. Os números revelam parte dos desafios que a educação brasileira, no que se refere a aprendizagem da leitura por parte das crianças, precisa enfrentar nos próximos anos. Essa questão provocou inquietação e a

proposição da nossa pesquisa intitulada “Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”,

A pesquisa teve origem nos dados levantados juntos a professores dos anos iniciais de EF com a finalidade de preocupar-se com a docência, seus saberes e práticas a fim de pensar em estratégias para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja temática está relacionada às práticas de leitura na Escola da Infância em tempos de pandemia.

Durante a pandemia houve tentativas das escolas em manter as(os) estudantes em contato com o seu grupo/classe, por meio de ferramentas tecnológicas e outras diferentes formas. Mas, a prática pedagógica com propostas de ações que pudessem dar continuidade ao aprendizado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento, foi um desafio. Diante do exposto, se justifica a proposição para refletirmos e discutirmos sobre as práticas pedagógicas humanizadoras para o ensino e aprendizagem da leitura e da leitura literária na Educação da Infância.

Na perspectiva em que este texto se organiza, vamos pensar no ensino e na aprendizagem como ações que levam ao desenvolvimento da pessoa, considerando os processos dinâmicos que envolvem a superação, incorporando conhecimentos, transformando-se e transformando as coisas e o meio. Esses processos envolvem formas culturais e superiores de conduta pelos quais nos apropriamos dos conhecimentos historicamente produzidos informalmente e por meio de ações planejadas de forma organizada instrumentalmente, entre elas a linguagem verbal. Essa última é uma discussão provocada e promovida pela escola de Vigotski que considera o ser humano como fruto das suas interações e relações com o outro e com o meio, pois vive o seu processo de humanização na interação por meio da linguagem em suas diferentes formas, inclusive a verbal.

Assim, entendemos que a humanização é um processo constituído por ações, valores, comportamentos que fazem parte de nossas construções/elaborações/aprendizados e qualificam as relações entre as pessoas em seu contexto familiar, no trabalho, na sociedade e também na escola. Dessa forma, podemos compreender que não nascemos prontos e acabados como seres humanos, dependemos das experiências e das condições em que vivemos – sociais, históricas e culturais – para nos humanizarmos.

Se é necessário nos humanizarmos, é nesse ponto que faz sentido para nós compreendermos como a escola e a mediação do professor podem contribuir com esse processo. Como professores(as) podemos contribuir com a humanização das crianças a fim de que se tornem cidadãos capazes de viver em sociedade de forma democrática, autônoma, justa e solidária.

Nessa perspectiva, entendemos que podemos realizar a mediação com o uso dos instrumentos psicológicos e das ferramentas para a humanização das aprendizagens na escola.



Observe a imagem e pense:

Quem são as pessoas que vivem perto de mim?

Como é o lugar onde vivo?

COMO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LEITURA E A LEITURA LITERÁRIA PODEM SE CONSTITUIR HUMANIZADORAS?

Como anteriormente anunciado, dentre os diferentes instrumentos criados pelo homem como forma de humanizar a si próprio e aos outros, destacamos a linguagem. Entendida pela escola de Vigotski como instrumento fundamental que permite a aproximação e a mediação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. A relação de comunicação, por meio da linguagem, coloca os indivíduos em condições de desenvolvimento baseado inicialmente nas formas elementares como, atos reflexos e resposta a estímulos, similar ao comportamento dos animais, avançando para as formas mais complexas de pensamento e comportamento. Esse avanço ocorre nas relações sociais mediadas por instrumentos e signos como meios auxiliares das *funções psíquicas superiores*.

Na relação da pessoa de tenra idade com outras próximas e mais experientes, ela se apropria das ferramentas e signos, consequentemente de seu contexto humanizador (VYGOTSKY, 1994). Nas relações dialógicas utilizando os signos linguísticos o homem se constituiu, produz discursos orais e escritos, os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003). Cria, recria e avança no seu desenvolvimento, atento ao seu meio, pensando, refletindo, imaginando, percebendo, significando e objetivando o mundo, formando conceitos.

Diante dos argumentos construídos até aqui, consideramos importante evidenciar que para Vigotski o conceito central de seus estudos são as Funções Psíqui-

cas Superiores (FSP), das quais se desdobram todos os demais conceitos. Sua teoria busca compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, mais precisamente, quais ações, instrumentos e signos nos constituem como humanos. Portanto, faremos uma análise desse conceito central e sua relação com as formas superiores de conduta humana e, por sua vez, a sua importância para o processo de aprendizagem da leitura e da leitura literária na escola da infância.

FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A CONDUTA HUMANA

VOCÊ SABE O QUE SÃO AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES?

POR QUE SERÁ QUE ESSE É UM CONCEITO CENTRAL NOS ESTUDOS DE VIGOTSKI?

QUE RELAÇÃO TEM ISSO COM AS PRÁTICAS DOCENTES COM A LEITURA E LITERATURA?

Nosso desafio nesse item é esclarecer sobre o que são as funções psíquicas superiores, como se desenvolvem e qual a sua relação com o processo de humanização das ações pedagógicas na escola para fundamentar a importância das práticas humanizadoras de leitura. Para Arena (2010, p. 243).

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana.

São essas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, pois ele é o único capaz de fazer uso consciente das funções superiores. Assim, evidenciamos como é fundamental para nos apropriarmos dos conhecimentos historicamente produzidos na aprendizagem, a fim de realizar e promover o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Partindo do princípio de que as funções psíquicas são de base social e histórica, ou seja, se realizam na relação entre os sujeitos. Relação feita a partir dos instrumentos e signos, objetos da cultura criados para sua constituição, na escola, intencionalmente organizada (VIGOTSKI, 1995).

Mas, como desenvolver ações intencionais, sistematicamente organizadas, para promover o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores? Considerando que a criança ao nascer traz consigo as funções elementares, entendemos que por meio das relações estabelecidas com o meio e com a cultura, a estrutura elementar, imediata, passa para uma estrutura superior, mediada (MANGANOTTI e FACCI, 2008). Nesse sentido, cabe refletir sobre a função da escola como um contexto que favorece o encontro da criança com a cultura,

com os conhecimentos historicamente elaborados e promotora do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS).

A atuação do professor nesse contexto assume um importante papel porque sua ação de ensino deve mediar a passagem das capacidades humanas básicas, elementares - àquelas que se apresentam por estímulos ambientais que são percebidos, inicialmente pelos sentidos do corpo físico, para aquelas funções mais complexas, mediadas - pensar, refletir, imaginar, subjetivar e significar o mundo. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um desafio para propor uma formação humanizadora. Para compreender essas capacidades Vigotski esclarece:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada. Isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKI, 1988, p. 44).

As funções elementares são base para a pessoa sobreviver nos primeiros momentos de sua vida, por exemplo, a criança por meio de experiências como: o choro, quando tenta pegar um objeto, colocando-o na boca e recebe, por meio de uma conduta ou ferramenta, a mediação de uma pessoa mais experiente e de seu convívio, avança em seu desenvolvimento. Ao receber essa ação mediadora, seu pensamento organiza as informações novas, as ratifica a partir da sua memória, da consciência, da percepção, da atenção, da fala, da vontade, da emoção e da formação de conceitos (VYGOTSKI, 2012). Conforme ampliam-se as experiências, ocorre o que podemos chamar de desenvolvimento humano e a transformação de si mesmo e do mundo, porque faz uso das funções superiores em diferentes situações da vida. Ou seja, apropriamo-nos de um determinado conhecimento por meio de ferramentas, de processos em que a interação com o outro é condição para essa passagem, ou ascensão.

Para a Teoria Histórico-Cultural há dois elementos que devem ser compreendidos para entender a importância das funções psíquicas superiores e o seu processo de desenvolvimento, a saber:

[...] posso compreender as formas superiores de conduta como os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. As formas superiores de conduta são compostas por dois canais de desenvolvimento: 1) os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: atenção voluntária, pensamento verbal, memória lógica e formação de con-

ceitos (VYGOTSKI, 1995, p. 185), cujos fundamentos são as funções elementares de base biológica; 2) os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, entre eles a linguagem, a escrita, o desenho, o cálculo (VIGOTSKY, 1995, p. 29). São dois processos distintos, independentes, porém não podem ser interpretados separadamente. As relações humanas, sociais, históricas e culturais geram formas específicas de conduta, entre elas a atividade consciente, que liga o indivíduo ao seu contexto, transformando o mundo e a si mesmo por meio de signos, como instrumentos de mediação. (SOUZA, 2014).

Desta forma, é possível pensar em uma prática pedagógica humanizadora na escola a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mas, como abordar a leitura em sala de aula de modo que as crianças possam desenvolver suas funções humanas como: percepção, memória lógica, atenção voluntária, linguagem, pensamento, abstração, imaginação, formação de conceitos, ou seja capacidades eminentemente humanas?

Das discussões apresentadas até então, inferimos que uma das condições principais para compreender a necessidade da leitura na escola como instrumento humanizador é a importância que as relações mediadas por alguém mais experiente assumem nesse contexto. Assim, a partir do uso dos objetos da cultura, criados pelo homem: a escrita, a fala, a leitura, o desenho, aritmética são instrumentos para o desenvolvimento cultural da conduta. Cabe à escola compreender que esses objetos são parte do processo de humanização, pois mediam o comportamento como formas superiores de conduta que marcam as ações humanas no mundo.

Então vamos, de forma breve, compreender algumas das funções psíquicas superiores, visto que não é possível abordar as especificidades de todas elas neste momento. Por se tratar de um texto que está relacionado aos processos de organização da prática pedagógica na escola, especialmente, sobre leitura e leitura literária.

Dessa forma, quando organizamos os processos de ensino e de aprendizagem na escola, é fundamental justificarmos a forma de organização da nossa prática. Faz-se necessário pensar sobre o que temos realizado com as crianças na escola, para que se apropriem dos objetos culturais e conhecimentos humanizadores. Sem que os professores(as) se apropriem de uma base teórica sólida esse processo não será possível, como destaca Pederiva; Costa; Mello (2017, p. 24), “não há trabalho docente sem uma teoria que o fundamente”. Assim, daremos destaque às seguintes funções: a percepção, memória, atenção, todas elas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

Para a Teoria Histórico-Cultural a **percepção** inclui processos que envolvem os sentidos (identificação de sabor, texturas, formas, cores, entre outros). Neste processo são mobilizados os órgãos dos sentidos, mas também as condições objetivas das crianças, iniciando com o visual, saltando para um outro nível. Para o desenvolvimento dessa função, é preciso considerar que uma situação de aprendizagem com as crianças deve partir sempre do imediato, do conhecido, na perspectiva de avançar para uma dimensão de abstração, de significação. Vimos que não nascemos com a percepção desenvolvida, ela ocorre por meio das relações de mediação promovidas pelo seu contexto, inclusive o escolar. De acordo com Manganott e Facci (2008) por meio da apropriação da linguagem e dos conceitos, a percepção passa de uma relação direta para uma relação mediada por conteúdos culturais, fundamentada na mediação simbólica e na origem sociocultural dos processos superiores.

Em continuidade apresentamos algumas questões referentes a outra função superior, a **memória**.



Para refletir:

VOCÊ JÁ PENSOU PORQUE A MEMÓRIA E A ATENÇÃO SÃO IMPORTANTES PARA O APRENDIZADO ESCOLAR DA LEITURA E LEITURA LITERÁRIA?

Assista: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvY8qbluLvQ>

VAMOS VER UM POUCO SOBRE CADA UMA DESSAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES?

De acordo com a THC, a memória se desenvolve culturalmente, nas relações com o outro e com os objetos da cultura. Inclusive o pensamento parte da memória, do que ele inicialmente recorda em um certo nível, mobilizando aspectos construídos a partir do campo visual imediato, passando para uma dimensão de apropriação por meio da linguagem verbal. Ver, ouvir, falar são atos que contribuem para o desenvolvimento da memória. Para aprender os conhecimentos precisamos planejar situações de ensino em que as crianças mobilizem essa função. Ela é fundamental para a organização do pensamento e por sua vez da imaginação, implicando diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em relação a outra função superior que deve ser desenvolvida nos processos educativos, destacamos a atenção. Como parte importante para a criança aprender e se desenvolver, a atenção se constitui como sendo aquela que inicialmente, nos primeiros meses de vida, se apresenta na forma chamada de atenção involun-

tária. Ela manifesta por meio das funções elementares, como exemplo, quando a criança volta o olhar para um estímulo imediato: um barulho que faz com que a criança deixe de realizar a sucção no seio da mãe. Entretanto, o desafio é promover situações com as quais a atenção possa avançar para uma dimensão voluntária, ou seja, para uma reação orientada, seletiva, construindo as bases para uma conduta mais elaborada diante de suas necessidades e das situações novas.

Dessa forma, a atenção voluntária se desenvolve a partir de um processo gradual e sistemático, o ambiente da escola deve propiciar esses encontros da criança com as situações promotoras da atenção voluntária. Portanto, a partir dessa compreensão, a atenção voluntária assume no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança uma importância que cabe à escola e ao professor(a) criar as condições para sua efetivação.

Nesse sentido destacamos que as funções psíquicas explicitadas anteriormente – **percepção, memória, atenção**, são as bases propulsoras para o desenvolvimento do pensamento conceitual, da elaboração dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade e, portanto, devem ser tomadas como base para a organização das práticas pedagógicas com os diferentes objetos da cultura - leitura, escrita, cálculo.

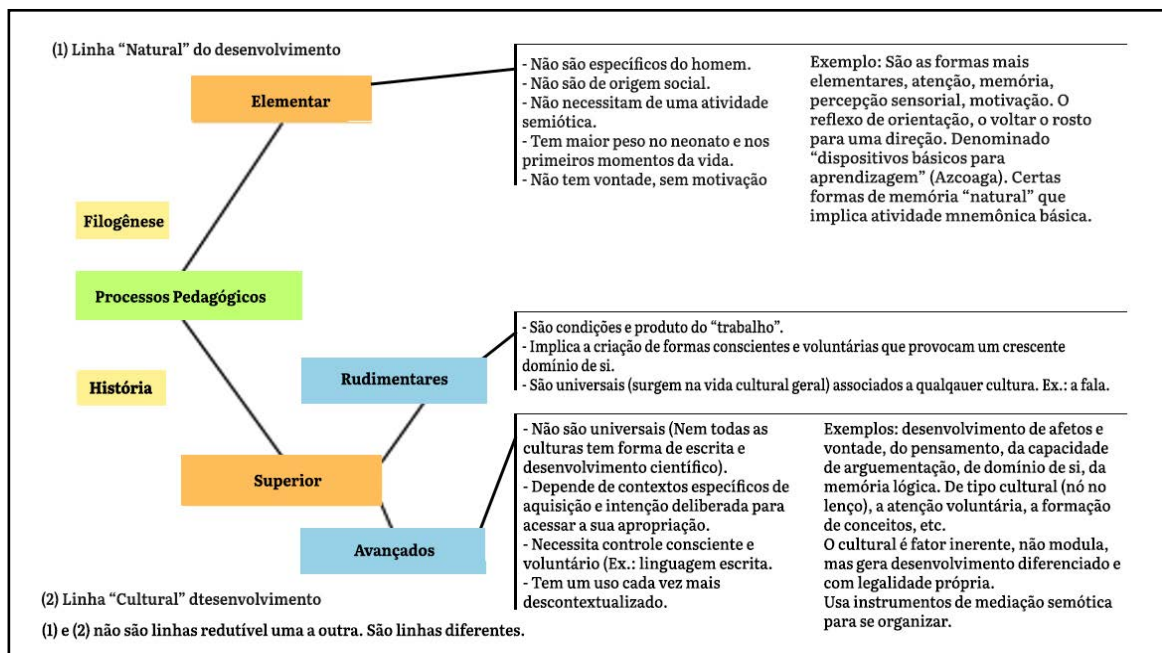
Dessa forma, quando abordamos a questão da leitura e da leitura literária na escola da infância é preciso que os(as) professores(as) tenham clareza do papel da leitura como objeto cultural que deve ser apropriado por meio dos processos de mediação.

As Funções Psíquicas Superiores (FPS) aglutinam-se numa relação de complementaridade, num processo que não tem fim, mas que se desenvolve em níveis cada vez mais relacionais e elaborados. Fazem parte de sua organização a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e emoção.

Segundo Vygotsky a linguagem escrita é a ferramenta que mais contribui para as aprendizagens que nos levam ao desenvolvimento. As nossas ações planejadas de ensino levam à aprendizagem do sujeito mediados pela linguagem, gerando as relações dialógicas no processo pedagógico professor - aluno, aluno - aluno, manifestadas principalmente pela fala, pelo diálogo (Goulart, 2019) e avança para as transformações de seu contexto. A linguagem falada ou escrita carrega em si os conhecimentos historicamente produzidos e permite a comunicação levando o sujeito ao conhecimento dos saberes acumulados pela sociedade.

Neste contexto, a linguagem escrita, utilizando o signo linguístico como instrumento da atividade psicológica, é uma forma de comunicação que promove o desenvolvimento das funções psíquicas e, por sua vez, uma relação entre todas elas. Vygotsky (1995) nos leva a refletir sobre essas formas de pensa-

mento que permitem o desenvolvimento do homem, ele nomeia essas formas como formas superiores de conduta humana dentre elas a aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, essas formas de ações ocorrem por meio da organização do pensamento usando materiais - ferramentas ou signos - que ajudam a pensar. A leitura, por exemplo, é uma ação que aprendemos, mas para fazê-la funcionar é preciso ações de pensamento ligado às situações e experiências no contato com os signos, o texto, o discurso e tudo que o constitui. Essa é uma forma de conduta superior que usa um produto da cultura humana, os signos linguísticos, que, ao se apropriar consegue se comunicar, transformar e é transformado, porque desenvolve o pensamento por meio da linguagem escrita.



<https://pin.it/5j0lwKC> - tradução nossa.

O DESENVOLVIMENTO MEDIADO DO COMPORTAMENTO HUMANO

As relações podem se desenvolver mediadas intencionalmente por ferramentas culturais, como a linguagem. Nessa perspectiva, depreende-se a importância da escola e o papel do professor na sua prática pedagógica, para produção do conhecimento historicamente situado como dispositivos impulsionadores do desenvolvimento humano. Segundo Vigotski:

A cultura dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos

sistemas de comportamento humano em desenvolvimento. (...). No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa).

Para que isso ocorra, é necessário o domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, entre eles a linguagem escrita composta por signos culturalmente e historicamente elaborados. Os signos como instrumentos cognitivos estáveis proporcionam a condição de colocar-nos em contato com as experiências e vivências de outras pessoas por meio do ato de ler e das ações de leitura.

Entendemos, então, que a intervenção do professor, enquanto sujeito mediador dos processos de ensino e de aprendizagem das ações de leitura deve avaliar e perceber como está o desenvolvimento do estudante nas suas ações autônomas. A partir de então, atuar junto ao estudante mediando as suas ações de conduta na zona de desenvolvimento iminente², ou seja, envolver o estudante em atividades que são realizadas com auxílio de outras pessoas ou ferramentas para possibilitar a sua ação autônoma posteriormente, porque o conhecimento estará efetivado em termos de desenvolvimento. Para Vigotski:

Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na **zona de desenvolvimento imediato**. (VIGOTSKI, 2001, p. 333. Grifo nosso).

A dinâmica entre o que já acontece e o que está por vir, nesses dois limites, é que a aprendizagem acontecerá de forma significativa para a criança. As ações planejadas de ensino levam a aprendizagem do sujeito, mediados pela linguagem, assim, avança para as transformações de seu contexto. A linguagem falada ou escrita carrega em si os conhecimentos historicamente produzidos e permite a comunicação levando o sujeito ao conhecimento dos saberes, assim, reconhecemos

2 PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010

que a literatura é portadora destes saberes. Ao aproximar as crianças do texto literário, por exemplo, orientando para a mediação da literatura escrita, com foco na sua estabilidade por meio dos signos linguísticos, desenvolvem o ato de ler. Nesta perspectiva, a leitura é a compreensão do texto gráfico (BAJARD, 2013).

Neste sentido, Vygotsky nos leva a refletir sobre essas formas de ações mentais que permitem o desenvolvimento do homem, ele nomeia essas formas como formas superiores de conduta humana dentre elas a leitura e a escrita. Se a leitura e a escrita são uma forma superior de conduta, ao ficar longe da escola a criança não consegue se desenvolver apropriadamente.

A leitura, como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada à memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos. Ela não tem uma função reprodutiva de fatos, como um depósito de informações apenas, em que o indivíduo pode recorrer para recuperar um dado simplesmente. Na atividade mental há a criação de novas imagens, ações, conceitos, reelaboração, correlação, combinação de forma criadora modificando o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito (VIGOTSKI, 2009). Desse ponto de vista, a leitura é vista como meio social e instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem. (SOUZA, 2014. p, 5).

Assim, ao tratarmos e ao estudarmos o período pandêmico e o afastamento das crianças das escolas, estas terão prejuízo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e também das suas formas superiores de conduta. Por isso a necessidade de que a escola possa organizar e planejar ações intencionalmente voltadas a atividades que levam o sujeito ao desenvolvimento de suas capacidades e a sua formação humana. Diante do exposto, faz-se necessário discutirmos sobre os meios e os processos que levam ao desenvolvimento dessas relações psíquicas para promovermos a internalização.

Para o ensino da língua materna são transmitidos (SAVIANI, 2011) comportamentos que se tornaram patrimônio da humanidade, herança cultural porque obedeceram às leis gerais. Procedimentos cognitivos e físicos únicos, aplicados em cada situação de uso de conhecimentos universais e que são ensinados de geração a geração, como a leitura, os modos e atos de ler.

A leitura é uma forma superior de conduta produzida especificamente pelo homem que adquire sentido e significado de acordo com a cultura do povo. Desta forma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no que se refere a aprendizagem da leitura depende das relações estabelecidas social e culturalmente dentro da unidade escolar, nas aulas e com as atividades propostas no coletivo e em pares, já que as estruturas psíquicas são construções culturais e carecem do outro para acontecerem.

ANÚNCIOS SOBRE APRENDIZAGEM

Essas discussões permitem considerarmos que os processos de ensino e de aprendizagem são dinâmicos, pois estão inseridos na relação dialética do homem que transforma o mundo e do mundo que transforma o homem. Nessa dinâmica, a linguagem verbal é concebida como um instrumento que surgiu e se desenvolveu na história da humanidade a partir da necessidade humana. Ela motiva a comunicação, o indivíduo aprende, apreende e se desenvolve.

Na escola, a mediação cultural e as ações intencionalmente voltadas à apropriação e ao desenvolvimento das formas culturais e superiores de conduta, deve se concretizar pelos sujeitos que a integram e as ferramentas já dominadas. As ações de aprendizagem organizadas intencionalmente, quando promove a significação e o estudante atribui sentidos, então toma consciência das diferentes formas de pensar, compreende, entra em Atividade e aprende.

Nessa dinâmica, o professor planeja e organiza as ações pedagógicas de forma a viabilizar a aprendizagem dos objetos, instrumentos e signos e os saberes neles fixados e serão utilizados de acordo com suas necessidades. Libâneo nos diz que (2004): “Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar”.

No processo evolutivo, dentro das regularidades históricas, o homem cria um sistema de signos e a ele atribui sentido e significado, permitindo um salto qualitativo na evolução da espécie. Para Vygotski (1995, p. 36) —o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando um todo, e dele depende a humanidade do homem. Nas atividades de aprendizagem o estudante apropria-se de novas experiências e as ressignifica. Sobre as atividades de ensino e de aprendizagem, trataremos adiante.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Comprometemo-nos em apresentar neste início de conversa alguns princípios que nortearão a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa humana, a partir dos estudos da Escola de Vigotski e do conceito de leitura de Bajard (2013). Assim, a apresentação dos conceitos que nos conduzirão ao ensino, a aprendizagem e apropriação das ações de leitura, dispositivo, no contexto do ensino da leitura, revela a dinâmica das atividades e torna necessário pensar as condições das ações mediadoras nas escolas.

Considerando que a leitura é uma forma superior de conduta e, assim sendo, seguiu o processo de desenvolvimento humano na sua formação, necessitando de funções psíquicas superiores para o desenvolvimento de si, para si e da humanidade, torna-se necessário pensar na formação da humanidade do homem.

Formação planejada intencionalmente, utilizando as ferramentas e signos, colocando os partícipes em atividade de leitura de textos portadores da história humana organizados pela escrita literária.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. **Ensino Em-Revista**. Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.
- BAJARD, É. **A Descoberta da língua escrita**. São Paulo, Editora Cortez, 2013
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003/1997.
- GOULART, C. M. A. G. Inês Helena M. CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019
- LIBÂNEO J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.** [Internet]. 2004. Sep;(27):5–24. Acesso em: ago/2023: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>
- MANGANOTTI, S. A. & FACCI, M. G. D. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE**. Governo do Paraná. versão On-line. Volume I, 2008. link de acesso: < http://www.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2008_uem_edespecial_artigo_sueli_aparecida_manganotti.pdf. > Acesso dia 13/09/2023.
- SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SOUZA, S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2014.
- SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia I Campinas I 30(3) I 355-365 I julho - setembro 2013. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs-6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13/09/2023
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1988.
- _____. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Machado Grupo de Distribución. Madrid,
- VYGOTSKY, L.S. The problem of the enviroment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. **The Vygotsky Reader**. Oxford: Cambridge: Blackwel, 1994.

HUMANIZAÇÃO NA TEORIA E NA PRÁTICA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ATO DE LER NAS PERSPECTIVAS DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL, DA ATIVIDADE E DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Sandra Aparecida Pires Franco
Samuel de Oliveira Rodrigues
Gilberto Prado Silvano

Caros professores, sintam-se convidados a conhecer e compreender aspectos teóricos e práticos das teorias Histórico-Cultural, da Atividade e da Atividade de Estudo. Antes, convidamos vocês para problematizarmos sobre questões que fazem parte do cotidiano e também das nossas práticas de ensino e aprendizagem, para em seguida refletirmos sobre o Ato de Ler nas perspectivas das teorias que serão trabalhadas nesta seção. Boa leitura e uma ótima atividade pedagógica!

Antes, que tal problematizarmos para refletir?

Quantas vezes já nos perguntamos sobre a importância das teorias na fundamentação da prática pedagógica no nosso dia a dia em sala de aula? Como uma teoria bem fundamentada pode possibilitar uma alfabetização humanizadora? Existem teorias que possibilitem práticas pedagógicas capazes de possibilitar o Ato de Ler que não consista em decifrar letras e sílabas?



São questões como estas que nos instigam a buscar caminhos que possibilitem uma educação que promova o desenvolvimento humano por meio

de nossas práticas pedagógicas, por meio de nossas atividades e por meio dos nossos conhecimentos adquiridos na educação escolar e no meio social e cultural, no processo de relação e interação com o meio e com o contexto histórico em que nos encontramos, ou seja, a partir das nossas vivências históricas, culturais e sociais. Todos esses aspectos da realidade, do ponto de vista dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural tornam a nossa percepção de mundo mais desenvolvida e fundamental ao desenvolvimento humano.

UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS OBJETIVOS

A Teoria Histórico-Cultural nasce no contexto histórico da Revolução Russa de 1917, que ficou marcada por um cenário de grandes polêmicas culturais, educacionais e políticas.

Nesse ínterim, esta teoria teve como princípios formar uma nova sociedade, uma nova educação, uma vez que o momento vivido era de muitas vulnerabilidades sociais, e assim, a partir da formação de um grupo de estudos denominada Troika, nasce a Teoria Histórico-Cultural, com preocupações de construir um novo homem que fosse emancipado, crítico e com entendimento da realidade.

Desenvolvida por Vigotski, a Teoria Histórico-Cultural leva em consideração aspectos relacionados à interação, a linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, as experiências e as condições materiais. Por isso, esta teoria possui como fundamentação o método dialético do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Engels, que de-

fenderam que a história da humanidade deve ser analisada a partir da realidade concreta, das ações e relações concretas estabelecidas entre homem, sociedade e natureza, em que o homem modifica a natureza por meio de sua atividade vital (o trabalho), e é por ela modificado.



Nascido em 17 de novembro de 1896, em Orsha, Bielorrússia, e falecido 11 de junho de 1934, União Soviética, Lev Semionovitch Vygotsky recebeu Influência de Jean Piaget, Alfred Adler, Sergei Rubinstein, e Influenciou Jerome Bruner, Alexei Leontiev, Alexander Luria, entre outros. Foi psicólogo e pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e culturais.

PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Considerando os princípios da Teoria Histórico-Cultural, pode-se afirmar que ela tem como objetivo central caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características foram formadas ao longo da história humana, sobretudo em como essas características se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo. (Vigotski ,2009) busca compreender o que faz dos seres humanos seres únicos, e o que constitui o psiquismo humano e que o diferencia dos animais.

As respostas, ele encontrou no meio social e cultural, visto que os seres humanos se desenvolvem e aprendem por meio da relação e interação com outros indivíduos e por meio da cultura já elaborada. Por exemplo, os humanos não precisam inventar a roda, posto que ela já foi criada e basta apenas que as crianças se apropriem do conceito “roda” para entenderem que não precisam recriá-la, ou seja, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 2007, p. 100).

Para o autor, um bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento da criança, posto que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por signos e símbolos, e os principais elementos mediadores são os instrumentos e os signos.

O instrumento é o meio que o homem usa para transformar o mundo externo. Os signos são um tipo de mediação especial, pois não modificam o objeto da operação psicológica, sua função essencial é dirigir, controlar a atividade interna do homem.

Desta forma, Vigotski (2009) está preocupado com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que só os humanos têm: capacidade de planejamento em antecipar, de memória, mecanismos intencionais, a linguagem, a abstração, a generalização, a atenção voluntária, a percepção e a imaginação.

As funções psicológicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapsíquicas). Para Vigotski (2009), o Interpsicológico é o momento da aprendizagem que ocorre entre pessoas. Este primeiro momento é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento da mediação; o Intrapsicológico é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança acontece a partir de dois níveis de desenvolvimento, quais sejam: o Nível de desenvolvimento real, que são as conquistas já realizadas pelas crianças, são os ciclos de desenvolvimento que as crianças já dominam sem a ajuda de outros; o Nível de desenvolvimento potencial são as

habilidades em processo de desenvolver que, mediante ajuda de outra criança mais desenvolvida ou de um adulto, da colaboração social a criança consegue realizar sua atividade.

ATO DE LER NAS PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Partindo dos pressupostos da Teoria desenvolvida por Vigotski, percebe-se o quanto ela é importante para o ato da leitura nas crianças, posto que é uma teoria que parte da realidade social e cultural, e se concretiza no ensino e aprendizagem possibilitados na escola. Entendemos o Ato de Ler, a partir dos estudos de Arena (2010, p. 243), que diz:

Gostaria, entretanto, de discutir brevemente essa possível diferença entre ensinar a ler e ensinar leitura, porque leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler. A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

Sugestão de leitura:

ARENA, D. B.
O ensino da ação de ler e suas contradições. Ensino em Revista, v.17, n. 1, p. 237-247, 2010.

É importante que o professor possibilite o desenvolvimento da consciência leitora nas crianças e propiciar momentos de leitura em diferentes espaços, leitura de diferentes gêneros textuais, sempre observando os níveis de desenvolvimentos das habilidades leitoras das crianças e sempre enfatizando a importância da leitura para a nossa interação social por meio da linguagem.

Desenvolvendo sua capacidade leitora, a criança passará a se comunicar de forma autônoma com o meio que está inserido, bem como conseguirá ver o novo mundo a partir de uma concepção crítica, respaldada por uma literatura que influencia o seu modo de pensar e refletir sobre as questões do passado, do presente, e assim poder se antecipar a

questões futuras. Ao professor cabe organizar e sistematizar os conteúdos para leitura, antecipando-se aos diferentes níveis de desenvolvimentos alcançados pelas crianças e possibilitando habilidades leitoras que promovam o desenvolvimento real do psiquismo das crianças e seus pensamentos superiores.

É importante perceber que o ato da leitura a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural insere o leitor em um novo mundo, visto que irá estimular a criança a desenvolver os pensamentos superiores e com isso desenvolver novas aprendizagens, partindo dos conceitos cotidianos e alcançando os conceitos científicos.

Por isso, o ato da leitura a partir da abordagem da Teoria Histórico-Cultural desvenda as particularidades e as totalidades que estruturam a sociedade e sua cultura, posto que esta teoria tem seus alicerces na dialética do Materialismo Histórico, determinando a interpretação que os leitores passarão a ter em relação ao meio social e cultural em que estão inseridos.

A LEITURA A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE

Iniciada por Vigotski, a teoria da atividade teve como objetivo a análise da atividade individual. Posteriormente, Alexis Nikolaevich Leontiev buscou destacar a teoria da atividade no âmbito coletivo e ampliado. Após esses dois autores, um terceiro autor (Yrjö Engeström) eleva a Teoria para o campo de sistemas de atividades.

Para compreender esta teoria é preciso ter em mente que a humanidade é um processo que vai do simples ao complexo e se inicia com a capacidade humana de satisfazer as necessidades elementares e essenciais à existência, como por exemplo, pensar em como produzir o próprio alimento, abrigos, vestimentas, entre outras necessidades.

Estas necessidades são o que nos faz exercer a ação trabalhar e fazer com que nosso psiquismo se desenvolva e consiga fazer uso de instrumentos mediadores cada vez mais sofisticados.

Segundo (Vigotski, 2009), a atividade é a ação mediada por um artefato que orienta para um objetivo. É assim que desenvolvemos os instrumentos e somos por eles desenvolvidos. E o nosso principal instrumento que se transforma por meio da atividade é o instrumento psicológico, que é externado por meio da linguagem e da atividade. A linguagem deve ser entendida enquanto um conjunto de símbolos, dando significados aos objetos em nosso entorno.

Sugestão de leitura:

ASBAHR, F. da S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 198–223, 2022.

A atividade é uma unidade entre consciência e atividade, é uma orientação aos objetos e também uma mediação, por isso ela possibilita uma relação bastante estreita entre sujeito, objeto e a realidade objetiva, a qual é objetivada em sua totalidade, em sua plenitude e em sua unidade dialética a partir do desenvolvimento do psiquismo pautado pela teoria e práticas mediadas pelo conhecimento dos signos.

A atividade possui sua particularidade que é transformar objetivos em resultados, em que cada período histórico e cultural pode apresentar diferentes tipos de atividade, pois cada ação depende das necessidades.

O motivo é uma das categorias que estruturam a atividade, a qual visa responder a uma finalidade, e surge de uma necessidade exclusivamente humana. O motivo é o principal na atividade e tem a intensão de poder satisfazer a necessidade humana.

Tendo como parâmetro os pressupostos da Teoria da Atividade é possível elencar o Ato de Ler como resultando de uma atividade não material, a qual acontece por meio do ensino e aprendizagem escolar, por meio da interpretação dos signos e dos significados dos objetos.

Torna-se perceptível que o Ato da leitura alicerçada pela Teoria da Atividade deve ser pensada enquanto atividade pedagógica que tem um potencial de fazer com que os leitores assumam papel de personagens protagonistas de sua própria realidade, de suas próprias abstrações e assim consigam construir e reconstruir a realidade de modo coletivo e por meio de sistemas de atividades que resultam da sua leitura de mundo, de sua realidade social e assim dar sentido às suas relações e interações sociais.

A partir da leitura, o sujeito consegue realizar generalizações e formular conceitos que reflitam a realidade concreta permeada de vários signos e significados. E mais! Na medida que os leitores desenvolvem suas capacidades leitoras, eles desenvolvem suas capacidades de compreender e refletir sobre o significado das palavras por meio dos conceitos dos objetos materiais e imateriais. É importante não confundir a leitura com o conceito de atividade, visto que esta categoria é a categoria central nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e refere-se à atividade vital ao ser humano: o trabalho.

Entretanto, é por meio da capacidade leitora desenvolvida em sua totalidade e plenitude que os seres humanos conseguem compreender, de forma crítica, seu papel nas relações de trabalho, a importância do trabalho à vida humana e ao desenvolvimento da humanização, bem como as contradições que existem nesses processos.

TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDOS E O ATO DE LER

A Teoria da Atividade de Estudos, desenvolvida por Elkonin, Davidov e Repkin consiste no conjunto teórico que reúne o saber científico que possibilita as condições para o florescimento da concepção Didática Desenvolvimental.

O que vem a ser a “atividade de estudo”? Na concepção de Davidov, (2020), a Atividade de Estudo possui como pressupostos que todo o repertório histórico, social e cultural dos indivíduos foi construído por meio de instrumentos para a atividade principal: o trabalho.

A Teoria da Atividade de Estudos, segundo (Davidov e Márkova, 2020, p. 491), é “[...] uma abordagem teórica de uma série de estudos que estende por mais de 20 anos, com base em experimento didático-psicológico, que consistiu na reforma dos programas escolares das séries iniciais do nível fundamental [...]”. Para os autores, a Atividade de Estudo estabelece condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança, e por isso o objetivo da escola não consiste em apenas transmitir informações aos alunos, pelo contrário, seus objetivos são mais amplos, implicando em ensinar aos mesmos a autoeducação, onde os conhecimentos são obtidos por conta própria, com autonomia e estratégias de organização ante o conteúdo presente nas atividades de estudo.

A Teoria da Atividade de estudos se preocupa com os modos de ação e capacidade dos estudantes, desenvolvendo e acompanhando de perto o desenvolvimento dos métodos, das ações, operações dos estudantes com o material, com o conteúdo, incluindo também a aceitação por parte destes da tarefa de estudo, bem como a execução das atividades de autocontrole, autoavaliação, etc., sendo primordial considerar as alterações intelectuais, pessoais, morais, ou seja, é preciso avaliar não apenas o conhecimento do estudante, mas avaliar o processo de evolução de sua personalidade.

Tendo em vista esses aspectos da Teoria da Atividade de Estudo enquanto caminhos possíveis para práticas pedagógicas que possibilitem o Ato da Ler, é possível afirmar que o processo de desenvolvimento da consciência da criança ganha qualitativamente a partir dessa teoria enquanto método de ensino.

A partir da sistematização intencional dos conteúdos a serem trabalhados com a leitura com os estudantes, o professor estará pensando no desenvolvimento de sua consciência, visto que estará possibilitando o acesso ao conteúdo e a forma que será trabalhado em sua atividade pedagógica.

Partindo da forma que o professor preparou sua atividade voltada a atender a necessidade da leitura nos sujeitos para a compreensão de outras atividades presentes no seu cotidiano, o leitor estará passando por um processo de desenvolvimento necessário às suas ações no meio social e no coletivo ao qual pertence.

Possibilitar o ato de ler a partir dos pressupostos da teoria da atividade de estudos é lançar o estudante para a sua fase de autonomia em suas motivações, necessidades, finalidades, bem como de suas escolhas e suas capacidades de reflexão voltadas ao conhecimento de si e do coletivo em seu entorno.

VAMOS PRATICAR? UMA PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIA DE LEITURA COM AS CRIANÇAS



Figura 1: Roda Literária³

Agora que já sabemos que o Ato de Ler é uma experiência individual, pois perpassa as experiências vividas e conhecimentos prévios do leitor, sugerimos como estratégia de leitura com as crianças, uma roda literária. Nesta proposta, iremos propor ações a serem realizadas antes, durante e depois da atividade.

3 Trata-se de dados do projeto de pesquisa “Práticas pedagógicas para a formação de leitores: Um olhar para as Escolas do Campo do Município de Londrina-PR durante e pós pandemia da Covid-19”, aprovada pelo Comitê de Ética sob Paracer nº 6.192.765 ocorrido em uma Escola do Campo Rede Municipal da cidade de Londrina-PR. Nossos agradecimentos permanente à CAPES, à direção e à professora participante ativa da investigação, bem como a todas as lindas crianças!

Ressaltamos que a mesma não deve ser vista como uma receita, mas sim, como destaca Solé (1998), como um processo que deve acontecer por meio de ações ordenadas em busca de um objetivo que envolvam o autocontrole e autodireção, e ainda, que 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, 1998, p. 69-70).

No momento da atividade, o papel do professor é essencial, pois o mesmo irá agir como intermediador nesse processo, e este, enquanto mediador da leitura, possibilitará à criança o contato com diversos textos. Dessa forma, de acordo com (Solé 1998, p. 18),

a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

Isto posto, após o entendimento da importância da intermediação, destacamos também a importância do professor saber escolher o material que será lido, sejam livros literários, textos informativos ou outros gêneros textuais.

Partimos agora para a sugestão da roda literária e suas fases. Para esse momento, sugerimos o Livro “O monstro que adorava ler”, da autora Lili Chartrand, que conta a história de um monstrinho que só sabia assustar pessoas, até que um dia ele se depara com um livro na floresta e fica encantando com as imagens que o mesmo traz. Até que vovó Dragão, a única alfabetizada da floresta ensina o monstrinho a ler e a partir desse momento ele descobre o encanto e o poder que a leitura pode lhe proporcionar.

Antes de sugerir a proposição da Roda Literária, segue uma dica que pode te ajudar: Caso você for acessar algum portal da internet que permita fazer o download do livro em PDF, para ler as histórias em formato de livro, você pode baixar na loja do Google Chrome (*Web Store*) o aplicativo **PDF FlipBook/Viewer: 3D**, depois basta abrir o arquivo e visualizar o arquivo como um livro mais interativo. É só clicar no QR Code ao lado:



ETAPAS DA RODA LITERÁRIA

Objetivos: Contribuir para o processo de formação de leitores literários, ampliar o repertório cultural dos estudantes e mostrar a importância do ato de ler.

Para iniciar: Pergunte aos alunos: Quais foram os livros ou personagens que vocês mais gostaram quando vocês leram algum livro ou que leram para você?

Escolher os livros que serão oferecidos aos alunos durante o ano escolar é uma ação que necessita de intencionalidade, pois para uma ação docente é importante “planejar e definir, intencionalmente, as atividades” (Giotto; Souza, 2010, p. 53). Quais serão os gêneros literários e os autores que vamos apresentar aos nossos alunos? Que personagens e histórias vamos conhecer e debater? Que mundos reais ou imaginários, passados ou presentes, próximos ou distantes vamos explorar? Afinal, a experiência leitora faz parte da nossa constituição como sujeitos.

POR QUE “O MONSTRO QUE ADORAVA LER”?



Nesta atividade propomos uma roda literária em torno do livro “O monstro que adorava ler”, que conta a história de um monstrinho que só sabia assustar pessoas, até que um dia ele se depara com um livro na floresta e fica encantando com as imagens que o mesmo traz. Até que vovó Dragão, a única alfabetizada da floresta ensina o monstrinho a ler e a partir desse momento ele descobre o encanto e o poder que a leitura pode lhe proporcionar.

Etapa 1 – Selecionar o livro a ser lido na roda: A seleção do livro é uma etapa crucial, portanto, vale a pena investir um tempo na sua escolha. Uma forma de direcionar melhor a escolha do livro, depois de conhecê-lo bem, é se perguntar:

Como esse livro vai tocar meus alunos?
O enredo da história permite gerar reflexões?
A história pode causar sensação de pertencimento?

Etapas 2 – Planejar a Leitura: Após a escolha do livro, o próximo passo é planejar a leitura e também as perguntas que nortearão a roda de conversa. Para um planejamento com excelência, é preciso conhecer o livro, a sua história, manipulá-lo e experimentar a leitura em voz alta. Não basta apenas escolher um determinado livro e levá-lo para a roda sem antes ter realizado as etapas acima.

Etapas 3 – Leitura: Essa etapa é muito importante, pois antes de iniciar a leitura em si, é necessário combinar com as crianças que, de forma organizada vocês conversarão sobre o livro e que é importante que todos prestem atenção durante a proferição e que não interrompam a leitura. Após o combinado, apresente o livro, fale um pouco sobre o autor (a), sobre o ilustrador (a), explore o título “quem aqui adora ler?”. Durante a proferição, apresente as ilustrações aos alunos, e ao final compartilhe o livro entre eles, deixem que entrem em contato com o livro, pois assim eles vão estabelecer relações com ele, e aos poucos se apropriam do ato humano de ler.

Etapas 4 – Conversa com os alunos sobre a história: Para essa etapa, você pode selecionar alguns trechos do livro que dariam ótimas conversas e reflexões com seus alunos. Escolha também passagens que possam levar os alunos a fazerem conexões com seu cotidiano, os estimulem a falar, por exemplo, sobre o que mais acharam interessante da história, pergunte sobre os personagens, quais palavras novas eles identificaram, se já conheciam essa história. Para finalizar, gostaríamos de lembrá-lo (a), professor (a), que esta proposta de intervenção, como dito no decorrer do texto não é uma “receita pronta”, mas sim uma das inúmeras possibilidades que são possíveis de se realizar em sala de aula no que tange a formação do sujeito-leitor, propiciando-lhe o desenvolvimento do Ato de Ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queridos professores e professoras, esperamos que nossa contribuição através desse texto seja de grande valia para o seu trabalho em sala de aula, pois entendemos que tornar-se um sujeito-leitor não é somente aprender a ler e a escrever, é também modificar a relação com a linguagem e com o mundo ao

redor” (Arena e Silva, 2012, p. 2). Desse modo, a compreensão leitora se faz essencial para que o indivíduo possa viver em sociedade, e também possibilita que o mesmo possa se posicionar criticamente perante o meio em que vive pois, a leitura literária possibilita ao indivíduo uma formação do sujeito com pensamento crítico, oportunizando ao sujeito uma nova perspectiva de enxergar o mundo e a sociedade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 189-212.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, v.17, n. 1, p. 237-247, 2010.

ARENA, D. B., SILVA, G F.: O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe*, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114764>. Acesso em 10 ago. 2023.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecilia Garcia Coelho.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de Leitura**: Para ensinar alunos a compreender o que leem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**.

São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Michele Cole et al. (org.).

Tradução José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ERA UMA VEZ UM PROFESSOR QUE LIA E PLANEJAVA... UM TEXTO SOBRE PROTAGONISMO DOCENTE NO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Gislaine Franco de Moura

João Fernando de Araújo

Luiz Gustavo Tirol

NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA UM COMEÇO FANTÁSTICO...

Era uma vez.... Esse é o começo típico de uma história. Aqui, na verdade, gostaríamos apenas de fazer alguns comentários, notas introdutórias, para guiar você nesta aventura. Como uma gotinha de mel, nossa intenção é tão somente criar a necessidade, promover o desejo por mais, levar você a refletir sobre a importância do trabalho pedagógico intencional e do planejamento e organização para a formação de sujeitos-leitores e procurar novos horizontes.

Para isso, inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre a leitura literária e a humanização, focando na multiplicidade de possibilidades que a literatura oferece para a formação das crianças, principalmente para você, professor e professora, que tem na experiência da leitura literária um destaque em sua identidade, ou seja, quando lê, você passa a ser reconhecido como um professor-leitor.

Na sequência, destacamos a origem das reflexões que precederam a construção dessas páginas, qual seja, o nosso Grupo de Pesquisa Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial.

Além disso, ressaltamos a importância do planejamento e do trabalho pedagógico intencional, por meio do qual é sim possível vencer o dragão e

salvar a princesa. Desse modo, salientamos que o trabalho docente intencional consiste no ato de produzir a humanidade nas crianças, que não nascem plenamente humanas, mas vão se tornando à medida que vão se apropriando das objetivações produzidas pelas gerações passadas.

Por fim, discorrendo sobre o protagonismo docente no ambiente escolar, sobretudo na formação de sujeitos-leitores e pensando que entre os livros há sempre uma passagem secreta, finalizamos nossa reflexão com sugestões de leituras que podem ampliar o seu repertório e promover pensamento crítico. As sugestões são como um mapa, pensadas para guiar um processo formativo continuado focado na formação do professor como leitor e formador de leitores.

Por tudo isso, nós, autores desse capítulo, queremos convidar você a mergulhar nas próximas páginas como uma aventura, uma possibilidade de refletir sobre a importância da literatura para a formação humana da criança e o protagonismo docente no processo de planejamento e organização do trabalho pedagógico intencional.

Nosso desejo é que você possa apenas ter um vislumbre dessa temática, por isso, pensando no aprofundamento, sugerimos, ao longo do capítulo, leituras que são fundamentais para pensar a própria importância da leitura. Por isso, fique à vontade, esse texto foi pensado e escrito para você, professor e professora!

A LEITURA ESTÁ PARA O PROFESSOR ASSIM COMO O SAPATINHO DE CRISTAL ESTÁ PARA A CINDERELA: UM DESTAQUE EM SUA IDENTIDADE

Confira um
trecho da
entrevista
do autor.



*“Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”
(Candido, 2011, p. 174).*

A literatura humaniza. Você já deve ter ouvido falar disso. Porém, o que significa essa expressão? Para Antonio Candido (2011, p. 182), um importante crítico literário brasileiro, “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”. Assim, a obra literária humaniza à medida em que proporciona a possibilidade de cada sujeito, tomar para si, tudo aquilo que a humanidade produziu

historicamente, tornando esses sujeitos-leitores mais abertos para o mundo em toda a sua complexidade.

Isso acontece porque o livro literário não é somente um registro histórico que permite que cada pessoa possa viajar no tempo e conhecer outras realidades. Não se trata de mero registro, mas fonte da dimensão da realidade material. Envolve sentimentos, percepções, sentidos e vivências que se desprendem da obra e influenciam o meio, como também são influenciadas por ele.

Um exemplo é o maior dilema da história da literatura brasileira. Afinal, Capitu traiu ou não traiu Bentinho? Machado de Assis não nos dá essa resposta. O mais importante crítico literário, uma assembleia de justos ou um tribunal não são capazes de chegar a uma resposta definitiva. Tal como uma cebola, essa é apenas uma primeira camada superficial dos infinitos caminhos e possibilidades que esse clássico da literatura brasileira nos oferece.

Você, assim como nós, tem uma ou mais considerações a fazer a respeito dessa suposta traição. Embora seja um atrativo para a nossa curiosidade, de modo a ser um ponto inicial, essa discussão pode e precisa avançar para um universo de caminhos, pois a obra oferece uma multidimensionalidade de determinantes que atravessam ela, desde questões políticas, econômicas, sociais, culturais, que se revelam na vivência do autor, da sua realidade material, da forma como a obra foi recebida pelo povo naquele momento histórico e no transcorrer até os dias atuais... Olha, os caminhos são múltiplos. Uma riqueza infinita.

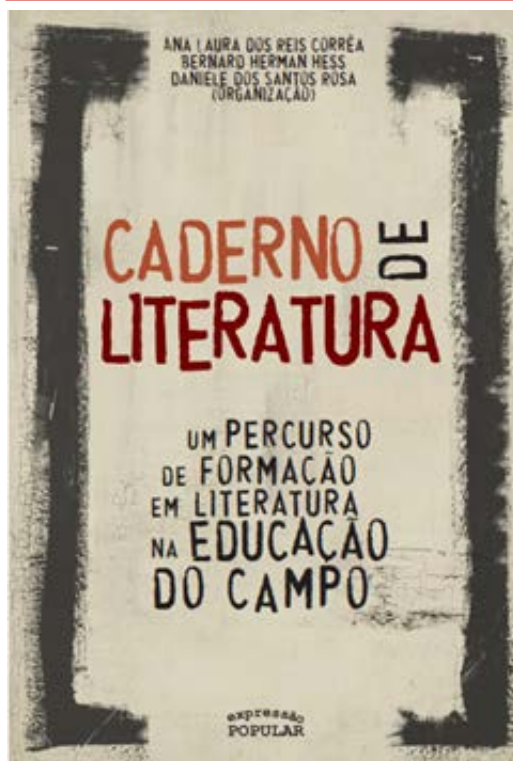
Para as crianças não seria diferente. Quantas emoções podem ser despertadas e experienciadas a partir das aventuras do *Pequeno Príncipe*? Quantas perguntas podem vir à tona a partir dos personagens da *Reinações de Narizinho*? Que valores podem ser discutidos e internalizados a partir do comportamento de *Pollyanna* em suas peripécias no seu bairro? E o *Menino Maluquinho*? E sobre a *Alice no país das maravilhas*? O que falar então de *O meu pé de laranja lima*, *Marcelo, marmelo, martelo* ou *A moça tecelã*?

Porém, aqui temos que ter muito cuidado. Voltando ao início, lembre-se: a função da leitura literária é humanizar. É um fim em si mesmo, nunca um meio. Não podemos utilizar a literatura para ensinar valores, trabalhar conteúdos, realizar atividades de ortografia, gramática, nada disso. Para tanto, existem textos jornalísticos e didáticos, por exemplo. A literatura tem outra finalidade, tem o condão de levar o ser humano a questionar a si, a sua vida. Permitir que o sujeito se aproprie, individualmente, daquilo que histórica e socialmente foi produzido pela humanidade, inserindo esse indivíduo no mundo.

A obra completa de Machado de Assis.



Para saber mais! Confira o capítulo intitulado “Literatura e Vida Social”, presente na obra ‘Caderno de Literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo’, da Editora Expressão Popular (2019). Nele, os autores discutem sobre o que é literatura e sua importância para a humanização dos sujeitos.



Por tudo isso, pode nos levar a outros caminhos, outras existências, outras realidades. A experiência da leitura literária precisa estar presente no cotidiano da vida docente, isso significa que o professor deve ser um leitor e precisa formar seus alunos como leitores. Um processo em que você se enriquece e promove o enriquecimento ao mesmo tempo, ensina e aprende, afeta e é afetado, abre uma porta e outras mil se abrem na sequência.

Para isso, a formação de professores deve ser profundamente teórica, científica e cultural (Martins, 2010; Duarte, 2003). Não pode ser uma formação focada no saber-fazer, uma perspectiva instrumental, restritiva e didatizante, como também não pode ser uma formação reflexiva da prática, fechada em si mesma. Precisa ser uma formação sólida que possa subsidiar uma práxis transformadora da realidade a partir da apropriação das objetivações que historicamente foram elaboradas pela humanidade, que reconheça o trabalho docente como uma atividade intelectual (Giroux, 1997).

Isso significa que a formação dos professores e das professoras precisa ser atravessada pela leitura. Um ponto de destaque em sua identidade como docente. Você é convidado a se reconhecer como um sujeito-leitor, como herdeiro da humanidade, que toma para si aquilo que os seres humanos produziram ao longo da história, e precisa também perceber que a leitura é uma mediação para isso. Você é convidado(a) a se reconhecer como sujeito-leitor, que ao ler se forma e forma outros sujeitos-leitores.

Um docente leitor tem consigo um diferencial. Como o sapatinho de cristal da Cinderela, que faz com que ela seja única, a leitura proporciona ao professor se tornar único. Isso acontece porque esse processo de apropriação das objetivações por meio da leitura vai tornando o sujeito um acervo vivo das experiências, vivências, emoções e ideias. Que infinitas possibilidades você, como um(a) professor-leitor ou professora-leitora, pode proporcionar aos seus alunos ou alunas?

COMO SALVAR A PRINCESA E VENCER O DRAGÃO? PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA

*“Como conseguia transformar meras linhas em realidade
viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler”
(Manguel, 2004, p. 18).*

Estas palavras de Manguel (2004) ecoaram no mais profundo da alma, sintetizando a magia que a leitura é capaz de proporcionar: Transformar-se em um todo-poderoso. Sim! É possível vencer o Dragão e salvar a Princesa. Quanta graça, quanta harmonia ao contar “Uma história da leitura”, quando de maneira tão próxima, narra sobre como este garoto transformou linhas pretas e espaços brancos em uma realidade sólida, sonora e significativa, que o permitiu vivenciar de maneira diferente e mais elaborada, a produção de outras pessoas. E está aí, a humanização!

Acreditamos então que a literatura é um instrumento de humanização e de apropriação da cultura produzida pela humanidade ao longo da história. Mas como isso poderia acontecer? E diante de todas essas questões, como a teoria se relaciona com as questões tão práticas, se muitas vezes o que se ouve é que “na teoria, a prática é outra”?

As influências da literatura nas nossas vidas, os sentimentos despertados ao ler, sofrer, rir, chorar e se emocionar com uma obra, mais do que um contato esporádico, essa experiência e paixão precisam ser proporcionadas, afinal, só se pode amar aquilo que se conhece, não é mesmo? E que audácia desejar que, assim como Manguel em sua infância, nossas crianças tenham o prazer de, mesmo sem a presença de outras pessoas, e até em momentos nebulosos, ao ler possam dizer: “não me lembro de jamais ter me sentido sozinho” (Manguel, 2004, p. 8).

Para que estas vivências sejam propiciadas, é necessária uma ação intencional. Nós, professores e professoras, já conhecemos a importância do planejamento e da organização do trabalho pedagógico nas instituições, mas o que este material propõe são pensamentos que podem desenvolver práticas de leitura que vão para além da sala de aula e que efetivamente incidam sobre a humanização de todas as crianças e professores envolvidos neste grande projeto.

Antes de aprofundar tais temas, vale resgatar o percurso que precede a elaboração deste material, assim, podemos apresentar o lugar de fala do qual propomos esta discussão. Para que este material fosse pensado, um caminho foi percorrido, ouvi-



professores que enfrentaram um grande desafio, especialmente ao longo do período pandêmico.

Nossas discussões se relacionam ao grupo de pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”, que está vinculada ao IV Programa estratégico emergencial de combate a surtos, endemias, epidemias e pandemias - “Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia”, Edital n. 12/2021.

Em uma abordagem sócio-histórica e crítica, nos encontros do grupo são propostas reflexões e análises das dimensões culturais, políticas, epistemológicas, éticas, psicológicas e estéticas nas diferentes linguagens. Além disso, buscamos analisar as contradições inerentes às

matrizes teórico-metodológicas que nos permitem um olhar mais aprofundado e cuidadoso sobre a leitura e, assim, nos apaixonarmos, cada vez mais, pelo ato de ler.

De forma bastante especial, em sua essência, o projeto busca desvelar como os professores da Escola da Infância se empenharam em práticas de leitura que se entrelaçaram nos tempos de pandemia de Covid-19. Mapear suas ações, vitórias e tropeços, assim como as diretrizes que eles tecem. Do período pandêmico até o pós-covid, identificar as ações inovadoras que fortalecem o ato educativo.

É, então, vital compreender o ato de ler em sua plenitude, perceber que sua complexidade está presente em múltiplas determinações, uma interatividade. Cada obra é um mundo a ser explorado, palavras se entrelaçam trazendo significado. Nessa jornada de descoberta e encantamento, nos formamos como leitores e seguimos adiante com a missão, iluminando os caminhos da leitura na educação, desvendando segredos, rompendo fronteiras, para que o sujeito-leitor floresça em cada geração.

Por isso a importância do trabalho pedagógico, pois ele se constitui no processo de ensino e aprendizagem e contribui diretamente para o desenvolvimento. A ação intencional do professor contribui para as objetivações do aluno e a compreensão da sua realidade, o que torna a escola um espaço privilegiado para a formação e desenvolvimento dos sujeitos, produzindo uma nova humanidade, efetivamente humana.

Mas “produzir uma nova humanidade, efetivamente humana”, não soa como pleonismo? Nesse contexto, respondemos que não, pois Duarte (2014) explica que toda pessoa ao nascer, possui condições de um ser humano, por pertencer à

espécie humana, mas ela não é ainda, plenamente um ser humano, ou plenamente um indivíduo, pois torna-se um ser humano por um processo educativo essencialmente social e cultural. Assim, 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. 13).

Para que o conceito de trabalho pedagógico seja aprofundado, vale refletir sobre esta categoria. Quando pensamos nesta palavra, logo submetemos o pensamento às atividades cotidianas que são realizadas com o objetivo de obter um salário ou pagamento, certo?

Mas para Saviani, um importante educador brasileiro, principal idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho é o que nos diferencia dos outros animais, pois “diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência”, ou seja, ao invés de apenas se adaptar à natureza, o homem a transforma em seu favor, por meio do trabalho. Além disso, esta ação se constitui no momento em que o seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, por isso o trabalho não é uma atividade qualquer, mas uma ação adequada a uma determinada finalidade, sendo, portanto, intencional (Saviani, 2011).

Muitas vezes também, a questão é associada à produção de bens, fabricação de produtos, vinculada a objetos. Mas a educação, contudo, situa-se como “trabalho não-material”. E o que isso significa, efetivamente? Se trata da produção de ideias, de valores, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, da produção do saber, seja do conhecimento da natureza ou da cultura humana. Por isso, a importância do trabalho pedagógico. Você professor(a), já pensou a transformação que sua ação intencional pode promover na vida de seus alunos(as)?

POR ENTRE OS LIVROS DO CASTELO HÁ SEMPRE UMA PASSAGEM SECRETA! POSSIBILIDADES DE LEITURA QUE NOS LEVAM A OUTROS CAMINHOS

“Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!”
(Abramovich, 2008, p. 10).

Iniciamos a última seção deste capítulo com essa pequena epígrafe sobre o ato de ler como uma experiência de vida. Para além das barreiras do tempo, dos limites geográficos, das paredes das salas de aula e dos muros da

escola, ler se expande ainda para longe das páginas dos livros e se desvela em fantasias, entusiasmo, encantamento e conhecimentos. Ler é, então, experiência de vida, porque proporciona conhecer o desconhecido, o mundo do outro e outras realidades que não sejam a sua. E todos precisam ler, inclusive você, professor!

Para os professores, em especial, ler é essencial. Para que possamos compreender os pormenores desta afirmação, pensemos no que Saviani (2003, p. 13) escreveu:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na escola, a identificação dos elementos culturais e a escolha das formas mais adequadas para transmiti-los não fica somente a cargo do professor, porém a aplicação de ambos é de sua responsabilidade. O professor, na escola, é o sujeito responsável pela seleção dos conteúdos, ao mesmo tempo que pensa em práticas pedagógicas bem elaboradas para ensiná-los aos alunos.

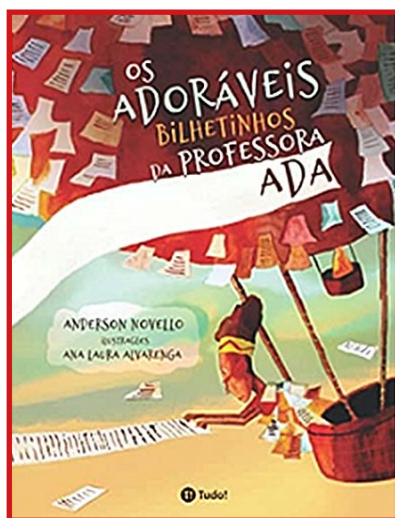
Todo esse processo está diretamente relacionado à leitura, uma vez que é justamente em livros, artigos e revistas que o docente encontrará fundamentos para desenvolver seu trabalho. A formação inicial não é suficiente para garantir ao professor todos os conhecimentos que ele precisará. É na formação continuada e principalmente na leitura que ele se apropriará dos conhecimentos que lhe ajudarão naquilo que a formação inicial não foi capaz de garantir. Pensando em todas essas questões, adiante apresentaremos algumas possibilidades de leitura a você, professor! Esperamos que elas sejam apreciadas e possam lhe ajudar.

Inicialmente, apresentamos três obras para lhes ajudar a compreender a teoria que aqui adotamos e pensar o trabalho educativo para que ele esteja voltado a contribuir para o desenvolvimento e formação humana dos sujeitos. Elencamos as obras “A formação social da mente”, de Vygotsky (1978), “Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações”, de Saviani (1991) e “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de Gasparin (2011). As obras possuem uma relação intrínseca entre si e são consideradas basilares para os estudos sobre trabalho educativo, desenvolvimento e formação humana de sujeitos. Acesse as obras por meio dos *QR Codes* a seguir.



Além das obras apresentadas acima, gostaríamos de apresentar também algumas obras que têm a leitura como objeto de estudo e discussão. Apresentamos tais obras pelo fato de que a leitura também nos é uma temática extremamente relevante. O primeiro livro é intitulado “A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam”, do estimado Paulo Freire (1981). O segundo livro é intitulado “Da escuta de textos à leitura”, de Bajard (2014). O terceiro livro indicado é também de autoria de Bajard (2021) e tem como título “Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?”. Vejamos abaixo as capas das obras.





Para finalizarmos esse momento do capítulo, trazemos duas obras com ares de inspiração para nós, professores e professoras. Ambas as obras narram como a docência pode ser marcante na vida das crianças e de como os professores e professoras poderão ser lembrados por elas. Apreciemos as obras a seguir.

Certamente, “Que saudade da professorinha” é um dos textos mais inspiradores de Paulo Freire. A história retrata a amorosidade do autor para com a sua primeira professora, a senhora Eunice Vasconcelos. O texto retrata os primeiros contatos do autor com a escola e como nesse processo a afetividade da professora para com ele foi algo ímpar. Um texto inspirador que nos convida a repensar nossa prática docente. Leia o texto na íntegra acessando o QR Code.

Inspiração encontramos também em “Os adoráveis bilhetinhos da professora Ada”, de Anderson Novello. Uma obra encantadora que conta a história de Ada, uma professora dotada de uma sensibilidade sem igual e que consegue, por meio de seus bilhetinhos e cartas, incentivar os sonhos dos seus alunos e lhes ajudar a superar momentos difíceis. Sem dúvidas, uma obra que todos que escolhem a docência como profissão precisam ler.

Como anunciado no título dessa seção, por entre os livros do castelo, há sempre uma passagem secreta. Esperamos que as obras aqui apresentadas lhes abram muitas portas e lhes mostrem possibilidades para o trabalho pedagógico em sala de aula. Esperamos que se inspirem, se apropriem de conhecimentos essenciais à sua ação docente e se percebam como protagonistas nos processos de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Esperamos ainda que não se limitem às leituras aqui indicadas, mas ao contrário, que elas sirvam de base para que procurem sempre outros textos e histórias que lhes inspirem e ajudem em sua prática.

CONSIDERAÇÕES PARA UM FINAL FELIZ

Quase toda história caminha para um final feliz e nesse capítulo isso não seria diferente. Buscamos ao longo deste capítulo, despertar nos professores, a tomada de consciência acerca do protagonismo que eles possuem no processo de organização e planejamento do trabalho pedagógico.

Isso porque o professor, na escola, é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, para promover o encontro entre os elementos culturais historicamente elaborados pelos conjuntos dos homens e as novas gerações, para que elas se apropriem deles e possam se humanizar e produzir também cultura às futuras gerações. Assim, o professor intervém e contribui para que os conhecimentos empíricos dos alunos, advindos do senso comum, possam ser transformados em conhecimentos científicos.

Nesse cenário, o protagonismo docente se desvela por meio das responsabilidades atribuídas a eles. Selecionar os conteúdos e as formas mais desenvolvidas para aplicá-los em sala de aula, são atividades extremamente importantes e que estão a encargo dos professores. Assim, os processos de ensino e aprendizagem estão intimamente ligados à ação docente. Ação esta que precisa ser planejada e muito bem-organizada. E para isso, a leitura é fator fundamental, pois é por meio da leitura que o professor se apropriará de condições basilares para desenvolver seu trabalho.

Diante de tais constatações, findamos este capítulo esperançosos de que os professores que o leiam se inspirem e apropriem de confiança para planejar, organizar e desenvolver um trabalho pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento e formação humana dos sujeitos. Esperamos que a leitura esteja presente em todo esse processo, garantindo protagonismo aos docentes por meio de conhecimentos teóricos consistentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5ª edição. Editora Scipione: São Paulo. 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para

si. In: **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**, p. 33-47, 2014.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Autores associados, 2011.

LIVROS E PRIMEIRA INFÂNCIA: GESTOS EMBRIONÁRIOS DO ATO DE LER E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA DOS PEQUENININHOS

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto _ Unesp PPGE _ Marília
Renata Junqueira de Souza_ Unesp PPGE_ Presidente Prudente
Edson Rodrigo Azevedo_ Unesp PPGE_ Marília

*No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates.
Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo de estrada.
Gosto de desvio e de desver.*

(em carta a José Castello,
publicado no Jornal Valor Econômico,
em 18 mar.2012.-website)

Caro amigo(a) professor(a) este nosso texto é fruto de estudos e muita pesquisa motivados pelo encantamento relacionado aos processos que envolvem a Educação de bebês e crianças pequenas, especialmente a Educação literária. Após anos de experiência docente - quer como professoras pesquisadoras formadoras na universidade, quer como professor coordenador em turmas da Educação Infantil, nos sentimos, a cada dia, mais afetados pela complexidade e delicadeza que permeiam as relações dos bebês e dos pequenos com o mundo dos livros, com o poético presente em cada obra destinada à infância, bem como motivados a contribuir com a organização de um projeto de escola 'literatizante' e humanizadora; qualificado a oportunizar aos envolvidos humanização por meio dos processos formativos e relações emancipadoras desde início de suas vidas.

A epígrafe acima fala desse nosso deslumbramento e aprendizado constantes com as crianças e as infâncias. Do quanto precisamos nos descentramos de nossos narcisismos personalísticos, 'descer' do que achamos ser o pedestal da visão adultocêntrica e deixar vir à tona a criança que habita em nós. Costumamos dizer que 'criancizar(-se) é preciso, professorar não é preciso' (GIROTO, 2016), que para adentrar o mundo infantil na condição de educadores da infância, vale o preceito freinetiano "Jamais entrarás no reino encantado da Pedagogia, senão voltares a ser como uma criança" – o notável educador ita-

liano nos presenteia com esta frase em sua celebre obra “Pedagogia do Bom Senso”, cuja essência traz luz para nossas ações didático-pedagógicas.

Nesta perspectiva e frente à necessidade de repensarmos as expressões Linguagem, Literatura, Leitura, Gestos embrionários do ato de ler, Livro-objeto, dentre outras, convidamos você, nosso presumido leitor (a) professor(a), a refletir conosco a cerca da Educação Literária, adentrando o universo das crianças e das infâncias. Criamos uma grande conversa com vários estudiosos a fim de iluminar tais reflexões, dentre eles podemos citar os pensamentos palavra da Literatura Infantil de Andruetto (2012) Arena (2010), Linden (2018), Lima (2008), Lins (2003), Lopez (2016), Nikolajeva e Scott (2011), Oliveira (2008 a e b) e outros teóricos, bem como os pressupostos da filosofia da linguagem defendidos por pensadores russos como Bakhtin (2011, 2012, 2016, 2017), Volóchinov (2013, 2018) e os da Teoria Histórico-Cultural, representados por Vigotsky (1991, 1993, 1996, 1988, 2001, 2017), Elkonin (1998), Leontiev (1988, 2001, 2010). Evidentemente eles são base para esta outra nossa conversa aqui presentificada, todavia nem todos serão chamados a dar sua voz diretamente na prosa que ora vai ganhando tessitura neste texto.

Sem dúvida muito aprendemos quando praticamos o ‘criancizar(-se)’, mais do que com Sócrates ou com estes outros grandes estudiosos da linguagem, da literatura, do desenvolvimento humano – pois quando pensamos no encontro das crianças pequenininhas e pequenas com os livros, de acordo com nossa epígrafe, precisamos não seguir a estrada como um caminho pré-determinado, unilateral, mas como um desvio para desver, deixando imagens cristalizadas de uma infância idealizada, deixando partir pré-concepções das crianças como seres incapazes; infantes – aqueles que ainda não falam e nada podem, a fim de transver outra escola da infância articulada à educação literária e dirigida à humanização desde os bebezinhos.

Manoel de Barros enfatiza poeticamente em seu ‘Livro sobre Nada’, não sem razão, de que “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo”. Nesta direção se é preciso transver o universo das poéticas das infâncias, do mundo dos bebês e dos miúdos com os livros, convocamos a você como nosso real interlocutor a mergulhar em algumas rapsódias a vida cotidiana⁴ de uma creche e se deleitar com nove

4 Inspirados pelo livro “Como escucharla infancia”, de David Altimir, entendemos que a escrita das mini-histórias sobre o cotidiano nos ajuda a tornar fatos episódicos visíveis, e que, se mantidos na sombra, podem deixar muitos aspectos a respeito do valor educativo da educação infantil esquecidos ou perdidos, assim como as formas que as crianças usam para conhecer. A definição que Altimir (2010, p. 84) dá para a ideia de mini-histórias é “[...] de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes”. Temos tratado das mini-histórias, no CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens, Leitura e Infâncias) como as rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas

figurações em foto, genuínas imagens inspiradoras de mini-histórias de uma Educação Literária⁵.

Figura 1 - Figurações imagéticas - parte integrante das mini-histórias



Fonte:: Arquivo da pesquisadora (Giotto)

textualmente e imageticamente, tornam-se especial pelo olhar do adulto que as acolhe, as interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica.

5 Trata-se de parte de geração de dados do projeto de pesquisa “Encorajar a Ler na Creche”, ocorrido no Berçário ‘Nossa Senhora da Glória’, uma instituição da Rede Municipal da cidade de Marília (SP). Nossos agradecimentos permanente à direção e à professora participante ativa da investigação, bem como a todas as lindas, curiosas, inquietas, intrigantes e encantadoras crianças!

O olhar de Ariel

O espaço de leitura da sala de Creuza apresenta gostosuras e bobices para os pequenos do maternal. Um convite rodopiante, trocado a cada instante. São palavras languageiras em diálogo poético!!! Elas se cruzam é com a linguagem literária... Numa das tardes de sexta, enquanto crianças exploram os livros, percebo que algo atrai o olhar de Ariel, as trocas de Natascha e Clara, Natascha e Fernadinha na experimentação com os livros. Ariel parece arriscar-se em desejos no triângulo amoroso [adulto-criança-livro], então convida Natascha, toca sua mão e a leva para o seu lugar no tapete da conversação literária... Em atitude respeitosa, a mediadora aguarda o tempo da criança, na sua conquista de modos de ler em proto-ações de leitura. Suas tentativas de abrir o novo mundo dos coelhinhos em quadros de enunciados visuais e escritos, passam pelos gestos embrionários do ato de ler. Ariel sorri para o livro que já está entre suas mãos, segura-o alegremente em movimentos ainda imprecisos, mas de grande vontade e descoberta. Seus dedinhos buscam a abertura das bordas do livro. Então como num jogo: “consegui!!!!” No desafio alcançado, o livro se abre em possibilidades várias... Agora em troca de olhar, tentativa de fala, agindo em autonomia, aponta como mediadora já fizera para a ‘família da Dona Coelha’. Quando me vê fotografando, mostra a coruja e olha para o querido pintinho, presente da Mary!!! Quanta emoção com os animais!!!

Por Cyntia primavera de 2018 - Marília (SP)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (Giroto)

Ora, se partirmos do pressuposto de que os bebês e as crianças pequeninhas são capazes de estabelecer relações – interagindo com pessoas e objetos da cultura humana (VYGOTSKI, 1993) – aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades físicas e motoras, psíquicas e afetivas, precisamos rever a nossa compreensão acerca da Educação Literária na primeira infância, com vistas a repensarmos a oferta e exploração de livros nesse período da vida.

Como Ariel, Clara e Fernadinha exploraram os livros interagindo com Natascha? Quais gestos imitaram, quais ações foram sendo incorporadas? Como se estabeleceram novos laços afetivos diante da experimentação sensorial e motora com o objeto-livro?

Defendemos que os gestos inaugurais de leitura, os gestos embrionários do ato de ler, são entendidos antes mesmo de se instituírem os atos iniciais do aprender a ler:

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais [...] vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, [todos eles] cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro. (GIROTTTO, 2016, p. 37).

Diante disso, precisamos conhecer os estudos e pesquisas relacionadas às crianças pequeninhas, observar e perceber suas capacidades que estão em processo de formação como por exemplo, a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção, o autocontrole da conduta ou da vontade, denominadas por Vigotsky (1995) de funções psíquicas superiores, essenciais para a constituição da atitude leitora.

Depreendemos daí que as crianças precisam reconhecer e usar os livros, tal qual o adulto, como leitor autônomo, o faz. Em nossa mini-história, vemos que é por meio dessa mediação de um parceiro mais experiente, no caso Natascha, que a criança, Ariel, aprende a se relacionar com os objetos que a rodeiam identificando e se apropriando de seus usos sociais e formando as funções psíquicas superiores, já que,

Os objetos dados às crianças portam significações sociais, por isso não podem ser consideradas simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para uso e, pela simples exploração, não se descobre a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam (LAZARETTI, 2013, p. 151).

As circunstâncias concretas da vida da criança alteram o lugar que ela, objetivamente, ocupa no sistema das relações humanas. Tanto Ariel, quanto Clara e Fernandinha estavam ativas nesse processo, não estavam apagadas em suas ações, não estavam, suas mãos e corpos interditados, nem tão pouco suas ‘vozes’ inaudíveis, ainda que pouco ou nada falassem. Isso gera novas demandas para a organização do trabalho pedagógico, para a ação intencional daqueles que se interpõem entre crianças e livros como ‘mediadores de leitura’, pois passam a compreender a atividade da criança de maneira mais complexa e sofisticada.

Não sem razão a expoente pesquisadora argentina Maria Emília Lopez López (2016), ao pensar acerca da literatura no início da vida utiliza a metáfora de que somos “[...] retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura

narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. [Diz ela:] Somos um diálogo.” (LÓPEZ, 2016, p. 15).

Em consonância com a autora, podemos dizer que na verdade, todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo, realizam leituras “emancipatórias” como Ariel, Clara e Fernandinha já o fizeram e fazem, poderíamos dizer, uma imersão na língua materna que permite começar a construir sentidos aos infinitos estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica. Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. (LÓPEZ, 2016, p. 16). No início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. “[...] A criança começa a ‘ler’: lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos.” (LÓPEZ, 2016, p. 18)

A partir de pesquisa financiada pela FAPESP, entre os anos de 2011 a 2014, as pesquisadoras Girotto e Souza (2016 a e b) se aproximam da Educação Literária na primeira infância e começam a delinear a proposição dos gestos embrionários da leitura. Esses gestos nomeados em nossa mini-história como indícios primeiros, do que lá adiante chamaremos de genuíno ato de ler: aquele em que, diante do texto, o leitor mobiliza suas estratégias de leitura para atribuir sentidos e, no jogo de negociações como a obra literária, compreende os enunciados escritos e os signos visuais postos no objeto-livro.

Em ‘live-palestra’ proferida em março de 2021 a um grupo de professores, Girotto (2021) explicita, argumentando:

Quando falo dos gestos inaugurais do ato de ler, falo das manifestações infantis quando a criança ainda não lê convencionalmente, mas diante de materiais dados a ler já apresenta indícios do comportamento leitor, dos modos de ser leitor em formação [...]. Os denominados gestos e ações iniciais/inaugurais de ler, são ainda embrionários, mas já possíveis de serem realizados pela criança durante a experimentação prática com livro, no tateio literário com as obras de infância – lembrando que o livro aqui é pensado, é mesmo tomado como objeto da cultura humana [...]. As bases infantis para a constituição de sua capacidade e atitude leitoras em construção alteritária advém da mediação de um leitor mais experiente, quando este em cena na troca enunciativa, se faz modelo realizando um conjunto de ações e operações

constitutivas deste ato humano construído historicamente:
o genuíno ato de ler.

Em sua pesquisa de Livre Docência, a partir dos achados de estágio de pós-doutoramento realizado entre os anos de 2014 a 2016, a pesquisadora chega a algumas conclusões, como a de que:

(1) No primeiro ano de vida, também denominado primeiríssima infância, em que a atividade principal da criança é a comunicação emocional direta, o livro, este objeto social que encarna características histórico-culturais lhes é apresentado pelos adultos, permeado pelas relações afetivas, ou seja, um convite a ficarem juntos e dividir sentimentos, sensações, imagens, texturas e a sonoridade das palavras que nele residem. É a maneira de enxergar o mundo pela mediação e pelo olhar do outro durante uma leitura compartilhada. Como são bebês, elas aprendem fazendo uso da percepção, por intermédio de seu corpo e seus sentidos, e tais explorações desenvolvendo o objeto-livro é que vão guiar, a partir do movimento, das sensações, das expressões faciais, de interações e brincadeiras, sua apropriação acerca deste objeto. Descobrem que os livros podem ser observados, acarinhados, lambidos, mordidos, amassados, abertos e fechados várias vezes seguidas, tornam-se brinquedos. Até que pouco a pouco ressignificam sua função e os atos característicos dos adultos quando estão todos juntos, os dois e os livros, pois, curiosamente estes agem de modo específico quando estão com o objeto-livro em mãos.

(2) A partir do segundo ano de vida, a atividade principal da criança é a atividade objetual manipulatória, período em que experimentam, tateiam e descobrem a função social dos livros, ou seja, que um livro se destina à leitura. Pelo fato do desenvolvimento motor e da linguagem da criança apresentarem um grande salto, ampliam-se as interações autônomas com o objeto cultural livro e nas experiências de leitura compartilhadas com os adultos compreendem como atuar com ele, quais as regras sociais para sua utilização, se encantam com o fascínio que a narratividade e a literariedade proporcionam.

(3) Nesse sentido, pode-se inferir que a experiência com o objeto-livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas específicas do ato de ler, de forma iniciática e precursora junto às crianças pequenininhas, rumo à formação leitora. Iniciar tais aproximações tendo espaço para falar de sentimentos, expressar pensamentos e ao mesmo tempo aprendendo a ouvir e respeitar as ideias do outro, é certamente um dos ganhos para o desenvolvimento dos pequenos e um dos principais sentidos da existência dos livros literários.

Contudo, caro leitor(a), passamos a compreender que o livro é visto pelas crianças como um objeto especial onde residem histórias, imagens, personagens, emoções, rimas, canções. No livro cabe arte e vida, e este cabe nas mãos e pode ser carregado para lá e para cá, bastando abri-lo para libertar as conversas, narrativas e enunciados que contêm. Assim, as histórias são pontos de partida para brincadeiras e isto, por si só, já dá ao livro um lugar especial na vida dos bebês e das crianças pequeninhas neste período da infância.

Por fim, conceber a Literatura Infantil e a leitura pela perspectiva da Filosofia da Linguagem e Teoria Histórico-Cultural é defender que ações educativo-pedagógicas nas escolas da infância podem potencializar, ainda que de maneiras inaugurais, o ato de ler. Para tanto, no que concerne aos bebês e crianças pequeninhas, estabelece-se o desafio constante de como ensinar e aprender a ser diante deste objeto incrível criado pelo homem: o livro.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, D. **Como escuchar a la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2010.

ANDRUETTO, T. M. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARENA, D. B. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 13-44.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Paulo Bezerra (trad.). 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2016, p.11-70.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, E. Livros de brincar, casas de morar: a artesanaria do papel. *In*: DEBUS, Eliane; SPLENGLER, M. L. P.; GONÇALVES, Fernanda (orgs.). **Livro Objeto e suas arti (e) manhas de construção**. 1ª edição. Curitiba, PR: Mercado Livros, 2020, p. 51-68.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIROTTTO, C. G. G. S. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Literatura e Educação infantil: livros, imagens e prática de leitura** (Volume 1). 1ª.ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016a.

_____. **Literatura e Educação Infantil: Para Ler, Contar e Encantar** (Volume 2). 1ª.ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016b.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich,

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone 2017. 2001, p. 59-83.

LIMA, G. Lendo imagens. *In*: INSTITUTO C&A. **Nos caminhos da literatura**. [apoio] Fundação do Livro Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 36-45.

LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

LINS, G. **Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

LÓPEZ, M. E. **Os bebês, as professoras e a literatura:** um triângulo amoroso. Bebês como leitores e autores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / SEB, 2016.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, R. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. *In*. Oliveira, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL, 2008a.

OLIVEIRA, R. **Pelos jardins Boboli:** reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

PAIVA, A. P. M. **A aventura do livro experimental.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, São Paulo, SP: Edusp, 2010.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1991. 128

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. *In*: _____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545

_____. _Obras escogidas II. Madrid: Visor, 1993. V. 2.

_____. Obras escogidas IV. 2 ed. Madrid: Machado Libros, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: _____. Semenovich, *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** João Wanderley Geraldi (trad.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34, 2018.

CRIANÇAS PROTAGONISTAS E EM PARTICIPAÇÃO: RETRATOS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DA PRÁTICA EDUCATIVA

Amanda Valiengo
Elieuz Aparecida de Lima
Valdineia Aparecida Alves

VAMOS COMEÇAR A CONVERSA?



Que tal iniciarmos nossa conversa com um chá e um bolinho? O lindo desenho do Tiago⁶ conta de outra forma a história “O caso do bolinho”, de Tatiana Belink (2022). Esta história foi a inspiração para a escolha de algumas situações retratadas neste texto. Pretendemos refletir com você sobre diferentes momentos em que as crianças são consideradas e tratadas como protagonistas.

Partimos de alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (Leontiev, 2001; Elkonin, 1987; 1998; Vigotski, 2009) e do documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Rosemberg; Campos, 2009) para pensarmos na participação e protagonismo infantis. Em relação a isso, ao longo da nossa experiência como professoras e pesquisadoras, te-

⁶ Tiago é uma criança da pré-escola, da escola de Educação Infantil Raio de Sol, localizada no município de Marília, SP. Agradecemos a todos dessa escola que, além de cederem muitas imagens de situações vivenciadas a partir do livro “O caso do bolinho” para que pudéssemos compor esse texto, realizam um trabalho pedagógico humanizador.

mos nos perguntado: o que é ser criança? Ela pode e deve ser protagonista na escola da infância? Como a professora e o professor podem organizar as práticas pedagógicas ao considerar a criança como um sujeito de direitos, capaz e ativa?

Para a Teoria Histórico-Cultural, nos tornamos humanos a partir das relações históricas e sociais. Nascemos com um aparato biológico, um cérebro pronto para novas aprendizagens. Ao vivenciar a cultura de modo coletivo, as crianças aprendem e desenvolvem as qualidades humanas tais como memória voluntária, concentração, pensamento teórico, emoções. Desde que nascemos, estamos aprendendo e, quando estamos em um meio propício, podemos desenvolver melhor tais qualidades.

Segundo Elkonin (1987) e Leontiev (2001), em cada momento da vida, há uma atividade guia (também chamada de principal). Para Leontiev (2001, p. 68), a atividade é designada pelos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

A atividade guia é a responsável pelas principais mudanças psicológicas do indivíduo e em cada momento de vida, há uma predominante, e apesar de não ser definida pela idade, o estudo do desenvolvimento filogenético e ontogenético vai demonstrando que a primeira é a comunicação afetiva emocional e ocorre por volta do primeiro ano de idade; a segunda é a atividade objetal (1 a 2 anos de idade), a terceira é a brincadeira de faz de conta (3 a 6 anos de idade), quarta atividade de estudo e, depois atividade do trabalho. Neste texto nos deteremos em aspectos das três primeiras.

A escola tem um papel importante no encontro da criança com a cultura e pode potencializar a atividade infantil. Segundo Akuri (2022, p. 119), os “encontros das crianças com a cultura requerem a organização deliberada dos espaços (E) e materiais (M) acessíveis às crianças, do tempo (T) vivido na escola, considerando os ritmos e as necessidades infantis, e das relações (R), formando unidades articuladas num todo dinâmico, ao qual chamamos de T-R-E-M, estruturando um currículo” humanizador.

A mesma pesquisadora (Akuri, 2022, p. 120) organiza um esquema piramidal, na ponta de cima “a cultura”, nas duas pontas de baixo estão: “a atividade da criança” e a “atividade do professor (atividade de ensino organização do T-R-E-M). Para ela, “cada termo só pode ser compreendido se intimamente relacionado aos demais, constituindo uma unidade do trabalho docente, que compõe e organiza o currículo para a humanização das crianças”.

Apresentamos esse esquema para defender que crianças e professoras estejam em atividade e sejam protagonistas nos seus fazeres, bem como para ressaltar que embora o foco deste texto seja o protagonismo infantil, compre-

endemos a interdependência dos atores e cultura para a humanização na perspectiva histórico-cultural. Para o protagonismo infantil, a participação da criança nos diversos acontecimentos e propostas presentes na Educação Infantil é fundamental. Participando, ao seu modo, a criança compreende e se apropria da cultura humana e desse modo se humaniza. O processo de participar vai se complexificando mediante a possibilidade de realização, envolvimento e condições dadas à criança (Rogoff, 2005).

Organizamos as partes seguintes deste texto de modo a evidenciar as três primeiras atividades guias (comunicação emocional, atividade objetual e brincadeira de faz de conta), ressaltando as possibilidades de participação da criança para efetivação do seu protagonismo, especialmente em relação às propostas literárias.

Sugestões de leitura:

No livro “Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura”, organizado por Cyntia Graziella Guizelim Giroto e Renata Junqueira de Souza, em 2016, há três capítulos que falam sobre a relação das atividades guia e dos livros literários, vale a pena ler os textos!

O BEBÊ PODE SER PROTAGONISTA NA CULTURA HUMANA?



Yuri⁷ ganhou uma coleção de livros para bebês. Sua irmã mais velha quer ler todos, como uma leitora voraz que é. No primeiro momento, ela lê um e Yuri volta seu olhar, rosto, mãos e pernas para conhecer esse objeto também. Lyra partilha a leitura numa comunicação afetiva. Finalmente chegou a vez de Yuri pegar o objeto-livro com a ajuda de sua irmã.

Esse momento de encontro com o livro e um leitor expressa uma relação humana repleta de afetividade e de possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento. Nessa relação social, o bebê tem condições de agir ativamente, participando da situação de leitura e se apropriando de necessidades tipicamente humanas tais como a exploração do objeto-livro em sua materialidade. Os encontros com as pessoas e os objetos da cultura humana podem revelar características de uma educação dirigida à humanização nos anos iniciais da vida, sobretudo quando o propósito é fomentar o protagonismo de quem aprende e de quem revela os usos das coisas do mundo, como faz Lyra ao se tornar uma referência de atitudes e ações leitoras para Yuri.



Sugestão de leitura:

Para saber mais sobre a educação de bebês, leia o livro “Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas”, organizado por Corrêa e Kohle et. al. (2020).

Vamos explorar esse cenário potente para aprendizagens essenciais ao desenvolvimento humano de Yuri e Lyra e, assim, de bebês e crianças pequenas da e na Educação Infantil? Vale retomarmos conhecimentos essenciais ao movimento de reflexões sobre o trabalho educativo possível na creche, isto é, instituições de educação de crianças menores de três anos.

No primeiro ano de vida, a criança é uma candidata a aprender a se relacionar com outras pessoas mediante a comunicação emocional direta, atividade guia do desenvolvimento da inteligência e da personalidade do bebê nesse período da infância. Como a situação de leitura revelada nas imagens indica, ao ser inserido em situações sociais em que a fala seja necessária e a relação com objetos promovida, o bebê tem condições de se apropriar de novas necessidades de conhecimento do e sobre o mundo.

⁷ Neste texto apresentamos três sequências de imagens como situações para discutirmos as práticas docentes. Essa primeira sequência é a única delas que não foi registrada na escola, e sim na casa dessas crianças. Agradecemos ao Yuri, Lyra e seus pais por nos apresentarem e permitirem o uso dessa linda sequência de imagens. Defendemos que escola e família coeducam as crianças. Vale destacar que a mãe das crianças – Camila Valiengo - é pesquisadora e defendeu a tese intitulada: “Diálogo, protagonismo e criatividade: A cocriação na aprendizagem musical”, na UNESP-SP.

Na creche, a professora ou o professor e outros profissionais atuantes nesse espaço podem organizar as melhores relações da criança com seu entorno, criando outras necessidades de conhecimento e zonas de desenvolvimento, dentre as quais a necessidade de se comunicar por meio da linguagem oral e da exploração e manipulação de objetos culturais.

Trata-se de tarefa complexa e desafiadora para e da creche, a qual envolve ações docentes de organização e intervenções intencionais feitas no ambiente escolar e fora dele à vida do bebê, com o objetivo de garantir condições para aprendizagens motivadoras de avanços no desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis. Conforme Mukhina (1996), a influência dos adultos e de outras crianças é fundamental para o desenvolvimento infantil, não apenas para que se formem no bebê ações práticas (manusear o livro) – as quais são valiosas por seu caráter funcional, mas ações necessárias à constituição e reorganização dos processos mentais, morais e afetivos nos anos iniciais da vida.

Ao longo dos doze primeiros meses de vida, a comunicação emocional direta torna-se atividade orientadora do surgimento de novas formações psicológicas e do aperfeiçoamento de outras, com papel decisivo no pleno desenvolvimento humano. Ao lado dos cuidados de higiene, alimentação e descanso, por exemplo, a audição de histórias e as explorações do objeto-livro são vitais para que o bebê, além de ter suas necessidades básicas supridas, aprenda outras capazes de elevar os níveis de qualidade da sua inteligência e personalidade.

Com o propósito de promoção de situações educativas dirigidas ao desenvolvimento humano de bebês e crianças pequenininhas, nos desafiamos a ampliar nosso conhecimento científico sobre a criança, sua infância e educação. Esse processo formativo de cada um de nós, professora ou professor, exige a ampliação de nossos encontros com a ciência, a arte, a filosofia e outros bens culturais.

A perspectiva desenvolvvente da educação de bebês requer, assim, a autoria da professora e do professor como substrato de uma escola onde se compreende o direito da criança de ser protagonista e ativa nos relacionamentos sociais desde o começo da vida. Envolvido em vivências em colaboração conosco, professoras e professores, outros profissionais atuantes na escola e seus companheiros de infância, a criança se apropria de conhecimentos que a conduzem à autonomia de suas ações. Com essa compreensão, o bebê e a criança pequena não aprendem a usar um objeto – no caso, o livro – porque ouvem alguém falando dele, mas porque têm acesso e se relacionam com ele, testemunham seu uso por alguém e podem agir ativamente com ele, como as imagens anteriores retratam⁸.

⁸ Ao longo deste texto, apresentamos propostas para a sua escola inspiradas pelo documento: Critérios de Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, de Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos (2009). Fazemos proposições objetivas, as quais são fundamentais de serem efetivadas nas escolas.

PROPOSTAS PARA SUA ESCOLA:

- Toda comunidade escolar cultiva atitudes de reflexão sobre modos de respeitar e valorizar o protagonismo do bebê e da criança pequena, em diferentes contextos, tempos e situações envolvendo a literatura.
- Bebês, crianças maiores e menores convivem juntas em diferentes momentos compartilhando a cultura humana, especialmente explorando livros literários.
- Bebês e crianças têm autonomia para escolher livros, manuseá-los e participar de diferentes momentos literários.

A criança pode ser protagonista na leitura de obras literárias?



É hora da história. A professora convida as crianças para participarem da escuta da história “O caso do bolinho”. Arthur⁹ de longe pensa: “que isso tão legal que minha professora está mostrando?” Depois de escutar a história, ele pode conhecer o objeto-livro mais de perto. E como é emocionante! Ele pode fazer movimentos, tem cores e formas diferentes dos outros objetos que Arthur conhece... Ahhh, e ali está ela, Raposa danada!

O encontro aqui relatado é do pequeno Arthur com o objeto-livro e com a literatura, ambos parte da cultura humana. Arthur tem um ano e meio e frequenta o maternal 1, de uma creche municipal. De acordo

⁹ Agradecemos ao Arthur e a todas as crianças pelo encantamento no encontro com a cultura. Essa sequência de imagens foi feita na turma de uma das professoras pesquisadoras, autora deste capítulo, Valdineia Alves. A autora é professora das crianças na Creche Municipal Professor José Pedro Leite do município de São João del Rei, MG. Vale a pena conferir a dissertação intitulada “A participação da criança na Educação Infantil: um direito que humaniza” de autoria da Valdineia.

com Elkonin (1987) e Leontiev (2001), nessa etapa da vida, a atividade principal que guia o desenvolvimento humano é a atividade objetual. Isso significa que, por meio da relação com os objetos da cultura humana, a criança se humaniza.

Outro aspecto importante é pensar a leitura literária como uma atividade cultural humana aprendida por meio da participação. Ao escolher um livro literário, preparar o espaço e o momento de leitura, a professora está convidando a criança para participar desta atividade cultural. Neste envolvimento, a criança pode compreender e se apropriar de modos de ler.

Sugestão de leitura:

Vale conhecer o livro “A natureza cultural do desenvolvimento humano”. Nele Barbara Rogoff (2005) elucida os modos de participação infantil nas atividades culturais.



Você reparou nas situações realizadas pela turma do maternal, que o Arthur faz parte? Vamos observá-la? Arthur vivenciou a participação na atividade cultural de mediação literária e na relação com o objeto-livro, momentos essenciais para aprendizagens e, consequente desenvolvimento humano.

No primeiro momento, a professora apresenta a literatura e o objeto-livro para as crianças ao mediar a história “O caso do bolinho”. As crianças se aproximam, escutam e se interessam pela proposta. É possível perceber Arthur um pouco mais distante fisicamente, mas curioso e envolvido na atividade cultural de leitura. Está atento aos movimentos, às falas da professora e ao objeto-livro.

No segundo momento, vemos Arthur folheando o livro e depois sentado no chão, como a professora, seus olhinhos e dedinho percorrem o objeto em busca da história contada pela professora ou, talvez, de sua própria leitura da história.

Pode-se, com base nas imagens, acreditar que o pequeno Arthur protagonizou esta importante etapa do seu desenvolvimento como leitor literário. Por meio da sua participação, vai se apropriando do significado do livro como parte da cultura humana.

PROPOSTAS PARA SUA ESCOLA

- A professora faz mediação e contação de histórias para/com as crianças.
- As crianças podem ficar livres para ouvir as histórias.
- “Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias” (Rosemberg, Campos, p. 21, 2009).
- “Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler” (Rosemberg, Campos, p. 21, 2009).

A criança pode ser protagonista a partir do encontro com a literatura?



Somente em escolas onde o sol¹⁰ brilha ou tem uma turma do chocolate é que o encantamento, a imaginação e criação podem fazer parte dos aprendizados das crianças. Com cores vibrantes, coloridas e contações entusiasmadas, crianças de diferentes lugares podem participar, se expressar e conviver com outros e a cultura humana mais elaborada.

Nas imagens acima, entrelaçam-se situações vivenciadas em duas escolas municipais de pré-escola, que tiveram como foco “O caso do bolinho”.

10 A primeira imagem é da Andréia, ex-funcionária da escola de Educação Infantil Raio de Sol, da sua filha Luiza, ex-aluna da escola e das crianças da escola participando da contação de histórias. As duas últimas imagens foram retiradas de um livro produzido por uma turma de outra escola de Educação Infantil municipal. Agradecemos pelas belas imagens cedidas para composição deste texto. Destacamos pesquisas das professoras e gestoras, que gentilmente cederam as imagens. Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki realizou a pesquisa de mestrado na Unesp de Marília com o título: O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet, em 2018. Maria Aparecida Zambom Favinha realizou a pesquisa intitulada Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico, na Unesp de Marília em 2022

E na sua escola, você tem experiências como essas? Professora, crianças e comunidade são protagonistas para novas aprendizagens infantis?

Como já anunciamos neste texto, a brincadeira de faz de conta é a atividade guia da criança no período pré-escolar, porque ao vivenciá-la, muitas qualidades humanas precisam ser aprendidas e desenvolvidas como a memória, atenção, concentração, representação simbólica, dentre outras.

Para Vigotski (2008, p. 25), a brincadeira de faz de conta pode ser entendida como uma “realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Na brincadeira a criança conhece e experiencia o mundo, as relações humanas de maneira imitativa. Marcolino (2017, p. 156) afirma que:

[...] a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso, e não em produtos a serem visualizados ao fim da atividade (saber contar, escrever, escovar melhor os dentes...).

Sugestão de leitura:

Para ampliar essa discussão acerca do desenvolvimento infantil e das atividades principais, especialmente a brincadeira de faz de conta e outras atividades como a de desenho, música, contação de histórias, sustentadas pela teoria histórico-cultural, vale a pena conhecer todos os capítulos do livro: *Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*, organizado pelas pesquisadoras Costa e Mello. 2017. Destacamos o texto *“A brincadeira de papéis na escola da infância”*, de Suzana Marcolino.

A criança aprende a brincar de faz de conta quando já tem vários conhecimentos sobre o mundo: já se interessou afetivamente pelas pessoas mais próximas, já explorou diferentes objetos e como as pessoas os utilizam. Por isso, podemos considerar que um bebê brinca, mas não de faz de conta. Uma criança maior, normalmente por volta dos três anos, e com base nos aprendizados advindos da atividade objetal, começa a brincar de faz de conta.

Segundo Elkonin (1998), a criança vivencia quatro níveis até chegar ao ápice da brincadeira de faz de conta. No primeiro, o conteúdo da brincadeira são as ações realizadas com os objetos; no segundo, o uso dos objetos em uma ordem fixa do seu uso socialmente construído; no terceiro, a interpretação dos papéis sociais; e o quarto é ápice a representação da relação travada entre as pessoas.

Voltemos à sequência de imagens acima, Andréia e Luiza (que foram funcionária e aluna da escola municipal Raio de Sol, antes dessa contação do Caso do bolinho), foram convidadas pela equipe gestora da escola para fazerem a contação de histórias do livro que já tinha na biblioteca da instituição e pôde ser explorado de diferentes formas com todas as crianças da escola.

Depois do contato com a história, as crianças podem ter como referência o enredo, as personagens e/ou os objetos, para criarem suas brincadeiras de faz de conta. Têm possibilidades de se interessar mais pela ação de mexer com os objetos utilizados pela vovó para fazer o bolo, podem “fazer” o bolo usando os objetos em uma sequência lógica (quando já vivenciaram alguém fazendo um bolo) ou ainda podem interpretar um dos papéis sociais assumido pela avó, pelo avô, animais e até o próprio bolinho, até travarem as relações sociais a partir dos papéis assumidos.

Reparem que brincar de faz de conta não é algo tão simples, que se fantasia e se cria do nada, ao contrário, é porque a criança está imersa em um mundo histórico, social e cultural, e o tem como referência, que pode brincar de faz de conta. As relações sociais travadas na realidade serão, assim, o ápice da brincadeira. Ou seja, quanto mais e melhores forem as situações vivenciadas, mais repertório a criança terá para brincar. Com essa compreensão, a literatura infantil pode ser referência e, ao mesmo tempo, ser outra expressão para compreensão do mundo.

Apesar da brincadeira de faz de conta ser a atividade guia para o desenvolvimento humano da criança em idade pré-escolar, isso não significa que outras atividades não sejam essenciais. Defendemos que diferentes formas de expressão devem coexistir em uma educação humanizadora. Assim, convidamos você a observar e refletir sobre a riqueza que pode ser o trabalho de reescrita de uma história. Somente pela primeira e quarta capa do livro feito pelas crianças da turma do Chocolate, podemos inferir sobre aspectos que foram discutidos, observados, apreendidos e expressados por essa turma, como os elementos que compõem as capas: título, ilustrações, nome da editora, autoria, estética e apresentação do livro por exemplo, denotam como as crianças estão envolvidas e são ativas e capazes de expressar coletivamente suas ideias, quando a professora organiza tempos, espaço e materiais para tanto.

PROPOSTAS PARA A SUA ESCOLA:

“A formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança” (Rosemberg, Campos, p. 38, 2009).

A escola convida profissionais, artistas, ex-alunos, comunidade externa para compartilharem suas histórias e literatura.

As crianças podem participar da contação ou mediação da leitura ouvindo, sendo personagens e/ou os próprios contadores e mediadores.

As crianças imitam, recriam, criam e vivenciam diferentes atividades como a brincadeira de faz de conta; desenho, escrita, reescrita a partir do contato com a literatura infantil.

PALAVRAS FINAIS PARA CONTINUAR A CONVERSA

Neste texto, firmamos o convite para reflexões em torno de diferentes momentos em que as crianças são consideradas e tratadas como protagonistas, levando em consideração as atividades guias de cada momento da infância e a relação com o livro e a literatura. Argumentamos que as escolas de Educação Infantil já avançaram muito nessas e outras questões, mas é um desafio contínuo a criação de contextos educativos dirigidos à ampliação das referências humanas e culturais das crianças, perspectivando seus aprendizados e desenvolvimento.

Crianças e professor(as), por meio de uma íntima relação, podem e devem ser ativos, participativos e protagonistas do seus fazeres conhecendo e produzindo cultura. Afirmamos a potência da literatura infantil, do livro literário, bem como de outras diferentes propostas pedagógicas artísticas, científicas e culturais, na escola, para evidência da autoria e participação de adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores:** implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.
- BELINK, T. **O caso do bolinho.** Ilustração: Bruna Assis Brasil. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2022.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- _____. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.
- MARCOLINO, S. Brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2005.
- VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** p. 23-36, jun. 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ALÉM DAS PALAVRAS: DESBRAVANDO HORIZONTES POR MEIO DO ENSINO DA LEITURA E DO ATO DE LER

Adriana Regina de Jesus Santos
Mônica Trindade Miranda
Simone Steffan Retkva
Martinho Gilson Cardoso Chingulo

INTRODUÇÃO

A formação de leitores é um dos pilares fundamentais da educação, representando um processo vital para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, capaz de abrir portas para um mundo vasto de conhecimento, imaginação e transformação. Diante disso, é essencial que os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental estejam preparados para desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e formação de leitores. Esses educadores desempenham um papel vital na construção das bases de leitura das crianças, fornecendo-lhes as ferramentas e estratégias necessárias para navegar por textos, compreender conteúdos complexos e desenvolver um amor pela leitura desde tenra idade.

Assim, a proposta de formação “Além das Palavras” visa refletir sobre o desenvolvimento de uma proposta de formação para professores da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta a contribuição destes na formação de leitores, abrangendo uma série de fatores, dentre eles o entendimento sobre leitura e o ato de ler.

Após essas reflexões surge um questionamento:



AFINAL, O QUE É A LEITURA?

A leitura é um processo fundamental na aquisição de conhecimento e na formação da cognição humana. Ela envolve uma relação dialógica e responsiva com o texto, no qual ocorre a compreensão linguística e a atribuição de senti-

do. A leitura é um dos mais complexos e completos recursos sócio-históricos para a formação do indivíduo tanto intelectual quanto social, contribuindo no desenvolvimento da linguagem; na formação da identidade cultural; na criatividade; no reconhecimento de diferentes valores e culturas, assim como, na aquisição de conhecimentos.

A leitura é uma atividade que pode ser realizada em diferentes contextos, como na escola, no trabalho, na comunicação cotidiana e no lazer. É um processo dinâmico que pode ser aprimorado com prática e desenvolvimento de habilidades específicas, como a fluência de leitura e compreensão de textos complexos.

Nesse sentido, a leitura é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da empatia. Por meio da leitura, podemos acessar diferentes perspectivas e culturas, ampliando nossos horizontes e adquirindo novos conhecimentos. Além disso, a leitura pode ser uma fonte de prazer e entretenimento, permitindo que os leitores explorem novos mundos e experiências emocionantes.

Isso posto, a leitura é uma habilidade essencial que desempenha um papel fundamental na vida de todos. Ela nos permite acessar informações importantes, desenvolver a nossa cognição, e nos conectar com outras pessoas e culturas. Por isso, é importante incentivar a leitura desde a infância.

Compreender a literatura e apropriar-se desse conhecimento é alimentar a alma com conteúdo, porque ler textos literários permite compreender o mundo e o que rodeia o leitor. Quem compreende a literatura e a arte tem dentro de si a liberdade em forma de texto. Nesse sentido, convidamos vocês professores, a mergulhar no mundo mágico da literatura, tendo como princípio teórico e metodológico, a Teoria Histórico Cultural. Dessa forma, para trabalhar a leitura na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, é importante considerar as seguintes estratégias:



Dica:

O professor pode transformar o espaço de acordo com a proposta de leitura; outra opção é levar a roda de leitura em outros lugares além da sala de aula, por exemplo, o pátio, debaixo de uma árvore ou na quadra, entre outros.

Contextualização: A leitura deve ser apresentada em um contexto significativo e relevante para o leitor. É importante utilizar materiais que estejam relacionados aos interesses e experiências do leitor, de forma a tornar a atividade mais motivadora e significativa.

Interação social: A leitura deve ser incentivada por meio de atividades que envolvem interação social. É importante que o leitor discuta e compartilhe ideias com outras pessoas, de forma a ampliar a compreensão do texto e desenvolver habilidades de comunicação.

Mediação: O professor por meio dos instrumentos de mediação, deve fornecer suporte e orientação ao leitor, ajudando-o a compreender o texto e a desenvolver estratégias de leitura mais eficazes. Essa mediação deve ser realizada de forma gradual, de acordo com as necessidades do leitor.

Valorização da linguagem escrita: A leitura deve ser valorizada como uma atividade que permite o acesso a informações e conhecimentos essenciais. É crucial que o leitor compreenda a importância da linguagem escrita na sociedade e desenvolva habilidades para se comunicar de forma eficaz por meio da escrita.

Abordagem crítica: A leitura deve ser empregada como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico. O leitor deve ter a capacidade de questionar e analisar as informações presentes no texto, construindo, assim, uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor.

Faz-se necessário ressaltar que o livro de literatura infantil constitui um instrumento de mediação importantíssimo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, socioafetivos, imaginação e criatividade, além de garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, o que consiste nos principais objetivos para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Professor, você sabia que na escola existem diversas práticas de leitura que podem auxiliar na formação de sujeitos leitores? Convidamos a conhecer algumas:

Dica:

A contação de história não está necessariamente ligada a um texto fixo, pois é desenvolvida pela linguagem do narrador que é flexível e pode mudar durante a história. Já a mediação de leitura introduz o aluno a língua escrita e consiste na exteriorização sonora do texto fixo, portanto a narrativa é apresentada pela língua do livro e não do mediador, por isso ela não se modifica.



Leitura em voz alta: Essa prática consiste na leitura de um texto pelo professor ou por um aluno, em voz alta para a turma. Esse tipo de atividade ajuda a desenvolver a compreensão auditiva, a fluência e a entonação da leitura.



Leitura compartilhada: Essa prática consiste na leitura de um texto em conjunto, em que os alunos leem em voz alta ou em silêncio e depois discutem o conteúdo do texto. Essa atividade ajuda a desenvolver a compreensão de leitura, a discussão e a análise crítica do conteúdo.

Roda de leitura: Nessa prática, os alunos aprendem suas experiências de leitura com a turma, apresentando livros que leram, contando sobre suas impressões e compartilhando trechos do livro que gostaram. Essa atividade ajuda a desenvolver o gosto pela leitura e ampliar o repertório literário dos alunos.

Leitura guiada: Nessa prática, o professor seleciona um texto para a turma ler em conjunto, e orienta os alunos na leitura, indicando onde deve prestar mais atenção, explicando orientações ou conceitos difíceis e fazendo perguntas sobre o texto. Essa atividade ajuda a autonomia e a expansão do repertório literário dos alunos.

Leitura autônoma: Nessa prática, os alunos têm liberdade para escolher o que querem ler, e fazem a leitura individual ou em grupo. Essa atividade ajuda a desenvolver o gosto pela leitura, a autonomia e a expansão do repertório literário dos alunos.

Escrita reflexiva: Essa prática consiste na produção de um texto pelos alunos, em que eles reflitam sobre suas experiências de leitura, compartilhem impressões e analisem o conteúdo do texto. Essa atividade ajuda a desenvolver a escrita e a análise crítica.

NA PRÁTICA: COMO FAZEMOS ISSO?



Isso posto, vamos conhecer algumas estratégias para trabalhar com as crianças na educação infantil, alinhando-as aos objetivos e necessidades específicas da turma. O Objetivo é transformar a leitura em uma atividade não apenas educativa, mas também prazerosa e significativa para todos os envolvidos.

1ª Obra: *Podcast: A Bolsa Amarela*

Resumo da obra: A Bolsa Amarela é um clássico da literatura infantojuvenil, publicado em 1976, época em que o Brasil vivia a ditadura militar. O romance conta a história de Raquel, uma menina que é repreendida pela família, com isso, ela esconde três vontades, dentro da sua bolsa amarela: o desejo de crescer logo, pois criança tem pouco direito de escolha; o desejo de ser menino, pois mulheres também têm pouca liberdade; e por último o desejo de ser escritora, que não tinha explicação. Além desses desejos, Raquel guarda em sua bolsa suas fantasias, histórias e ideias relacionados a situações reais que passa com sua família com situações imaginárias.

Autor: Lygia Bojunga Nunes

Título do Livro: A Bolsa Amarela

Ilustrações: Marie Louise Nery

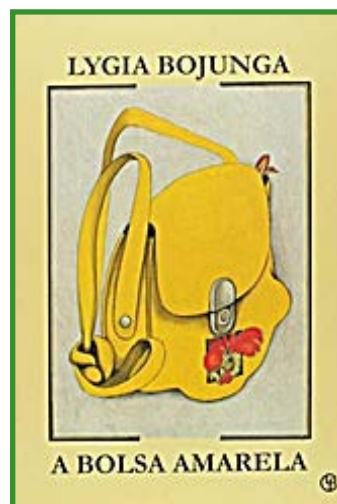
Editora: Casa de Lygia Bojunga

Objetivos: formação do leitor literário; compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte; escutar, com atenção; desenvolver a consciência crítica; desenvolvimento da oralidade; produção de textos orais.

Série: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I

Tempo: 5 a 7 aulas de 1 hora

Material: Computadores ou celulares; livro “A bolsa Amarela”



Por que trabalhar essa história por meio do Podcast?

As atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, dentre elas a linguagem oral. Dessa forma, pensando nas práticas de linguagens contemporâneas e nos textos multissemióticos presentes nas redes sociais e em outros ambientes da *Web*, pretende-se trabalhar essa obra com *podcast*. Com a intenção de integrar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções considerando as dimensões ética, estética e política desse uso.

PASSO A PASSO:

1º Momento

O primeiro momento da intervenção pode ser realizado dentro da sala de aula, para fazer um levantamento, por meio de uma conversa aberta, sobre o que os alunos já conhecem a respeito de *podcast*, para assim, compreender a relação dos alunos com os dispositivos digitais. Como por exemplo: Tem acesso a tecnologias em casa? E na escola? Já usou *podcast*? Gosta de escutar *podcast*? Quais tipos de *podcast* gosta de escutar?



Durante a conversa o professor pode ir explanando sobre os conceitos, como utilizá-los, para que servem, entre outros assuntos, de acordo com as respostas das crianças. Explicitar os tipos de *podcast* que existem como por exemplo: monólogo; bate-papo; entrevista; matérias informativas; *audiobooks*; *podcasts* de formação (educacional); *storytelling* (narração de histórias, podem

conter histórias reais em formato de documentário ou histórias fictícias roteirizadas e com atores vivendo seus personagens).

Depois desta conversa, serão feitas outras perguntas norteadoras em relação à *audiobook* (livro oralizado) e *podcast* literário (que versam sobre o autor, sobre a obra debate de literatura, entre outros).



2º Momento

Nesse momento, a intervenção poderá ser realizada na biblioteca ou no laboratório de informática., apresentar a obra escolhida e os principais elementos do livro como autor, editora, ano, prefácio etc. Contextualizar o período em que se passa a narrativa para os alunos se situarem em relação aos valores, normas, costumes, situação política, linguagem, entre outros. Por se passar em outro período, contém elementos que não estão mais em uso, como por exemplo, telegrama, tal qual, expressões como: “abotoar o paletó” para referir a morte, “transa”, com o significado de transação ou acordo. O professor pode deixar alguns exemplares do livro físico para os alunos explorarem.

Em seguida, fazer a escuta com os alunos do livro (por ser um texto grande, pode ser realizada em duas aulas ou mais). Após a escuta da história, realizar uma roda de conversa para que os alunos possam falar sobre suas impressões, o que compreenderam da história, suas assimilações, tirar dúvidas, entre outros. O professor pode iniciar a roda de conversa com algumas perguntas como: Quais costumes ainda permanecem na sociedade atual e quais não? As crianças sempre têm o direito de se expressar? E a privacidade? A educação entre meninas e meninos é igual? E os direitos das mulheres? Mudou alguma coisa? Ainda existem obstáculos para as mulheres? Qual vontade você colocaria na bolsa amarela?

3º Momento

Nesse ponto será apresentado alguns *podcasts* literários, para que os alunos compreendam sua função. Após isso, o professor pode convidá-los a fazer um *podcast* literário para apresentar o livro, o que acharam dele, suas assimilações, fazer um debate, os alunos podem também ler trechos da obra, fazer entrevistas entre eles, entre outros.

Dessa forma, separar a sala em dois grupos ou mais, para escrever o roteiro com o auxílio da professora e de forma que todos participem. Após o roteiro elaborado será realizada a produção do *podcast*, os alunos precisam falar com clareza e ter boa entonação (pontos, vírgulas, exclamações etc.) Por fim, os *podcasts* literários serão ouvidos por todos na sala. Pode-se também compartilhar com os alunos da escola, no grupo de *WhatsApp*, entre outros.

2ª obra: Pinóquio

Autor: Carlo Collodi

Título do Livro: Pinóquio

Ilustrações: Walter Lara

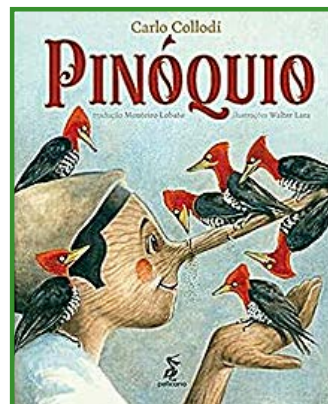
Editora: Pelicano

Objetivos: Ensino da leitura por meio de contação de história, tendo como foco a construção do capital moral das crianças.

Série: 5º ano do Ensino Fundamental I

Tempo: O livro é composto por vinte capítulos, alguns longos, outros mais curtos. Portanto, o professor precisará planejar bem suas aulas para ter uma sequência. Seria interessante que se lesse de um a dois capítulos por aula, o que duraria no total, aproximadamente uma hora. Então, em torno de nove aulas, será possível concluir o livro todo, ou seja, o que totalizaria nove horas/aula.

Material: Livro, papel, lápis de cor, tesoura, cola e outros



Resumo da obra: “Pinóquio”, escrito pelo italiano Carlo Collodi em 1883, é um clássico da literatura infantil. A narrativa segue a jornada do boneco de madeira Pinóquio, que ganha vida e embarca em aventuras e aprendizados. Gepeto, o carpinteiro, esculpe Pinóquio de madeira especial e recebe ajuda da Fada Azul para dar vida ao boneco como recompensa por sua bondade. Porém, Pinóquio, ingênuo e impulsivo, frequentemente desobedece a conselhos. O desejo de Gepeto é que Pinóquio se torne um menino real. No entanto, para isso, Pinóquio enfrenta uma jornada onde seu nariz cresce ao mentir. Guiado pelo Grilo Falante, sua consciência, ele aprende a fazer escolhas corretas. Pinóquio enfrenta desafios, como ser manipulado em um teatro de marionetes e ser enganado por uma raposa e um gato. Ele aprende lições sobre **honestidade, responsabilidade e respeito**, passando por provações e mostrando arrependimento. Ao longo do livro, Pinóquio valoriza a educação, o trabalho duro e o respeito. Ele se transforma em um menino real após demonstrar mudança verdadeira.

Ele também aprende sobre as consequências de suas ações e as recompensas de se tornar um indivíduo honesto e altruísta. No final, após passar por muitas provações e demonstrar um verdadeiro desejo de mudança, Pinóquio é recompensado com sua transformação em um menino de verdade.

PASSO A PASSO:



1º Momento: Apresentação

O professor deverá apresentar o livro, falar dos temas que poderão ser desenvolvidos durante o processo e explicar que irão explorar a história do Pinóquio juntos. Pergunte às crianças se elas já ouviram falar do Pinóquio e se sabem algo sobre a história.

2º Momento: Contação

Comece contando a história de uma maneira envolvente, utilizando recursos para tornar a narração mais interessante, como vozes diferentes para os personagens e gestos.

3º Momento: Discussão

Agora, inicie uma conversa estimulando as crianças a compartilharem suas impressões, emoções e opiniões sobre os personagens e eventos da história. Faça perguntas como: “O que vocês acharam do Pinóquio?”, “Qual foi a parte mais emocionante da história?” ou “Por que vocês acham que o nariz do Pinóquio crescia quando ele mentia?”. Em seguida, explore as lições morais, é aqui que o professor poderá escolher temas como: mentira, honestidade, obediência e responsabilidades para trabalhar.

4º Momento: Construção da marionete

Explique às crianças que elas irão criar suas próprias marionetes do Pinóquio.

Forneça materiais como papel cartão, palitos de sorvete, lápis de cor, tesouras, cola, olhos móveis, tecidos, fitas etc.

Mostre um exemplo de marionete pronta ou desenhe um modelo básico no quadro para as crianças seguirem.

Oriente as crianças a desenhar e recortar o corpo do Pinóquio no papel cartão, e a decorá-lo.

5º Momento: Escrita criativa

Continuação da história: peça às crianças para escreverem uma continuação da história do Pinóquio.

Oriente-as a pensarem em um novo desafio ou aventura para o Pinóquio, bem como possíveis lições que ele pode aprender ao longo dessa nova jornada.

3ª Obra: “Os Adoráveis Bilhetinhos da Professora Ada”

Título do Livro: Os Adoráveis Bilhetinhos da Professora Ada

Autor: Anderson Novello

Ilustrações: Ana Laura Alvarenga

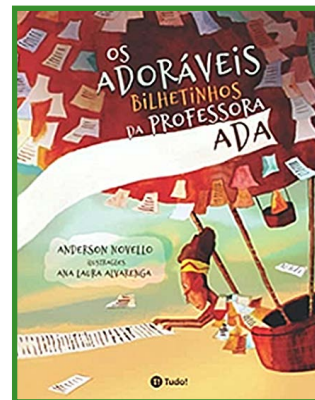
Editora: Tudo!

Objetivos: Trabalhar questões afetivas que permeiam uma sala de aula evidenciando a importância do olhar sensível e a relação humanizada entre os agentes que participam deste contexto;

Compartilhar sentimentos e habilidades sócio emocionais a fim de estreitar laços entre professor e estudante.

Série: 3º ano do Ensino Fundamental I

Tempo: 2 horas aula



Resumo: Todo ano letivo, a Professora Ada memoriza a lista de chamada inteirinha, de trás para frente e de frente para trás. Bem mais do que uma sequência de nomes, Ada enxerga uma lista de sonhos, tropeços e recomeços. Aos seus alunos, ela dedica cartas, cartinhas, cartapácios, bilhetes, bilhetinhos e bilhetões. Escritos capazes de fazer o maior dos borocoxôs olhar pela janela e perceber: vai passar! O livro ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais e habilidades de leitura nas crianças. Uma história dedicada às professoras e aos professores que restauram a dignidade do mundo. O texto é indicado para crianças a partir de quatro anos (leitura compartilhada/assistida) ou a partir de sete anos (leitura independente).

Base teórica utilizada nesta prática: Esta proposta está embasada pela Teoria da Atividade de Leontiev, que apresenta uma Estrutura Geral que se efetiva a partir de etapas para a execução de um planejamento, nos convida a estabelecer uma conexão do homem com o mundo, tendo forte relevância a questão social e as relações que são desencadeadas em sociedade. Quando analisamos qualquer atividade conforme afirma Leontiev, devemos partir de uma atividade externa para uma atividade interiorizada, porém, identificando claramente as etapas e a forma que são executadas. A Estrutura Geral da Atividade visa o planejamento das práticas, neste caso, voltada a uma prática de leitura pautada no desenvolvimento e sistematização das seguintes etapas: **atividade, necessidade, motivo, ação e operação.**

ESTRUTURA GERAL DA ATIVIDADE



Dica:

Livro: “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil” Vygotski, Luria, Leontiev.

Conheça o autor da Estrutura Geral da Atividade a partir do vídeo: QR code 1

Assista o vídeo explicativo sobre a Teoria da Atividade: QR Code 2



Atividade: Entendendo que atividade para Leontiev é o ensino, partiremos deste pressuposto: por meio do ensino, da prática pedagógica, visualizamos o trabalho como forma de humanização. O estudo do livro “Os Adoráveis Bilhetinhos da Professora Ada”, será desenvolvido a partir das habilidades socioemocionais direcionada à relação de professor e estudante, trazendo a atividade de reflexão sobre os desdobramentos voltados a empatia, pertencimento e contextos diversos vivenciados em diferentes realidades.

Necessidade: Trabalhar com os sentimentos e as questões afetivas que permeiam uma sala de aula, para os alunos há a necessidade de compartilhar os sentimentos, os anseios e acolhimento, tendo em vista que muito têm a dizer sobre condições de vida (algumas vezes precárias pela questão social de baixa renda). Sobre a necessidade do professor vê-se a de trabalhar com os alunos os sentimentos a partir dos aspectos sociais, e a importância de compartilhamento e estreitamento de laços entre professor e aluno, trazendo à tona um olhar e uma escuta sensível para a relação humanizada, que deve ser evidenciado cotidianamente em sala de aula.

Objeto: Desenvolver o trabalho com os sentimentos em sala de aula a partir das interações de professor/estudante a fim de desenvolver a reflexão sobre a partilha dos sentimentos no contexto de sala de aula e o olhar sensível referente aos diversos contextos presenciados.

Motivo Estímulo: Compreender sentimentos e habilidades socioemocionais, expressar sentimentos sobre a realidade presenciada e livre expressão a partir das relações desencadeadas dentro e fora de sala de aula.

Motivo Eficaz: Partilhar os sentimentos e suas expressões a fim de que os alunos visualizem o professor como aquele que assume postura empática, de escuta e de olhar atento para as diversas manifestações dos estudantes.

PASSO A PASSO:

1º Momento

Organizar em conjunto com os alunos o espaço para o momento da leitura do livro que será realizada pelo professor(a).

2º Momento

Realizar roda de conversa a fim de propor um momento onde os estudantes possam se expressar sobre a história.

3º Momento

Após livre expressão dos estudantes, o professor(a) assumindo papel de mediador irá problematizar e levantar as seguintes questões a partir de roda de diálogo: “Qual sentimento tiveram ao escutar esta história? O que entendem por sentimentos e qual a importância deles? Se lembram de professores que foram importantes para sua vida? Já tiveram alguma(s) história(s) parecida(s) com estas contadas no livro?”.

4º Momento

Organizar conjuntamente a sala com papéis de diferentes tamanhos e cores, canetas, lápis e marcadores, será solicitado que cada estudante escolha um papel ou mais de um e que escrevam bilhetes adoráveis para alguém (podendo ser da sala ou não). A proposta é que se expressem livremente, podendo ser através de palavras ou de desenhos (para aqueles que ainda não são alfabetizados é uma proposta de aplicabilidade e flexibilização), que transmita sua ideia/pensamento. Após, é importante que os alunos tenham a oportunidade de manusear o livro, observando sua apresentação e a riqueza de detalhes referente tanto à escrita quanto às ilustrações.

5º Momento

Aqueles que se sentirem à vontade poderão fixar seu bilhete no mural ou entregar o bilhete para a pessoa que endereçou. É de grande importância a apresentação do autor e do ilustrador, apresentando fotos e dialogando sobre sua vida enquanto autor.

Operação: Ler previamente o livro e conhecer seu enredo e objetivo, organizar a sala com a ajuda da turma para a leitura, separar materiais necessários (canetas, lápis, diversidade de riscadores, papéis de diferentes tamanhos e espessuras), reorganizando a sala para esta atividade, separar fotos do autor e da ilustradora do livro para apresentação, conhecer breve biografia dos mesmos para socialização.

Avaliação: será realizada a partir de observação e registro do desenvolvimento desta atividade, a escrita dos bilhetes/desenhos, também serão avalia-



das a fim de identificar como os alunos internalizaram o conteúdo trabalhado nesta prática de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Prezados professores e professoras, esperamos que por meio deste diálogo pudemos de alguma forma contribuir no processo de ensino e aprendizagem que envolve a temática leitura. Entendemos que a literatura infantil, possibilita à criança o desenvolvimento de um amplo repertório e compreensão de narrativas, contribuindo para a formação de leitores conscientes e ativos na sociedade. Segundo Richard Bamberger (1986), é de extrema importância proporcionar às crianças um contato constante e significativo com as palavras desde cedo, visto que essa interação desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento global, pois é por meio das palavras que elas constroem e expressam seu pensamento, compreendem o mundo ao seu redor e estabelecem relações interpessoais.

Os textos literários permitem ao leitor adentrar um mundo desconhecido, porém, instigante, que desenvolve o imaginário e desperta a curiosidade. Considera-se, assim, a leitura como uma forma de perceber o mundo e a realidade que cerca o leitor. A literatura possibilita, assim, a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, de atuar sobre ela e de transformá-la, sendo assim, podemos afirmar, que a leitura é um bem indispensável à nossa humanização.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie; BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. 2012.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2. ed. São Paulo:Ática, 1986.

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

LEONTIEV. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.

O QUE É LITERATURA? UMA CONVERSA ENTRE TEXTOS E PRETEXTOS

Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Berta Lúcia Tagliari Feba
Renata Junqueira de Souza

CONVERSA INICIAL

Olá professoras e professores, como vocês estão?

Este texto foi construído em conjunto por nós três: Andréia, Berta e Renata com o intuito de ajudá-las(os) a pensarem sobre o texto literário, uma vez que, nem sempre, é fácil identificar se o livro que temos em mãos, de fato, é literatura.



E por que esta conversa é importante?

Por diversas razões, mas vamos focar em algumas, certo? A literatura, em especial, a que transita dentro das escolas, muitas vezes, é utilizada como pretexto, ou seja, leem-se textos não com o intuito de discutir, provocar reflexões, instigar diálogos e etc., mas com o objetivo de didatizar. Ademais, em outros momentos, acredita-se no que está escrito na ficha catalográfica, o que, infelizmente, nem sempre é confiável; outro ponto importante é entender que, em algumas situações, o paradidático é ofertado como literário. Dito isso, é relevante termos a clareza de que para muitos(as) de nossos(as) estudantes o único contato que terão com a literatura será em sala de aula, o que potencializa a nossa responsabilidade ao elegermos as obras que trabalharemos com eles(as).

Pois bem, a conversa é longa e nem um pouco tranquila. Aqui, não temos a pretensão de esgotar o assunto, pois seria impossível, haja vista que nem mesmo os teóricos que se debruçaram sobre o conceito chegaram a uma conclusão única, lembrando que a literatura, por ser uma manifestação artística e cultural, pode sofrer alterações através do tempo, seja por meio da evolução dos gêneros literários, seja pelos recursos linguísticos e/

ou ainda pelo formato. Mas uma característica é incontestável: o trabalho com a linguagem.

Anotem os nossos e-mails e caso tenham dúvidas, escrevam-nos: andreiaoaiguma@gmail.com; berta.tagliari@gmail.com; renata.lit.junqueira@gmail.com

Abraços literários,
Professoras Andréia, Berta e Renata

SEÇÃO 1 - QUANDO O TEXTO LITERÁRIO É UTILIZADO COMO PRETEXTO

Considerando o fato de ter sido professora da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa¹¹ por muito tempo, houve um momento do currículo do curso de Pedagogia em que orientei o estágio dos Anos Iniciais. Nesta disciplina, as alunas tinham praticamente três passos a serem cumpridos: observação, planejamento conjunto com o(a) professor(a) da sala de aula e a regência dessa aula.

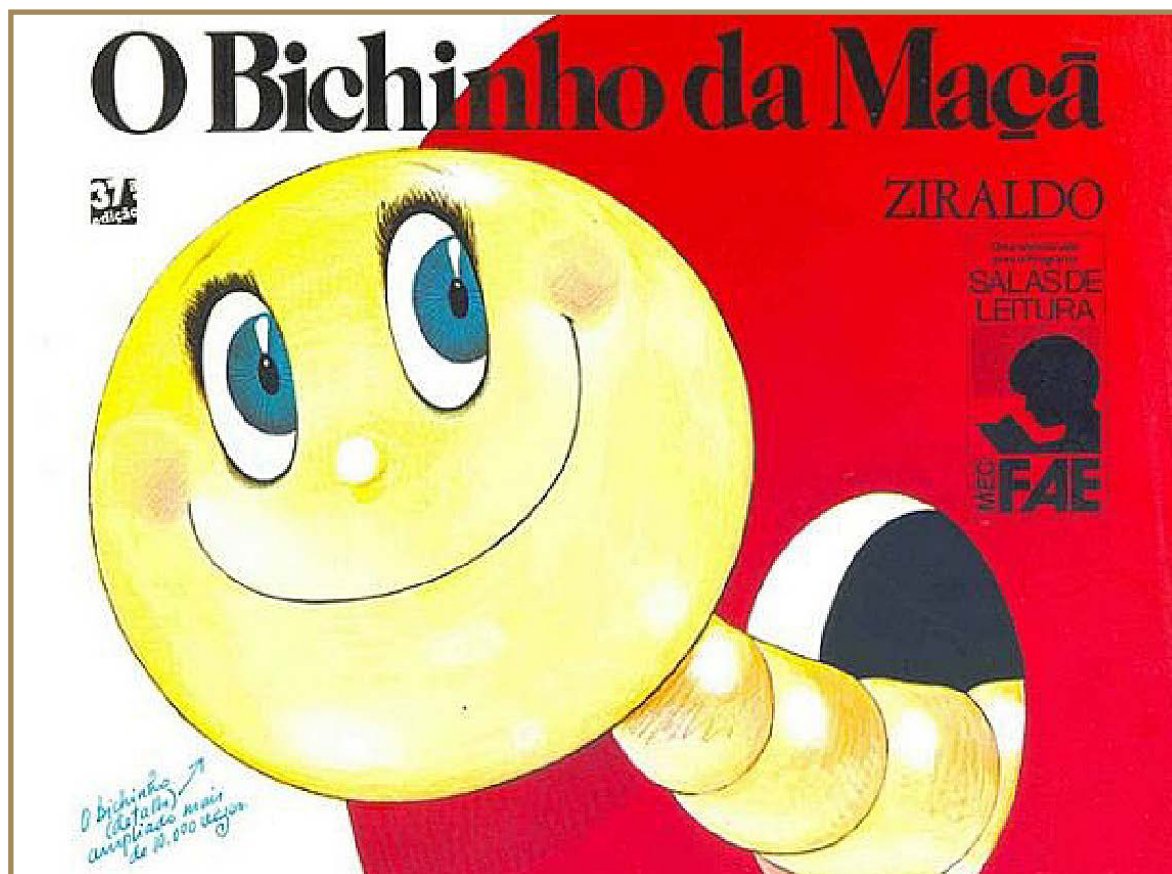
Na Universidade, durante o período de observação das aulas, fazíamos rodadas de relatos de experiência sobre as observações e, em um determinado dia, uma dupla de alunas da Pedagogia compartilhou o seguinte fato:

_ Prof. Renata, hoje nossa observação foi bem legal, pois a professora iniciou a aula lendo o livro *Bichinho da Maçã*, de Ziraldo. Depois, ela ensinou uma receita na lousa explicando as partes da receita culinária: título, ingredientes, modo de preparo e rendimento.
_ Isso professora _ disse a outra aluna do grupo_, a seguir, ela distribuiu uma listinha com as frutas que cada criança deveria trazer para a aula seguinte, pois elas iriam escrever e preparar uma salada de frutas.
_ E a menina que pegou a maçã vibrou, pois fez relação com a maçã do livro do Ziraldo, _ disse a primeira aluna.

Esse exemplo mostra perfeitamente como a literatura, nesse caso a literatura infantil, serviu como pretexto para o ensino do gênero textual receita culinária.

¹¹ Aqui, quem está fazendo uso da palavra é a Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Figura 1 - Capa do livro "O bichinho da maçã"



Fonte: acervo pessoal.

Marisa Lajolo (1982, p. 52) argumentou há algumas décadas que “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê, escritor e leitor; reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura.”

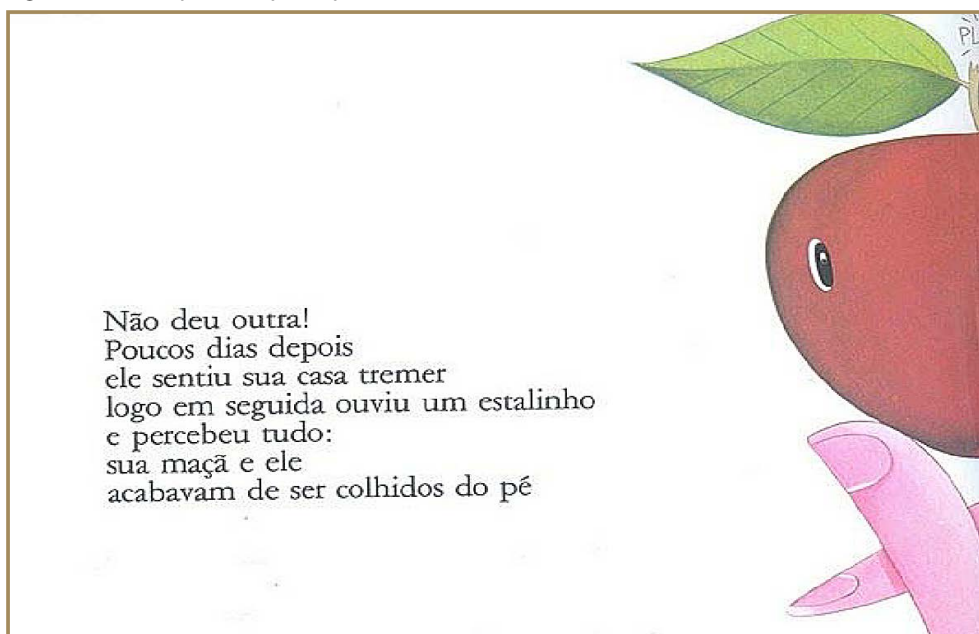
No exemplo dado acima, talvez o(a) professor(a) nem tenha percebido que estava utilizando *O Bichinho da maçã* (1982) para possivelmente motivar os(as) alunos(as) a pensarem na maçã enquanto fruta que pode ser adicionada em uma salada de frutas. E, entre a literatura de Ziraldo e a salada concretizada e degustada no dia seguinte pelas crianças, estavam o ensino e a aprendizagem da receita culinária.

Lajolo (1982, p 53) considera que, em situações escolares, o texto costuma servir como pretexto, “ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. A autora pontua que a presença do texto na escola torna-se artifi-

cial, pressupõe e incentiva a leitura, mas espera que o(a) estudante acredite na leitura feita pelo(a) docente, que, muitas vezes, acaba sendo útil, adequada e agradável, servindo a um propósito de ensino e desviando a própria natureza estética do texto literário.¹²

No caso da receita com o livro de Ziraldo, há inclusive um problema de interpretação, pois maçã no sentido gramatical significa um “fruto da macieira”. No entanto, no livro infantil utilizado pela professora, a maçã possui um outro sentido, ela é a casa, lar do bichinho. Isso fica evidente na capa do livro, como vimos anteriormente e é reforçado em todo o texto, como na página a seguir:

Figura 2 - Texto que reforça maçã = casa



Fonte: *O bichinho da maçã*, acervo pessoal.

12 A própria autora, em 2009, publica novo artigo em que reconsidera determinadas reflexões emitidas naquele texto de 1982, cujo contexto era o de ampliação ao acesso a livros didáticos pela escola em que muitos textos de literatura eram utilizados para ensinar algo, o que tirava a autonomia do texto e isolava autor e leitor, como se tais sujeitos não tivessem função ou capacidade de completar os sentidos possíveis da matéria tecida. Entretanto, em 2009 e vamos pensar ainda no nosso momento, o que se deve considerar é que a base para a aula de Língua Portuguesa é o texto (oral, escrito, verbal, multimodal). Vamos ler, debater, criar, contar, recontar, interagir, responder, interpretar a partir de diversos gêneros que circulam socialmente. Assim, ao texto literário, cabe espaço privilegiado para diálogo e, sem ingenuidade, para aprender como ele se constrói, quais são seus elementos, como um narrador pode conduzir o leitor, de que maneira a rima pode gerar musicalidade. Então, faz parte da vida escolar saber como o texto literário funciona. O que não se deve, reafirmamos, é reduzir esse rico material em um exercício de gramática ou em meio, desculpa, recurso (e outros tanto sinônimos) para se chegar a um fim bem específico e unilateral.

Assim, ao alterar o sentido da maçã de fruta para casa, a professora alterou também a possibilidade de compreensão do texto literário. Ela faz o que Edmir Perrotti (1986) chama de *discurso utilitário*, aquele que obedece a razões externas ao próprio discurso, nesse caso a subversão do sentido da palavra maçã.

Faltou para a professora compreender o texto como literatura, que se desvinctula do propósito de ensinar, para exercer somente, a função do *discurso estético*. Assim, o discurso estético destacado por Perrotti é aquele que “toma o partido da criança, procurando valorizar o seu sentir e modo de ser” (PERROTTI, 1986, p. 123). A literatura, portanto, não precisa se submeter às regras da realidade, uma vez que pode romper o princípio de verossimilhança e quebrar a linearidade temporal. Para Perrotti, “o motor da narrativa não é a eficácia, mas a expressão do universo afetivo do locutor, que deseja compartilhá-lo desinteressadamente com o leitor”. (PERROTTI, 1986, p. 136).

Pelo pequeno exemplo que trouxemos no começo desta unidade didática, pudemos perceber que a professora em questão teve uma boa ideia, utilizar a literatura para motivar os(as) estudantes na produção textual, no caso a receita culinária, mas, no momento em que não se aprofunda em uma interpretação que se aproxime do discurso estético da obra de Ziraldo, fez uso do texto literário como um pretexto (segundo Lajolo) ou como discurso utilitário (segundo Perrotti). Por esse motivo, é tão importante sabermos o que realmente é literário, como podemos dizer que existe, em determinado texto, função estética ou que aquela obra infantil se trata de literatura infantil.

A seguir entraremos nesta discussão. Mas antes de adentrarmos no próximo subitem, gostaríamos que vocês refletissem: o que é literatura? Vocês têm dificuldades para identificar se um texto é literário ou não?



SEÇÃO 2 - O TRABALHO COM A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Mesmo em maio - com manhãs secas e frias - sou tentado a mentir-me. E minto-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim. Desconheço o ruído que interrompeu meu sono naquela noite. Amparado pela janela, debruçado no meio do escuro, contemplei a sua e sofri imprecisa saudade do mundo, confirmada pela crueldade do tempo. A vida me pareceu inteiramente concluída. Inventei-me mais inverdades para vencer o dia amanhecendo sob a névoa; Preencher um dia é demasiadamente penoso, se não me ocupo de mentiras (Queirós, 2011, p. 7).

A epígrafe que abre a nossa conversa nesta seção integra o livro *Vermelho Amargo* (2011), escrito pelo saudoso Bartolomeu Campos de Queirós, importante escritor brasileiro de literatura infantil e juvenil. Antes de dar continuidade à aula, queremos propor uma pequena prática.

Primeiro leiam o excerto em voz baixa. Depois leiam em voz alta. Perceberam alguma diferença? Muitas vezes queremos ler o texto literário na mesma velocidade que um texto não literário e, por isso, temos dificuldades na compreensão, afinal, a literatura, como toda obra de arte, precisa ser contemplada. Dito isso, ler mastigando as palavras é um bom caminho para senti-la. Agora, compartilhem conosco se já conheciam o livro. Feito isso, vamos juntos(as) pensar sobre o trabalho com a linguagem empregada no referido livro pelo autor. Quem é o narrador? Como ele apresenta uma manhã de outono? Por que ele mente para ele mesmo? Aqui, poderíamos fazer uma alusão intertextual com o célebre poema do Fernando Pessoa (1986. p. 164): “O poeta é um fingidor/ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente”.

Como ele pode sentir saudade do mundo se está vivo? Ou, ainda, a mentira pode ser compreendida como uma fantasia, ou seja, uma vida paralela que é criada por meio da sua imaginação a fim de suportar a existência? Sem dúvidas, é possível estabelecer uma conversa reflexiva a partir da narrativa supracitada, então, fica o nosso convite à leitura do texto na íntegra, pois para uma análise é imprescindível que se tenha acesso ao todo. Ah, o livro, possivelmente está na biblioteca da sua escola, pois ele foi adquirido por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - no edital de 2013. Todavia, antes de darmos continuidade, queremos ressaltar a importância da linguagem metafórica utilizada na narrativa e, ainda, de como as figuras de linguagem são empregadas nos textos literários.

Agora, façam o seguinte exercício: releiam a citação que integra o livro do Bartolomeu e reescrevam como se fosse uma notícia de jornal. Vocês irão, na prática, ter a clareza de como a escolha do vocabulário será outra.

Roland Barthes, em *Aula* (2011, p. 17), escreveu que:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, ao texto, isto é, ao tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é teatro.

O estudioso valida que é o trabalho com a língua que determinará se o que temos é ou não um texto literário. Para tanto, ele se apropria de três conceitos gregos a fim de argumentar que essas três virtudes são constitutivas da literatura, sendo elas: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis*.

Em consonância, Marisa Martins Gama-Khalil, em “A transgressão na literatura fantástica” (2013, p. 23), faz uma leitura esclarecedora acerca dos conceitos supracitados. Vejamos:

A *mathesis* é a força dos saberes, o meio pelo qual a literatura veicula de forma oblíqua e rizomática as sabedorias, os conhecimentos que os homens elaboram. Enquanto na linguagem comum, pelos desígnios fascistas, os saberes tendem a ser colocados em ordem, dispostos da maneira mais linear possível, na literatura eles são obrigados a sugerir, não a indicar; são dispostos não estaticamente, mas em movência. A literatura só consegue assumir muitos saberes, porque ela os faz girar, não lida com eles de forma estática; por isso, o lugar dos saberes na literatura não é direto, mas sempre indireto, enviesado, deslocado, movente.

Ou seja, a *mathesis* é a responsável pela literatura assumir muitos saberes e não permitir que esses se tornem estáticos, mas mutáveis.

Já a *mimesis*, trabalha no campo da representação, ou, como assevera Gama-Khalil (2013, p. 24), em sua leitura do texto barthesiano:

aquela que é responsável pela construção de sua materialidade ficcional, de sua representação. Essa força, como já anunciamos, também participa determinantemente no processo transgressor da literatura e isso pode ser verificado pelo fato primeiro de entendermos que o mundo da ficção não é, de maneira nenhuma, o mundo da realidade. A literatura tem a liberdade – poética – de construir as formas humanas, geográficas e sociais.

E, por fim, a *semiosis*, que nas palavras de Barthes (2011) consiste em “instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas”. Na mesma esteira de pensamento, Gama-Khalil (2013, p. 25), valida que “Dizer o diferente com o mesmo. As palavras usadas na literatura são as palavras empregadas em outras situações discursivas e não propriamente literárias.”, isto é, o trabalho com a linguagem.

Sem dúvidas, seria possível recorrer a outros estudiosos a fim de pensar o que é literatura, como, por exemplo, Sartre, Culler, Derrida e etc., e, indu-

bitavelmente, as contribuições também seriam valiosas, no entanto, a nossa escolha em estabelecer um diálogo com Barthes se justifica, ao passo que ele esclarece que é por meio do trabalho com a linguagem que temos (ou não) um texto literário, tal como sinalizado no título desta seção.

SEÇÃO 3 - E AGORA JOSÉ, MARIA, JOÃO, TERESA? EU SEI DIFERENCIAR UM LIVRO LITERÁRIO DE UM LIVRO NÃO LITERÁRIO?

Nosso objetivo nesta seção é evidenciar a partir de livros de literatura infantil, não necessariamente livros literários, a diferença entre o que é literatura e o que não é.

Dizemos sempre que somos “enganadas” por livros com formato de livro de literatura infantil e quando lemos o texto é por meio da linguagem e sua intencionalidade que percebemos a diferença.

O escritor e doutor em literatura Ricardo Azevedo, no artigo “Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! Presença Pedagógica” (1999) distingue de maneira bem esclarecedora o texto didático, do texto paradiático e do texto literário.

Para ele, o texto didático é aquele que ensina algo, pode ser pronomes, capitais ou até tipos de cartas, por exemplo. Quando lemos um texto didático aprendemos com ele e todas as pessoas que o leem aprendem as mesmas coisas. A linguagem nesse caso é clara, objetiva e direta.

O texto literário não, pois são textos abertos que se utilizam de uma linguagem subjetiva e cada leitor(a) vai compreender o texto dependendo de suas experiências, seus conhecimentos prévios. A linguagem é poética e em se tratando de livros ilustrados, muitas vezes, o texto verbal dialoga com o visual para a construção de sentidos. Temos nesta categoria textos poéticos e textos em prosa. Se falamos de poesia, elas podem se utilizar do ritmo, da sonoridade, de versos, estrofes e rimas, mas podem também ser construídas sem rimar. E ainda temos os poemas concretos que dizem muito, tocam o(a) leitor(a) a partir do jogo imagético. Se falamos em prosa, existe uma estrutura no texto narrativo: uma situação inicial em que as personagens são apresentadas, o local onde acontece a história e, na sequência as ações entre as personagens que irão desenvolver o enredo, evidenciando os problemas que podem ou não ser resolvidos e, por fim, encaminha-se para o desfecho.

Esta é uma estrutura bastante formal encontrada principalmente em contos, contos de fadas, contos maravilhosos, mas temos também textos que invertem a

ordem. Em síntese, o que devemos saber sobre o texto literário é que ele é subjetivo e polissêmico. Desse modo, poderá ser vivido pelos leitores de modos diferentes, de forma que esse(a) leitor(a) estabelecerá uma interação com o texto e lhe atribuirá significados únicos porque a literatura é aberta.

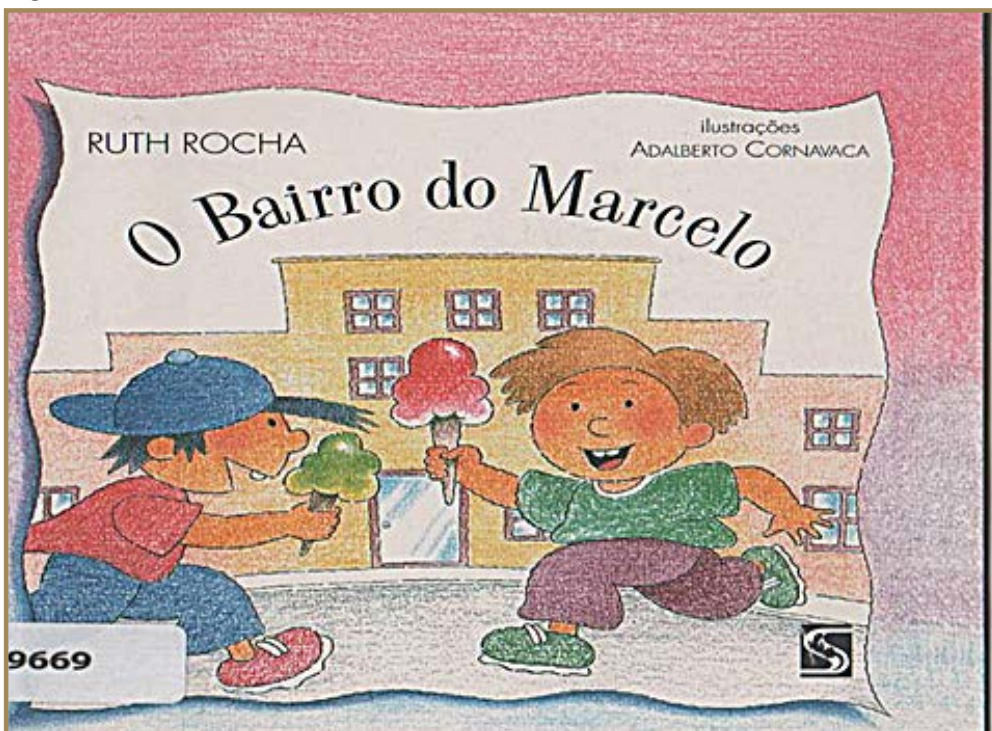
Ainda na perspectiva teórica de Azevedo, temos também os textos paradidáticos, que são aqueles que ensinam dentro de uma estrutura que falseia a literatura. Geralmente, estes textos iniciam-se trazendo a ficção, mas no decorrer do desenvolvimento da narrativa há um ensinamento que desvirtua o que poderia ser literatura. É um texto que pode apresentar personagens vivendo uma história quando de repente uma determinada personagem abre espaço para explicar algo didaticamente. Por exemplo, a abordagem pode ser como reciclar o lixo ou ainda como não ter medo do escuro.

E agora fica a pergunta: Como nós professores(as) conseguimos distinguir esse texto do literário? É simples, no decorrer de sua leitura àqueles que o leem vão sair compreendendo “igualzinho” determinado conhecimento.



VAMOS VER ALGUNS EXEMPLOS:

Figura 3 - O bairro do Marcelo

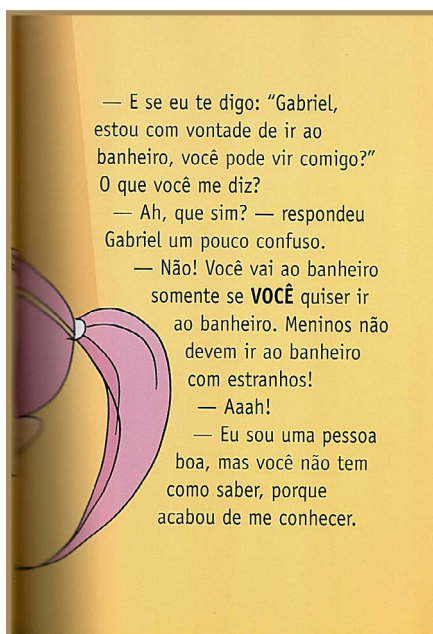


Fonte: acervo pessoal

Esse livro de Ruth Rocha é um exemplo de texto didático, pois, por meio de uma linguagem descritiva, a autora vai explicando tudo o que existe em um bairro: livraria, açougue, loja de calçados, padaria e, ao final da leitura, todos(as) os(as) alunos(as) terão a mesma compreensão do texto em direção única. Ou seja, o que é um bairro. Aqui, embora o livro traga como título “O bairro do Marcelo” e o texto seja narrado em primeira pessoa, não há ações que evidenciem uma narrativa com começo, meio e fim. A linguagem, portanto, é referencial e descritiva e Marcelo, por sua vez, ensina a(o) leitor(a) tudo o que existe em um bairro: “Tem um banco, que não é para sentar, que minha mãe e o meu pai sempre vão e ficam numa fila em pé e botam dinheiro, pagam contas e às vezes também tiram dinheiro” (Rocha, 2012, p. 9).

Um exemplo de texto paradidático é esse livro de Julia Alba no qual é narrada a história de Gabriel, um menino que se perde em um Shopping. Quando ele está chorando em um canto, aparece uma moça chamada Carla, cujo objetivo é ajudá-lo, antes, porém, ela lhe ensina várias regras de como agir no caso de alguém se perder. Várias situações são elencadas, tais como: não conversar com estranhos, não acreditar que a mãe foi vista por alguém, procurar o setor de informações do shopping, entre outras. A linguagem utilizada é repetitiva, cansativa e, ao final, o(a) leitor(a) aprende o que deve fazer em um momento como aquele. Desse modo, o livro parece um manual para crianças perdidas em shopping, como exemplificamos a seguir:

Figura 4 - Você não tem como saber



Fonte: acervo pessoal

A escolha para explicar o texto literário é o livro *Na janela do trem*, de Lúcia Hiratsuka. Trata-se da viagem de um menino para visitar os tios no Pantanal em Mato Grosso. A linguagem extremamente poética dialoga com as ilustrações.

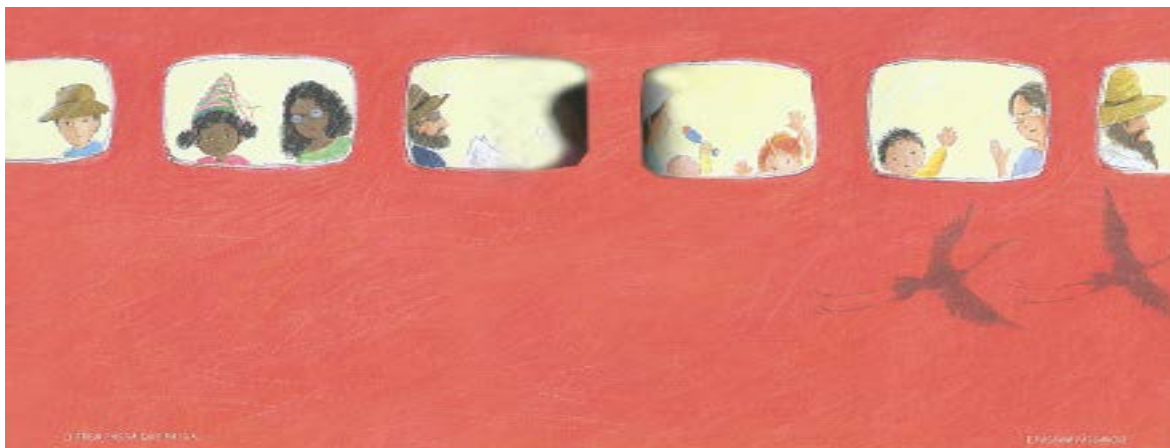
Figura 5 - Na janela do trem



Fonte: Acervo pessoal

A autora, que é também a ilustradora, faz uso a todo momento da imaginação do pequeno passageiro, que possivelmente está viajando de trem pela primeira vez. E pela janela descobre o mundo para fora do trem. Hiratsuka utiliza-se do lápis preto para pintar sombras no livro comprido, como um vagão: ora sombras que se refletem no próprio trem, ora são nuvens no céu que se juntam e formam figuras, ora são o escuro do trem entrando em um túnel. Todas essas nuances corroboram para que o(a) leitor(a) dialogue com suas experiências pessoais e com aquelas que estão surgindo no passeio inusitado do menino, protagonista.

Figura 4 - Aliteraões e assonâncias em passa/pássaro



Fonte: Acervo pessoal

Através das janelas é possível vislumbrar algumas das pessoas que estão no trem e a partir de tal cena refletir acerca de quais destinos cada uma delas terá. O menino, em uma das cenas reflete sobre a diversidade de pessoas que entram no trem e as que ficam na estação, ou seja, por meio da viagem ele tem uma experiência de conhecer mais do que paisagens, mas também pessoas, culturas, histórias... Ademais, a ideia do trem também remete à ideia de passagem, recurso tão recorrente na literatura infantil e juvenil, pois, tantas vezes, a narrativa apresenta o processo de amadurecimento da personagem, seja físico e/ou emocional.

No livro escrito e ilustrado por Hiratsuka é possível conhecermos um menino que durante a viagem para conhecer os parentes também conhece mais sobre si e sobre a sua história, afinal, em determinadas páginas, por meio da ilustração, vemos sua expressão de pavor diante do desconhecido. Aqui, também é possível estabelecer um diálogo intertextual com a música “Trem do Pantanal”, conhecida na voz de Almir Sater que apresenta por meio de um fluxo de consciência o que é experimentado enquanto se atravessa o Pantanal em um trem.

No livro em destaque, temos um exemplo primoroso do trabalho com a linguagem verbal e a não-verbal, sem dúvidas, é um trabalho estético. Pensem conosco que desserviço seria utilizar este livro para ensinar sobre trens, geografia física, entre outros conteúdos, se já há livros para tais finalidades; agora, reflitam conosco acerca das diferentes possibilidades de trabalhar com o texto literário, de provocar reflexões, estabelecer diálogos, experimentar a linguagem literária.

Bom, trouxe três livros diferentes com o objetivo de mostrarmos a diferença entre o didático, o paradidático e o literário. Agora fala pra gente: ficou claro?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura desta aula, vocês conseguem com mais clareza saber, de fato, o que é literatura? Os exemplos, tanto teóricos, quanto literários, não se esgotam no que apresentamos, mas são convites para pensarmos sobre o texto literário. Todavia, acreditamos que para explicarmos o que é literatura, é preciso também, explicar o que não é literatura, tal como foi feito aqui, uma vez que, tantas vezes, a literatura é utilizada como pretexto para ensinar algo. Mas se há textos didáticos e/ou paradidáticos, tal como

exposto nessa unidade, por que ainda se apropriam da literatura para a finalidade de ensinar?

Antes de concluirmos a nossa aula queremos agradecer pela atenção de cada um(a) e dizer que acreditamos muito no trabalho realizado por meio da linguagem, afinal, são as palavras que nos organizam, seja para vivermos em sociedade, seja para vivermos conosco em nossa subjetividade. Dito isso, o trabalho com a literatura é também uma maneira de compreendermos mais sobre nós e acerca do outro.

Infelizmente, nem sempre a literatura ocupa um lugar de destaque, seja em nossa formação universitária, seja nos documentos oficiais e, com isso, ela fica aquém em nossas construções e indo contra o que Barthes (2013, p. 18) escreveu: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”.

Aqui, um abraço apertado de três professoras que vivem e respiram LITERATURA!

Andréia, Berta e Renata.

REFERÊNCIAS

ALBA, Julia. **Você não tem como saber**. Ilustração de Orlando. São Paulo, Editora Callis, 2018.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Cultrix, 2013.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A transgressão na literatura fantástica. In: **Modalidades de transgressão: discursos na literatura e no cinema**. Nilton Milanez, Jamile da Silva Santos (Orgs.). Vitória da Conquista: LABEDISCO.

HIRATSUKA, Lúcia. **Na janela do trem**. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PESSOA, Fernando. "Autopsicografia". In: **Obra Poética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 164.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Vermelho Amargo**. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

ROCHA, Ruth. **O bairro do Marcelo**. São Paulo, Salamandra, 2012.0

ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA: GÊNEROS LITERÁRIOS

Adrielly Rocateli Marestone
Fernanda Couto Guimarães Casagrande

AOS COLEGAS PROFESSORES ENSINO FUNDAMENTAL I

Nessa etapa do ensino, fica ainda maior o compromisso com a formação do aluno, com o objetivo de que ele desenvolva capacidades para participar nas mais diversas situações comunicativas. Cabe à escola oportunizar aos alunos os mais diversos contextos de uso da linguagem.

Para isso é importante, enquanto mediadores desse processo, refletirmos sobre os gêneros textuais.

Os gêneros textuais são objeto de estudo constante por parte dos pesquisadores preocupados com uma prática que privilegie a interação verbal e as diversas situações de interlocução. Marcuschi (2008, p. 147), diz “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”, por isso há diversos enfoques teóricos. Entretanto, é a perspectiva bakhtiniana que influenciou os estudos no Brasil, sendo referência para as diretrizes oficiais

Dica

Caro professor, o assunto “gêneros textuais” passou a ser frequente após os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1988. É amplamente estudado na Linguística, a partir de trabalhos como os de Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999), Bazerman (2005, 2006, 2007), Miller (1984, 2008), Bathia (2009), Swales (2009), entre outros. Partem de um olhar para os mais diversos textos vinculado a uma prática social/discursiva, priorizam a materialidade linguística, o sujeito, produtor, leitor, participante da prática de linguagem.



A perspectiva bakhtiniana está aliada a uma concepção de linguagem interacionista e sociodiscursiva. O teórico multidisciplinar Mikhail M. Bakhtin

(1895-1975) defende que é por meio do caráter social que o texto pode ser definido como um produto da interação social “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280). São esses enunciados com um determinado tema, estilo, estrutura que são considerados gênero discursivo. Para Bakhtin (2003, p. 280), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Os textos apresentam um caráter sócio-histórico, que respondem a vozes sociais, têm uma intencionalidade, tornam os textos reais e objeto principal para o trabalho com a linguagem no mundo escolar. Segundo Dolz e Schneuwly (1999, p. 6), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes”.

Os gêneros, como objeto de ensino-aprendizagem para a leitura e escrita, requerem práticas de socialização dos conhecimentos construídos, para que se possa pensar, interagir, inferir, questionar, acrescentar, indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores.

Ao pensarmos nas aulas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental I, muitas dúvidas pairam acerca dos gêneros textuais. Recorrentemente, os livros didáticos apresentam os gêneros literários como estruturas fixas, estagnadas, textos fragmentados e enfraquecidos. Servem como pretextos para fins ortográficos ou gramaticais. Mais especificamente, no Ensino Fundamental I, surgem conduzidos de um esvaziamento do texto e se firmando somente aos aspectos formais que serão decorados e, em seguida, serão esquecidos. Exemplificamos em torno do trabalho com a poesia e com o conto. A poesia, na maioria das vezes, é tratada como referência de estruturação: estrofes, verso, rima, suprimindo a mensagem de seu conteúdo, sendo apenas uma prática utilitarista. O conto surge como pretexto de leitura para “aprender a ler”, em atividades de leitura e interpretação de texto que se reduz ao simples ler mensagem explícitas do texto, sem pensar na sua função social, sua estrutura e intencionalidade.

Assim, temos como objetivo apresentar uma proposta didático metodológica em torno do gênero literário, possível de ser trabalhada no Ensino Fundamental partindo de uma visão que possa utilizá-los em seu todo, enxergar a sua potencialidade e não tratar apenas de seus aspectos formais.

PROPOSTA DIDÁTICO METODOLÓGICA

Caro professor(a) logo abaixo, descrevemos uma proposta didático metodológica. Essa proposta foi pensada de modo que desenvolva nos alunos as seguintes capacidades:

Reconhecer o quanto em nosso dia a dia estamos cercados de textos dos mais diversos gêneros textuais;
Identificar que cada texto tem uma estrutura e desempenha uma função social;
Compreender gêneros literários, identificando o conto e sua estrutura linguística.

Sugerimos que inicie propondo aos alunos uma roda de conversa para a leitura do relato abaixo. Antes de iniciar a leitura, que pode ser realizada por um aluno, pelo professor, de forma coletiva, é importante que o professor explique que se trata de um relato de uma situação vivenciada em uma sala de aula:

Dica

Professor, a classificação dos livros é realizada na biblioteca para melhor organização, ficando mais fácil encontrar o gênero de sua preferência, se você se interessa por poesia e costuma emprestar esse tipo de gênero sabe onde encontrar.



Relatos:

Organizados em uma roda de conversa, a turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental comentava sobre a leitura escolhida naquela semana durante o empréstimo de livros realizado na biblioteca quando duas crianças levantaram questões:

Questionamentos:

Professora, por que todos os livros têm essa etiqueta vermelha?

O que significa este livro ser de conto, aquele de poesia, outro ser fábula?

A professora retornou a pergunta:

Qual a sua opinião?

As crianças ficaram pensativas e a professora prosseguiu:

- *Vamos ver quais livros foram escolhidos por vocês?*

Cada criança disse qual foi o gênero e a turma chegou à conclusão de que os livros de o conto foram os mais escolhidos naquele dia.



Dica

Professor, esse momento é importante para criar a necessidade de aprendizagem nos alunos, uma das maneiras, é não dando respostas prontas, mas criar oportunidades para pensarem.

Após a leitura desse relato, ainda em roda de conversa, deixar os alunos expressarem suas observações da vivência lida: o que entenderam, se já viveram uma situação parecida, entre outros aspectos. A professora também pode provocar as crianças em torno do vocabulário utilizado:

Alguém não conhece alguma palavra lida nesse relato?

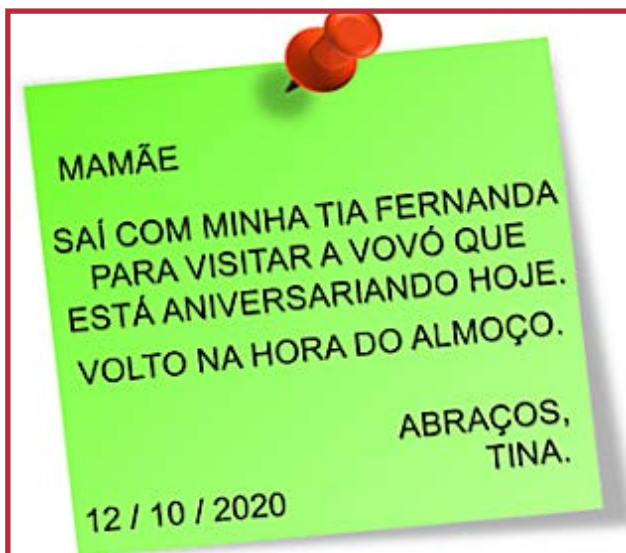
O objetivo nesse momento é provocar as crianças a identificarem a palavra gênero no trecho: “Cada criança disse qual foi o gênero e a turma chegou à conclusão de que os livros de o conto foram os mais escolhidos naquele dia”.

É importante que a descoberta de reconhecer ou não a palavra gênero, no contexto acima citado, surja das próprias indagações das crianças. Para tanto, sugere-se que o professor entregue as imagens a seguir aos alunos:

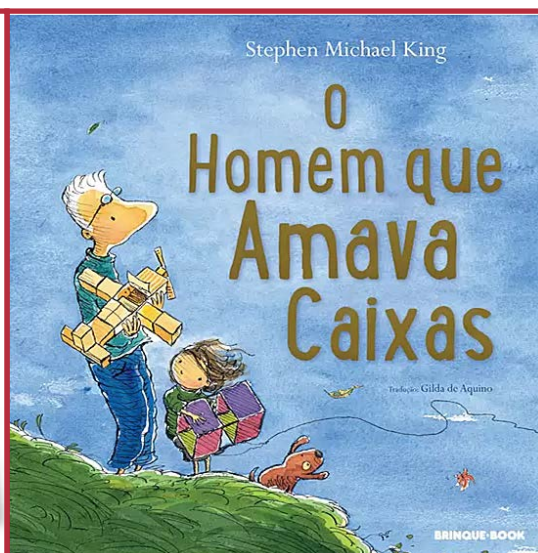
Imagem de livros catalogados por turma e gênero.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/10/atividade-lingua-portuguesa-genero-bilhete-1ano.html>



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Homem-que-Amava-Caixas/dp/858535769X>

Dica

Professor, neste momento o objetivo é levar os estudantes a refletirem sobre o que é texto, sua situação comunicativa e seu contexto de produção.



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/design-de-propaganda-de-alimentos_7172090.htm

Conversar com alunos sobre:

O que são?

Onde podemos encontrá-los?

Em que situação você acredita que cada um possa ser utilizado?

Como você imagina que foram produzidos e por que?



Dica

Professor, para explicar para o aluno o que são gêneros literários, é importante compreender um pouco sobre o que é texto e gêneros textuais:

Com base em Bronckart (2003), texto é toda e qualquer produção de linguagem, oral ou escrita. Cada texto se organiza de uma determinada forma, se articulam conforme as necessidades, interesses e às condições de produção.

Ainda com o objetivo de criar a necessidade de aprendizagem nos alunos, sugerimos que o professor dê continuidade nessa reflexão da identificação de que há os mais variados textos em nosso dia a dia. Proponha aos alunos:

Quais textos vocês conhecem? Vamos fazer um mural? Lembram-se da vivência que lemos, será que agora vocês sabem falar sobre a organização dos livros?



Professor, esse momento é importante para que os alunos percebam a existência dos mais diversos gêneros textuais.

Que tal fazermos juntos um varal com todos os textos que fazem parte do mundo literário?

Vamos fotografar o varal literário?

Os textos são produtos de uma atividade humana, seus contextos sociais são os mais diversos e por isso existem diferentes espécies de texto, ou seja, “conjunto de textos que apresentam características comuns” (Bronckart, 2003, p.73) o que chamamos de gêneros textuais.



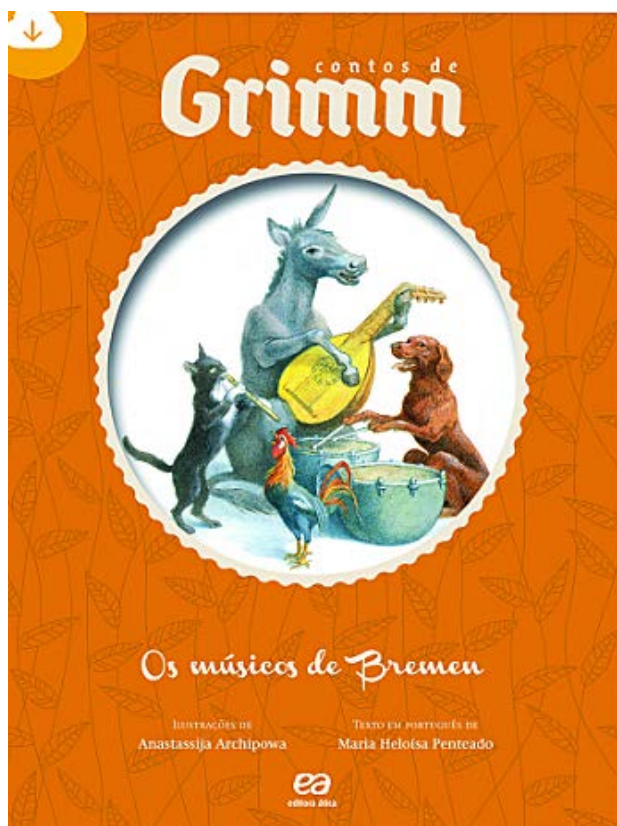
Fonte: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2020/07/27/projeto-estende-livros-para-criancas-adolescentes-e-adultos-em-varal-literario.ghtml>

IMPORTANTE

Professor, nesse momento o objetivo é mostrar aos estudantes que em meio a tantos textos/ gêneros textuais, temos os textos/gêneros literários (fazer uma retomada da atividade anterior, do mural construído é uma sugestão).

Os gêneros literários são todos colocados no varal literário. Levar os alunos a perceberem que mesmo sendo todos do mundo da literatura, das histórias, eles se estruturam de diferentes formas, cumprem objetivos sociais diferentes. É importante conversar com os alunos sobre essas diferenças e deixá-los organizar o varal livremente. Considerando o momento de desenvolvimento psíquico que as crianças se encontram, recomenda-se que seja abordado com as crianças os gêneros: conto, poema e canção. Há possibilidade das crianças, no momento da organização, já perceberem que trata-se de gêneros literários distintos e os agrupam, mas não acontecendo isso, deve ser a próxima ação dirigida da professora.

A partir do varal literário, orientamos a escolha de uma literária para estudo com as crianças. Neste caso, priorizamos o gênero literário: fábula.



OS MÚSICOS DE BREMEN

Informações sobre a obra

Autores: Jacob Grimm e Wilhelm Grimm

Tradução: Maria He-loísa Penteado

Fonte: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/os-musicos-de-bremen/>

ANTES DE LER O LIVRO

INDICAÇÃO DE LEITURA

Betty Coelho -
Contar histórias - Uma
arte sem idade

A) Atividade de familiarização com o livro:

Você pode propor para a turma que manuseiem o livro, veja as informações contidas na capa, ficha técnica do livro, identificando os dados da obra que será lida. Sugira a observação dos elementos da obra, folhear as páginas irão ajudar a se familiarizar com o livro.

Perguntas poderão ser feitas para a turma, exemplo:

- Qual é o título da história? Quem escreveu essa obra? Quem ilustrou?
- Ao observar a ilustração da capa, qual história você imagina?
- Quem são e o que pretendem os músicos de Bremen?

Professor, é importante nesta etapa que você explique sobre a origem da fábula, que vem da tradição oral, sendo disseminada de geração em geração. Que ainda hoje, muitos escritores se dedicam a ouvir e a escrever essas histórias.

Nomes como o de Esopo (na Grécia Antiga, séc. II a. C.), Charles Perrault (na França, séc. XVII) e Heloisa Prieto (no Brasil atual) são nomes representativos dessa prática, e vale a pena inserir uma pesquisa sobre esses autores e até mesmo sugerir aos alunos que pesquisem e conversem com familiares sobre informações de quem foram os irmãos Grimm.

Fábulas são histórias simples e pequenas onde na maioria das vezes as personagens são animais. Abordam temas éticos e estimulam a reflexão sobre valores necessários na convivência em sociedade. As narrativas apresentam uma moral, podendo ser explícita ou implícita.

DEPOIS DA LEITURA

B) Conversando sobre a obra:

1. Agora depois da leitura é um momento que poderão surgir reflexões, você professor, poderá estimular questões como:

- a. Quem gostou da história? Por quê?
- b. Quem não gostou da história? Por quê?
- c. Teve algum momento da história que vocês acharam engraçado? E teve algum triste?
- d. Após o episódio dos ladrões na casa, os animais desistiram de ir para Bremen. Vocês já tiveram algum imprevisto na viagem que tiveram que mudar os planos? Por quê?

2. Fomente discussões sobre o rumo que a história tomou:

- e. Para os animais, o que significava alcançar esse sonho de chegar a Bremen?
- f. Eles conseguiram atingir seus objetivos?
- g. O que aconteceu com os personagens humanos? Você acredita que isso foi justo?

Conversando sobre o conflito e a moral da fábula. É importante que a turma identifique e apresente esse conflito e moral da história antes mesmo do professor apontar qual seja, pois aqui nessa etapa poderão surgir outros pontos de vista sobre a moral apresentada:

- a. Qual é o conflito que aparece na história?
- b. Como o conflito foi resolvido?
- c. Qual é o ensinamento moral dessa fábula?

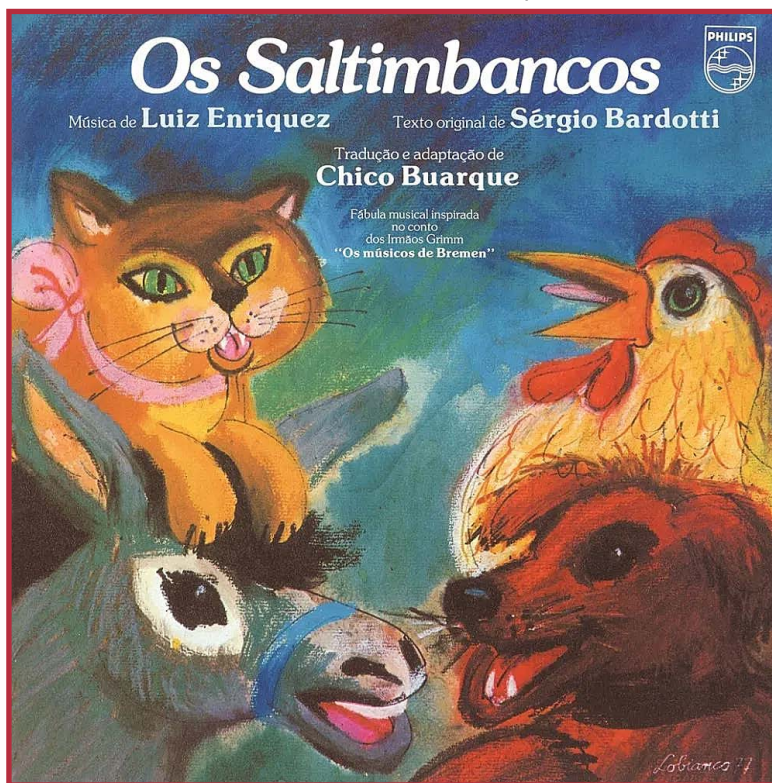
C) Atividades de criação

1. Professor, nessa etapa você poderá sugerir para os alunos que criem desenhos registrando momento dessa fábula. Faça uma exposição dos trabalhos explorando outras possibilidades de ilustração.

2. Apresente o que são cartões-postais, mostre exemplos de diferentes locais, explique qual a sua utilidade e suas principais características. Em seguida, peça que os alunos façam cartões-postais de Bremen a partir do texto e usando a imaginação. Além de desenhar a paisagem, os alunos podem imaginar que estão visitando o lugar e praticar a elaboração textual.

3. Professor, você também poderá apresentar para a turma a peça “I Musicanti” Na peça original, em italiano, as canções têm letra de Sergio Bardotti e música de Luis Enríquez Bacalov. A versão em português “Os Saltimbancos” ganhou canções adicionais, de Chico Buarque. A peça de teatro foi inspirada na fábula “Os músicos de Bremen” e a partir dessa peça poderão se inspirar em uma releitura, uma dramatização, registrar com desenhos as semelhanças e diferenças entre as obras, etc.

CD - Os Saltimbancos (Chico Buarque, 1977)



Fonte: <https://www.umusicstore.com/cd-varios-artistas-os-saltimbancos-1558/p>



Fonte: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/os-musicos-de-bremen/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que é por meio da experiência que o sujeito é levado a descobrir o texto e a leitura em sua totalidade, uma vez que é por ela que o sujeito se interage com o uso real da linguagem.

A leitura é uma atividade social e interativa, voltada à construção de sentidos, precisa ser mediada a partir de ações que levam o sujeito ao movimento de um leitor iniciante para um leitor competente.

Para tanto, esta unidade buscou tecer uma discussão sobre o gênero literário entrelaçando-a com sugestões de trabalho com leitura literária do gênero fábula. Acreditamos que a partir dessa sugestão outras ideias poderão ser pensadas por professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adequando outros gêneros literários em suas práticas literárias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

SÃO PAULO: Ática, 2019. **Roteiro de Leitura “Os músicos de Bremen”**. p.7. Disponível em: https://www.coletivoleitor.com.br/wpcontent/uploads/2018/09/Grimm_Os-musicos-de-Bremen_Roteiro-de-leitura.pdf. Acesso em: 25 ago 2023.

ORALIDADE E POESIA: DA PALAVRA À VOZ, A POESIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli
Luana Maria Floriano de Souza Silva
Marivaldo Omena Batista

POESIA É DIFÍCIL? O QUE É POESIA? O QUE É POEMA?

Para um início de diálogo, contamos-lhes uma historinha. Um pouco diferente, claro! Vamos imbricar acontecimentos estéticos com teoria e poesia. Não é uma história de reis e princesas, nem do príncipe de cavalo branco, mas uma história real de um de nós professores, pesquisadores, estudantes de uma vida toda, sem o rompante de um personagem extraordinário. Somos pessoas assim como vocês ou como aqueles que vocês encontram todos os dias na sala de aula quando ouvem suas crianças.



ENTÃO... VAMOS LÁ!

Durante a meninice na fazenda, meu eu criança observava a expressão cândida de mamãe costurando uma boneca de pano e acompanhando a cantoria de Pedro Bento e Zé da Estrada no rádio: "Uma pombinha branca/ Passa no céu a voar...".

A casa era simples, as condições eram precárias, mas o ambiente era alegre, criativo, cheio de crianças e de aprendizagem. O amor não se manifestava nos abraços e nos beijos familiares. Entretanto, ao estudar poesia, literatura, Filosofia da Linguagem e entender que o Outro está para nós e desse Outro dependemos, desde a nossa concepção, a lacuna e o vazio foram preenchidos, porque a "comunhão com a poesia" não foi perdida.

Formava-se, naquele momento, a "consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia" (Andrade, 1974), porque a vida não se distancia da arte: "[...] O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que



participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende, mas também a ama de fora” (Bakhtin, 2011, p. 176), o que quer dizer que a vida se encontra na arte e fora dela, de acordo com o seu peso axiológico.

OPS! O QUE SERIA PESO AXIOLÓGICO?



“Em outras palavras... quer dizer um juízo de valor mediante atos éticos e estéticos no enunciado. Quando acreditamos que a poesia é difícil, carregamos nessa crença o tal peso axiológico”.

Naquela época a da nossa infância, há quarenta anos, não houve tempo para a preocupação com a aridez de sentimentos; mesmo que o amor não estivesse nas palavras, ele estava na linguagem dos gestos, dos olhares e das ações. Estava no alimento quentinho preparado na hora certa, na boneca de pano e nas roupinhas confeccionadas pela mamãe, na caminha de boneca feita de buriti pelo papai, no cachorro de abóbora madura construído pelo irmão. Nesse sentido, o brincar era improvisado e poético. Meu quintal era “maior que o mundo” e, nele, descobri que “é preciso transver o mundo” (Barros, 2015, p. 102). Manoel de Barros é o poeta que carregava água na peneira. Nós, professores, por vezes, também fazemos isso.

Nas nossas imaginações de crianças, os livros fizeram falta porque poderiam nos ter preparado para observar as nuvens escuras no céu que movimentavam depressa; e, na inocência de crianças, nossos corações (e dos irmãos menores) batiam apertados; tínhamos medo quando o céu se fechava para um temporal, mas papai nos acalentava ao dizer que era sinal de chuva, que os campos iam florir, a plantação nasceria com vigor e o ano da colheita seria farto. Esse pai só estudou até a 4.^a série primária daquele tempo, mas ele “interpretava os sinais dos céus; durante o dia e durante a noite, para tomar decisões, olhava e via esses sinais como um fluxo articulado de indicações. O céu era uma tela com ícones [...]” (Arena, 2015, p. 164), para onde papai olhava e lia aquele mundo. Ler o mundo é isso: perceber o ético e o estético presente nele, negociar sentidos por meio dessa tela com ícones.

Apesar da dificuldade de exprimir em palavras algo tão subjetivo, no texto de Octávio Paz (1982, p. 15-31), pertencente ao livro *O arco e a lira*, cujo título é *Poesia e Poema*, o poeta e filósofo descreve de forma clara, muito bela e poética a diferen-

ça entre poesia e poema. Transcrevemos a seguir um fragmento desse escrito, mas o ideal seria ler, discutir, analisar e fazer perguntas ao texto por completo.

Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia, se deixamos de concebê-lo como uma forma capaz de se encher com qualquer conteúdo. (...) (Paz, 1982, p. 16)

Dado o vasto leque de características atribuídas a um e a outro, interessa-nos que, dito de outra forma, não com a poeticidade à moda do escritor Octávio Paz, o poema é uma linguagem que subverte os princípios da fala cotidiana, a qual molda e dá formas às experiências humanas. Nesse sentido, a poesia é o que há de belo, de estético, de experiência, de sentimento, de emoção, de intuição, de pensamento no poema. Daí o poeta dizer que “nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia” (Paz, 1982, p.15), ou seja, “Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas”. (Paz, 1982, p.15).



Portanto, é possível dizer que a poesia não é difícil como pensam alguns (mas) professores (as) e que, por causa das cifras a serem desveladas, a dificuldade de análise é considerada ainda maior. Esses serezinhos de nossas salas de aula (as crianças) possuem potencial extraordinário. Elas são o agora de uma sociedade e são o presente contexto. O que fomos em tempos idos é o que elas são hoje e compõem um quadro histórico da evolução da aprendizagem em alguns aspectos.

Ainda que haja a concepção de que a poesia é difícil e que “sob a pele das palavras há cifras e códigos” (Andrade, 2006, p. 27), nosso papel de educador(a) é levá-la à sala de aula como um direito estético das crianças.

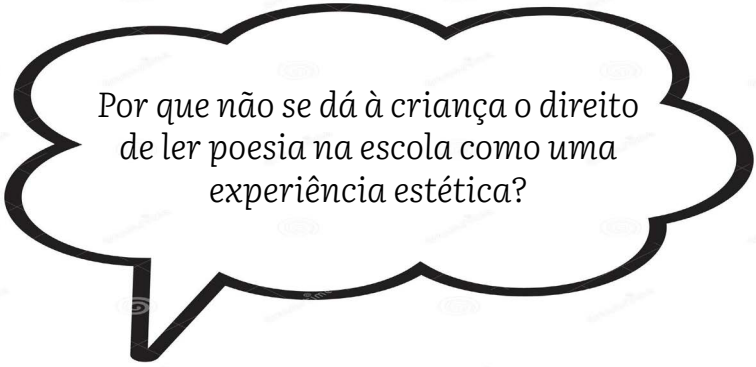
Inclusive, Hélder Pinheiro (2018), um escritor, professor e pesquisador da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), salienta que o tom da voz na leitura de poesia é importante porque o poema requer ora rapidez na leitura, ora exige que ela seja mais lenta ou então em tom mais alto ou mais baixo, a fim de encontrar a harmonia do som das palavras. Além disso, sugere que a prática da leitura de bons textos poéticos aconteça pelo menos uma vez por semana.

O que esse estudioso do texto poético esclarece é que poesia e oralidade devem estar presentes em nosso cotidiano de professor (a).

POR QUE LER POESIA?

Lembramos Carrascoza (2014), em seu livro *Aos 7 e aos 40*, haver enunciados outros que nos levam a refletir sobre o ato de ler pessoas, ler lugares, considerar a “desgeografia” das distâncias, ao mesmo tempo que voltar à memória da infância aos sete anos é fazer uma releitura das experiências vividas para que cheguemos a uma compreensão do processo e, hoje, após os 40, haver muito mais sentido todas as experiências vividas. Quando pequenos, líamos o dizer de nossos pais: “*O único bem que podemos deixar aos filhos é o estudo, é o conhecimento porque esse ninguém tira de você*”. Logo, é na troca verbal, no diálogo, na oralidade com o outro e para o outro, que torna as situações de leituras se tornam experiências estéticas. São muitos enunciados que fazem sentido para nosso ser em formação, aqui sendo o extraverbal da nossa tessitura como ser expressivo e falante do nosso lugar e tempo.

Então perguntamos:



Por que não se dá à criança o direito de ler poesia na escola como uma experiência estética?

Maria Teresa Andruetto responde que esta questão no livro *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), da editora Pulo do Gato. Nesse livro, a autora argentina também clarifica nossas ideias sobre o para que ler e escrever: “Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro”. (Andruetto, 2012, p. 24).

Para um início de conversa, melhor dizendo, de diálogo com as crianças, num primeiro momento, é necessário apenas ler poesia em sala de aula e até fora dela; também recitar poesia, por meio de *performances*, nos vários ambientes da escola. Aos poucos, todos (professores e alunos) vão conseguindo ter uma intimidade maior com o gênero lírico. A relação com a literatura **não deve ser didática**, isto é, ler poesia para fins de aprender

conteúdo do currículo ou para ensinar cidadania, convivência, boas maneiras ou estudar temas transversais.

Na escola deveria primeiramente haver aquela leitura despretensiosa, o aguçar dos sentidos, o deslumbramento, o viver-sentir único de cada ser. Ao usar o futuro do pretérito, “deveria”, não evidencia, nesse nosso ato de enunciar, que temos dúvidas quanto à ação possibilitadora de solução. O fator fundamental de sugestão no caso advém da *aisthesis*, isto é, está relacionado à teoria da sensibilidade, pela etimologia de origem grega. A estética, até o séc. XIX, era associada apenas ao culto da aparência. Somente na era de Kant que a estética foi pensada como a sensibilidade para o agir ético (GEGe/UFSCar/2012). Por outro lado, a estética já existia desde a antiguidade, não ainda com esse nome, claro. Em outras palavras, “a estética parte da experiência, da prática do agir humano para então elaborar modelos éticos” (GEGe/UFSCar/2012, p. 56).

Pela vertente da estética por meio da *poiésis*, constatamos que ela é o processo da ação criadora. É ver o mundo e interpretá-lo pela sua subjetividade ao produzir sentidos, ou seja, é “a capacidade de o homem sentir o mundo, de compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações” (Almeida, 2015, p. 139). Para este autor, a experiência está imbricada “diretamente à existência, é o que dá sabor à existência. Daí a vida ter um gosto único para cada um que a vive” (2015, p. 142).

Dessa forma, não é possível na experiência querer transformar as crianças em pequenos poetas e ensiná-las teorias do texto lírico antes de ofertar a elas o direito à experiência. Nessa recomendação, portanto, o instrumento imprescindível é não ensinar poesia, mas a ler poesia, saborear, brincar com e estar nela.

Nesse sentido, torna-se necessidade vital da escola o ato de “empoemar” momentos sérios de aprendizagem, brincadeiras, horas de descontração. Ao (À) educador(a) devem ser dadas condições de estar equipado de alguma ferramenta que possa apoiá-lo(a) para que a criança consiga ler e se reconhecer na poesia, bem como se reconhecer no mundo ético, no cotidiano. Como consequência, o ato de ler ou de compreender o texto poético produz mais sentido e, aquele estigma de que leem, mas não entendem é dissipado. Ler poesia, portanto, se torna um ato democrático e também participativo, mesmo que o gênero ainda seja tido como menor e nem visto como arte na escola.

Percebemos, na verdade, que é muito mais do que isso, de acordo com o poeta, porque há o entendimento do corpo e o do espírito “o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede; procure ser árvore.” (Barros, 1990, p. 212).

POESIA É ARTIGO DE LUXO?



Como assim?
Não é?

Para a “democratização ou ampliação do público leitor” (Ferraz, 2011, p. 97) do texto poético é necessário que haja poesia na escola. Ela não pode ser “artigo de pouca circulação” e muito menos “artigo de luxo”. E não se trata esse nosso enunciado de um levantamento de bandeira, um ativismo pela poesia apenas. É imprescindível que seja dado à criança o direito à experiência estética. É premente estender os conhecimentos e as práticas pedagógicas como projeto estético condutor do objeto poético capaz de adentrar o campo, a gleba, o chão

da experiência estética pela linguagem viva do ser expressivo, falante e com sentimentos, a criança.

Assim, nesse alargar de horizontes e corações, o mais importante é o que aprendemos de amorosidade. A ideia é considerar o outro como ser e não objeto nas relações com o mundo. Quando tomamos a decisão de educar, de pesquisar, buscar, estudar, nos meios escolares, por vezes acertamos e erramos. Aprendemos pelo diálogo. Somos responsáveis pelo outro e não há subterfúgio no agir como ser único e de atitude irrepetível e responsiva.

Quando falamos em amorosidade na sala de aula, ela é bem isso: não há verdadeiros docentes sem essa palavra esplendendo seus fogos, na prática, por uma amorosidade que respeita, acolhe, dialoga. É na alteridade que reconhecemos o outro e a nós mesmos em nossas potencialidades, limitações e busca do diálogo com o mundo para a festa carnalizante, isto é, o nascimento do novo, a transformação. Ainda assim, não estamos prontos e acabados na completude, nas relações. É na vida e nas relações, que nós fazemos para o outro com o sério compromisso de amor com a humanidade.

E esse compromisso nos leva ao texto lírico, à poesia, à oralidade. O texto poético tem de nos afetar e se isso não ocorre, ele acaba sendo apenas um amontoado de palavras. O poeta Mário Quintana (2005, p. 128) evidencia que o poema será apenas um pobre chocalho de palavras se não nos ajudar a viver e nos preparar para a morte.

Personificamos a poesia? Ela é uma pessoa? Quem sabe? Ela é o objeto vivo porque a ele damos vida. É bem verdade que a palavra poesia não tem acento e nem assento, mas o texto poético assenta-se nas prateleiras empoeiradas de uma biblioteca cheia de livros e vazia de gente. Cadê todo mundo? Isso quando há bibliotecas. Naquela escola tem, apesar dos didáticos que ocupam bastante espaço.

Infelizmente, nos últimos anos, muitas bibliotecas foram fechadas. E você, leitor (a) nos pergunta o porquê? Porque não sei. “Não sei”, não é resposta. E você repete: por quê? Desculpe a demora em responder, talvez eu não devesse; não entendo de clubes de tiros, mas a notícia que corre nas várias mídias digitais é de que, em 2022, alguns foram abertos, segundo o site do www.g1.globo.com, e bibliotecas extintas, fechadas. Quantas? Por volta de 764 bibliotecas públicas, entre 2015 e 2020, “segundo dados da Secretaria Especial da Cultura, do Ministério do Turismo. Em 2015, o país tinha 6.057 bibliotecas públicas” (Freua, CNN Brasil, 2022).

Eu disse que a poesia não tem acento, o gráfico, mas tem o tônico que recai na penúltima sílaba, a paroxítona. Tudo como indica a forma do dicionário: po-e-si-a. Sim, quatro sílabas. E ainda hoje aprendemos separação silábica na escola? Sim! Contam-se, também, as sílabas poéticas? A nossa didática não precisa contemplar essa parte da teoria chamada de escansão de versos ou métrica com as crianças. Afinal, contar as sílabas poéticas é diferente de contar as sílabas de uma palavra. Ao escandir um verso, contamos as sílabas pelo ritmo. Logo, o melhor é ler o poema em voz alta por causa da sonoridade das palavras. Entretanto, nem sempre essa atividade é uma condição para a obtenção do sentido do texto.

Nosso primeiro pensamento é assentar a poesia no colo da criança, pelos sentidos todos, num lugar “muito especial lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança.” (Andrade, 2000, p. 32). Aliás, nem todos os adultos. Há alguns (poucos ainda) que não deixam morrer a sua criança e continuam pegando no colo a poesia e levando a outras crianças. Esconjuras por que procuro assento para a poesia? Poesia é mistério. Quem desvenda é o leitor. Nem o poeta, por vezes, decifra o quê da poesia. Poesia não se define. Souza (2012, p. 62) diz que “nem mesmo o dicionário, nas mãos do leitor, poderá dar conta da significação total e artística de um texto poético”.

Cada escritor tentou do seu jeito conceituar poesia e não há nem certo e nem errado. Existe o diferente, o que causa estranheza. O que se define é o

conteúdo do poema (estrutura do texto poético), até porque há poesia que pode ser escrita em prosa ou em verso, a depender da sensibilidade de quem escreve e de quem lê. A poesia possui sentidos plurais, contém ambiguidade, figuras de linguagem, é subjetiva. E você acredita que nem todo poema contém poesia? Da mesma forma que há poesia sem poema. Um quadro, por exemplo, pode conter poesia sem ser poema.

Em outras palavras, quando assistimos a um concerto, isso sim, concerto com “c”, e ele nos comove, nos emociona, nos encanta e nos derramamos em lágrimas ou disfarçamos aqueles pingos que escorrem de nossos olhos por debaixo dos óculos, então encontramos a poesia, o poético, passamos pela experiência estética, enfim.

[...]

Mas leio, leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro, em cavalarias
me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver: Como te devoro,
verde paisagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar
de páginas?

[...]

(Andrade, 2000, p. 40, In: Biblioteca verde.)

Com o intuito de encontrar o lugar da poesia, esparramamos poemas em várias partes do pátio da escola: nas paredes, mesas, varais e alguns dependurados e um painel com um poço dos desejos. A intenção era justamente proporcionar a experiência estética; aquela experiência desinteressada, fora do interesse prático ou didático. Daí o uso de objetos estéticos que causam contemplação sem que sejam de ordem utilitária ou para atitude de conhecimento. Pelos mimos e objetos utilizados talvez possa ser possível educar a sensibilidade, afetar o ser pela poesia contida no poema, na prosa, na ilustração pela poesia das cores. Este é o nosso pensamento.

Durante a escolha da metodologia, como já dito, não escolhemos uma poesia específica a ser trabalhada, mas pensamos em livros selecionados com cuidado e que eles produzissem algum sentido ao leitor pela qualidade estética, literária, bem como pelas temáticas. Não apenas um ou dois, foram vários. Tanto de poemas ilustrados quanto de imagens poéticas, em especial os livros-imagem que continham a poética das cores refletidas na trilogia *Sombra, Espelho e Onda*, da autora sul-coreana Susy Lee.

EMPOEMAR COMO?

Esse verbo, provavelmente, não será encontrado no dicionário. Não se lê poesia sem empoemar-se. Ainda que no cotidiano da realidade no coração da escola, os (as) professores (as) usam o que encontram, ou o que está ao alcance das mãos, vale ressaltar que um texto, um livro literário, no sentido nato do termo, possui certo valor estético literário digno de ser lido e apreciado. Entretanto, é preciso cuidado no juízo de valor; daí a se pensar o que seria um livro de qualidade literária e suas especificações para que seja considerado um objeto cultural. Portanto, o objetivo é conhecer várias obras diferentes e com elas tecer um diálogo. O que acabou acontecendo com as leituras realizadas.



Logo, para que cheguemos a essa leitura e ela seja frutífera chegando ao ponto de produzir sentidos na sala de aula e nos diálogos das crianças, é necessário que o (a) educador (a):

Prepare o ambiente de forma aconchegante;
Selecione textos que façam parte da cultura e do interesse das crianças;
Espalhe vários textos poéticos pelos corredores, salas, pátio;
Enriqueça o ambiente com criatividade, palavras, setas, dicas de livros, poeminhas, versos;
Apresente o livro ou o poema à criança e fale do poeta com entusiasmo como se ele estivesse ali vivo. E está no que escreve porque a palavra é movimento, é vida.
Leia o texto performaticamente (ou prepare alguma criança para tal), isto é, como se estivesse numa apresentação teatral. Qualquer chapéu ou um penteado diferente já faz diferença. Dar ênfase às palavras, ora baixo, ora alto, a depender do ritmo do texto.
Deixar que as crianças perguntem ao texto.
Dispor os assentos de forma diferente ajuda na ambientação, concentração e jogo de interesse.
Ouvir nas entrelinhas como sugere Cecília Bajour (2012) em seu livro da editora Pulo do Gato.

Por fim, ler poesia não se trata de “receita de bolo”. Cada pessoa encontra à sua maneira mais criativa; por vezes, as próprias crianças se encarregam disso. O importante é que essa leitura atinja o sensível, humanize e suscite perguntas ao texto sempre para a negociação de sentidos.



Figura 1: Paineis de poemas preparados no pátio



FONTE: Fotos tiradas e editadas pela pesquisadora Cleunice T.S.R. Tortorelli no aplicativo photoScape

A figura anterior exemplifica esse espaço poético rico de estímulo, onde as crianças ficaram fascinadas pelas belezuras postas nos poemas em cabides coloridos, em varais, em caixinhas, em uma bota velha transformada. O que contrapôs às formas tradicionais de ensino pelo livro didático com conteúdo enrijecido para avaliações tão somente. Sendo assim, essa leitura de poesia foi experienciada em duas turmas de 4.º ano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de livre docência (Filosofia da Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

ANDRADE, C. D. de. **A educação do ser poético**. Texto publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/1974.

ANDRUETO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARENA, D. B. **Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita**. Rev. bras. Estud. pedagógicos. (Online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015

BARROS, M. de. **Gramática expositiva do chão**: poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

FERRAZ, E. Entrevista realizada com o poeta Eucanaã Ferraz por Luiza de Carvalho em 12/09/2011. In: CARVALHO, Luiza de. **O rio e a rua: os diálogos poéticos entre as obras** “O cão sem plumas”, de João Cabral de Melo Neto, e “Rua do mundo”, de Eucanaã Ferraz. Brasília, DF, 2014. Dissertação (Mestrado) - TEL, UnB, 2014. p.97-99.

PAZ, O. **O arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

QUINTANA, M. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2005.

SOUZA, R. J. de. **Poesia infantil**: concepções e modos de ensino / São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CONTAR E DIZER NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA: TEORIA E PRÁTICA

Ketty C. Neves do Amaral
Kenia Adriana de Aquino
Leoneide Maria Brito Martins

ERA UMA VEZ... ASSIM VAI COMEÇAR...

A leitura literária pode ir além dos exercícios escolares ou ultrapassar o suporte livro, porque esse contato leitor-narrativa pode nascer também da relação afetiva e agradável de “ler” ouvindo. (Modesto-Silva, et al., 2020, p. 74).



As histórias trazidas pela literatura infantil são essenciais para o desenvolvimento humano, pois por meio do acesso ao livro e das práticas da oralidade como o contar e o “ler em voz alta”¹³ provocamos interesse por imaginar e aprender.

A constituição do leitor pode começar muito cedo na vida da criança e envolve aspectos afetivos, sociais, cognitivos e linguísticos, porém não está restrito à infância. O aprendizado e o gosto pela leitura são uma aprendizagem de vida ou não. Se não forem, podemos ampliar desigualdades sociais que, em geral, já marcam algumas pessoas que não têm acesso à cultura dominante. Por isso, existe um forte vínculo afetivo entre história e/ou livro, crianças e adultos que oferecem a oportunidade de encantamento.

Quando pensamos em educação literária, pensamos na formação do leitor e seu objetivo é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*” (Colomer, 2014, p. 31, grifos no original).

São importantes para a formação leitora: a) participação em atividades de contação de histórias e de “leitura em voz alta”, enfatizando-se a entonação do

13 Neste texto grafamos “leitura em voz alta” ou “ler em voz alta” entre aspas porque concordamos com a nomenclatura dada por Élie Bajard (2014) para a transmissão vocal do texto exatamente como está escrito com a partir da presença física do livro impresso, isto é, dizer ou proferição.

narrador e das personagens, além da exploração de outros elementos da história; b) acesso ao texto literário desde a mais tenra idade, mesmo que a criança ainda não saiba ler, pois a intenção aqui é promover a interação com o objeto-livro, suas narrativas e ilustrações; c) variedade de gêneros e autores, visto que quanto mais gêneros e textos literários forem conhecidos, mais a criança terá acesso a diferentes formas de escrita e oralidade; d) participação ativa da criança durante a mediação por meio de perguntas, conversas sobre a história, construção de previsões sobre o que virá a seguir, entre outras possibilidades, garantindo interação durante a mediação e com o texto em si; e e) frequência de oferta das histórias, dos livros e dos diálogos sobre as narrativas e suas possibilidades de interpretação.

Ao longo da humanidade, as histórias sempre funcionaram como veículos que carregam valores, cultura, conhecimento e emoção. As narrativas ouvidas podem comover, fazer pensar, levar a descobertas, perguntas, risos, susto, fascínio. Assim, a escuta de histórias, contadas ou “lidas”, pode alimentar, despertar, enriquecer e favorecer o contato com a imaginação e o mundo de faz de conta, pois toda escuta é uma atividade que exige envolvimento e participação do ouvinte.

Neste texto, nosso objetivo é conversar sobre o primeiro fator que contribui para a formação da criança leitora: a contação e a “leitura em voz alta”, isto é, as práticas orais do texto escrito. A seguir, começamos a discussão sobre o contar.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: DEFINIÇÃO, RECURSOS, TÉCNICAS

O gosto pela leitura não nasce da obrigação ou apenas porque se tem contato com o livro impresso, mas passa, primeira e principalmente, pelo convívio amoroso com o ouvir e o ver alguém que nos conta histórias à noite antes de dormir, em reuniões familiares, na escola e em tantos outros ambientes. Antes de se encontrar com o livro, há o “encontro” com a voz da mãe, do pai, em algumas situações da avó, do avô, da tia, do tio, de uma pessoa que cuida da criança ou da professora que lê para ela ou lhe conta histórias.

Sendo assim, no decorrer destas páginas, propomos uma conversa sobre alguns aspectos que permeiam as histórias literárias e suas possibilidades de mediação: contar e dizer. Para tanto, convidamos você, professor ou professora, para trilharmos esse caminho que propõe uma sintonia entre o texto e a voz e outros elementos estéticos, pois como Sisto (2012, p. 141) reconhecemos

que: “Contar histórias, na verdade, é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... não há como ignorar esse quê performático do contar histórias”. O contar histórias envolve uma performance que amplia o texto literário e não se repete porque o contador já é outro, ou a plateia, ou a história (Zumthor, 2014).



Neste texto organizamos as ideias de alguns autores que se dedicam aos estudos da narrativa literária e suas múltiplas práticas, enfatizando as “formas” de se contar histórias. Sim!, não existe uma forma única ou correta de se narrar um conto, mas diferentes jeitos, que irão ser característicos de quem se propõe a aventurar-se nesse campo fantasioso que faz com que um texto, sem perder sua essência e originalidade, ganhe novos formatos, novas imagens mentais, por meio da oralidade.

Você pode contar histórias para sua turma, à sua maneira e com suas peculiaridades. Afinal, a contação é uma arte que pode ser elaborada por qualquer pessoa que goste de narrativas, queira compartilhá-las e tenha voz e memória. Além disso, pode ser realizada em diferentes ambientes e de diversas maneiras.

O principal instrumento do contador é seu corpo, ou seja, sua voz, seus olhares, suas expressões faciais e gestos, pois é na performance que se revelam os sentidos da história, assim, ao contador é importante o planejamento, envolvendo o que contar, como contar, onde contar, em que momento e com que duração.

Para facilitar o planejamento e a mediação do texto literário, é interessante que o mediador: a) tenha uma prática sistemática de leitura, isto é, seja um leitor assíduo e tenha um acervo particular, porque isso lhe permitirá maior disposição para a contação e auxiliará na seleção da obra; b) saiba garantir a escuta, procurando ouvir histórias, lembrando-se que todo bom contador primeiro é um ótimo ouvinte, o que também amplia o repertório; c) acostume-se a planejar, ou seja, preparar a história, ensaiar e verificar as possíveis formas do reconto, conforme o público e sua realidade; d) escolha com atenção o local e o ambiente onde a história será contada; e) pense nos possíveis recursos a serem utilizados durante a contação. Caso opte por usar recursos externos, procure selecionar aqueles que, de fato, deem significados e que não se sobressaiam às histórias. Também é importante que os elementos não se percam ao decorrer da narrativa.

Para se contar bem, a intenção ou o objetivo são fatores importantíssimos. É preciso identificar o porquê ou melhor os porquês você, dentre tantas possibilidades, escolheu a narrativa para contar, pois a intenção está relacionada com a metodologia que será aplicada, com a escolha do texto, ao uso ou não de recursos e de como utilizá-los. Então, reflita por que você quer contar uma história?

Elencamos alguns possíveis objetivos para se contar uma história e auxiliá-lo(a) nesse exercício reflexivo-crítico: a) permitir que a turma tenha um acesso a uma cultura elaborada; b) compor as práticas pedagógicas na perspectiva de ensino e aprendizagem; c) trabalhar questões específicas do desenvolvimento humano (comportamental, emocional, social) com a turma; d) acreditar que a literatura é uma via que pode contribuir no processo do desenvolvimento cognitivo integral, no exercício de imaginação e criação; e) auxiliar no processo de humanização da criança por meio da literatura.



Nesse movimento, outros objetivos podem surgir, mas o importante é que se tenha ciência das suas escolhas. Uma vez definida a intenção, passamos para o local ou ambiente, é preciso compreender se há necessidade de preparar ou reorganizar este espaço.

A escolha do local pode estar relacionada com aspectos que transmitem confiança para quem narra e propõe um lugar arejado, tranquilo, sem muita interferência de barulhos externos. Não é necessário criar um cenário, mas caso o(a) narrador(a) queira, Fonseca (2012) recomenda o uso de recursos simples e bonitos: “arrume um tecido estendido sobre o chão ou sobre a mesa, ou ainda esticado na parede, um pequeno vaso com flores, ou uma vela acesa, um cesto, um baú de onde se retiram os objetos para narrar...” (Fonseca, 2012, p. 145). Dependendo do enredo, podemos deixar uma iluminação mais baixa ou decorar com itens da narrativa.

A partir do espaço, você também pode acionar o conhecimento prévio dos ouvintes com elementos que aparecem na história ou tenham relação com a temática. Pode, inclusive, estimular os cinco sentidos da turma, com uma decoração que vá além do visual e ofereça também a possibilidade de aguçar a audição, sentir texturas, aromas e sabores.

Então, brinque! Transforme a “Hora do conto” em um momento no qual as histórias se tornem brincantes. Permita que a criança ocupe um lugar ativo, que não fique restrita ao lugar de ouvinte passivo. Vigotski (2018) destaca que esse é um dos caminhos que podem aguçar a multiplicidade de imaginação e criação infantil.

Silva (2004) defende que uma narrativa “indica” como ela quer ser contada. Maciel (2012), por sua vez, esclarece que o público, seu tamanho, o espaço e o próprio espírito do contador podem influenciar o que e como contar. Sendo assim, as histórias podem ser contadas com técnicas e recursos variados.

De acordo com Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020), existem várias técnicas de contação, entre elas: a) apresentação de *slides*, b) desenho, c) dramatização, d) gravuras, e) interferência dos ouvintes, f) com o livro, g) com mú-

sicas, h) simples narrativa, i) teatro de sombras. Escolhida a técnica, passamos a seleção de quais recursos usar.

Entre as possibilidades de recursos, temos: a) álbum seriado, b) álbum sanfonado, c) avental de histórias, d) objetos e instrumentos musicais, e) caixa de histórias, f) cineminha, g) dobraduras, h) fantoches, palitoques ou dedoches, i) flanelógrafo ou imantógrafo, j) máscaras em diferentes modelagens, k) sombrinha, l) tapete de histórias.

Após definir o que é contação de histórias ou contar, bem como mostrar suas técnicas e recursos, agora, discutiremos o dizer, o proferir, a proferição ou, como é mais comumente chamada, a “leitura em voz alta”.

PROFERIÇÃO DE HISTÓRIAS: MODOS DE DIZER O TEXTO ESCRITO



“Leitura em voz alta” é definido Galvão (2014) como a leitura realizada de forma oral e que pode ser instrumento para aproximar as crianças do texto escrito por meio da voz. Todavia, de acordo com Bajard (2014), utilizar a terminologia “leitura em voz alta” é nos apoiarmos em apenas um aspecto da narração oral do texto, pois leitura é uma atividade de recepção visual, ou seja, os olhos captam as letras escritas em qualquer suporte: papel, tela, parede etc. Enquanto a chamada “leitura em voz alta” é uma atividade de captura do texto impresso e posterior emissão de voz. Assim, ele nomeia de dizer, proferir ou proferição a emissão do texto escrito pela voz do mediador.

Dizer não é leitura porque não se resume a percepção do texto escrito e sua compreensão mental, nem contação, pois não é realizado de memória, dependendo do texto escrito. Em resumo, o dizer precisa de dois emissores: o autor do texto escrito e quem diz o texto com sua voz e seu corpo por meio da performance. Isso significa que, no dizer, a recepção não é só visual do texto impresso, mas é também auditiva e visual quando a plateia ouve o que o mediador fala em voz alta e vê seus movimentos performáticos durante a proferição. Dizer ou proferir é forma de comunicação oral de um texto escrito a uma pessoa ou um grupo, do jeito que ele está impresso, com palavra por palavra, na ordem em que aparecem.

Assim como a contação apresenta recursos e técnicas, a proferição apresenta uma multiplicidade de modos de dizer: a) dos pais para os filhos, b) da professora para as crianças, c) dos filhos para os familiares, d) das crianças para os colegas, e) em diversos momentos de convivência como em celebrações

religiosas, f) do autor para si mesmo com o intuito de revisão do escrito, e g) para ser usado em forma de teatro, no teatro da leitura ou jogral.

Engana-se quem acredita que proferir o texto é mais simples e superficial do que contar, pois não exige memorização, já que o impresso estará nas mãos. Dizer o texto, mesmo que o tenha impresso, exige uma performance que vai além da voz alta. Para bem proferir e encantar a plateia, é recomendável que o mediador leia o texto a ser compartilhado várias vezes, ensaiando para que seja uma proferição clara e envolvente.

Segundo Bajard (2014), se a mediação for realizada com bebês ou crianças bem pequenas, podemos acomodá-las no colo, revelando uma espécie de integração entre a criança e quem narra. Essa fusão é quebrada na postura lado a lado, pois embora criança e mediador ainda possuam a mesma visão da página do livro, é possível, nessa segunda postura, atender mais de uma criança simultaneamente. Conforme as crianças são maiores, a mediação pode ser realizada frente a frente, isto é, elas ficam dispostas em frente de quem narra. Da primeira posição, no colo, até a última, face a face, há um distanciamento dos corpos, mas há um crescimento de autonomia na compreensão do simbólico.

Dizer, assim como o contar, é crucial para a formação leitora das crianças, pois, por meio dessas duas práticas da oralidade, o mediador pode incentivar o amor pelos livros e pela leitura. Dito de outra forma, além de compartilhar as histórias por meio da contação, é possível compartilhá-las por meio do dizer. O que favorece as possibilidades de as crianças participarem da cultura escrita, alargando seu repertório simbólico.

Tendo discutido com você os conceitos de contar e dizer, passamos, a seguir, a propor possíveis mediações com essas duas modalidades de práticas da oralidade.

VIVENCIANDO PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em relação à inserção da criança no mundo social e cultural, a palavra dita, lida, narrada, contada, cantada ou escrita assume um amplo sentido, na medida em que vivencia as experiências de leitura a partir do contato com o livro literário, mediado por um leitor experiente, capaz de observar as sutilezas e possibilidades que a literatura como linguagem artística/estética provoca nos seres humanos e permite um olhar sensível, observador e crítico sobre o mundo.

Aproximar a criança da literatura, promover seu encontro com os livros, observando suas diferentes materialidades e gêneros textuais, é um caminho



que se abre para muitas aventuras e viagens que certamente conduzirá os leitores a uma prática social vivenciada, que possibilita dar sentido à vida.

Ao lermos uma história para as crianças, fazemos usos de estratégias de leitura que devem ser consideradas no processo de comunicação e de compreensão da leitura, que está para além do texto, numa dimensão dialógica e contextualizada a partir dos conhecimentos prévios ou conhecimento de mundo que a criança vai acumulando por meio das experiências vividas na família, na escola, na biblioteca, na comunidade, na igreja e em outros espaços sociais, e das relações que estabelece com as narrativas. Assim, em relação às práticas de mediação da leitura do livro literário com as crianças, quais estratégias são importantes considerar:

ESTRATÉGIAS

a) Antes da leitura: selecione uma história que as crianças ainda não conhecem; leia a história mais de uma vez para conhecer a estrutura narrativa; organize o espaço para que as crianças se sintam confortáveis e acolhidas; coloque-as em círculo e fique o mais próximo delas para apresentar o livro e as ilustrações; faça uma introdução com música para integrar as crianças; apresente o conjunto de elementos que compõe a capa do livro: título, ilustração, quem é o(a) autor(a), o(a) ilustrador(a), o(a) tradutor(a), se tiver; esses elementos podem sugerir hipóteses que antecipem aspectos importantes da história e instiguem a curiosidade e ampliem os conhecimentos prévios dos leitores.

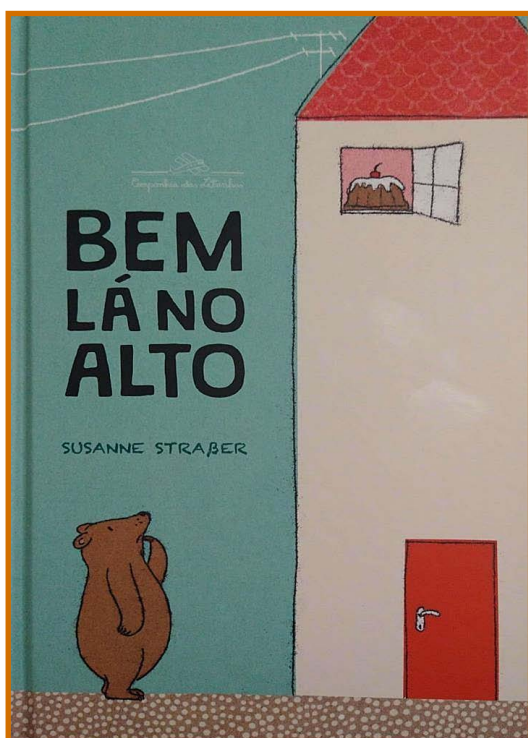
b) Durante a leitura: considere que o livro começa pela capa: pergunte às crianças sobre quais hipóteses podem ser antecipadas a partir do título e da ilustração da capa, em relação à história que será lida; guarde-as e peça para que as identifiquem ao longo da narrativa, como forma de validar suas hipóteses (“Na capa do livro, quais pistas vocês conseguem identificar sobre o que vai acontecer na história?”); inicie mostrando algumas ilustrações selecionadas previamente ou comece a história lendo página por página e apresentando personagens, o ambiente em que a história acontece e o desenrolar da trama, usando entonação da voz (sem exagero), pausas que antecedem momentos emocionantes e apresentando perguntas instigadoras ao longo da narrativa, possibilitando que as crianças façam suas inferências, perguntando, acrescentando algum ponto de vista, fazendo conexões das hipóteses com os fatos narrados ou com o que poderá acontecer no desfecho da história.

c) Após a leitura da história: promova um bate-papo sobre o que as crianças acham da história: Foi divertida ou triste? O título do livro deu pistas para descobrir sobre o que trata a história? Que outro título a história poderia ter? Gostaram

ou não dos personagens e por quê? Qual a parte da história mais chamou sua atenção? Gostou do final da história? Como você gostaria que a história terminasse? Você já viveu alguma situação parecida com essa história? Qual?

A partir desses diálogos podemos organizar as crianças em pequenos grupos e desenvolver atividades criativas como: jogos de memória e quebra-cabeça com figuras dos personagens e cenários, construção de máscaras dos personagens, dramatização em que cada criança pode ser um personagem, recontando a história de acordo com suas interpretações. Quanto mais interação e possibilidades da criança recriar a história, mais rica se torna essa experiência.

A seguir apresentamos dois livros que se adequam para a fase da educação infantil, com vistas a ampliar seu repertório cultural e possibilitar vivências literárias enriquecedoras, na perspectiva da prática oral do texto escrito.



A capa do livro é a porta de entrada da história.

BEM LÁ NO ALTO

Uma casa bem alta com uma janela aberta. Lá de baixo um urso avista um bolo com uma cereja, que parece estar saboroso! Mas, o bolo está lá no alto. Será que o urso vai conseguir pegá-lo? Será que vai aparecer alguém para ajudá-lo? Mas, esse bolo deve ser de alguém? Como será que essa história vai se desenrolar? Um livro para crianças pequenas de 1 a 5 anos aprenderem sobre amizade de forma divertida.

Foto 1 - Capa do livro "Bem lá no alto", de Susanne Straber

O livro, intitulado "Bem lá no alto", é escrito e ilustrado por Susanne Straber, com tradução de Julia Bussius, editado pela Companhia das Letrinhas, 13ª reimpressão, em 2020. Apresenta uma narrativa lúdica e acumulativa, que estimula a curiosidade das crianças da primeira infância, explorando questões de altura (alto x baixo), tamanho dos personagens (pequeno x grande), fome (desejo de

comer o bolo) e sentimento de amizade, solidariedade e partilha. O formato do livro é retangular (27,5 cm - altura x 16,5 cm - largura), apresenta capa dura, combinando com a altura da casa que caracteriza o próprio título da história.

As ilustrações da capa apresentam um urso, com a cabeça inclinada, olhando para uma janela aberta de uma casa bem alta, onde se vê um bolo, que parece ser de chocolate com cobertura de chantili e cereja, e que está “bem lá no alto”. No detalhe embaixo da capa, a porta da casa está fechada. Ao abrir a contracapa do livro aparecem outros elementos: um porquinho também observa o bolo, um passarinho no fio elétrico e há um texto verbal que diz: “HUM, QUE DELÍCIA, UM BOLO! MAS, PUXA, ELE ESTÁ BEM LÁ NO ALTO...”

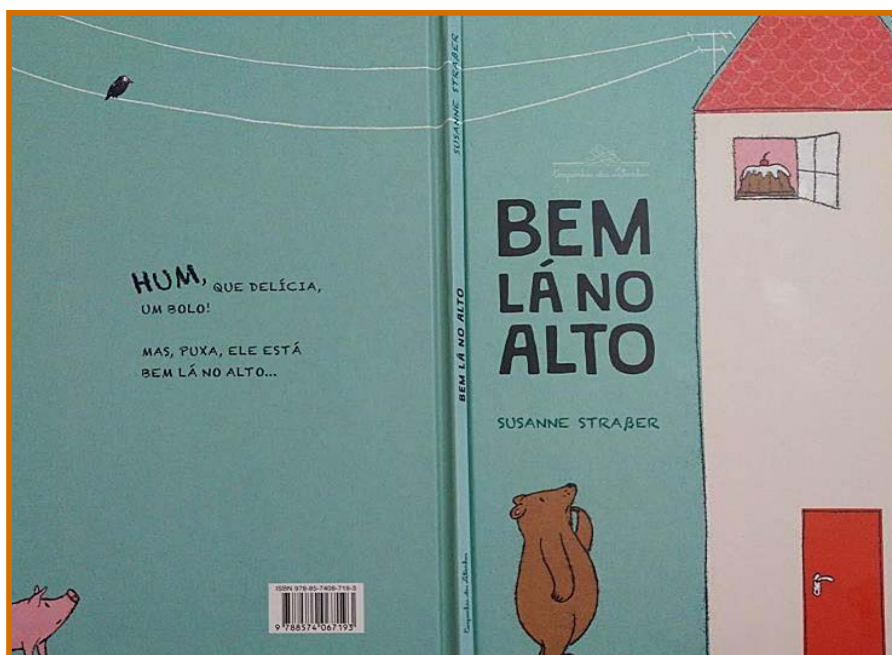


Foto 2 - Capa e contracapa do livro “Bem lá no alto”, de Susanne Straber

Nesse livro as ilustrações têm um diferencial porque comunicam a sucessão de fatos entre os personagens, promovendo um jogo de acertos e erros na construção das hipóteses. As ilustrações são criativas e suscitam no leitor a curiosidade para descobrir o que vai acontecer a cada virada de página. No diálogo entre linguagem visual e verbal, há também lugar para o humor infantil que permite boas risadas e muita interação por meio de perguntas e respostas por parte do mediador e das próprias crianças que vão ficando curiosas para o desfecho da narrativa.

A história acontece com a participação de vários animais: o urso, o porquinho, o cachorro, o coelho, a galinha, o sapo e o passarinho. Há também uma criança

que, em determinado momento, faz a diferença na história: aparece na janela, olha todo aquele movimento, pega o bolo, abre a porta e divide o bolo com todos os animais. Nesse sentido, a relação da criança com os animais é uma característica marcante na infância e a história também resgata essa possibilidade.

O segundo livro é “O Lobo voltou!”, com autoria e ilustração de Geoffroy de Pennart, tradução de Gilda de Aquino, publicado pela Editora Brinque-Book em 2011, o qual pode ser explorado com crianças entre 4 e 6 anos. É um livro instigante, que desperta vários sentimentos no leitor, cuja narrativa apresenta elementos como: medo, curiosidade, suspense, humor, sonoridade, repetição. Apresenta uma linguagem rica de humor e de repetição de episódios, que permite a interação das crianças ao longo da leitura, conduzida pelo mediador.

A capa tem uma ilustração criativa e instigante, possibilitando ser explorada sob diferentes olhares. Como no livro anterior, a capa desta obra remete o mediador a apresentar as linguagens visuais e verbais e incentivar o leitor a elaborar hipóteses a partir das pistas observadas e o que vai acontecer no desenrolar da história.



Foto 3 - Capa do livro “O lobo voltou!”, de Geoffroy de Pennart

O LOBO VOLTOU!

“Esta noite, o sr. Coelho está com medo de ir dormir.

Ele acaba de ler no jornal uma notícia apavorante!

O LOBO VOLTOU!”

E assim começa a história. Quem tem medo de lobo mau? Será que o lobo dessa história ainda é temido por todos? O autor apresenta uma história bem-humorada e coloca o personagem do lobo no centro da narrativa, com imagens envolventes que provocam a interação com o leitor e a referência a vários clássicos da literatura infantil.

A narrativa começa com o coelho lendo uma notícia no Jornal “O Lobo Voltou!”, que é o próprio título do livro. O Lobo Mau”, dos contos clássicos,

presente nas histórias “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”, é um personagem que causa medo e terror. Portanto, esta é uma história que remete a outras, incentivando as crianças estabelecerem conexões com seus repertórios de leituras, explorando a intertextualidade. Mas, nesta, a imagem do lobo é outra, embora sua fama de malvado ainda persista entre os animais, no final, apresenta um personagem divertido e conciliador.

O texto apresenta repetição pela batida da porta dada pelos personagens que resolvem se reunir na casa do coelho, motivados pelo medo, em razão da notícia de que o “Lobo Voltou”. E, juntos, fazem muitas descobertas e criam expectativas a cada novo personagem que bate na porta.

O mediador pode explorar os sons do bater na porta “Toc, Toc”, do “Bum, Bum” com as crianças, a cada personagem que entra; incentivar a curiosidade e o suspense (Quem será? Será que agora é o lobo?); atentar para as ilustrações em relação à sucessão dos fatos que envolve o movimento entre os personagens, os sentimentos e expressão de medo, de preocupação; identificar os animais que chegam na casa do coelho; questionar sobre o que fariam se o lobo mau batesse na porta da sua casa; incentivar os leitores a relacionarem a história com outras que já conhecem; possibilitar que os leitores criem outros finais; discutir sobre como uma situação que afeta a todos pode ser resolvida de forma divertida, amigável e conciliatória, pois é assim que a história se desenrola e finaliza.

Enfim, o livro é recheado de possibilidades por meio do olhar observador do leitor aos detalhes das ilustrações e sua relação com o texto verbal, em colaboração com o mediador, que contribui na educação do olhar e no envolvimento das crianças com a história, nesse movimento de dizer o texto em voz alta ou contar, ouvir, inferir, questionar, posicionar-se, recriar a história.

E, ASSIM, ESSA HISTÓRIA ACABOU, CHEGOU AO FIM...

Mas a arte de contar e dizer não se encerra aqui! Pelo contrário, nosso anseio é de que esse pequeno texto possa ser um ponto de partida para que você se sinta à vontade em proporcionar às crianças experiências literárias a partir das práticas de mediação: contar e dizer. Aqui, apontamos alguns caminhos e propomos singelas diretrizes que visam contribuir com aspectos relacionados desde o planejamento ao ato da narrativa literária oral e mediada por um leitor experiente.

Dessa forma, ressaltamos a importância de se promover um contato com a literatura em ambiente educacional, pois afirmamos que as histórias são essenciais desde a mais tenra idade, contribuindo para o desenvolvimento integral, fazendo parte do processo de humanização.

Compreendemos que formar e desenvolver leitores envolve um conjunto de fatores, considerando a diversidade cultural que caracteriza diferentes públicos e segmentos sociais. Ressaltamos que o papel dos mediadores de leitura, sobretudo na educação infantil, é fator fundamental para o desenvolvimento de práticas leitoras em vários espaços que contribuam para uma educação literária de qualidade e para a formação do gosto pela leitura, pela literatura, pelo livro e pela biblioteca entre os leitores multigeracionais e interagentes. Assim, oferecer o livro, contar histórias ou proferi-las a partir do livro literário propiciam o nascimento de pequenos leitores.

REFERÊNCIAS

BAJARD, É. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época, v. 52).

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2014.

FONSECA, E. **Interações com olhos de ler**: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

MACIEL, A. **Cada um conta de um jeito**: Florianópolis: Do Autor, 2012.

MODESTO-SILVA, K. A. de A.; CAMPOS, C. de A.; CARNEIRO, A. P.; CORTEZ, M. Contar e encantar: contação de histórias e as estratégias de leitura na educação infantil. In: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. de (orgs.). **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2020.

PENNART, G. de. **O lobo voltou**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2004.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, R. J. de; MODESTO-SILVA, K. A. de A.; MOTOYAMA, J. F. M. **Ler e ensinar:** contar e dizer histórias. Presidente Prudente: Educação Literária, 2020.

STRABER, S. **Bem lá no alto.** Tradução de Julia Bussius. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

VELASCO, C. **Histórias de Boca:** o conto tradicional na Educação Infantil. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

PARA COMPREENDER O TEXTO LITERÁRIO

Joyce Aparecida da Silva Linard
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Silvana Ferreira de Souza

Olá, querido professor e professora! Esperamos encontrá-los(as) bem.

Iniciamos este capítulo partindo da reflexão: O que é compreender um texto?

Diante de um texto, quando percorremos as linhas com os olhos, em movimentos da esquerda para a direita, ou ao vocalizar os sons das palavras, estamos realizando a leitura e assim compreendendo o texto? Certamente, muitas respostas surgiram. Para então iniciarmos as mais diversas trocas e os diálogos que nos constitui, vejamos a situação a seguir:

Após o período pandêmico, um município do interior de São Paulo, com o intuito de mensurar a aprendizagem dos alunos, implantou em 2022 a Avaliação Externa Diagnóstica na Rede Municipal. Durante a avaliação de Língua Portuguesa proposta para o 4º bimestre, os(as) estudantes do 3º ano do Fundamental I, em contato com o fragmento do poema “É o bicho”, do autor e ilustrador Guto Lins (1995) se depararam com expressões e frases idiomáticas em linguagem popular e informal, cujos significados estão relacionados ao contexto sócio-histórico de sua produção.

Com alusão ao título do poema “É o bicho” de mesmo nome da obra do autor e com o uso de expressões: “todo mundo vai ter que abrir o bico!”, “arrastou asa pro rei”, entre outras, que dialogam com as ilustrações presentes no livro, alguns estudantes tendo ausência de conhecimento prévio do conteúdo do texto e da própria obra, diante da questão que pedia compreensão da expressão “[...] e ele caiu de quatro”, acabaram por não compreenderem os sentidos do texto.

[...] AÍ PINTOU UMA GATA,
ARRASTOU ASA PRO REI,
E ELE CAIU DE QUATRO.
ATÉ COMPROU ROUPA NOVA
FICOU O MAIOR BARATO [...].
(Lins, 1995)

De acordo com a situação relatada, fica evidente a dificuldade que os alunos enfrentaram no entendimento do poema e consequentemente, na resposta da seguinte questão: *“Qual o sentido da frase: “E ele caiu de quatro” no texto? a) Que o Leão caiu no chão com as quatro patas; b) Que ele ficou apaixonado pela gata; c) Que o Leão cai deitado e d) Que ele foi enganado.”* Por mais que os discentes tenham conseguido “ler” o poema, suas palavras e frases, e mesmo apresentando alternativas como respostas em um poema disponibilizado em fragmento, eles não entenderam o seu real significado de uso naquele contexto, exigindo do leitor em processo, um conhecimento prévio que ele não vivenciou. Além disso, não houve disposições das ilustrações que pudessem estimular hipóteses ou conexões do texto com o contexto de produção.

Voltemos para a questão inicial deste capítulo: O que é compreender um texto? Quando decodificamos as palavras ocorrem a leitura e compreensão do texto que temos diante de nossos olhos?

Com esses questionamentos, iniciamos nossos estudos e entendimento de que a leitura não deve ser pensada somente como decodificação/decifração de palavras e frases. Vai muito além. É a atribuição de sentidos construídos e adequados ao texto.

Bons estudos!

Abraços literários.

COMPREENSÃO PARA ALÉM DA DECIFRAÇÃO

Afinal, o que é ler? Como percebemos na situação apresentada acima, fica evidente que a decodificação das palavras pelos alunos, não foi suficiente para compreensão dos significados das expressões presentes no poema, porque “a leitura não é apenas um tratamento de palavras sequencialmente dispostas na linha da página” (Bajard, 2021, p. 146).

De acordo com Koch e Elias (2017), quando o leitor interage com o texto, está construindo sentidos, e assim, considerando não só as informações explicitamente constituídas, mas também o que é implicitamente sugerido, porque a (1) leitura será uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos de cada leitor; e a (2) leitura do texto exige além do conhecimento do código linguístico, pois o documento escrito não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor ativo, mas precisa ter a leitura como atividade de produção de sentidos.

Os estudantes, diante do texto acabaram em uma total não compreensão do que estavam lendo. No entanto, continuam a “ler”, ou seja, percorrer as li-

nhas com os olhos, mas sem estabelecer qualquer sentido (Jakubinskij, 2015) a leitura, portanto, não acontece. O sentido ocorre quando em contato com o escrito, o leitor consegue refletir, criticar, fazer inferências com o seu cotidiano, dialogar com a obra e não realizar apenas, uma leitura linear de forma mecânica com decodificação dos signos escritos, porque:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 1997, p. 36).

Diante disso, é necessário superar algumas ideias equivocadas que permeiam os ambientes escolares, como “ler é simplesmente decodificar” ou ainda “emitir sons das palavras”, pois quando essas ideias estão presentes nas instituições escolares, elas acabam por formar alunos “leitores” que decodificam sem compreender o texto.

Para Saber mais!

“A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.”

Fonte: ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115190>>. Acesso em: 20 ago. 2023.



Fatores impulsionadores para a compreensão de textos literários

Caro professor e professora, até aqui, já esclarecemos que ler, decodificar e compreender são processos distintos, porém indissociáveis. Dessa forma, ao lermos um texto verbal acionamos os conhecimentos linguísticos para decodificá-lo, mas muitas vezes, é o nosso conhecimento prévio que nos ajudará a dar

sentidos adequados às palavras ou expressões presentes no texto. Por exemplo, quando lemos um texto, percebemos que a palavra “manga” não se refere naquele contexto à fruta, e sim, à parte de uma peça de roupa, de uma camisa ou blusa. Esse sentido, depende do contexto em que o texto está inserido.

Observamos, portanto, que essa “percepção” constitui o processo de compreensão, pois para além da decodificação, atribuímos o sentido adequado à palavra, etapa necessária para a compreensão global ou parcial do texto. Ou seja, a compreensão exige também do leitor a aquisição de conhecimentos prévios e extralinguísticos, que são acionados quando interagimos com o texto. Assim, concordamos com Marcuschi (2008, p. 229-230), ao mencionar que:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística e cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e o modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Nessa direção, destacamos que a compreensão é também um processo interacional (Koch; Elias, 2017), porque quando nós e os nossos alunos interagimos com um texto literário, conseguimos extrair dele diferentes possibilidades de sentidos, que podem ou não serem adequados ao texto, por isso, a mediação e a discussão orientadas são necessárias para a condução de uma leitura fluente, eficaz e que conduza à compreensão do texto.

Sendo assim, é preciso situarmos que “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas¹⁴. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória [...]” (Koch; Elias, 2017, p. 39).

À vista disso, podemos inferir que para compreendermos um texto literário, recorreremos estrategicamente e simultaneamente aos diversos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, que podem ser considerados como *fatores impulsionadores* para a compreensão textual. Eles são acionados na interação entre autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2017) ou ainda, entre leitor-texto-contexto-intertexto (Cosson, 2021). Esclarecemos que de acordo com Cosson (2021, p. 60), o termo intertexto “foi cunhado em 1966 por Julia Kristeva, com base na leitura de Bakhtin, para designar a relação entre textos

14 Para saber mais sobre as estratégias de leitura e suas contribuições para o ensino da Literatura infantil e juvenil, ver a unidade temática 13.

ou mais precisamente o reconhecimento de que um texto é sempre resultado de um diálogo com outros textos”.

Entre os conhecimentos mencionados pelos autores supracitados, podemos destacar: os conhecimentos *linguísticos* já citados, que abrangem o conhecimento gramatical como o léxico, a estrutura morfosintática, a coesão, a coerência, a relação de causa e efeito, a relação espaço-temporal, pontuação, elementos referenciais etc.; os conhecimentos *enciclopédicos/conhecimentos de mundo/extralinguísticos*, que incluem as vivências e as experiências pessoais do leitor; e o conhecimento *interacional*, que para Koch e Elias (2017, p. 45), englobam o conhecimento *ilocucional* (que reconhece o objetivo proposto pelo autor do texto), o *comunicacional* (que considera o que e como escrever e, para quem escrever), o *metacomunicativo* (referente à aceitabilidade e à compreensão do texto pelo leitor) e o conhecimento *superestrutural* (reconhecimento dos diferentes tipos de gênero textual e tipologia textual que circulam nas esferas sociais).

Ora, a ausência do aspecto interacional e do não acionamento desses diferentes tipos de conhecimentos pelo leitor são alguns dos fatores que podem acarretar em entraves no processo de compreensão, como ocorreu no exemplo citado na introdução desse texto, no qual as crianças não conseguiram compreender as expressões do poema “É o bicho” (Lins, 1995). Mas afinal, o que precisamos fazer para que nossos alunos e alunas compreendam textos literários (e não-literários) adequadamente? Como ensinar, incentivar e desenvolver a compreensão textual, por meio de estratégias que acionem esses diferentes tipos de conhecimentos?

Essas indagações podem ser discutidas à luz da teoria da aprendizagem significativa, proposta pelo psicólogo estadunidense, David Ausubel (1918-2008), cujos estudos se debruçaram sobre a aprendizagem desenvolvida em sala de aula (Moreira, 1999, p. 152). Para ele, quando os conteúdos escolares não se relacionam a algo que os estudantes já conhecem ou sabem ocorre apenas a aprendizagem mecânica (Ausubel, 1968). Dessa forma, os conteúdos não são assimilados de maneira mais aprofundada, pois não geram um conhecimento novo com base no conhecimento ou informação anterior. Por isso, os alunos e as alunas estudam, decoram, memorizam os conteúdos para fazerem as avaliações e depois esquecem.

Por outro lado, Moreira (1999, p. 153, grifos do autor), menciona que a aprendizagem significativa de acordo com os estudos de Ausubel, ocorre de fato, quando “a nova informação se ancora em *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”, aspecto consonante ao construtivismo.

Ressalta-se que a teoria da aprendizagem significativa foi amplamente discutida, repercutiu positivamente e gerou novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem e os meios mais eficientes e eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem, por meio do subsunçor¹⁵ (Ausubel, 1968), uma espécie de ideia-chave ou para Moreira (1999), uma ideia-âncora, necessária para aquisição de novos conhecimentos. Para Pelizzari *et al.* (2002, p. 37), essa teoria valoriza os conhecimentos prévios dos alunos para que “possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz”.

Nessa direção, a proposta de prática que será apresentada no tópico seguinte, contempla de certa forma, as ideias ausubelianas, não somente por meio de mapas, mas sim, de gráficos organizadores, posto que:

Dependendo dos campos de conhecimentos que o sujeito busque dominar em suas aprendizagens futuras, terá que dar significado a conceitos tais como mapas cognitivos, mapas mentais, mapas conceituais, mapas de eventos e, sabe-se lá, que outros tipos de mapas. Então, ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de ideia-âncora para novos conhecimentos (Moreira, 2010, p. 3).

Além de mapas mentais, os gráficos organizadores como suporte/meio, permitem que os alunos durante a sua utilização, acionem uma ideia-chave/ideia-âncora e recorram aos *fatores impulsionadores*, ou seja, aos diferentes tipos de conhecimentos (linguísticos, extralinguísticos, interacional) visando a compreensão não só das palavras e das expressões presentes no texto literário, mas também dos elementos da narrativa (personagens, enredo, espaço, tempo, narrador), das figuras de linguagem, do

15 Segundo Moreira (1999, p. 153), a palavra subsunçor não existe em português, mas é uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa subsumir, que seria equivalente aos termos inseridor, facilitador, subordinador. Para o autor o subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, que existe na estrutura cognitiva do indivíduo, e que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou que por ele é descoberto. Como exemplo, podemos citar a seguinte situação: uma criança já sabe que as “pessoas” de uma narrativa são as personagens, a partir daí ela é apresentada ao conceito de protagonista. A aprendizagem significativa sobre esse novo conceito ocorre porque em sua estrutura cognitiva ela já aprendeu o conceito de personagem. Dessa forma, o conhecimento prévio de personagem serve de subsunçor para novas informações sobre o conceito de protagonista. Futuramente, ao ser apresentada ao conceito de antagonista, o conhecimento prévio de protagonista (conceito já ancorado em sua estrutura cognitiva) servirá de subsunçor para a aquisição do novo conceito apresentado.

sentido conotativo ou denotativo das palavras no texto, entre outros. No entanto, para que a aprendizagem significativa obtenha êxito, Ausubel nos orienta sobre duas condições essenciais, que foram sintetizadas por Moreira (2010, p. 08), são elas: “1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender”.

Sendo assim, destacamos a importância da elaboração de gráficos organizadores visualmente atrativos e da seleção de textos literários de qualidade. Isso significa que o texto a ser levado para sala de aula pode ter temática diversificada, com estrutura e linguagem adequadas ao nível de cada segmento escolar e, em se tratando do texto literário, o(a) professor(a) deve levar em consideração também a estética e o sentido, atrelados ao significado da literatura, ou seja um texto escrito com o poder de humanizar o leitor. Essa seleção, inclusive, pode surgir do interesse da turma, a partir de um diálogo democrático, mediado pelo(a) professor(a), no qual os alunos possam selecionar e opinar sobre as obras a serem lidas e trabalhadas. Isso poderá garantir uma maior interação entre o leitor e o texto, uma leitura mais envolvente, como também poderá facilitar o acionamento dos *fatores impulsionadores*, contribuindo para a construção de sentidos e para a compreensão textual.

SE LIGUE! O QUE LEMOS QUANDO LEMOS O TEXTO LITERÁRIO?

Para compreender melhor sobre a relação entre leitor-texto-contexto-intertexto (Cosson, 2021), sugerimos a leitura do capítulo indicado abaixo, especialmente, o esquema apresentado na página 72, pois, para Cosson (2021, p. 71):

“[...] o primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela) que nos levam ao sentido da obra consiste em perguntar: o que lemos quando lemos um texto literário? Os caminhos das respostas passam pelos quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto – e os três objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura. Um objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler. Logo, temos para cada um dos três objetos quatro modos de ler. É assim que chegamos a doze modos de ler a obra literária.”

Fonte: COSSON, R. Os modos de ler da leitura literária. In: COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. Ed., 5. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.



COMPREENDENDO TEXTOS LITERÁRIOS NA PRÁTICA



Ao falarmos sobre a formação de leitores no ambiente escolar, destacamos as práticas de leitura denominadas de “leitura inocente” (Jouve, 2002) que são aquelas propostas que requerem do(a) estudante uma recepção passiva e, infelizmente ainda tem lugar em muitas salas de aula. Sendo assim, o objetivo deste tópico é aprofundar as reflexões sobre as práticas de leitura, com propostas que visem um ensino de leitura que não seja solitário, mas sim solidário, isto é, que se baseie em “[...] um processo de compartilhamento, uma competência social” (Cosson, 2014, p. 36).

Para efetuar as propostas, selecionamos obras do campo de atuação artístico literário (Brasil, 2018, p. 84), denominação conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacamos as seguintes obras: para a Educação Infantil, o poema narrativo “Guaraná com Canudinho”, de Sérgio Capparelli, cuja proposta enfatizará as estratégias de compreensão da leitura, a partir da confecção de cartazes. Já para o Ensino Fundamental I, sugerimos, a fábula “O corvo e a raposa”, recontada por Rosane Pamplona, propondo o uso de um mapa mental e gráficos organizadores.

Escolhemos esses textos literários, porque focaremos na aprendizagem da matéria literária e seus elementos estruturantes (Coelho, 2000), conhecidos também como elementos da narrativa, pois consideramos que o conhecimento desse conteúdo, possibilita aos estudantes apropriar-se do enredo da história “de memória”, de forma que possam ler, compreender, interpretar, contar, recontar e produzi-lo, oralmente ou por escrito, com a ajuda do(a) professor(a). Ambas as atividades serão discutidas nos itens a seguir.



Guaraná com Canudinho (Sérgio Capparelli): prática para a Educação Infantil.

Uma vaca entrou num bar
e pediu um guaraná.

O garçom, um gafanhoto,
tinha cara de biscoito.

Olhou de trás do balcão,
pensando na confusão.

Fala a vaca, decidida,
pronta pra comprar briga:

- E que esteja geladinho
pra eu tomar de canudinho!

Na gravata borboleta,
gafanhoto fez careta.

Responde: vaca sem grana
Se quiser, vai comer grama.

- Ah, é?, muge a vaca matreira,
quem dá leite a vida inteira?

- Dou leite, queijo, coalhada,
reclamo, ninguém me paga.

Da gravata, a borboleta
sai voando satisfeita.

Gafanhoto leva um susto,
acreditando muito a custo.

E serve, bem rapidinho,
Guaraná com canudinho.

A primeira proposta foi pensada para o segmento da Educação Infantil e se baseia no poema narrativo “Guaraná com Canudinho”, de Sérgio Capparelli (1983):

Convém esclarecermos, à luz de Sales (2001, p.123), que o poema narrativo se caracteriza como uma manifestação literária em verso e que se realiza a narração ficcional de fatos ou ações antropomorfizadas, podendo ser dramático, cômico ou sério, e classificado como épico, heroico ou heroico-cômico. No poema narrativo acima, inclusive, observamos que há animais realizando ações humanas e que se trata de uma narrativa cômica.

Sugerimos que a prática seja realizada em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura (Solé, 1998). Antes da leitura, o(a) docente poderá expor na lousa/parede da sala, imagens que remetam ao poema narrativo (vaca, borboleta, gafanhoto, canudo etc.). Em seguida, solicita-se que as crianças façam inferências sobre qual a relação entre os objetos e o texto que será lido; o detalhe é que elas ainda não terão tido contato com o texto. Na sequência, o(a) professor(a) deverá anotar na lousa ou no cartaz as antecipações feitas pelas crianças e posteriormente, deve iniciar a leitura do poema narrativo para os alunos.

Durante a leitura, a mediação deverá explicar o corpo verbal, que para Coelho (2000, p. 66-67), é composto por fatores estruturantes, sendo: o narrador (que é a voz que anuncia a efabulação); o foco narrativo (a visão pela qual o narrador relata os fatos contados); a história (o enredo do texto) a efabulação (a trama da sequência dos fatos); o gênero narrativo (os textos literários selecionados para a leitura); as personagens (aqueles que vivem a ação narrada); o espaço (o ambiente, o cenário, no qual ocorre a história); o tempo (que aparece no decorrer da situação narrada); a linguagem ou discurso narrativo (forma de estruturar o discurso – direto ou indireto) e o leitor ou ouvinte (o destinatário que recebe a trama).

Salientamos que a leitura realizada pelo(a) professor(a) seja envolvente e que após a leitura do todo, retome, relendo e realizando pausas, questionando e relacionado os versos lidos aos elementos da narrativa. Como exemplos, mencionamos as seguintes questões: Onde se passa essa história, em que lugar? Você já foi a um lugar parecido? Quem participa dessa história, ou seja, quem são os personagens? O que estão fazendo? Como eles são e como agem? Quem conta essa história? Os personagens dialogam, conversam? Os objetos apresentados antes da leitura aparecem na história? Como eles aparecem? Há algum problema nessa história? O problema foi resolvido? Como? O que seria o ponto de início, o meio e o fim da história?



Figura 1 – Exemplos de Cartazes para trabalhar
Os elementos da narrativa



Fonte: Cartazes elaborados pelas autoras, 2023.

Após a leitura, de forma coletiva, poderá ser construído um cartaz, com os elementos da narrativa, conforme sugestões a seguir permitindo que cada criança ajude na construção e reavive a história que acabou de ser lida. Elas não estarão simplesmente lembrando os fatos ou repetindo-os de forma mecanizada, mas atribuindo os mais diversos sentidos às informações importantes e que vivenciam em seu dia a dia.

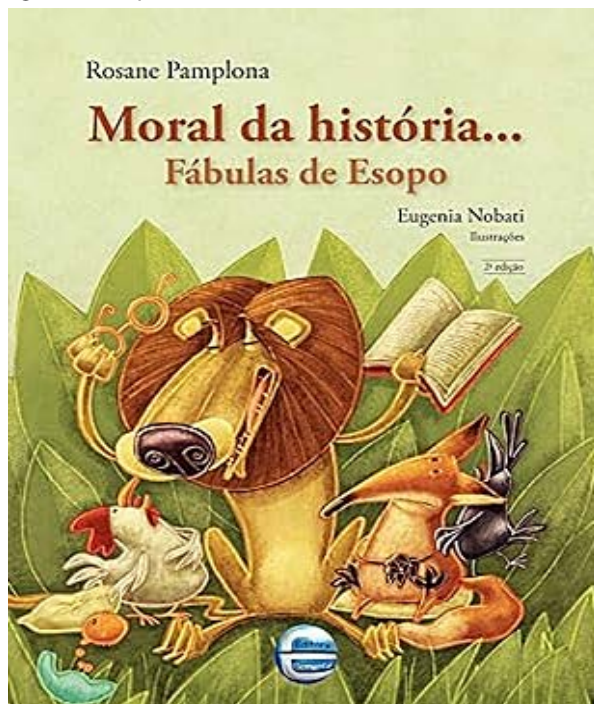
A proposta é que o cartaz seja colocado no chão e as crianças desenhem os elementos coletivamente durante as discussões em sala de aula e que o(a) professor(a) proceda abordando e explicando esses elementos. Após o encerramento da atividade, todos devem ajudar a colar o cartaz na parede. Uma outra opção é colocar no chão um tecido ou emborrachado antiderrapante parecido com uma passarela, no qual há o nome dos elementos da narrativa e o desenho. Em seguida, as crianças vão caminhando e falando em voz alta o nome dos elementos do poema narrativo lido e/ou recontando o seu enredo.

Ressaltamos a importância da participação das crianças no decorrer do processo, seja de forma oral ou por meio do desenho, para que elas possam atribuir significado, expondo-os até mesmo por meio de outras linguagens, que não seja somente a linguagem escrita. Desse modo, destacamos que a prática propõe ao alunado uma leitura para além da decodificação, pois exige que o leitor compreenda e interprete o que foi lido. Mas isso, só se concretiza, se as crianças conseguirem sanar suas dúvidas com relação ao vocabulário, ao enredo do texto e aos elementos da narrativa. Almeja-se, portanto que ao final da prática, as crianças, compreendam as partes que compõe a narrativa, os personagens, suas ações e características, onde ocorreu a história, se ela durou mais de um dia (tempo), o que aconteceu ao longo da história, se há algum problema a ser superado, se foi ou não resolvido, de que forma isso aconteceu, se houve um desfecho, ou ainda, se o desfecho poderia ter acontecido de outras formas.

O corvo e a raposa (Rosane Pamplona): prática para o Fundamental I

Para o Ensino Fundamental I, sugerimos o trabalho com a fábula “O corvo e a raposa”, de Rosane Pamplona (2019). Optamos por esse gênero, porque ele possui uma narrativa curta que, ao mesmo tempo diverte, critica e reflete sobre os costumes, valores e comportamentos dos seres humanos.

Figura 2 – Capa do livro: Moral da história... Fábulas de Esopo



Fonte: Imagem capturada pelas autoras. Pamplona (2019).

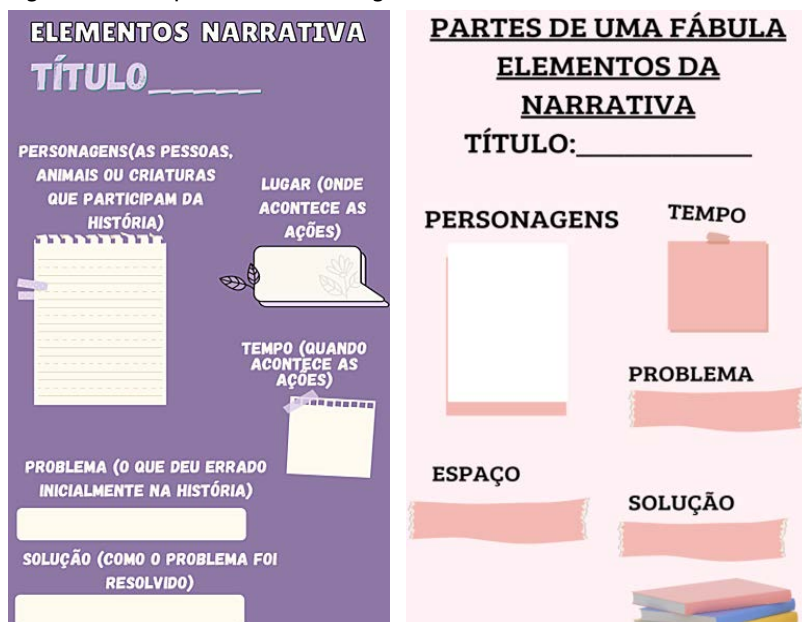
De forma resumida, a fábula selecionada apresenta a história de um Corvo que após roubar um pedaço de queijo foge com ele para o alto de uma árvore. Uma Raposa vendo a cena e desejando o alimento, coloca-se em baixo da árvore elogiando e enaltecendo as qualidades e a beleza do Corvo, que imediatamente, querendo se exhibir, abre suas asas, deixando o queijo cair aos pés da Raposa.

A fábula é um gênero narrativo popular apreciado por pessoas de várias idades, podendo ser escrita tanto em prosa quanto em verso. Com um caráter ficcional, nelas utilizam personagens com características de animais antropomorfizados, que é quando, por exemplo, se dá características ou formas humanas a algo que não é humano, (assim como no poema narrativo trabalhado no subitem anterior), que representam as ambiguidades e as contradições humanas como a ganância, a preguiça, a sabedoria, a inveja etc., fazendo analogias entre o cotidiano humano e o enredo vivenciado pelos personagens da história.

Antes da leitura, o(a) professor(a) poderá mostrar a capa do livro, levantando alguns questionamentos aos leitores: Quais animais aparecem na capa do livro? Qual o título do livro? Quem escreveu e quem ilustrou o livro? Quais as características desses personagens que aparecem na capa? Na capa, há os personagens da história: o corvo e a raposa? Tais questionamentos podem permitir aos alunos levantarem hipóteses acerca da narrativa, além de despertar o interesse pela história a ser lida pelo professor.

“Durante a leitura” (Solé, 1998), o(a) educador(a) pode realizar a leitura ou a contação de história para os alunos, conforme seus objetivos. Ao final dessa leitura, um gráfico organizador poderá ser preenchido para uma maior compreensão da leitura que acabou de ser realizada. Como sugestão, o professor poderá exercer o papel de escriba das crianças ao preencher o gráfico organizador juntamente com elas, ou ainda, utilizarem imagens diversas dos elementos da narrativa para preenchê-lo. Ainda sugerimos, desenhos construídos pelas crianças para completar o gráfico relativo ao texto fabular e as propostas devem estar de acordo com o processo de aprendizagem, sendo possível separar as crianças em grupos, de acordo com as hipóteses de escritas demonstradas por elas, por exemplo: um grupo pode desenhar; outro pode colar imagens, o próximo pode escrever os elementos solicitados etc.

Figura 3 – Exemplos de Gráficos Organizadores



Fonte: Gráficos elaborados pelas autoras, 2023.

A utilização dos gráficos organizadores, de acordo com Browley, De-Vitis e Modlo (1995), tratam de uma representação visual do conhecimento, com o objetivo de estruturar e organizar informações, demonstrando ao leitor que existem relações entre os fatos, conceitos e ideias contempladas em um texto.

Após a leitura, o(a) professor(a) poderá sugerir uma dramatização da fábula. Isso, permitirá tanto a diversão e a ludicidade, que ajudam no processo da aprendizagem e da criatividade das crianças, quanto poderá ativar a memória. Além disso, a dramatização poderá desenvolver a autoestima e a autoconfiança e proporcionar uma maior interação social entre os pares, despertando a empatia e o trabalho em equipe. Fazemos a ressalva de não “forçar” a criança que não se sinta confortável em dramatizar, a participar da atividade. Ela poderá colaborar de outras formas, por exemplo, como crítico, após assistir aos colegas, ela poderá comentar o que achou da dramatização, qual a parte mais interessante, mais engraçada, ou o que mudaria, etc.

Com as sugestões expostas acima, explicitamos o uso dos gráficos organizadores como ferramenta para a construção dos conhecimentos relativos aos elementos da narrativa e a compreensão do texto, pois eles podem servir de base para a turma planejar e construir a dramatização de forma mais adequada e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final desta unidade didática, entendemos que as discussões não se findaram, uma vez que, durante o nosso percurso, discutimos como o ato de ler não se trata apenas da decodificação/sonorização dos caracteres gráficos, chegando o leitor ao final do texto sem qualquer compreensão e não permitindo estabelecer os múltiplos sentidos que os textos nos proporcionam. No entanto, alguns recursos como os que foram apresentados: cartazes e gráficos organizadores podem oportunizar aos leitores, mais do que uma leitura decodificada, pois possibilita a compreensão e construção dos sentidos dos textos literários lidos.

Nessa direção, esperamos que no decorrer do nosso percurso, tenhamos contribuído com ideias que possam ajudá-los(as) em suas práticas para a formação de leitores críticos, pensantes, que façam perguntas, respondam outras, e que se inquietem durante os mais diversos diálogos e trocas com os textos aos quais terão acesso. Resultando assim, na superação de entraves como o que mencionamos no tópico introdutório, isto é, a não-compreensão de palavras e expressões devido à ausência de conhecimento prévio sobre o contexto de produção de um texto ou obra.

Desse modo, prezados(as) professores(as), almejamos que as práticas aqui sugeridas, possam ser implementadas em suas salas de aulas (e para além delas), considerando as devidas adaptações e modificações de acordo com a realidade e a necessidade de suas turmas.

Igualmente, esperamos que as reflexões e discussões fomentadas, possam contribuir para uma prática docente que direcione e promova ao nosso alunado a leitura e a compreensão de diferentes tipos de textos literários de forma adequada e eficaz, capacitando-o para usufruir da riqueza literária. Assim, nossos estudantes poderão vivenciar múltiplas descobertas, construir e estabelecer sentidos não só para ler o texto, mas para descobrir o mundo.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115190>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. 1. ed. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** - 1ª a 4ª séries. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília - 1997.

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

BROMLEY, K., IRWIN-DE VITIS, L.; MODLO, M. **Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning**. New York, NY: Scholastic Professional Books, 1995.

CAPARELLI, S. Guaraná com Canudinho. *In*: _____. **Boi da Cara Preta**. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1983.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala diagonal**. São Paulo: Parábola, 2015.

JOUE, V. **A leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 12. reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

LINS, G. **É o bicho**. Editora: Ediouro, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Processos de compreensão. *In*: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, M. A. Capítulo 10 - A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. *In*: _____. **Teorias de aprendizagem**. – São Paulo: EPU, 1999.

PAMPLONA, R. O corvo e a raposa. *In*: _____. **Moral da história...fábulas de Esopo**. 3. ed. São Paulo: Elementar, 2019.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul.2001-jul. 2002.

SALES, J. B. de. "Agora eu quero cantar": um poema narrativo de Mário de Andrade. **Itinerários**. Araraquara, n. 33, p. 123-137, jul./dez., 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA LITERÁRIA

Lívia Marbelle Oliveira Barboza
Jamile Rosseti de Souza
Andreina de Melo Louveira Arteman

CONVERSA INICIAL

“No final de um dia ensolarado cheio de coisas boas, de farra e algazarra, nada melhor do que uma boa história antes de dormir. Pode-se até dizer que essa é a história mais importante do dia. Mas que história é essa?”

Assim começa o livro *“A última história antes de dormir”*, de Nicola O’Byrne (2017). Nessa obra, o narrador interage com algumas personagens conhecidas das fábulas infantis, enquanto cada uma defende que a sua história seja a mais importante. Porém, é em uma dessas defesas que ficam uns contra os outros e destroem o livro que estava sendo criado.

Vamos começar daqui?
Como podemos superar esse conflito?



Fonte: A última história antes de dormir, acervo pessoal.

Em uma discussão sobre como trabalhar com o texto literário em sala de aula, muitas vozes defendem determinadas abordagens como a mais importante e rasgam a oportunidade de escutar o outro e, principalmente, de ter como ponto de partida a reflexão sobre qual é o objetivo da aula com determinado texto literário.

Nesse sentido, este capítulo foi elaborado por três professoras: Andreina, Jamile e Lívia, a fim de discutir e apresentar práticas que dialogam com procedimentos metodológicos que propiciam a interação da criança com o texto literário. A partir da história inicial apresentaremos um panorama teórico para, posteriormente, discutirmos a prática em sala de aula, reiteramos assim, que a escola é um espaço que precisa garantir o acesso e a interação com a literatura.

Vamos lá!!

SEÇÃO 1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Quando pensamos acerca da prática docente, inferimos que ela apresenta intencionalidade pedagógica, algo que caracteriza nosso trabalho no campo intelectual. Sendo assim, duas premissas fundamentam o trabalho com a literatura na educação infantil e no ensino fundamental.

A primeira como forma de garantia das crianças, desde a mais tenra idade, ao sistema de leitura e escrita na qual nossa sociedade está inserida. A segunda versa acerca da concepção de que a literatura humaniza (Candido, 1988), dessa forma, a construção de leitores perpassa pela constituição das subjetividades do sujeito, sempre nas relações que estabelece com o outro.

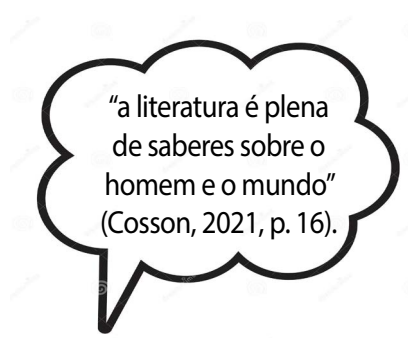
Desse modo, a experiência com a literatura e o acesso a ela são possibilidades

[...] para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (Reyes, 2010, p. 16).

A leitura literária proporciona, nesse movimento, um modo específico de relacionamento do leitor com a linguagem, essa característica, segundo Segabinazi e Cosson (2023), constrói nosso corpo simbólico, aspecto essencial para afirmação da condição humana.

A experiência com a literatura em sala de aula é fundamentada por procedimentos metodológicos que viabilizam a construção de uma prática docente

com intencionalidade e reflexão. Acerca desse conceito, “chamamos essas estratégias de procedimentos metodológicos, caminhos que o professor busca para formar o aluno, aqui especificamente os percursos com relação à formação do leitor literário” (Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 18).



Neste aspecto, elucidamos que os procedimentos metodológicos apresentados neste texto abrangem as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo a garantir as especificidades de cada uma. Em relação à Educação Infantil, procedimentos que promovam a interação da criança com a literatura possibilitam contextos de escuta e valorização dos sentidos que as crianças produzem, em consonância com a discussão de uma escuta sensível.

[...] a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado (Rinaldi, 2020, p.43).

No que tange ao Ensino Fundamental, a ética da escuta exige continuidade na prática docente, principalmente na singularidade de cada sujeito. Junto a isso, a concepção de leitura (de forma convencional) e de compreensão precisam ser primordiais nas interações construídas a partir dos procedimentos.

Ler não é fácil, nem simples. Na realidade é um processo complexo que se baseia em diferentes habilidades, que juntas levam o leitor ao objetivo principal do ato de ler – a compreensão do que foi lido. Pois ler é uma ação de comunicação que permite a uma pessoa transformar a escrita em significado, admite ao leitor converter um texto escrito em uma linguagem significativa com independência, compreensão, fluência e também, interação com a mensagem (Souza; Arteman; Souza. 2022, p.20).

Esta explanação não tem a intenção de esgotar as discussões tecidas acerca de procedimentos metodológicos e literatura, uma vez que, a construção da nossa prática requer pesquisa e reflexão constantemente. O propósito desse material é compartilhar práticas possíveis dentro do contexto escolar, principalmente nos resultados das nossas vivências em sala de aula. Salientamos que proporcionar experiências com o texto literário implica num docente leitor, a fim de orientar crianças e alunos na construção de sentidos.

Retomando alguns aspectos mencionados, gostaríamos que vocês, professoras e professores, compreendessem que a nossa ação precisa de intencionalidade pedagógica, de modo a refletir em práticas que tenham fundamentação teórica e proporcionem o desenvolvimento integral do sujeito no espaço escolar.

A experiência com a literatura é fundamentada por procedimentos metodológicos que possibilitam a construção de uma prática docente com intencionalidade e reflexão (Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 33)

Na próxima seção, apresentaremos o procedimento da Sequência Básica (Cosson, 2021), que oportuniza a interação com a literatura em quatro momentos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Nosso desejo é que este procedimento integre o cotidiano da sua prática!

SEÇÃO 2: O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Um lugar em que se lê e se conversa sobre os livros é um ambiente que promove a educação literária, é uma experiência com a literatura e de aprendizagem da leitura (Colomer, 2007).

Professores (as), o objetivo em desenvolver esta proposta é tornar visível a aprendizagem subsidiada pelo conceito de letramento literário no procedimento de sequência básica com a literatura e, tornar visível para as crianças os sentidos que elas constroem para o texto. Ademais, compreender a intencionalidade com este procedimento desconstrói a ideia de que a capacidade de leitura de textos literários é resultante de uma aprendizagem natural.



Cosson (2021) organiza o procedimento da sequência básica em quatro momentos: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. O primeiro momento implica diretamente na postura da(o) professora como leitora(or). A *motivação* é uma preparação para que a criança/aluno entre no texto.

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2021, p.55).

O segundo momento da sequência é a *introdução*, caracterizado pela apresentação da obra e do autor. Contextualizar sua produção na cultura e no tempo histórico é fundamental para que o leitor identifique aspectos que, no texto, serão apresentados. Neste momento, é possível explorar o projeto gráfico do livro, os paratextos. Cosson (2021) ressalta sempre acerca do tempo de aula destinado para cada momento. É importante considerar as demandas da sua turma, tanto para educação infantil quanto ensino fundamental.

Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2021, p. 61).

Se a prática apresentada for direcionada para educação infantil, você poderá, no momento da *leitura*, realizar a proferição ou a contação de histórias utilizando recursos a partir da sua intencionalidade. Caso seja direcionado para o ensino fundamental poderá ser pela proferição ou disponibilizar o livro (se houver quantidade adequada ou cópias) para cada aluno.

O último momento é denominado *interpretação*. Cosson (2021) organiza esse momento em dois períodos:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra.

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, [...] (Cosson, 2021, p.65).

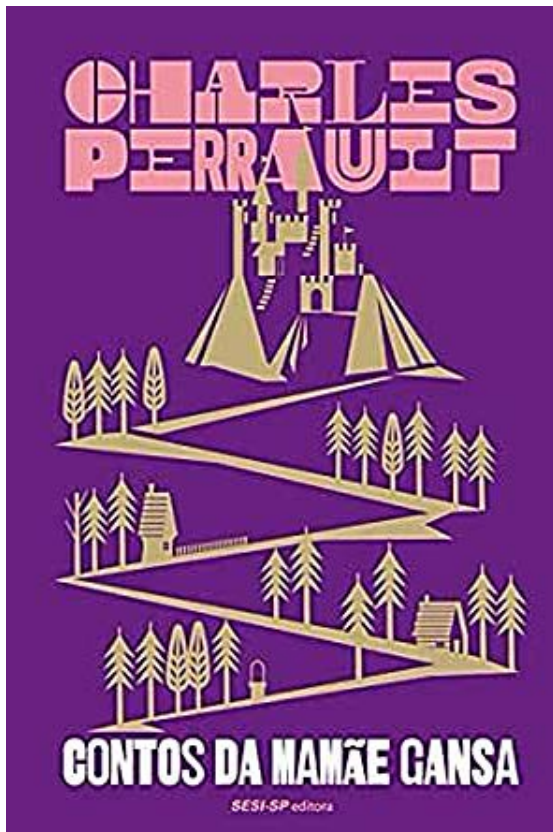
Não se trata, no entanto, de preencher fichas ou questionamentos superficiais. A proposta de interpretação na sequência básica é um convite à investigação como forma de acessar as camadas mais profundas do texto, sempre promovendo o diálogo e as trocas entre professor-aluno e aluno-aluno.

IMPORTANTE: Não confunda sequência básica com sequência didática. A sequência básica, como você acabou de estudar, é um procedimento de interação entre o leitor e o texto literário, explora o texto, sua linguagem, as ilustrações e possibilita, a partir da mediação do professor, que esse sujeito construa seus sentidos com o texto. A sequência didática tem outra perspectiva, de apresentar conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

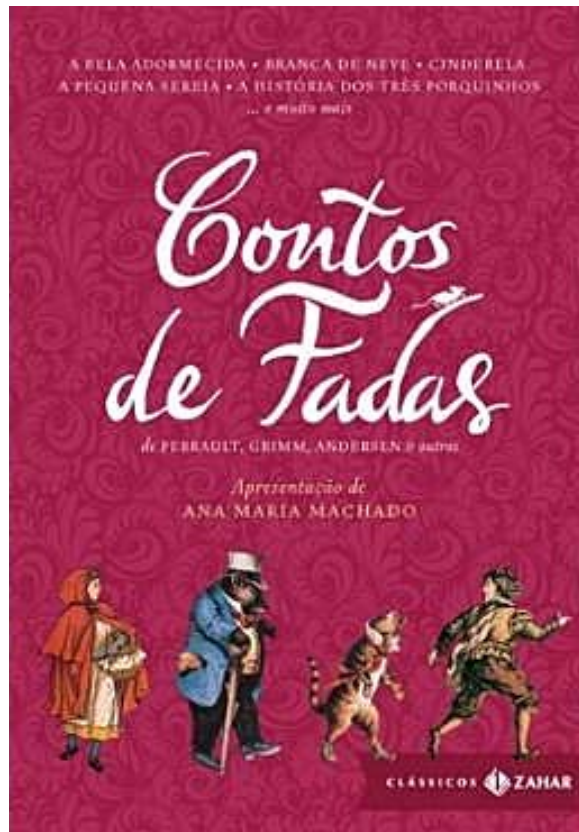


SEÇÃO 3: MUITAS CHAPEUZINHOS

A proposta de sequência básica a seguir tem como base o conto *Chapeuzinho vermelho*, Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. Nossa sugestão leva em conta as seguintes edições:



Fonte: Contos da Mamãe Gansa, Sesi-SP editora, acervo pessoal.



Fonte: Contos de Fadas – edição de bolso, Clássicos Zahar, acervo pessoal.

Contudo, cada escola/professor(a) pode adaptar de acordo com as edições disponíveis nas bibliotecas escolares.

Para a etapa da *motivação*, indicamos levar uma caixa com alguns objetos antigos que possam remeter aos contos de fadas no geral, tais como cestas, bolos, biscoitos, cartolas, espelhos, folhas, entre outros. É importante assegurar que as referências não sejam óbvias demais para o grupo (como pelúcias de animais ou um capuz vermelho). Em seguida, ainda nesta etapa, podemos convidar a turma a escrever suas hipóteses sobre que história(s) será lida. O registro deve ser feito em um meio que possa ser consultado depois, por isso

não aconselhamos fazê-lo no quadro (cartaz ou tiras de papel podem ser boas soluções).

Como *introdução*, podemos apresentar um pouco dos autores, por meio de uma proposta de “Verdadeiro ou falso”, usando os dados biográficos dos autores disponíveis nas respectivas obras. Para isso, sugere-se elaborar um cartaz ou apresentação multimídia com uma foto de Charles Perrault e outro com o dos Irmãos Grimm.

Nasceu em Paris.



Viveu no século XVII

Era formado em medicina.

Publicou contos que ouvia quando criança.

FALSO:
Formado em DIREITO

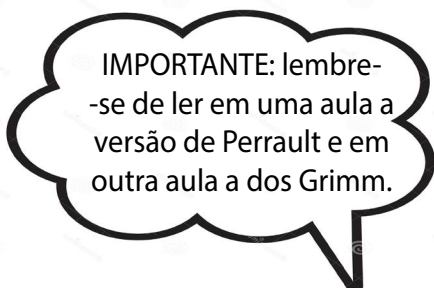
Foi o primeiro a publicar contos de fadas.

Fonte: As autoras

Nossa sugestão é que a (o) professora faça a leitura de cada afirmativa e que os alunos indiquem quais as afirmações verdadeiras. A cada leitura, tanto nas verdadeiras quanto nas falsas, o professor pode trazer informações complementares, preferencialmente escritas em círculos de papel que serão colados em torno do cartaz inicial. Aqui indicamos que essa análise da biografia dos autores seja feita no mesmo dia.

O professor/mediador deverá explicar por que as alternativas são falsas, trazendo mais elementos da vida e da obra dos autores. É importante lembrar que essa atividade não exige uma pesquisa prévia dos alunos, uma

vez que o foco é mais a biografia dos autores do que o levantamento de conhecimentos prévios. Contudo, se o grupo de alunos tiver um perfil mais investigativo, é possível lançar o desafio da pesquisa em grupo, antes da etapa de introdução.



Ao chegar na etapa *leitura*, destacamos que a leitura é muito importante. Por isso, a leitura compartilhada pode ser usada não somente para dar suporte e encorajar os alunos, mas também para avaliar e acompanhar o processo formativo desenvolvido. “os próprios alunos devem selecionar marcas e hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saber avaliar para obter certos objetivos” (Solé, 1998, p. 117). Os alunos dividem as responsabilidades de conduzir a leitura.

Nesse sentido, podemos circular os livros entre as turmas com antecedência, ou promover momentos de leitura silenciosa em pequenos grupos antes da leitura compartilhada, abrindo espaço para dúvidas, tais como as de vocabulário.

A terceira etapa pode (e deve) durar mais aula, pois a leitura precisa adequar-se para encorajar os leitores a questionarem e participarem.

Por fim, como etapa de *interpretação*, recomendamos que os leitores possam realizar anotações individuais, de forma a recuperar o que foi lido e aprofundar suas percepções.

Apresentamos a seguinte proposta:

MAPA DE COMPARAÇÃO:		
1. VAMOS COMPARAR UM POUCO AS NARRATIVAS QUE LEMOS? ANOTE SUAS IMPRESSÕES:		
	CHARLES PERRAULT	IRMÃOS GRIMM
OBSERVAÇÕES SOBRE A CAPA:		
COMO CHAPEUZINHO É DESCRITA?		
O QUE CHAPEUZINHO LEVA PARA A AVÓ?		
E COMO ERA O LOBO?		
O QUE MAIS VOCÊ OBSERVOU?		

Para a Educação Infantil, o mapa de comparação pode ser o mesmo, a mudança será apenas no registro, já que nesse contexto a (o) professora será escriba das crianças.

Sugestões de leituras

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.



Sugestões de filmes

A sociedade literária e a torta de casca de batata, disponível na Netflix.

A livraria, disponível na Netflix.



REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COLOMER, T. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

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

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SEGABINAZI, D.; COSSON, R. *Práticas de letramento literário na escola*. Fortaleza: Editora UECE, 2023.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J; ARTEMAN, A. M. L.; SOUZA. J. R. Procedimentos Metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para a formação do leitor. *In*.

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G. G. S. *A criança e a literatura infantil*. Presidente Prudente: CdeA Campos Editora, 2022.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ENTENDER PARA COMPREENDER

Renata Junqueira de Souza
Vania Kelen Belão Vagula
Cyntia Graziella Simões Giroto

Praticamos as estratégias de leitura desde que somos crianças, no entanto na escola não aprendemos a utilizá-las e nem a nomeá-las.

Logo que eu comecei a estudar as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, tudo que acontecia a minha volta me saltava aos olhos.

Comecei a realizar as estratégias com minhas filhas e um dia na hora do almoço Júlia trouxe um acontecimento da escola, dizendo:

Mãe, hoje, quando a professora leu a história do Menino Maluquinho, eu me lembrei do João com a panela na cabeça.

Parece algo corriqueiro e, é. Quando lemos ou ouvimos uma história e conectamos com acontecimentos de nossa vida estamos fazendo uma **conexão texto-leitor**. Leitor porque foi uma experiência da Júlia, com o texto de Ziraldo e, algo que ela já havia presenciado, o primo João com uma panela na cabeça, fingindo ser o Menino Maluquinho.

Já minha outra filha Clara, esses dias me enviou um *WhatsApp* com a seguinte foto e mensagem: “Olha que lindo, vou fazer, para meu apartamento!”

Eu como mãe, conhecendo minha filha e, sabendo que ela iniciou um Amigurumi em 2022 e até hoje não passou das laçadas iniciais, **inferi** que ela estava buscando coisas no pinterest para fugir de limpar a casa, por exemplo.



Recorremos às estratégias de leitura a todo momento, seja ao telefone descrevendo um problema no jardim para que o jardineiro possa **visualizar** o que ele tem que fazer na próxima visita, ou retomando atividades ao final de uma aula fazendo por exemplo, uma **síntese** dos combinados com os alunos.

Nesta unidade didática, eu, Vânia e Cyntia, queremos ajudar você, professor, a compreender as estratégias de leitura e a planejar, junto com a gente, aulas para que seus alunos melhorem as interpretações de textos, sejam eles ficcionais ou não. Demonstraremos práticas para que você, professor, possa ensinar as estratégias e motivar seus alunos na construção da compreensão: antes, durante e após a leitura.

CRIANÇAS PEQUENAS E A COMPREENSÃO TEXTUAL

Prática para antes da leitura

Na educação infantil é muito comum contarmos histórias e fazermos rodas de conversa com as crianças. No entanto, o que percebemos durante nossas observações em creches e pré-escolas é um aligeiramento das questões que antecedem a leitura. Ou seja, os docentes se utilizam de questões pré estabelecidas que reafirmam o nome do livro e evidenciam autor e ilustrador mas, tais informações não motivam as crianças a quererem ler o texto, ou ouvi-lo.



Na prática que exemplificaremos para educação infantil temos como objetivo mostrar o uso das estratégias: conhecimento prévio, inferência e visualização antes da leitura.

No entanto, para que serve conversar sobre o livro antes de lê-lo?

A *pré-leitura* inclui as atividades que são feitas antes de se ler um texto que ajudam os alunos na compreensão do mesmo. As ações “antes da leitura” incentivam as crianças a acessar seu conhecimento prévio sobre o tópico e fazer previsões sobre o que estão prestes a ler. Um dos objetivos desse momento é despertar a curiosidade e o interesse pela leitura, estabelecendo um propósito para a mesma. Assim, o professor reflete sobre as questões ou planeja ações que animem os alunos para a leitura.

Uma ideia é explorar os paratextos do livro: capa, contracapa e guardas. O título pode ser discutido e, se o professor achar que as crianças não compreendem palavras do título, ele conversa ou brinca com essas palavras, com o objetivo de construir seu sentido, coletivamente, com todos alunos.

Utilizaremos aqui o livro *Valente como um rato* escrito e ilustrado por Nicolò Carozzi. Na educação infantil, algumas crianças saberão dizer o que significa *valente*, outras não; algumas talvez não consigam utilizar sinônimos como corajoso, destemido, bravo, mas saberão explicar com exemplos. Para auxiliá-las o professor coloca os sinônimos e os exemplos na lousa ou em papel metro. Desse modo, os alunos terão uma visão geral de suas ideias.

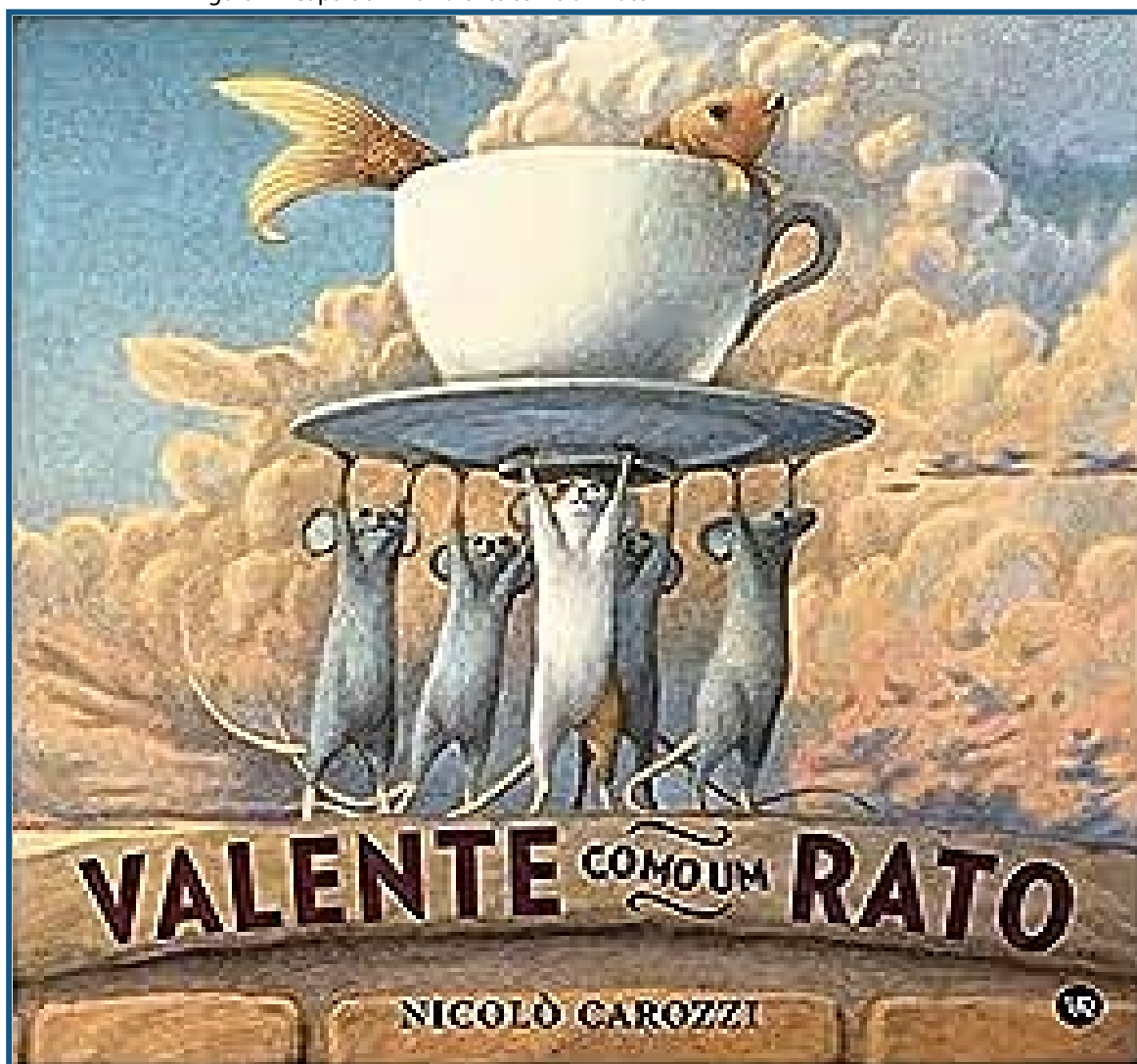


Depois da discussão da palavra *valente* o professor pergunta:

- E o que seria Valente como um rato?
- Rato é valente?
- Quais desses ratos parece ser o mais valente de todos?

Nesse momento, as crianças já terão acesso à capa do livro e poderão notar que há um rato que se sobressai, trata-se do rato branco e amarelo.

Figura 1 - Capa do livro *Valente como um rato*



Fonte: Acervo pessoal.

A partir disso o docente inicia a conversa sobre a capa:

- O que vocês estão vendo aqui?
- Os ratos estão segurando o que?
- O peixe vive sem água? Será que tem água na xícara?
- E, onde eles estão? O que será que vão fazer?



Com essas questões e a imagem da capa, a imaginação das crianças irá voar, os conhecimentos prévios que elas têm sobre o que é ser valente, ou sobre um peixe não viver sem água, serão ativados e com certeza, todas vão querer ler o livro para saber do que se trata a história.

No entanto, para aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos o professor diz: “Sobre o que será esse livro?”, “Vamos ler a contracapa”:

Um rato e um peixinho dourado estão brincando felizes até que três gatos surgem com cara de poucos amigos. Então o rato tem uma arriscada, ousada e valente ideia.

Na continuidade, o docente explora e ativa outros conhecimentos que seus alunos com certeza têm: “O que significa gatos com cara de poucos amigos?”, “Quais dos ratos que teve a ideia valente?” e “O que sabemos sobre gatos, peixes e ratos?”, “Será que esses três gatos estão atrás do peixe?” “E aqui, nas costas do livro, que chamamos de contracapa, o peixe está vivo?”

Há um detalhe importante na elaboração dessas questões para explorar o livro: elas devem ser previamente planejadas, pois só assim, o professor saberá a melhor maneira de fazê-las. Ratos não gostam de peixes, mas gatos amam... e os peixes não vivem muito tempo fora d’água. Perguntando dessa maneira, as crianças já estarão silenciosamente fazendo relações com coisas que já conhecem: a música *Peixe Vivo*, algum desenho animado com um gato que corre atrás de um rato, e até mesmo, com um gato de estimação.

O estudo do livro deve acontecer por inteiro, somente assim, o professor tem condições de antecipar detalhes em sua fala e em seu planejamento, que ajudará os alunos, a compreenderem a narrativa durante a leitura.

Conhecimento prévio: estratégia que ativa o conhecimento anterior, ajudando os alunos a verem as ligações entre a aprendizagem anterior (aquelas que eles já sabem) e a nova instrução (aquilo que a discussão sobre a capa ajudou a construir, algo novo e inusitado).

Até aqui, sugerimos aos professores atividades que ativassem os **conhecimentos prévios** do pequeno leitor.

No livro *Valente como um rato*, o autor e ilustrador Carozzi opta por iniciar a história utilizando-se das guardas, que é como chamamos as páginas coladas na parte interna da capa e contracapa. Nelas o autor pode antecipar a história sugerindo o tema, mostrando o ambiente em que a narrativa vai acontecer ou dando pistas de quem estará na história.

As duas guardas do livro de Carozzi merecem ser exploradas antes de o professor ler o livro, portanto em momento *antes da leitura*. A primeira apresenta uma sala, possivelmente de jantar se considerarmos a mesa, as cadeiras e a fruteira. Há ainda um espelho, quadros e duas janelas fechadas. Em um móvel, certamente um armário ou aparador, na superfície vazia, o leitor verifica um pequeno aquário, com um peixe dourado dentro dele.

Figura 2 - Primeira guarda



Fonte: Acervo pessoal.

Na discussão dessa guarda o professor incita os alunos a **inferir** sobre as relações entre capa e guarda, perguntando:

– Esse peixe é o mesmo que está sendo carregado pelos ratos na capa? – Vejam que as janelas estão fechadas, seria o mesmo peixe? – Se sim, como ele foi parar lá com os ratos dentro de uma xícara? – O que vocês acham que aconteceu?

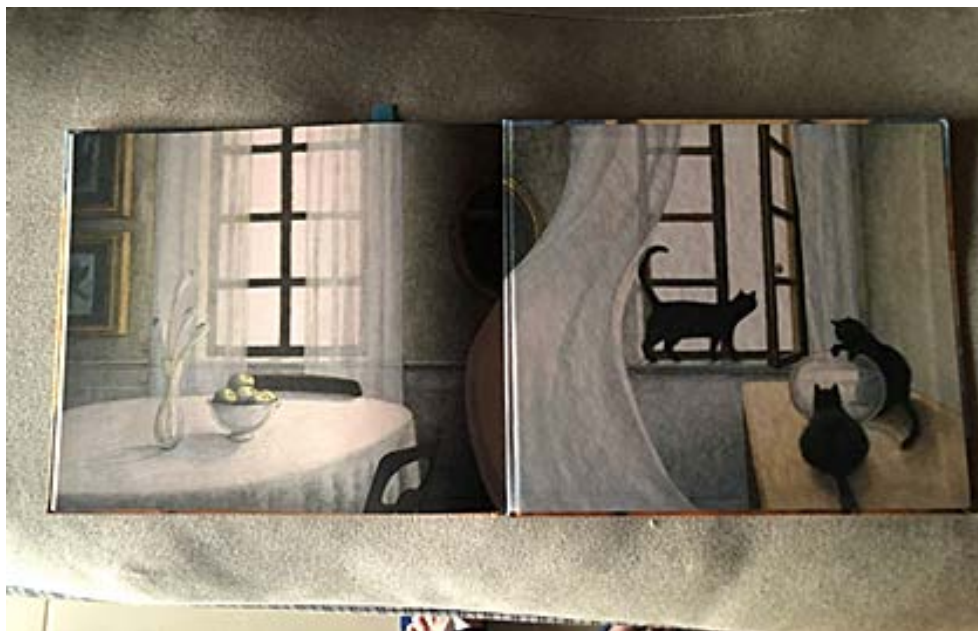
Neste sentido, as crianças vão exercitar a **inferência**. Demonstramos aqui como abordar a estratégia de leitura da **inferência** ainda antes de entrarmos na leitura do texto de fato. Na sequência, o docente entusiasmadamente dirá:

Inferência: inferir significa descobrir algo que o autor realmente não diz. As crianças podem usar pistas que estão no texto e coisas de sua própria mente. Ensinar os alunos a inferir antes e durante a leitura é uma estratégia de compreensão fundamental que os ajudará a aprofundar o significado de um texto. Quando os alunos inferem, eles relacionam as dicas do texto e usam o que já sabem por experiência pessoal ou conhecimento prévio para compreender o texto.

– Vamos ver a guarda final? Será que a gente consegue compreender um pouco mais sobre o peixinho? Será que teremos mais pistas?

As crianças certamente dirão “SIM” em coro para a pergunta do professor e chegarão enfim à guarda final.

Figura 3 - Guarda final



Fonte: Acervo pessoal



- Nossa, o que aconteceu?
- Como podemos descrever essa cena?

O acontecimento retratado nessa guarda mostra a sala de jantar da guarda inicial, mas agora com a janela aberta, a cortina em movimento e três gatos pretos. Um está no parapeito da janela olhando para fora e, os outros dois parecem procurar o peixe dentro do aquário, mas esse está vazio. Um gato olha de frente e está de costas para o leitor e o outro está em pé com as patas apoiadas no aquário, só com água.

Na sequência, o professor indaga: “– Será que o peixe pulou pela janela? Como?” E sugere que os alunos imaginem a cena antes de os gatos chegarem. Cada criança vai descrever a imagem que lhe vem à mente. Na realidade elas vão **visualizar** aquilo que elas acham que aconteceu.

Assim, antes da leitura, o docente trabalhará uma outra estratégia, a **visualização**.

Visualizar: significa formular imagens em nossas mentes com base nas ilustrações, nas ações e nos detalhes de uma história. Criar imagens mentais, como se estivesse assistindo a um filme enquanto lê, é importante na compreensão da leitura porque o leitor é capaz de obter uma compreensão mais profunda da história que terá como alvo.

Em continuidade, o professor pode dizer: “Nossa, crianças não vejo a hora de ler a história!”, “Quero saber tudo que aconteceu com esse peixe, e vocês?” Depois disso, todos estão prontos para ler o livro e com certeza muitas coisas que as crianças encontrarão no decorrer dele, pelo fato do professor já ter feito atividades antes da leitura, a compreensão será mais fácil.



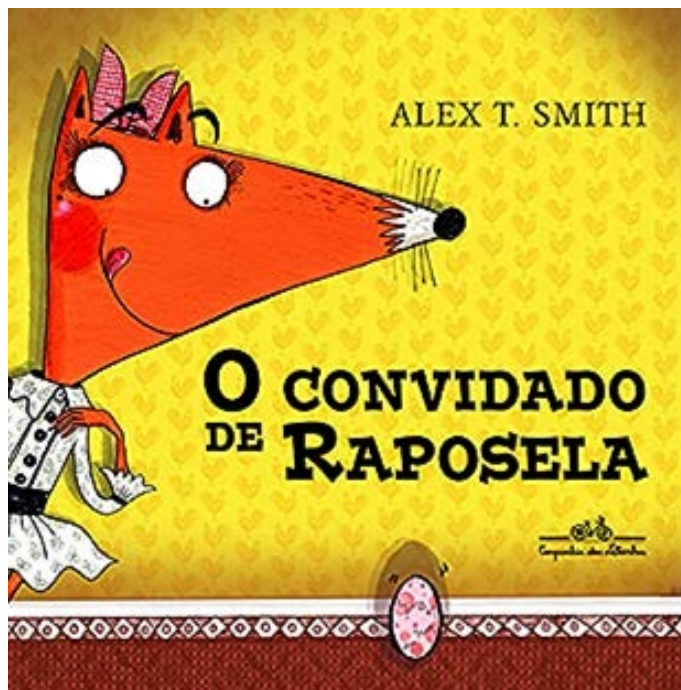
Será no momento *durante a leitura* que outras estratégias poderão ser abordadas como as conexões texto-texto, texto-leitor, texto-mundo, as perguntas ao texto e até mesmo repetir as estratégias trabalhadas antes de ler *Valente como um rato*. Na sequência, *após a leitura* as estratégias de sumarização e síntese podem ser ativadas.

Prática para durante e após a leitura

Pensando no trabalho com compreensão leitora para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, escolhemos o livro *O convidado de Raposela*.



Figura 4 - Capa do livro



Fonte: Acervo pessoal.

O livro foi escrito e ilustrado por Alex T. Smith e traduzido para o português por Érico Assis. Esta obra compõe o acervo literário, voltado para alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, distribuído pelo governo federal por ocasião do desenvolvimento do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Portanto, é acessível aos professores e alunos das escolas que participaram do programa.

Nesta obra, a linguagem visual e verbal se complementam tecendo um diálogo que precisa ser explorado pelo leitor para construção dos sentidos. Para leitores em qualquer idade as estratégias de compreensão podem ser as mesmas, mas elas serão utilizadas com maior autonomia e aprofundamento por leitores mais experientes. Espera-se que sejam exploradas estratégias antes da leitura, ativando e ampliando o conhecimento prévio dos alunos, ou fazendo antecipações, previsões e inferências, como explicitado no subitem anterior. Com vistas a trazer novos elementos à discussão, abordaremos outras estratégias e apresentaremos encaminhamentos para “o durante” e “o após a leitura”. Para tanto, começaremos pelas conexões e na sequência abordaremos as de perguntas ao texto, sumarização e síntese.

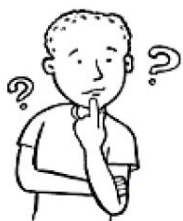
Destacamos aqui a *conexão texto-texto*. Relacionar este texto com *A galinha que criava um ratinho* ou com alguma fábula, por exemplo significa efetuar



Conexões: são estratégias em que o leitor relaciona o que está lendo com suas próprias experiências (conexão texto-leitor), com outros textos lidos (conexão texto-texto) ou com aspectos mais amplos, que podem ser ideias, concepções, temas que envolvem as sociedades entre outros (conexão texto-mundo). Ao fazer conexões entre o que está lendo e aspectos da vida, de outros textos, ou mais globais, os leitores se aproximam do que estão lendo, se ligam ao personagem e compreendem melhor o texto.

uma estratégia texto-texto. Para tanto, após a leitura do trecho abaixo, o professor faz uma pausa e questiona os alunos.

“Raposela Da Matta sempre foi graciosíssima com estranhos, e com O Ovo não foi diferente: convidou-o logo para um LANCHINHO.”



– Qual animal é essa personagem?

Após os alunos identificarem que é uma raposa, indagar:

- Vocês já leram ou ouviram outras histórias com raposas?
- O que aconteceu nessa(s) história(s)?

Depois dos comentários tecidos pelos alunos, o professor propõe que listem, coletivamente, as características da raposa nas histórias já conhecidas por eles e as anota na lousa.

Na sequência, pergunta aos alunos:

- Vocês ficaram curiosos ou com alguma dúvida? Nós podemos fazer perguntas para o texto, depois ver se ele nos responde. Vamos tentar?
- O que vocês perguntariam para o texto?

O docente aguarda e se os alunos sugerirem alguma questão, ele anota na lousa, caso não sugiram, o próprio professor elabora uma questão e escreve na lousa. Por exemplo:

- Como o texto diz que a raposa dessa história é “graciosíssima e gentilíssima” quais podem ser as intenções dela?

Aqui, o professor está praticando, modelizando para os alunos, e incentivando-os a usarem a estratégia de *perguntas ao texto*. Os alunos estão habituados a responder perguntas elaboradas por outros. Já na estratégia de perguntas ao texto, são os leitores que elaboram questões para o texto nos diferentes momentos do processo de leitura. Os questionamentos do leitor irão guiar a leitura e auxiliar a compreensão do texto.

O professor precisa estimular os alunos e mesmo ensiná-los a construir questões. Para que possam praticar essa estratégia, o professor entrega uma folha com um gráfico organizador simples, que ajude as crianças a registrarem outras questões que venham a elaborar durante a leitura. De um lado, teremos as perguntas, ao centro as respostas encontradas no texto e, no outro extremo, as respostas possíveis, que seriam as respostas que não foram encontradas no texto, mas para as quais o leitor entende que existe uma possibilidade não excluída pelo texto. Os alunos serão orientados a fazerem registros na primeira e na segunda coluna durante a leitura do texto e, após a leitura, o professor retomará e discutirá os registros com os alunos, orientando então o preenchimento da terceira coluna.

Quadro 1 – Instigando perguntas ao texto

Pergunta	Resposta encontrada	Resposta possível
1		
2		
...		
...		
...		

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao abordar as estratégias de *conexão texto-texto* e de *perguntas ao texto*, o professor elabora subsídios para a estratégia de *inferência*. Para isso, o professor retoma a questão:

- Como o texto diz que a raposa dessa história é “graciosíssima e gentilíssima” quais podem ser as intenções dela?

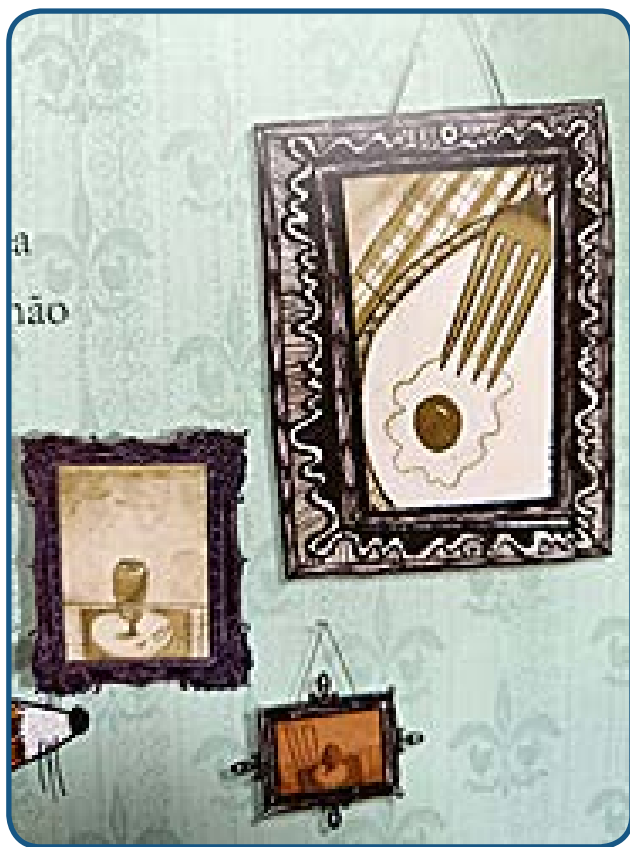
É possível que, nas respostas dos alunos, indiquem que a raposa pretende comer o ovo. Ainda assim, o professor solicita que busquem no texto (verbal e visual) pistas que justifiquem essa conclusão, e os ajuda a percebê-los caso não consigam sozinhos.

Perguntas ao texto: essa estratégia consiste em que os leitores conversem com o texto elaborando seus próprios questionamentos e buscando, na sequência, respostas para suas indagações. Praticar a estratégia de perguntas ao texto, para além de contribuir para a melhor compreensão do texto propriamente dito, pode contribuir para a formação de leitores mais criativos e ativos.

Neste sentido, considera-se que, embora no trecho do texto transcrito anteriormente, a raposa seja apresentada como “graciosíssima e gentilíssima” algumas pistas podem contradizê-lo, tais como:

O trecho da página anterior ao indicar que a casa tinha “aparência duvidosa”; o sobrenome da raposa ser DaMatta – que pode remeter ao fato de morar em uma mata, mas também ao ato de *matar*;

O destaque em caixa alta dado à palavra “LANCHINHO” e mesmo a própria construção frasal em “convidou-o para um LANCHINHO”, que pode ser dúvida: o ovo iria tomar o lanche, ou ser parte dele?



Os quadros expostos na parede apresentam diferentes tipos de ovos preparados como alimento, um incluindo um garfo que indica a eminência de que será comido. Este, contudo, é um aspecto que, se o leitor se ater apenas à linguagem verbal sem explorar a visual, poderá passar despercebido. Cabe ao professor destacá-lo caso os alunos não se atentem, e proceder do mesmo modo quanto às demais pistas.

Espera-se que os alunos infiram que a raposa pretende comer o ovo e possam justificar a inferência tanto a partir do que já sabiam, quanto da nova informação trazida pelo texto. O professor dá sequência à leitura e, na próxima página novas pistas verbais e não verbais reforçam a ideia de que a raposa pretende comer o ovo, mas só ao virar novamente a página é que

seu plano é abertamente revelado: “Raposela queria comer um ovo bem grande e delicioso”.

Durante a leitura, o professor continua instigando os alunos a fazerem perguntas, faz pausas para que os alunos possam registrar e observar detalhes não verbais. Novas inferências poderão ser instigadas, seja inferências mais globais ou pontuais, como inferir significado de palavra pelo contexto.

Palavras como “bamboleava” e “maquiavélico” podem ser desconhecidas para alunos, mas é possível inferir o significado pelo contexto.

Na sequência, o professor retoma o gráfico com as questões elaboradas pelos alunos, pede para tentarem responder as que ainda não foram respondidas e pensarem na resposta possível para as que não estão no texto.

Quadro 2 – Revisitando as perguntas

Pergunta	Resposta encontrada	Resposta possível
1 O ovo consegue comer?	Sim, porque ele cresceu. Ele não tem boca, mas no faz de conta, tudo é possível.	
2 Por que tudo na casa da raposa é de ovo ou de galinha?	Raposas gostam de comer galinhas e ovos. Essa raposa gosta muito de comer ovos,	
3 O que o ovo está pensando sobre esses quadros na parede?		Quantos ovos já foram devorados por esta família!!! Se eu não for esperto, serei mais um.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O professor propõe ainda, a elaboração de um gráfico que retoma os aspectos principais do texto, ao que chamamos de *sumarização* e conduzem para a *síntese*.

Sumarização e síntese: são estratégias voltadas para perceber o que é principal e o que é complementar em um texto, reunindo os elementos essenciais para elaborar uma síntese pessoal que, ao mesmo tempo que precisa respeitar as pistas do conteúdo textual, traz algo de construção individual, num diálogo entre leitor e texto.



Gráfico para sumarização e síntese

O diagrama é um formulário para a síntese de uma história, organizado em uma estrutura de fluxo descendente. No topo, há dois campos retangulares: 'Título:' à esquerda e 'Autor:' à direita, conectados por uma linha horizontal. Abaixo deles, há dois campos: 'Cenário:' à esquerda e 'Enredo:' à direita, também conectados por uma linha horizontal. Seguem-se 'Conflito:' à esquerda e 'Solução:' à direita, novamente conectados por uma linha horizontal. Abaixo desses, há dois grandes campos retangulares vazios, um à esquerda e um à direita, ambos conectados por uma linha horizontal centralizada que contém o texto 'Detalhes importantes:'. Na base do diagrama, há três campos retangulares vazios alinhados horizontalmente, cada um com um rótulo no canto superior esquerdo: 'Começo:', 'Meio:' e 'Fim:'. Uma única linha vertical desce do centro da seção 'Síntese:' e se divide para conectar-se ao topo de cada um dos três campos 'Começo:', 'Meio:' e 'Fim:'.

Título:

Autor:

Cenário:

Enredo:

Conflito:

Solução:

Detalhes importantes:

Síntese:

Começo:

Meio:

Fim:

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este gráfico poderá ser preenchido coletivamente, em duplas ou individualmente, dependendo dos conhecimentos e autonomia dos alunos, da família-

ridade com o gênero, etc. Ele também pode ser utilizado para praticar a *sumarização* e a *síntese* com outros textos ficcionais. A finalidade da sumarização é auxiliar os alunos a identificarem aspectos essenciais no texto e, a partir deles, produzirem um novo texto com a *síntese*. No texto não ficcional, os detalhes seriam informações complementares e sem muita importância. Contudo, os textos literários podem trazer detalhes que se revelam fundamentais para o processo de elaboração de sentidos para o texto, a exemplo dos objetos decorativos da casa da protagonista e da rachadura do ovo já apresentada na capa, os quais são importantes para a compreensão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Recorremos a dois textos literários para exemplificar práticas de ensino da compreensão leitora envolvendo sete estratégias de leitura utilizando o desenho metodológico de Solé (1998): antes, durante e após a leitura.

Queremos destacar, contudo, que essas estratégias podem ser utilizadas na leitura de qualquer gênero textual e que, embora elas estejam conectadas entre si e o leitor possa recorrer a várias ao mesmo tempo para construir sentidos, ao escolher o texto que será trabalhado, o professor tem a liberdade para definir qual(is) estratégia(s) será(ão) o foco do estudo. Quando o professor delimita a abordagem a uma ou algumas estratégias, pode promover maior aprofundamento na(s) estratégia(s) escolhida(s). Neste caso, outros textos serão selecionados para o ensino das demais estratégias. Elas precisarão ser constantemente exploradas para que sejam apropriadas pelos alunos, tornando-se, assim, instrumentos a serviço da compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

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

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work:** teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

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

MODOS DE LER: IMPLICAÇÕES PARA COM A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Diego Durães Ferreira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

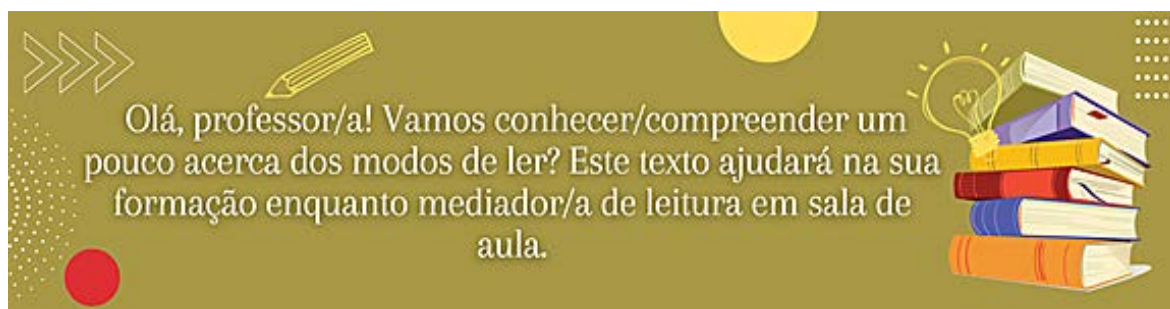
Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Leonardo Montes Lopes

Universidade de Rio Verde - UniRV

PRIMEIRAS IDEIAS...



Desde o nascimento da palavra, a leitura está associada à ação comunicativa (FISCHER, 2006). Contudo, nem sempre essa comunicação foi valorizada e/ou compreendida sob a perspectiva de tornar essa prática um ato formativo entre os indivíduos. Mesmo assim, ao longo da história da humanidade, a palavra se faz presente e continua viabilizando interações que reafirmam a sua capacidade de educar, formar e humanizar, especialmente pelas vias da literatura.

Existem muitos leitores incompreendidos por vivenciarem a experiência ímpar junto ao texto literário, muitas vezes guiados pela imaginação - condição citada por Colomer (2017), quando reafirma o imaginário como uma das

funções da literatura em nosso meio. Portanto, o acesso ao imaginário, o desenvolvimento crítico e o domínio da linguagem a partir de uma representação articulada do mundo, são pilares da formação que a literatura provoca nos leitores. Porém, por muitas vezes, somos incapazes de reconhecer leitores que vivem a poética da infância em um contexto de aprendizagem, sendo ignorado por dar sentido ao seu modo de sentir e expressar a relação com o texto.

Em anos de estudos e pesquisas em torno da temática da formação de leitores, especialmente no contexto escolar, foram muito achados, dentre eles que há diversos **modos de ler** que foram sendo modificados pelo tempo. Isso se configura em alternativas para tornar a prática da leitura uma atividade cada vez mais significativa, capaz de formar leitores partícipes de uma sociedade cada vez mais exigente.

Pensando nisso, este texto é um convite revestido de ideias para com essa relação entre leitura, leitores e seus diversos modos de ler. Uma reflexão entre a teoria e a prática para disseminar experiências marcantes, gratuitas e desinteressadas, especialmente para o(a) professor(a) que está em constante aprendizagem na profícua diversidade das salas de aula deste país.

MODOS DE LER: CONSTRUÇÃO E PRÁTICA

A leitura é um dos conteúdos escolares mais desafiantes ao longo das décadas. São muitas as ideias em torno desta prática, como por exemplo a de Manguel (1997) que enxerga o ato de ler como sendo possível de se realizar no tempo, no espaço, no simples olhar, no código escrito, ou nas linhas que são escritas pela humanidade ao longo de sua existência.

Nesse sentido, a leitura de literatura, por exemplo, alarga essa possibilidade de ver o mundo com outros olhos. Esse é um dizer que se ampara na compreensão de que se vivencia, pela intermediação do texto literário, um experimento que colabora significativamente com a formação intelectual e cultural, na medida em que se passa a ter uma visão para além da janela por onde se vê o mundo circundante.

É bem assim que se devem sentir, por exemplo, os leitores de Cervantes, de Galeano e de Mia Couto – para citar apenas alguns autores, entre tantos de significativa importância. Com certeza, esses leitores já não serão os mesmos após o “confronto” com ideias e conhecimentos diversos que lhes abrirão novas perspectivas, levando-os a um melhor entendimento de si mesmos e de seu estar no mundo.

Como sublinha Lerner (2002), a literatura pode ser um caminho possível de desenvolvimento de uma nova consciência, principalmente na contemporaneidade, sempre voltada para a inovação e a interação tecnológica (QUEIROS, 2019, p. 25).

Assim, pensar a leitura é atualizar as concepções para além de práticas simplistas. Ou seja, é ampliar novos horizontes acerca desse processo que além de formar, também educa, humaniza e possibilita uma formação crítica pelas vias do **letramento ativo em sala de aula**.

Para Girotto e Souza (2011, p. 18)

[...] salas de aula que promovem o letramento ativo têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. Pensamentos e ideias dos alunos são considerados. As crianças conversam entre si, “dialogam” com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo.

Portanto, para formar leitores ativos, críticos e participativos, é preciso uma compreensão coerente sobre a leitura e de suas possibilidades, principalmente quando se trata do texto literário para fomentar esta formação em sala de aula. É preciso acreditar tanto no texto como nos leitores, afinal, esses possuem conhecimentos de mundo que servem de caminhos para compreensão do texto. Daí a importância de estar em vigor uma prática pedagógica marcada pela participação dos(as) estudantes, tornando-os(as) protagonistas do processo formativo.

Assim, conhecer as potencialidades da literatura, é entendê-la como afirma Molina (2008, p. 9), como “janela e também um espelho” [tradução nossa], pois alcança saberes pela compreensão/apropriação do texto em plena sintonia com a vida, o contexto, quer dizer, com as próprias necessidades dos leitores em formação.

Há mundo de possibilidades com a leitura e mais ainda com a literatura. São inúmeros os motivos para lermos em sala de aula e mergulharmos no texto, seja questionando, inferindo, fazendo conexões, dentre outras estratégias que Girotto e Souza (2010) defendem como necessárias para a compreensão do texto e a formação de leitores.

A reflexão sobre a temática modos de ler, contribui para o processo de consolidação da leitura, pois o modo como se lê influencia de maneira incisiva na atribuição de sentido dado ao texto pelo leitor. Diante dessa premissa, este texto tem como objetivo principal proporcionar aos profissionais da educação um olhar afinado quanto às práticas pedagógicas no ensino da leitura, tendo os modos de ler como aliado nesse processo de formação leitora.

MODOS DE LER: TEORIA E PEDAGOGIA DA LEITURA

Há poucos anos, não se podia pensar que os modos de ler pudessem passar por tantas transformações e alterações, afinal, o que se imaginava e se consolidava nas mentes de todos os leitores, era que a prática da leitura, se consolidava apenas por meio de uma leitura solitária, em silêncio e em locais formais, tais como escolas, universidades, bibliotecas e leituras digitais. Supunha-se também que, o ato de ler implicava pensar sobre textos e interpretá-los, porém, um processo de interpretação submisso ao autor do texto, não dando margens para uma leitura crítica.

Desta forma, o professor poderá ficar atento para que a prática da leitura pelos alunos não seja um processo mecânico, redundante e que venha prejudicar o desenvolvimento dos estudantes, o que vai ao encontro das concepções de Morais (2013, p. 10) quando afirma que:

Para ler, é necessário saber ler. O objetivo do ensino da leitura é fazer com que a criança venha saber ler. Mas tal como se lê mais ou se lê menos, também se sabe ler mais ou se sabe ler menos. E as duas coisas geralmente estão associadas. A criança começa a ler ao aprender a ler. Ensino, aprendizagem e prática da leitura são processos inseparáveis.

Diante dessa premissa, nota-se que os modos de ler também influenciam na formação do leitor, uma vez que a criança começa a ler ou aprender a ler dentro de um processo de modos e práticas de leitura, sendo assim, dentre os vários modos de ler, iremos destacar dois modos, a leitura em voz alta e a leitura silenciosa.

Atualmente, sabe-se que existem **vários modos de se ler um texto**, é possível lê-lo em locais abertos, informais, deitado, no banco da praça, no metrô, no ônibus, por meios digitais e sobretudo, independentemente do local, dois modos de se ler um texto sempre estarão presentes: em voz alta ou em

silêncio. Ter conhecimento de como atuam estes dois modos de leitura na atribuição de sentido ao texto, e na compreensão do que foi lido, requer que voltemos um pouco ao passado dos modos de leitura, e assim refletir sobre a influência desses modos na atribuição de sentido ao texto pelo leitor.

Os primeiros apontamentos na história ocidental da leitura em voz alta aconteceram na Idade Média quando as leituras eram realizadas em público. Os textos medievais eram lidos por um orador que solicitava ao público que “prestasse ouvidos à história” (MANGUEL, 2002, p.63). Naquela época, existiam poucas pessoas que sabiam ler e, o orador emprestava a sua voz para dar vida ao texto escrito, o que atrai várias pessoas, uma vez que muitas não sabiam ler e a leitura em voz alta chamava a atenção e o interesse desse público, isso devido à entonação da voz, gestos, fisionomia e demais aspectos que chamavam a atenção das pessoas.

Porém, com o passar do tempo, a leitura silenciosa também foi conquistando as pessoas. Vários fatores contribuíram para que a leitura silenciosa se consolidasse na sociedade, sobretudo o surgimento dos sinais de pontuação, a expansão da imprensa, “ampliação ao mercado do livro, a difusão da escola, a alfabetização em massa das populações urbanas, a valorização da família e da privacidade doméstica e a emergência da ideia de lazer” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p.14).

Assim, diante dessa concepção, percebe-se que os modos de ler se diferem, porém a essência e o conceito desses modos se consolidam com o intuito de formar leitores autênticos, ou seja, os modos de ler de maneira direta ou indireta, têm como premissa, um convite à ampliação da visão de mundo, interpretação, consolidação do processo dialógico, oportunizando ao leitor iniciante ou maduro, o acesso a compreensão e o desenvolvimento do sujeito à expansão do conhecimento, o que nos remete a Brito (2015, p. 44-45) quando afirma que:

Propor a leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente; em termos freireanos, diríamos que ele se reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra, criando sentidos inusitados.

Assim, fica evidenciado que todo o processo de formação do leitor, principalmente na atribuição de sentidos ao texto, está ligado aos modos de ler,

uma vez que nos ancorando aos estudos da História Cultural (CHARTIER, 1998), os quais abordam as práticas de leitura e escrita circunscritas pelos valores e gestos que representam os modos de ler específicos de cada comunidade, é possível perceber que os modos de ler é uma atividade complexa e plural, que se desenvolve em várias direções teórico-práticas que se confrontam ou se encontram em determinados pontos.

Na compreensão dessas direções teóricas de como se dá o movimento de estabilidades e instabilidades do ato da leitura e dos modos de ler, Bakhtin (1999) afirma que o sujeito da linguagem só produz sentido quando interage com outros sujeitos, elegendo, portanto, como lugar de encontro e de confronto, o terreno instável e precário do evento discursivo. Desta forma, os modos de ler e a pedagogia da leitura devem ser compreendidos como interação humana e social, constituindo não um conjunto de códigos e normas irrevogáveis, mas um trabalho social e sempre em curso.

É válido que os modos de ler tenham como premissa ampliar a visão literária através da interação dos sujeitos, ao ponto que o leitor, por meio da pedagogia da leitura e das mais diversas maneiras de ler, tenha plenas condições de atribuir significado ao texto.

MODOS DE LER NA INFÂNCIA: PRÁTICAS E TENDÊNCIAS

Os modos de ler na infância e suas práticas se concretizam bem antes do processo formal de alfabetização, ou seja, da efetiva apropriação da escrita. Assim, há vários estudiosos que afirmam que a criança pode se identificar em um cenário de leitura a partir da voz da mãe, antes mesmo de vir ao mundo, o que vai ao encontro de Dias (2010, p.14) quando afirma que:



Propiciar a leitura para bebês é anunciar, desde muito cedo, que o mundo está para ser lido, escutado, debatido e significado. O bebê é exposto aos sons da linguagem desde o ventre materno, e esta sonoridade atua no amadurecimento do cérebro, do sistema nervoso e do futuro desenvolvimento da linguagem.

Com base nessa afirmação, é possível perceber que a sensibilidade a qual o bebê está exposto enquanto está no ventre é intensa e ele é um participante ativo em todo o processo gestacional, ao contrário do que se imaginava antigamente.

Diante dessa premissa, é possível afirmar que os modos de ler sobretudo na infância podem variar conforme: o suporte de textos a serem lidos – revistas, livros, visuais, verbais, brinquedos, nas telas, embalagens, ou seja, os objetivos do leitor criança em relação àquilo que ela toma para ler – para se informar, para se divertir, aprender a se comunicar, demandando diferentes operações mentais aplicadas à leitura – leitura prévia, comparação, inferência e outras estratégias de leitura que nos reportam a Solé (1998, p. 73), quando em meio a essas questões, assegura que:

As estratégias ensinadas devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitando a compreensão, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.

As posturas assumidas pela criança durante a leitura – deitada, reclinada, sentada, em pé, em movimento, no parque, precisam ser consideradas na criação dos espaços de leitura da criança, como bebetecas; e as significativas situações de leitura, podendo ser mediada, autônoma, leituras compartilhadas, individuais ou coletivas.

Em meio a esse contexto, é preciso salientar que seja no ambiente escolar ou fora dele, seja o texto literário ou não, é necessário considerar que das possibilidades pelas quais a prática da leitura é ou deixa de ser incentivada decorrem as atitudes das crianças em relação ao ato de ler, estabelecendo e concretizando que o papel que essa prática representará em sua realidade social precisa vislumbrar a consolidação dos espaços e das práticas de leitura e cultura, para que elas atuem como centro socializador do conhecimento, responsável em levar as crianças as mais diversas informações, fazendo com que todos possam adquirir e gerar novos discursos e habilidades, Bakhtin (1999).

Assim, aos professores e profissionais da educação, cabe se atentar que o cenário de compartilhamento espontâneo da leitura é mais desejável que a própria mediação, sem que isso lhes tire a responsabilidade de estarem sempre prontos e preparados para a necessidade de mediar, quando instigado pela criança ou em função do tipo de gênero a ser lido e trabalhado.

Desta maneira, os modos de leitura que a criança pode apropriar, corresponde à intenção do professor ou mediador quanto às possibilidades de incentivar o compartilhamento de interpretação de texto lido pela criança, estimulando a expansão do que se leu em direção a outros textos; fortalecendo assim, as práticas de leitura e a formação de leitores críticos e reflexivos, dentro de um contexto social e de grande amplitude de significados.

MODOS DE LER NA PRÁTICA: TRANSFORMAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS

As aulas de leitura, nas salas das escolas brasileiras, seguem o mesmo formato há muitos anos. As práticas resumem-se à leitura de obras escolhidas pelo(a) professor(a) ou por opção disponível nas bibliotecas ou sala de leitura. Há também posturas equivocadas que permitem apenas o ato de ler para preenchimento de tempo livre ou como prêmio pelo desenvolvimento de uma atividade concluída, mas sem uma organização com qualidade para que se atinja o efeito da existencialidade da significação.



Nos primórdios da existência, o homem, além da busca por sobrevivência, desenvolvia as aprendizagens e percebia como suas dúvidas eram solucionadas. Nesse ínterim, percebem como entrava em contato com o outro, “ele se maravilhou com a linguagem” (LAJOLO, 2007, p.33). Na empolgação afirmada por Lajolo, o mundo dos símbolos tomou um novo rumo e com isso a vida nunca mais foi a mesma.

Nesse movimento transfigurador, a literatura já se fazia viva no momento em que os significados ganham novas possibilidades, e a ambiguidade reconfigura o mundo das certezas que nunca foram tal. Para tanto, o que temos hoje, acentua-se desde o momento do encantamento perpassando pelas construções infinitas de representações, é a própria ligação: no universo da literatura não há limites, nem fronteira e

O texto literário, ao mesmo tempo que significa, como que sugere os limites da significação. Dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz É e NÃO É, porque o dizer, em literatura, tira sua força, paradoxalmente, do relativo e do provisório. (LAJOLO, 2007, p.43)

Nesse sentido, é essa essência que deve ser possibilitada aos estudantes no contato com obras das mais diversas adjetivações. Deixando de lado aquelas tarefas que só buscam identificar elementos presentes no texto e que seja resultado possível a todos que leram, permitindo apenas uma resposta correta. Ainda se opondo às práticas superficiais, é necessário ressaltar o que se pode propor mediante as demandas legais e também sociais para ler na escola.

Diante disso, vale destacar o que é possível por meio da leitura literária na vida:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último

verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (LAJOLO, 2007, p. 58)

Seria essa uma das primeiras respostas à pergunta: “o que fazer depois de ler?”. O próprio texto literário vai dar sua continuação. Como diz Lajolo, não sairá da vida aquilo que foi lido, haverá uma nova vida, de forma diferente para cada leitor.

Nesse sentido, a autora constrói uma espécie de ciclo que envolve elementos sobre a relação do trabalho com a literatura. Com base em intencionalidades, há o motivo que é a base do trabalho a ser desenvolvido. Depois, o planejamento visando o partilhar que vai garantir a interação por meio das experiências afetivas e sociais. Em seguida, o envolvimento com o tempo para que seja possível a ação de ler. Dentro disso, há de considerar as escolhas realizadas baseando-se nas motivações que já estão em voltar à inter-relação com as defesas criadas. Seguindo essa linha de raciocínio, permeia-se um traçado do que impacta no trabalho com literatura.

Há, geralmente, uma necessidade de evidenciar resultados concretos, ou prestigiados, para se comprovar que houve a leitura de uma obra. Essa exigência é duramente defendida pela equipe de gestão, como também pela própria sociedade em que não considera outras ações como efetivas na prática da leitura. Diante disso, propostas são construídas com base em resumos, listas, questionários, provas, tabelas, vídeos, tudo em prol da comprovação da execução da leitura. A crítica aqui não é direcionada às práticas, mas sim à cultura criada a fim de ter uma tarefa concreta após a leitura. Para refletir sobre esse ponto, torna-se confortável observar que

Se a escuta em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a levantada de cabeça de cada leitor - suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações -, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados. (BAJOUR, 2012, p. 21 e 22)

Nesse viés, é de extrema importância valer-se do que propõe Bajour: o percurso real e fiel ao trabalho com literatura não carece de atividades propostas como meio de evidenciar a existência do ato. Isso porque, a concretização dar-se-á por meio da abertura do espaço para uma interação que possibilite a

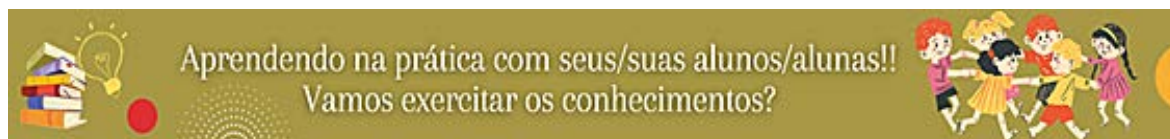
socialização de interpretações, bem como a experiência do contato com um texto literário.

Com base nessas reflexões, cabe ao professorado avaliar o que realmente está frutificando em suas aulas de literatura. Traçar novos caminhos exige quebrar ações que, na maioria das vezes, tomamos como essenciais, mas que não fazem valer o que a literatura é capaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e proposto, infere-se que o trabalho com leitura e seus modos de ler, na escola, é passível de mudanças. O que fica evidente é um desejo para que a caminhada possa trazer bons frutos. É confiável que professores são capazes de iluminar novos percursos e que a literatura ganhe um prestígio – grande sonho – em toda a sociedade.

Proporcionar um espaço de diálogo é um dos caminhos possíveis para que possamos deixar florescer a literatura nos espaços escolares e formar cidadãos fiéis ao que ela pode oferecer. Sabemos que o andar exigirá muitas quebras de paradigmas e também não será possível acontecer de um dia para o outro, porém o que é certo é que só assim atingiremos o satisfatório, só assim levaremos aos estudantes, por meio da literatura, vida. Assim, a leitura poderá começar com um novo(a) professor(a) trazendo para a sala de aula espaços de diálogo que sejam capazes de humanizar e transformar o estudante, que após a leitura da obra não será mais o mesmo.



ATIVIDADE PRÁTICA 1.....

- **Dica de livro literário:** A verdadeira história dos três porquinhos – **Autor(a):** Jon Scieszka

- **Link:**

A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS
Jon Scieszka - YouTube

- **Objetivo:** aplicar os conhecimentos acerca da teoria dos modos de ler em sala de aula.



- **Orientações:** Professor(a), considere, para esse exercício, a obra “A Verdadeira história dos Três Porquinhos”. Em um primeiro momento, faça um levantamento prévio de ideias quando à temática do texto. Explore a **intertextualidade** e em seguida faça a leitura com os(as) alunos(as) de modo coletivo e depois os separe em grupos, com o objetivo de **defenderem ou culparem** o personagem Lobo Mau no caso que envolveu os Três Porquinhos. Após as leituras, proponha o julgamento do Lobo para que estes(as) possam ter um espaço para suas percepções acerca da leitura.

- **Dica de ouro:** explore as imagens do livro com os(as) alunos(as)!

- **Produto final (sugestão):** Um mural com argumentos que defendem e culpam o personagem principal da história em que os(as) alunas(as) possam exercitar o pensamento crítico, a escrita e a organização das ideias a partir do texto literário indicado.



REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, T. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

DIAS, P N. **O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador**. 2019. Xv, 51 f., Il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília 2019. Dispo-

nível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_8f2d2085284a787adb-c541be43129639. Acesso em 27 de mar. 2022.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GIROTTTO, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de.; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; MENIN, Ana Maria. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição/12ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MORAIS, J. **Criar leitores para professores e educadores**. Editora Manole. Barueri – SP. 2013.

MUÑOZ MOLINA, A. **La disciplina de la imaginación**. Bogotá: Asolectura, 2008.

QUEIROS, E. C. M. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: as vozes dos graduandos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SCIESZKA, J. **A verdadeira História dos Três Porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1998.

ALÉM DAS LINHAS E ILUSTRAÇÕES: APONTAMENTOS DIDÁTICOS PARA A COMPREENSÃO DOS PARATEXTOS NA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

María Paula Obando Rodríguez
Ligia Maria da Silva

Caro(a) professor(a),

Sabemos que a leitura vai além da simples *oralização da grafia* ou da “vivificação da letra falada” (Cassany, 2006, p.1), trata-se de uma compreensão aprofundada dos textos que inclui habilidades do pensamento complexas como antecipar o que determinado(a) autor(a) irá escrever, aplicar os nossos próprios conhecimentos e experiências no processo de leitura (Cassany, 2006) e inclusive, gerar diversos significados no trânsito livre da palavra. A leitura, em outras palavras, nos permite e permite às nossas crianças reavivar a interioridade, pondo em movimento os sentimentos, os pensamentos, a memória e os significados; a leitura, afortunadamente, é a comemoração da imaginação (Petit, 2015, p. 15).

Em virtude disso, o objetivo deste texto é compartilhar com você uma série de aproximações conceituais e didáticas para a compreensão de alguns termos fundamentais no momento de ler literatura infantil negro-brasileira em sala de aula; trata-se dos paratextos na linguagem verbal e na linguagem visual dos livros ilustrados e dos contos africanos infantis criados sob a perspectiva das relações étnico-raciais. Apresentamos também algumas ideias para abordar os paratextos em sala de aula e atividades que você poderá implementar e aplicar no momento de ler livros infantis vindos da literatura negro-brasileira com seus alunos(as), esperamos e desejamos que as ideias aqui expostas possam contribuir significativamente com seu trabalho e com mediações de

leitura frutíferas que permitam o surgimento de novas estéticas e poéticas literárias para “resgatar a nobreza identitária dos leitores” (Oliveira, 2022, p. 08) e para ampliar o mundo subjetivo das crianças.

Posto isto, vejamos algumas definições que permitirão compreender com maior precisão os paratextos, suas funções; os tipos de paratextos na literatura infantil e seu diálogo com a linguagem verbal e a linguagem visual das obras. Consideramos importante esclarecer a definição de *literatura negro-brasileira* e antecipamos que nossa preferência por esta literatura, provém do interesse por ampliar as perspectivas e identidades socioculturais e multiculturais em sala de aula, em que se faz necessário ao educador(a) ser comprometido(a) com a educação antirracista, na busca por ressignificar os corpos negros que historicamente tem sido discriminados e violentados (Oliveira, 2022) e pelas crianças e jovens negros(as) que sofrem com o preconceito desde pequenas.

Sem mais preâmbulos vamos lá...

O QUE SÃO OS PARATEXTOS E QUAIS SUAS FUNÇÕES?

Uma das definições mais amplas sobre paratextos, é proporcionada pelo teórico literário Gérard Genette que alude aos mesmos como aquelas produções que podem ou não, ser verbais e que *cercam* ou *prolongam* determinado texto “para garantir sua presença no mundo, sua «recepção» e seu consumo” (Genette, 2009), tais produções podem ser o nome do autor, um título, um prefácio ou uma ilustração quando se trata de um texto majoritariamente verbal. Do ponto de vista da literatura infantil, os paratextos são concebidos como os componentes textuais e iconográficos que não fazem parte diretamente da narração (Poslaniec; Houyel, 2000) mas que proporcionam informações relevantes na compreensão textual das obras, gerando novas inquietações, ideias ou perspectivas no leitor, desse modo:



No livro infantil ilustrado contemporâneo, frequentemente os elementos paratextuais constituem parte da narrativa, seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, seja contradizendo a narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, os paratextos compõem a totalidade estética do livro ilustrado e interferem na relação do leitor com a obra. (Almeida, Belmiro, 2016, p.12).

Assim, é possível afirmar que os paratextos fazem parte integrante da obra infantil contribuindo para sua valorização, organização e apresentação ao público, permitindo desse modo, a definição da obra literária infantil e sua caracterização para que o leitor entenda que se trata de um livro e não de outro tipo de material.

Por sua vez, os paratextos são determinantes no tipo de público para o qual a obra é dirigida e pode influir consideravelmente na primeira impressão ou imagem que o leitor gera do livro. A partir disso, os paratextos transmitem uma mensagem por meio da apresentação exterior da obra literária e da sequência como se oferece ao público (Genette, 2009). É, portanto, que uma obra pensada para bebês terá uma materialidade e uma apresentação paratextual diferente de uma obra pensada para crianças dos 6 até os 12 anos ou uma obra para jovens e adultos.

Em virtude disso, os paratextos podem ou não, resultar atraentes para os diferentes tipos de públicos e podem também dialogar com temas de interesse atuais ou clássicos; locais ou universais, tudo dependerá do tema da obra infantil. Vejamos, então, alguns exemplos dos tipos de paratextos que conformam um conto para crianças.

QUAIS OS TIPOS DE PARATEXTOS E COMO ABORDÁ-LOS EM SALA DE AULA?



O **primeiro paratexto**, ao qual devemos prestar atenção, será a capa que, de acordo com Genette (2009), apresenta obrigatoriamente o título da obra, nome do autor e selo do editor. A capa representa o primeiro olhar sobre o livro e nos fala muito sobre seu conteúdo. Como isso ocorre? Simples! Vamos virar detetive e observar todas as pistas deixadas pelo caminho.

A capa é sempre muito misteriosa, mas oferece pistas e informações importantes sobre a obra, os personagens, o lugar em que se passa, o enredo da história, o gênero, o estilo das ilustrações, pode levar o leitor a imaginar, sonhar e até mesmo desvendar o seu conteúdo. Ela é muitas vezes mágica!

Agora vamos dialogar sobre o (micro) paratextos, “O título” que está inserido na maioria das capas, “alguns títulos provam ser suficientemente intrigantes ou incomuns para concentrar toda a atenção e deixar o leitor numa forte expectativa em relação ao conteúdo” (Linden, 2018, p.58), na leitura da obra cada detalhe é importante, portanto, o professor deve ter um plano de trabalho prévio. Ao indicar a leitura, o título prevê necessariamente o conteúdo

ou não. O título sem dúvida traz muitas descobertas sobre a obra e devemos aproveitar para instigar nossas crianças.

Figura 01 - Capa e quarta capa do livro “Menino Benjamin”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

Figura 02 -Título do livro “Os DENGOS na Moringa de Voinha”



Fonte: Acervo das autoras, 2023





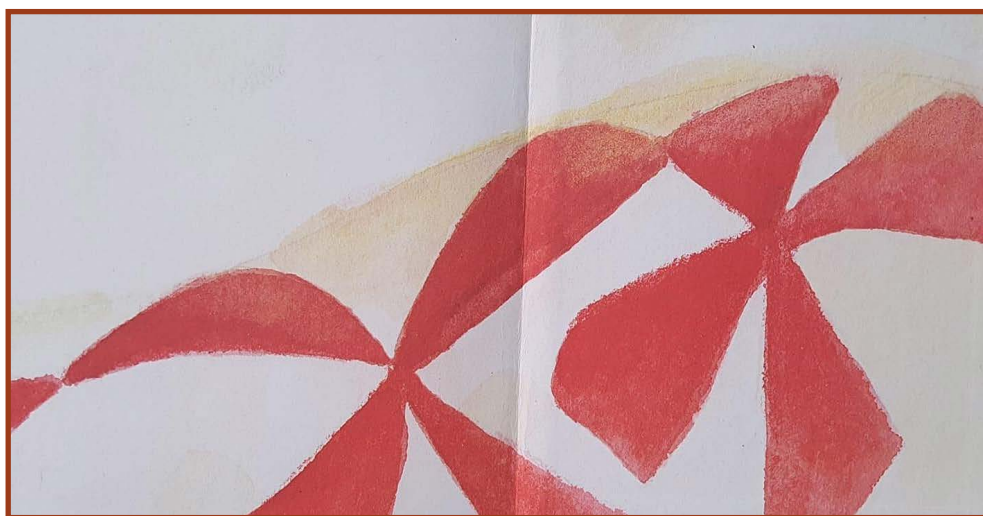
O **segundo paratexto** são as guardas, trata-se da primeira página visível após virar a capa e a última página visível antes de fechar o livro. Ao passar o olhar por uma guarda não imaginamos o quanto ela é preciosa, a princípio tem como função comum grudar a capa ao miolo, mas não se engane, podemos encontrar grandes aventuras já nas guardas. Nos livros ilustrados as guardas são na sua maioria coloridas, escuras, floridas, decorativas, podem iniciar o enredo com personagens, antecipando a narrativa.

Figura 03 - Guardas iniciais do livro “O rei que assobiava”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

Figura 04 - Guardas finais do livro “O rei que assobiava”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

O **terceiro paratexto** é a folha de rosto, a princípio a folha de rosto parece sem graça, porque traz o nome do autor, do ilustrador, o título e a editora. No entanto, a folha de rosto, segundo Linden (2018, p. 61) “pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação”.



Figura 05 - Folha de rosto “Meia Curta”



Fonte: acervo das autoras, 2023

Vemos até aqui, os paratextos principais que compõem a obra infantil, outros (micro) paratextos relevantes serão o título, o nome do autor, o selo do editor e as ilustrações presentes nas capas, quarta capa e guardas das obras. A forma em que estes são apresentados também nos dará pistas sobre o conteúdo do livro, o enredo da história, tempos, lugares e personagens. Vejamos agora algumas reflexões sobre a literatura negro-brasileira e suas implicações na abordagem da literatura infantil.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Um dos escritores mais relevantes na compreensão das discussões sobre o que entendemos por literatura negro-brasileira é Luiz Silva, pseudônimo Cuti.

Cuti nasceu em Ourinhos/SP, é formado em Letras pela Universidade de São Paulo/USP, mestre em Teorias da Literatura e Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de Campinas/UNICAMP, em seu livro “Literatura Negro-brasileira”, o escritor vem ampliar o olhar do leitor para uma literatura que contempla escritores negros e negras, segundo a sua identidade racial, cultural e ideológica. Também faz alguns questionamentos sobre a subjetividade do sujeito presente na literatura negro-brasileira: “quais as experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? (Cuti, 2010, p.39). Portanto, quando falamos em literatura negro-brasileira estamos abordando a produção de escritores (as) negros(as) que buscam por mudanças de paradigmas estético, ético e ideológico. É importante ressaltar que é na escola que crianças e jovens expressam as suas subjetividades. Neste contexto torna-se urgente que a escola contemple em seu projeto político pedagógico ações que favoreçam uma educação antirracista, comprometida com o outro na “construção de práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades sociais” (Gomes, 2010, p.102).

A partir da promulgação da Lei n.º 10.639, de 2003, alterada pela Lei n.º 11.645, de 2008, em que se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, a escola passa a ter uma grande responsabilidade na atuação de projetos educativos consistentes que visa a descolonização do currículo brasileiro. Segundo a escritora Kiusam de Oliveira a Literatura Negra-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil - LINEBEIJU, tem poder curativo pela sua estética e poética e por não se esquivar das verdades por mais dolorosas que sejam – como, por exemplo, o racismo na sociedade brasileira” (Oliveira, 2022). Neste sentido, pensar em uma literatura negro-brasileira e contemplar a partir da escrita literária as vivências, experiências subjetivas e identitárias de crianças e jovens, em que se valoriza a etnia, a religiosidade, o protagonismo negro e a sua ancestralidade.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA SALA DE AULA

Entre letras e imagens: detalhes paratextuais

Tendo em vista que os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler e não pelas simples pronúncias de palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado (Arena, 2010), é fundamental pensar na forma em como essas ligações são estabelecidas. O primeiro passo é o diálogo como maneira de aproximar as crianças do seu conhecimento prévio, pensamento e opinião acerca da obra, o professor desta forma não é o único a falar, a interação e a ponte de conexão entre a obra e o leitor. Na obra “O que mamãe não sabe”, podemos iniciar conhecendo um pouco sobre o autor Rodrigo Andrade e estabelecer conexões com a literatura infantil negro-brasileira.



Na leitura dos paratextos podemos perguntar às crianças pelas personagens que aparecem na capa, deve-se prestar atenção aos mínimos detalhes, a capa já nos apresenta algumas pistas como o rabo que parece ser de uma raposa, de uma onça, ou será de um tigre, também vemos um braço com um gancho e um coelho com um relógio de bolso, o que todas essas imagens faz recordar? O destaque principal está sem dúvida na despedida fraternal da criança com sua mãe. A imagem nos remete a sua chegada ou a sua partida? A criança está sentada no chão de costas para o leitor, o que a enaltece são seus cabelos crespos cheios de representatividade. O que mais conseguimos explorar apenas com a capa? São tantas possibilidades, não é mesmo?

Figura 06 - Obra “O que mamãe não sabe”



Fonte: acervo das autoras, 2023

Ao iniciar a leitura de uma obra infantil podemos apresentar o(a) autor(a), a editora e gerar algumas perguntas de inferência com as crianças: *o que vocês observam na capa/na primeira ilustração? Qual será a história desse livro?* Nesta obra apresentada não temos as guardas trata-se da página de rosto ou simplesmente podemos dizer o verso da capa e o verso da contracapa. Observe, se não prestarmos atenção podemos acabar nos confundindo.

Figura 07- Verso da capa da obra “O que mamãe não sabe”

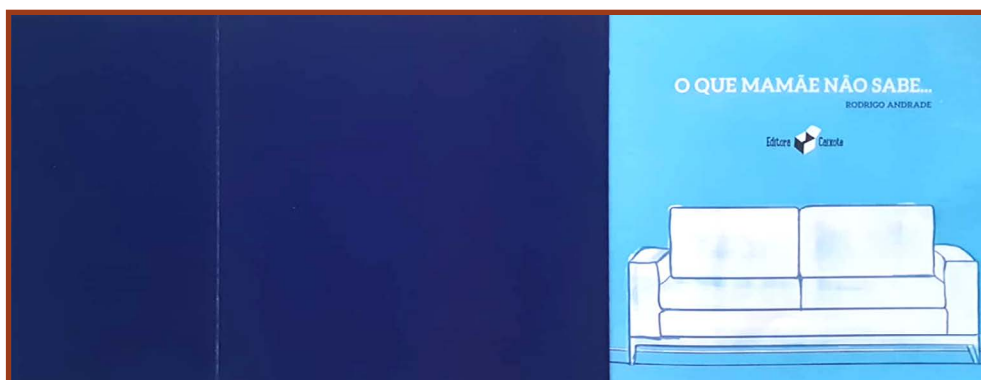
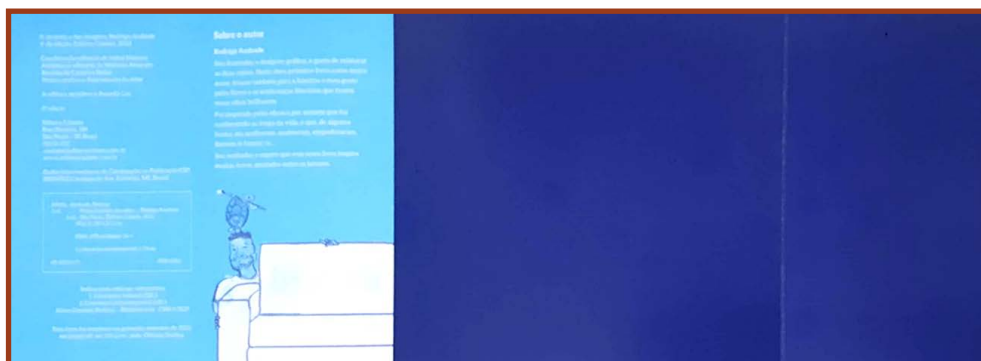


Figura 08- Verso da contracapa da obra “O que mamãe não sabe”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

A seguir, podemos apresentar a quarta capa, cujas informações apresentam uma sinopse da obra, neste caso, podemos prescindir por enquanto da leitura da sinopse, deixando este momento para o final da leitura da obra, pois o ideal é conhecer integralmente o enredo da história pelo seu conteúdo. Não obstante, não é um requerimento, podemos fazer a leitura da sinopse, pois muitas vezes ela nos permite ilustrar ou gerar uma ideia holística a respeito da obra.

Figura 9 - Quarta Capa da obra “O que mamãe não sabe”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

Uma leitura prévia da obra enfatizando nas ilustrações da capa e quarta capa também é fundamental na compreensão integral da obra, uma vez que alguns autores propõem novas ideias ao redor da linguagem visual desses paratextos. Na obra apresentada, podemos notar que as ilustrações da capa e quarta capa, se unificam para conformar uma ilustração contínua, isto pode nos falar da linearidade da história e da interrelação dos seus personagens.

Outro aspecto relevante é o lugar do sofá que aparece com objetos distintos na quarta capa e nas guardas, isto representa um mistério, porque, sem ter lido completamente a obra, já há uma grande bagagem de possibilidades de representação literária, também podemos ou não, encontrar respostas na leitura do texto.

É importante prestar atenção aos animais das ilustrações, pois eles muitas vezes são trazidos de outras histórias, ou seja, conformam um intertexto. A este respeito podemos perguntar às crianças se, por exemplo, o coelho da capa (localizado na parte inferior direita) vem da história de “Alice no país das maravilhas”, ou qual a origem dos outros animais e/ou elementos que ali aparecem.

Finalmente, outro exercício que enriquecerá a leitura da obra, será a possibilidade de implementar diários ou cadernos de primeiras impressões/percepções das crianças sobre a obra e comparar as mesmas com anotações feitas durante a leitura da mesma; em rodas de conversa, podemos dialogar sobre esses momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Nestes diários ou cadernos de anotações, podemos deixar um espaço considerável para a escrita sobre literatura negro-brasileira, por exemplo, se o protagonista da história é negro, pode-

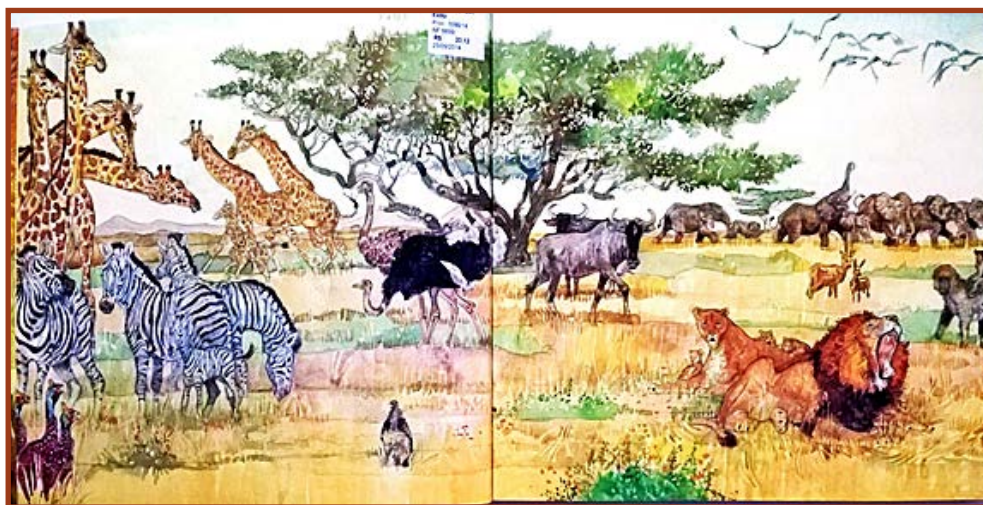
mos pensar sobre a origem dessa criança, seu local de nascimento, suas raízes, em qual lugar do mundo a história é desenvolvida, abordar temáticas como as relações étnica raciais, o protagonismo e o reconhecimento identitário contextualizando com sua vivência e experiência adquirida.



Apresento aqui uma exceção...

Vamos dialogar com as guardas do livro *O Leão e o Camundongo* do ilustrador negro norte-americano Jerry Pinkney, o ilustrador já recebeu cinco vezes o prêmio Coretta Scott King e quatro vezes o Coretta Scott King Honor. Conforme a síntese da editora que publicou a obra no Brasil, editora WMF Martins Fontes; 1ª edição (21 fevereiro 2011), esta obra é uma versão da conhecida história do rato que retribui a generosidade do leão libertando-o de uma armadilha fatal, em cada virar das páginas percebemos uma nova aventura a ser descoberta pelo leitor. Um exercício interessante nesse aspecto é realizar uma releitura da obra tendo em vista principalmente as guardas. Podemos prestar atenção às cores, aos detalhes e perguntar às crianças o porquê de tantos animais soltos, é uma floresta, uma mata, uma savana, qual a relação existente entre as ilustrações das guardas com a história a ser contada. Isto poderá enriquecer consideravelmente a leitura.

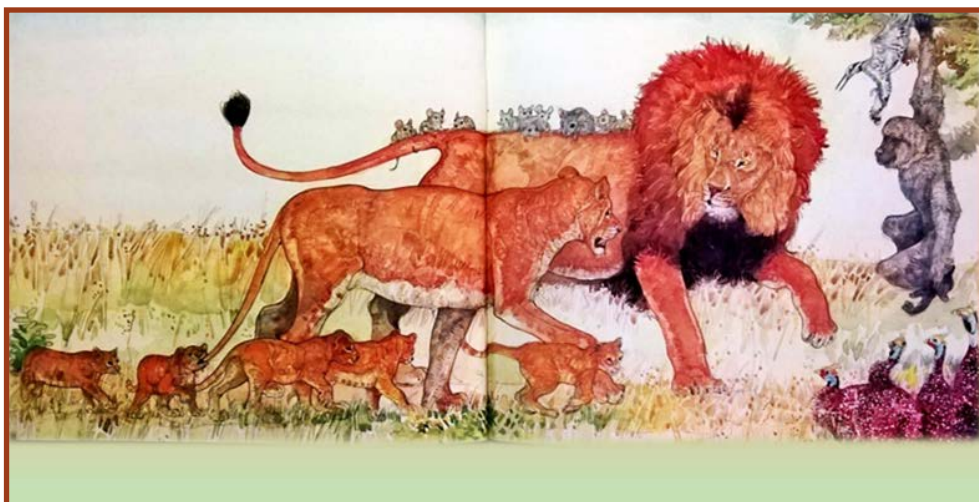
Figura 10 - Guardas Iniciais da obra “O Leão e o Camundongo”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

Outro exercício que podemos realizar neste momento, é ir diretamente para as guardas finais da obra sem previamente ler o texto completo, deste modo iniciamos a leitura pelas guardas iniciais e finalizamos diretamente, enriquecendo assim a sua leitura inicial.

Figura 11 – Guardas finais da obra “O Leão e o Camundongo”



Fonte: Acervo das autoras, 2023

Podemos perceber com um olhar mais atento nas ilustrações, que em cima das costas do Leão estão vários camundongos a passear, ali não parece ser o Leão o rei da floresta, mas sim um encontro entre duas famílias. E você concorda ou discorda?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) professor(a), se você chegou até esse ponto da leitura, saiba que você pode enriquecer com outros elementos ou atividades a leitura da obra. O que até aqui propusemos foram sugestões de leitura vindas da tradição literária negro-brasileira e do lugar dos paratextos nessas formas de leitura, apesar de que muitas vezes estes últimos parecerem óbvios ou visíveis, podem facilitar consideravelmente a compreensão integral da história e até gerar novas perguntas e novos mistérios. Trabalhar com os paratextos é bastante relevante. E é sempre fundamental pensar na origem dos(as) protagonistas, pensar em possíveis tempos e espaços e se a trama da história nos remete a alguma problemática ou situação que envolva a temática étnico-racial, isto constitui uma forma de acesso ao diálogo aberto sobre diversas temáticas como, por exemplo, a discriminação racial e o preconceito, assim podemos contribuir para uma educação antirracista na formação do pequeno leitor.

Por outra parte, você pode perceber que os exemplos até aqui apresentados contemplam uma materialidade textual e visual diversa, visto que permitem leituras variadas que vão além do modelo de leitura prescritivo ou linear.

Desejamos que você possa pôr na prática pedagógica as proposições aqui expostas e ficamos à inteira disposição para continuar no sempre aberto e flexível diálogo e trânsito da palavra.



Você também pode se interessar pelos seguintes títulos...



Livro: Menino Benjamin

Autor: Otávio Júnior

Ilustradora: Isabela Santos

Editora: Yellowfante; 1ª edição (20 setembro 2022)

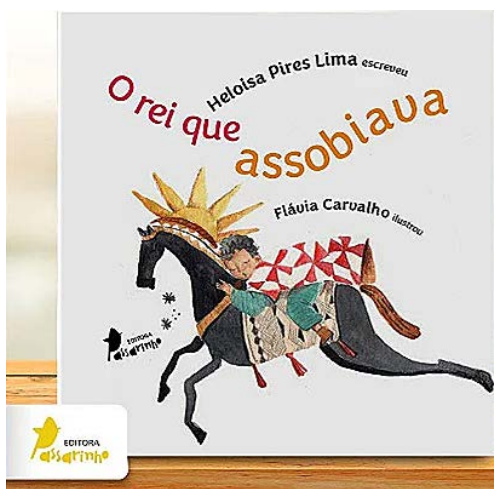


Livro: Os dengos na moringa da voinha.

Autora: Ana Fátima

Ilustradora: Fernanda Rodrigues

Editora: Brinque-Book; 1ª edição (27 junho 2023)

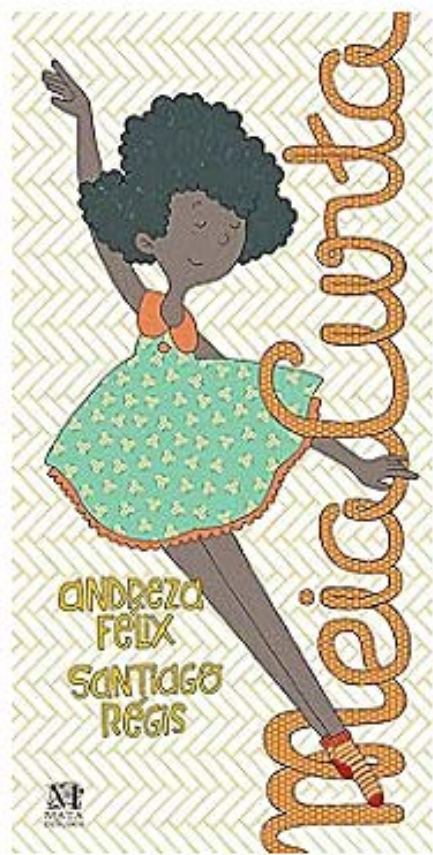


Livro: O rei que assobiava

Autora: Heloísa Pires Lima

Ilustradora: Flávia Carvalho

Editora: Editora Passarinho (1 janeiro 2022)

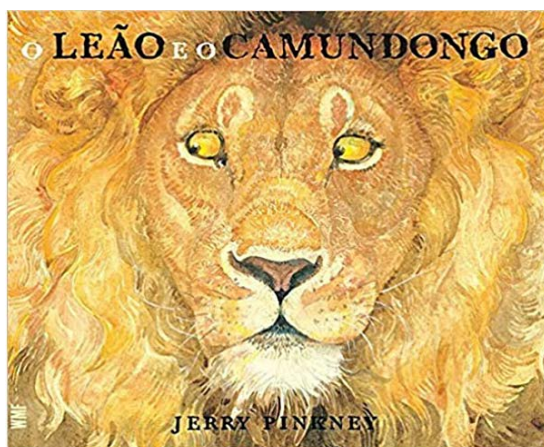


Livro: Meia Curta

Autora: Andreza Félix

Ilustrador: Santiago Régis

Editora: MAZZA EDIÇÕES; 1ª edição (1 janeiro 2020)



Livro: O Leão e o Camundongo

Autores: Jerry Pinkney

Ilustrador: Jerry Pinkney

Tradutora: Monica Stahel

Editora: WMF Martins Fontes; 1ª edição (21 fevereiro 2011)



Você também pode encontrar no seguinte link o Instagram Ancestralidade Literária diversas obras referentes à literatura negra-brasileira e literatura indígena: @ancestralidade_literaria. Disponível em: https://instagram.com/ancestralidade_literaria?utm_source=qr&igshid=MzNlNGNkZWQ4Mg%3D%3D

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. A.; BELMIRO, C. A.. Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. In: V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira (V SILID) e IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos (IV SIMAR), 2015, Rio de Janeiro. **Pesquisas em Discursos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: PUC, 2016 (n.p.). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucio.br/26740/26740.PDFXXvmi=>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ARENA, D. B. **A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, R. J. de. (Org.) [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, pp. 13-44.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. **Anagrama**. Barcelona, v. p. 21-43, 2006. Disponível em: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CUTI, L. S. **Literatura Negro Brasileira**: São Paulo/Selo Negro, 2010.-(coleção-consciência em debate/Coordenado por Vera Lucia Benedito).

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. **Estratégias de leitura para ensinar alunos a compreender o que Leem**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, pp.45-114.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

GOMES, N. L. **Um Olhar além das Fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

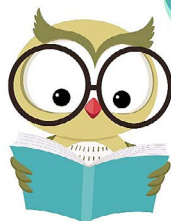
LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Trad.Dorothee de Bruchard. São Paulo. Cosac Naify, 2018.

OLIVEIRA, K. **Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil**. Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 1, n. 1, p. 03 - 14, 4 ago. 2020.

PETIT, M. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

POSLANIEC, C.; HOUYEL, Christine. **Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse**. Paris: Hachette éducation, 2000.

SILVA, L. M. **Ancestralidade Literária**. São Paulo. 02 jan. 2022. @ancestralidade_literaria. Disponível em: https://instagram.com/ancestralidade_literaria?utm_source=qr&igshid=MzNINGNkZWQ4Mg%3D%3D. Acesso em 02 ago. 2023.



Olá, professor(a)!
Convidamos você a
refletir conosco sobre
os seguintes
questionamentos:

Você conhece algum
livro de imagem?

Já leu algum?
Como foi essa
experiência?

Conseguiu atribuir
sentidos às
imagens/ilustrações?

O ato de ler a
imagem exige o
mesmo processo que
ler a palavra escrita?

Agora que já pensou sobre o assunto, vamos conversar sobre

APRENDER A LER ILUSTRAÇÕES PARA COMPREENDER O LIVRO DE IMAGEM: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO LEITORA

Gisele de Assis Carvalho Cabral

Leticia Kondo

Andreia dos Santos Oliveira

Na intenção de discutirmos a respeito de livros de imagem, remetemo-nos à nossa memória para nos lembrarmos de quando tivemos contato pela primeira vez com esse gênero de livro ilustrado. Talvez nos bancos escolares? Na infância? Na adolescência? Não. Na Universidade, quando nos formamos como professoras? Também não. Foi no Mestrado quando conhecemos a nossa orientadora que nos mostrou o maravilhamento que nos causam as imagens dos livros ilustrados. E, ao estudarmos cada vez mais sobre a temática, demos conta da importância para nossa formação leitora, e sobretudo para formar novos leitores e novas leitoras, de aprender a ler as ilustrações no livro ilustrado, bem como para compreender o livro de imagem.

Uma vez, uma de nós, por ocasião de uma formação de professores e professoras em uma reunião pedagógica, apresentou o livro de imagem *Ida e volta*, considerado primeiro livro de imagem brasileiro, desenhado por Juarez Machado em 1969, no entanto, publicado no Brasil apenas em 1976, tendo sido publicado em outros países no ano anterior. Na tentativa de criar condições para que o público presente lesse as imagens, foi surpreendida com a fala de uma professora que anunciou:



**"Não gosto de
livros só com imagens
porque tem que
pensar".**

Ora, todo livro nos exige pensar, sobretudo o de imagens! Esse enunciado esconde ou denuncia alguns pontos que merecem atenção. Primeiramente, esconde o fato de que "não gostar" pode ser compreendido por "não saber", uma vez que não gostamos de fazer aquilo que não sabemos fazer. Aí entra outra questão: o fato de não

saber denuncia que essa professora - assim como muitas outras e muitos outros - não teve acesso, que não aprendeu a ler as imagens na escola nem fora dela. Portanto, é mais fácil rejeitar do que buscar aprender.

Isso nos faz lembrar o que Ramos (2013, p. 35-36) escreveu em seu livro *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual* que “Passar os olhos sobre determinado cenário, folhear displicentemente as páginas de um livro, não é o mesmo que examiná-lo atentamente. Olhar é sentido sofisticado [...]” (Ramos, 2013, p. 35).

Não nascemos com esse olhar sofisticado, mas podemos desenvolvê-lo, desde que nos seja dada a oportunidade, desde que sejam criadas as condições apropriadas para aprendermos a examinar uma imagem com cuidado e atenção procurando construir sentidos. Porém, existe um grande problema percebido há algum tempo por Ramos (2013, p. 35-36):

Assim como não fomos estimulados a praticar a arte de olhar obras de arte, não fomos acostumados a narrar ou, ação simples, a descrever ilustrações inseridas em um livro, na tentativa de compreendê-las. E o mais grave: faltam-nos instrumentos teóricos – nas escolas, arte é disciplina pouco privilegiada – que nos permitam esmiuçar uma imagem, enquanto a degustamos ou rejeitamos com o olhar, seja ela qual for.

Infelizmente, a leitura de imagens não é valorizada nas escolas que acabam por dar ênfase apenas à leitura de enunciados escritos. A esse respeito, Castanha (2008, p. 145) nos chama a atenção:

Não pretendo aqui afirmar que todas as pessoas devam ter teorias ou explicações sobre arte e muito menos questionar a ênfase que a escola dá ao ensino da escrita e da leitura. De fato, a escola e os pais têm esse compromisso: o de estimular o hábito da leitura. Porém defendo que não podemos chegar a acreditar que para compreender e decodificar o mundo nos bastam somente os textos, a palavra escrita. A escola pode ser também espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem.

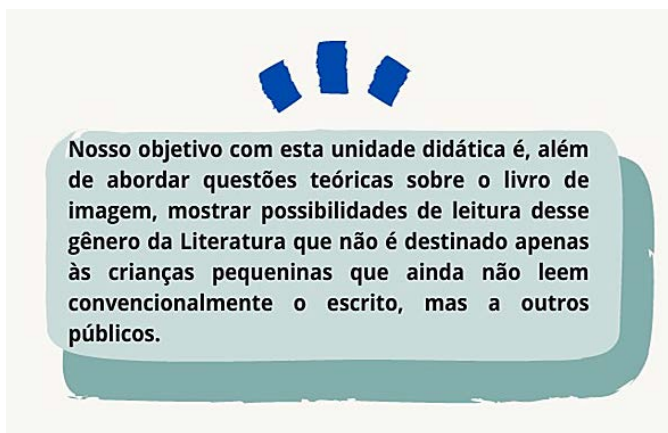
A autora, assim como nós, defende que é preciso desenvolver o interesse por outras linguagens na escola, não para formar crianças especialistas, mas

para que se desenvolvam com o olhar mais apurado a fim de perceberem o que acontece na realidade concreta. Quanto mais conhecimento cultural tiverem mais condições terão de ler as infinitas possibilidades de sentidos que o mundo oferece.

Em segundo lugar, a fala da professora nos remete à ideia de que ler imagens faz pensar mais que ler enunciados escritos, uma vez que “os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa” (Ramos, 2013, p. 109). O ilustrador pensa em uma história e vai construindo as imagens para expressá-la. Para isso, usa muitos artifícios, deixa pistas, cria símbolos para que o leitor e a leitora possam percebê-los e contar o que sugerem.

Assim, torna-se “um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações” (Ramos, 2013, p. 109). Nessa ótica, cada leitor e leitora vai construir a sua narrativa com base em seu acervo cultural, emocional, histórico e social, mas não pode se distanciar tanto da narrativa do ilustrador, pode até confrontá-lo, discordar dele, no entanto, para isso, é preciso compreender o seu projeto de dizer pelas imagens, e isso não é tão fácil.

Ao refletirmos sobre o que apontam essas duas pesquisadoras da arte de ilustrar livros e, ao reportarmo-nos à fala da professora, constatamos que há a necessidade de modificar esse cenário nas escolas, por isso,



Segundo Ramos (2013, p.110), “Como o texto verbal é criado por aquele que lê, se as imagens estiverem bem realizadas e articularem uma ideia de narrativa possível, muitos públicos se interessarão pelo livro. Cada um construirá a história com base em seus conteúdos emocionais e repertório intelectual”.

Para continuarmos o nosso diálogo, gostaríamos de convidar quem nos lê a refletir conosco sobre o livro de imagem.

No livro *Ilustração do livro infantil*, escrito por Luís Camargo e publicado em 1995, esse autor dedica um capítulo ao Livro de imagem no qual diz que:

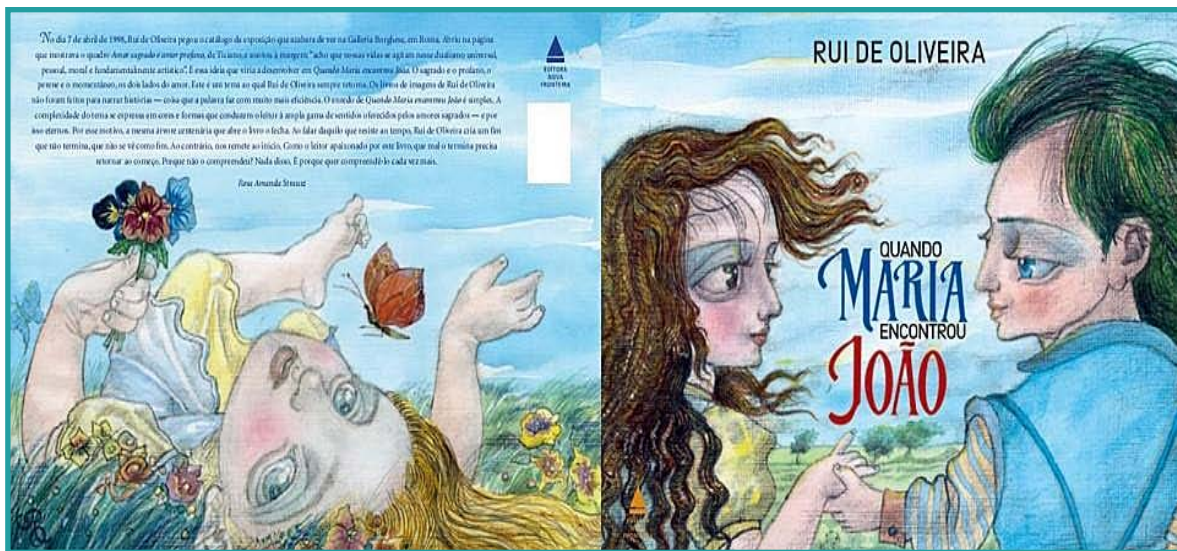
A expressão “livro de imagem” não é de uso generalizado. Por necessidade de estilo (para não repetir as mesmas palavras) ou de conceito (para definir melhor), várias outras expressões têm sido usadas: álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual, etc. (Camargo, 1995, p. 70).

O autor afirma que prefere usar a expressão “livro de imagem” para as obras nas quais a narrativa é contada unicamente por imagens. Também concordamos com ele e passamos a usar a mesma expressão em nossos estudos e escritos quando nos referimos a esses livros. No entanto, discordamos dele quando afirma que “Livros de imagem são livros sem texto. As imagens é que contam a história. Os livros com pouco texto, em que o papel principal cabe à ilustração, também podem ser chamados de livros de imagem” (Camargo, 1995, p. 70) e afirmamos que livros de imagem são livros sem texto escrito, pois, em nossa concepção, fundamentada pela base teórica da Filosofia da Linguagem, construída pelos pensadores russos como Bakhtin (2017) e Volóchinov (2017), as imagens, ao sugerirem narrativas, apresentam textos que geralmente permanecem na oralidade, quando contamos a história a partir das ilustrações, assim existe um texto que não está escrito. Para reforçar esse pensamento, reportamo-nos mais uma vez a Ramos cujo pensamento é:

[...] a tendência é que o livro-imagem seja feito, como já apontamos, por um só autor, que se responsabiliza tanto pelo texto visual como pelo virtual. Considero que ao construir a história o autor pensou antes em uma história verbal, que não aparece para o leitor, mas que existe virtualmente. A virtualidade é a possibilidade de algo que está em potencial se realizar. Por isso, deve ser mais fácil uma mesma pessoa pensar, imaginar, ilustrar, enfim, resolver toda a estrutura da história sem palavras, do que uma pessoa escrever ou pensar a história e outra ilustrar (Ramos, 2013, p. 118).

Como exemplo de livro de imagem produzido pelo mesmo autor, tanto o enunciado escrito como as imagens, trouxemos a seguinte obra:

Quarta e primeira capa do livro *Quando Maria encontrou João*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Folha de rosto do livro *Quando Maria encontrou João*

Fonte: Arquivo pessoal

O autor ilustrador, Rui de Oliveira, elaborou um enunciado escrito anteriormente às ilustrações. A propósito, trata-se de uma obra pensada para as crianças e os jovens, no entanto, acabou atingindo o público de outras faixas etárias. Recebeu o selo FNLIJ ALTAMENTE RECOMENDÁVEL e foi adquirido pelo Governo para compor o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2014 e chegou a ser finalista para o Prêmio Jabuti. Embora o título remeta ao clássico conto de fadas *João e Maria*, a imagem da capa - inédita, pois não se repete no miolo - e da folha de rosto (um tronco em formato de coração) já mostram que se trata de uma história de amor entre um homem e uma mulher e não fraternal como no conto de fadas.

As guardas se diferem: a inicial é composta por uma grande árvore frondosa no meio de uma floresta, e um pequeno cavaleiro - em contraste com a altura da



árvore - adentra essa floresta pela esquerda da página em cores frias, o que anuncia que algo irá acontecer. Já a guarda final apresenta a mesma imagem, porém nas cores quentes e com o cavaleiro voltando pelo lado direito da página. Essas alterações de cores e de posição do cavaleiro indicam que houve uma mudança na atmosfera da narrativa e que ela terminou de uma forma melhor do que iniciara.

Guarda inicial do livro mencionado e guarda final do livro do livro mencionado



Fonte: Arquivo pessoal.

A história pensada pelo seu criador está oculta para quem lê. Assim, o artista utiliza artifícios para o leitor e a leitora se aproximarem dessa narrativa. Como ele vai narrar sem utilizar palavras escritas? Por meio das imagens, ele descreve e narra. Por exemplo, a página 21 foi dividida em três quadrantes, cada qual conta um acontecimento da vida da personagem Maria, respectivamente: quando se casa, quando forma a própria família (marido e três filhos) e quando fica viúva. O uso dos quadros mostra a passagem do tempo, assim como as expressões nos olhares apresentam os sentimentos de cada um em cada período da vida. Maria está sempre triste. O que nos faz inferir que, embora tenha se casado e constituído família, não fora feliz porque seu grande amor é o João que, até o momento, ela ainda não encontrou.



Página 21 do livro mencionado

Fonte: Arquivo pessoal.

Página dupla 14-15 do livro mencionado – o ilustrador utilizou cores frias (azul e roxo) para expressar o tom melancólico da cena: a Maria triste porque não encontrou o João.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para Rui de Oliveira (18 ago. 2020), “duas coisas são fundamentais para contar histórias: os olhos e as mãos. O movimento dos olhos e das mãos é substancial e deve corresponder ao modo de ser de cada personagem”. Para ele, a cor também é narrativa porque ela conta histórias. Quando quis expressar um tom triste, melancólico, de sofrimento, frieza, solidão, utilizou as cores frias, tais como azul e tons de violeta. Ao expressar alegria, calor e sentimentos bons, utilizou cores quentes, como o amarelo e laranja. Levar isso ao conhecimento das crianças as ajuda a relacionar os elementos e a produzir sentidos chegando à compreensão.

Retomando a questão da denominação desse tipo de obra, Ramos (2013) escreveu que, no Brasil, também é chamado de “livro-imagem” ou “livro de imagens” aqueles feitos somente com ilustrações. Já Marilda Castanha se refere ao livro de imagem como “livro sem texto” (Castanha, 2008, p. 141).

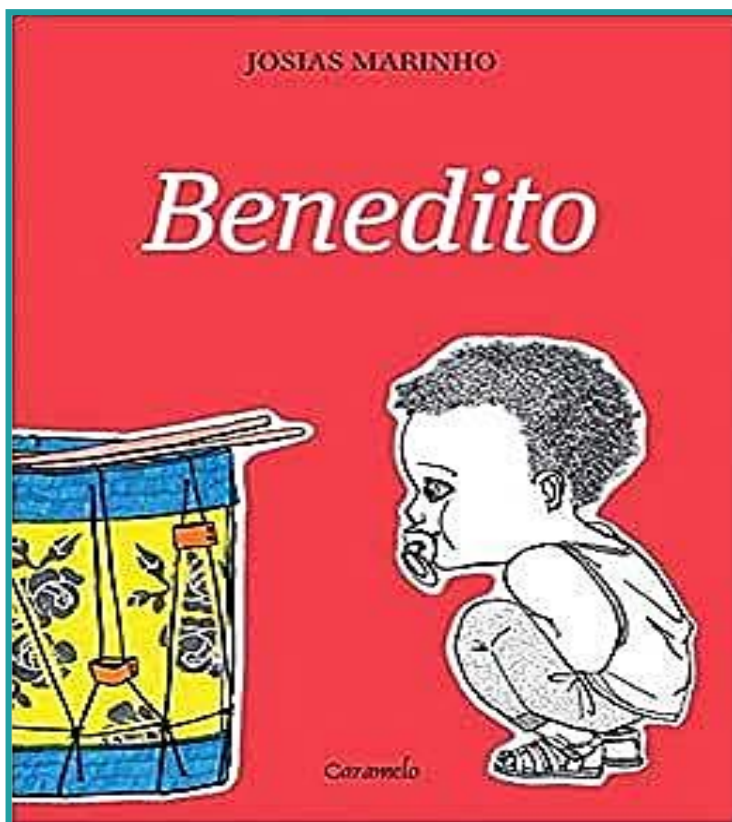
Maria Alice Faria (2016, p. 58), em seu livro *Como usar a literatura infantil na sala de aula*, também utiliza a denominação “livro de imagem” sobre o qual discorre:

[...] no livro de imagem a história se constrói de imagem em imagem. A narrativa é fragmentada, pois entre cada quadro há um espaço (em branco, às vezes limitado por molduras, uma nova página etc.); por isso o autor deve ser muito claro e preciso nos elos de encadeamento de modo que cada quadro tenha traços bem visíveis de sua ligação com o quadro anterior e elementos que “puxam” a narrativa para o quadro seguinte, até o desenlace. Há também muitos detalhes da história, entre um quadro e outro, que devem ser imaginados pelo leitor, e por esta razão a ordenação das seqüências e dos cortes deve ter uma organização rigorosa.

Como exemplo de livro de imagem, apresentamos a obra *Benedito* do autor rondoniense Josias Marinho que cumpre dupla função na produção dessa obra “ilustrador e autor se complementando na construção do texto icônico” (Santos, 2021, online).

O livro de imagem *Benedito* narra a história de um bebê que se depara com um tambor de congado e, por meio da curiosidade, começa a manipular o objeto. No início, *Benedito* é apresentado totalmente branco, mas, conforme descobre o objeto, a cor preta vai tomando conta de todo o seu corpo. Segundo informações presentes na quarta capa da obra: “O tambor de *Benedito* não é apenas um brinquedo, é um instrumento que guarda e revive as memórias ancestrais do negro brasileiro!” (Marinho, 2014, quarta capa).

Primeira capa do livro *Benedito*



Fonte: Arquivo pessoal

O vermelho forte presente na capa do livro contrasta com o azul e o amarelo do tambor. São cores impactantes que remetem às festividades e alegrias. Compreender essa opção na escolha das cores favorece a compreensão da

obra completa. A cor tem fundamental importância para a construção de um livro de imagem e conseqüentemente para a sua compreensão. Biazetto (2008, p. 77) afirma que “A cor é o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção no processo visual. Nenhum outro fator atrai com tanta intensidade quanto a cor”. Ainda na capa, com uma técnica que lembra a colagem, temos uma criança olhando fixamente para o objeto.

Se ler é fazer questionamentos para o texto (Foucambert, 2008), como defendemos, o contato com as ilustrações presentes na primeira capa e o título da obra e do autor já nos fornecem elementos suficientes para elaborar várias perguntas e irmos em busca de respostas. Pedir para que as crianças olhem atentamente para as ilustrações para perceberem os detalhes é fundamental. Ler um livro de imagem requer um olhar atento, sem pressa. Idas e vindas em direção às ilustrações que compõem a página. E muitas vezes, é preciso retornarmos ao livro várias vezes e, em cada um desses retornos, encontramos algo ainda não vislumbrado.

Biazetto (2008, p. 76) afirma a complexidade do ato de perceber uma imagem, visto que este processo “[...] depende tanto de atributos intrínsecos a ela (intensidade, tamanho, contraste, novidade, repetição e movimento) quanto de fatores extrínsecos a ela e pertinentes ao leitor (atenção, expectativa, experiência e memória)”. Visualizar esses detalhes pode colaborar no processo de questionamentos. O professor também pode contribuir nessa etapa. Quem seria Benedito? E este objeto que a criança olha fixamente, os alunos sabem o que é? Já viram? Sabem que ele tem relação com a cultura de um povo? Explorar o significado do nome Benedito também auxilia no processo de compreensão do livro e dos motivos de seu autor para a produção.

As páginas seguintes do livro mostram o menino olhando para o objeto, no início demonstra estranhamento como se nunca o tivesse visto antes e, por isso, admira, observa, aproxima-se do instrumento e toma-o para si e prepara-se para tocá-lo (Santos, 2021). Ao movimentar o tambor, a cor azul cumpre a função de demonstrar os sons que a criança tira do instrumento. Com o contato da criança com o instrumento “[...] as cores começam a se movimentar, ou melhor, a cor azul representa metaforicamente a emissão do som do tambor, expressando assim vivacidade na narrativa imagética”.

Criar condições para os alunos perceberem isso é fundamental. O que demonstra essa curiosidade de Benedito em relação ao objeto? Aproveitar essas situações para que os alunos utilizem a estratégia de leitura denominada conexão texto-leitor também é fundamental. Quando nos referimos à estratégia de leitura conexão texto-leitor, estamos nos embasando em concepções apresentadas pelas autoras Giroto e Souza (2010) na obra *Ler e compreender: estra-*

tégias de leitura. A partir das reflexões suscitadas pelas autoras, percebemos que durante o ato de ler ativamos mentalmente diferentes estratégias que nos auxiliam na construção e atribuição de significados, ou seja, ao mobilizarmos estratégias como perguntas ao texto, conexão, inferência, visualização, sumariação e síntese estamos viabilizando condições necessárias para que a leitura possa de fato acontecer: leitores se constituem construindo novos significados ao texto a partir de seus pensamentos, experiências e conhecimentos prévios.

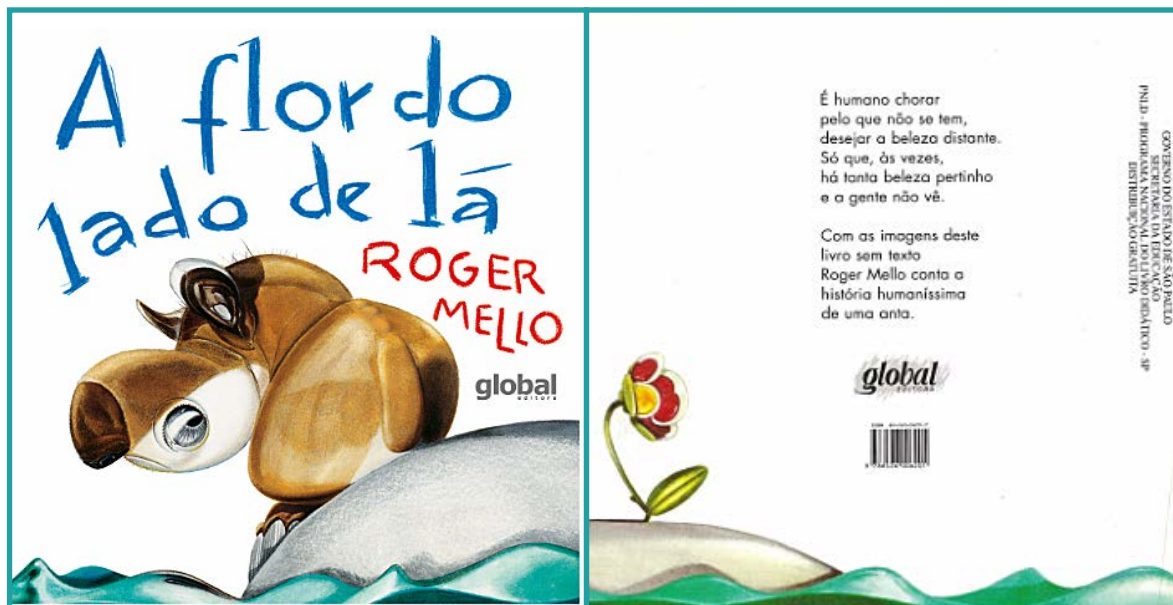
Ao aproximarmos a leitura da capa do livro *Benedito* com a estratégia de leitura conexão texto-leitor, estamos considerando a importância de as crianças trazerem seus conhecimentos prévios para o ato de ler, pois, quando nós - leitores e leitoras - não possuímos bagagem alguma a ser articulada às novas informações presentes na leitura, dificilmente somos capazes de construir significados: “Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem” (Giroto; Souza, 2010, p.67). Dentro de tal realidade, as possibilidades de troca entre leitor e texto podem ser ampliadas por meio da mobilização entre as crianças e questionamentos: Os alunos já tiveram contato com um instrumento parecido com este? Em quais situações ou em qual ambiente? Também ficam curiosos quando se deparam pela primeira vez com um objeto novo?

Outro fator essencial na obra *Benedito* é a transformação da criança no contato com o tambor, conforme desvenda os seus mistérios, dele tira sons, a cor preta vai tomando conta da criança “[...] até ser enegrecido esteticamente por completo” (SANTOS, 2021, online). Mais uma vez é preciso que o professor chame a atenção dos alunos para esse detalhe: por que isso acontece? A intenção do autor foi mostrar que o contato de uma criança com elementos de sua cultura contribui para o reconhecimento, construção de sua identidade e respeito aos seus ancestrais.

Criar condições para os leitores e as leitoras observarem isso é essencial. A leitura deste livro abre possibilidades para diálogos sobre a construção e encontro com as questões identitárias, diferentes formas de manifestações culturais e o respeito aos nossos ancestrais. Portanto, a leitura da obra não se esgota em uma única aula. Pelo contrário, possibilita o diálogo, a pesquisa, outras leituras de diferentes gêneros discursivos e ainda abre possibilidades para aproximar família e escola em um projeto que tenha como objetivo levar os familiares às salas de aulas para contarem as suas histórias e apresentarem as suas culturas. Entretanto, chamamos a atenção de que o trabalho com todas essas questões não anula a necessidade de uma aula que explore todas as possibilidades da obra de arte produzida por Josias Marinho.

Pensando ainda sobre a riqueza de enunciados presentes nos livros de imagem, apresentamos, neste momento, as capas e cenas iniciais da obra *A flor do lado de lá*, produzida por Roger Mello.

Primeira e quarta capas do livro *A flor do lado de lá*



Fonte: Arquivo pessoal

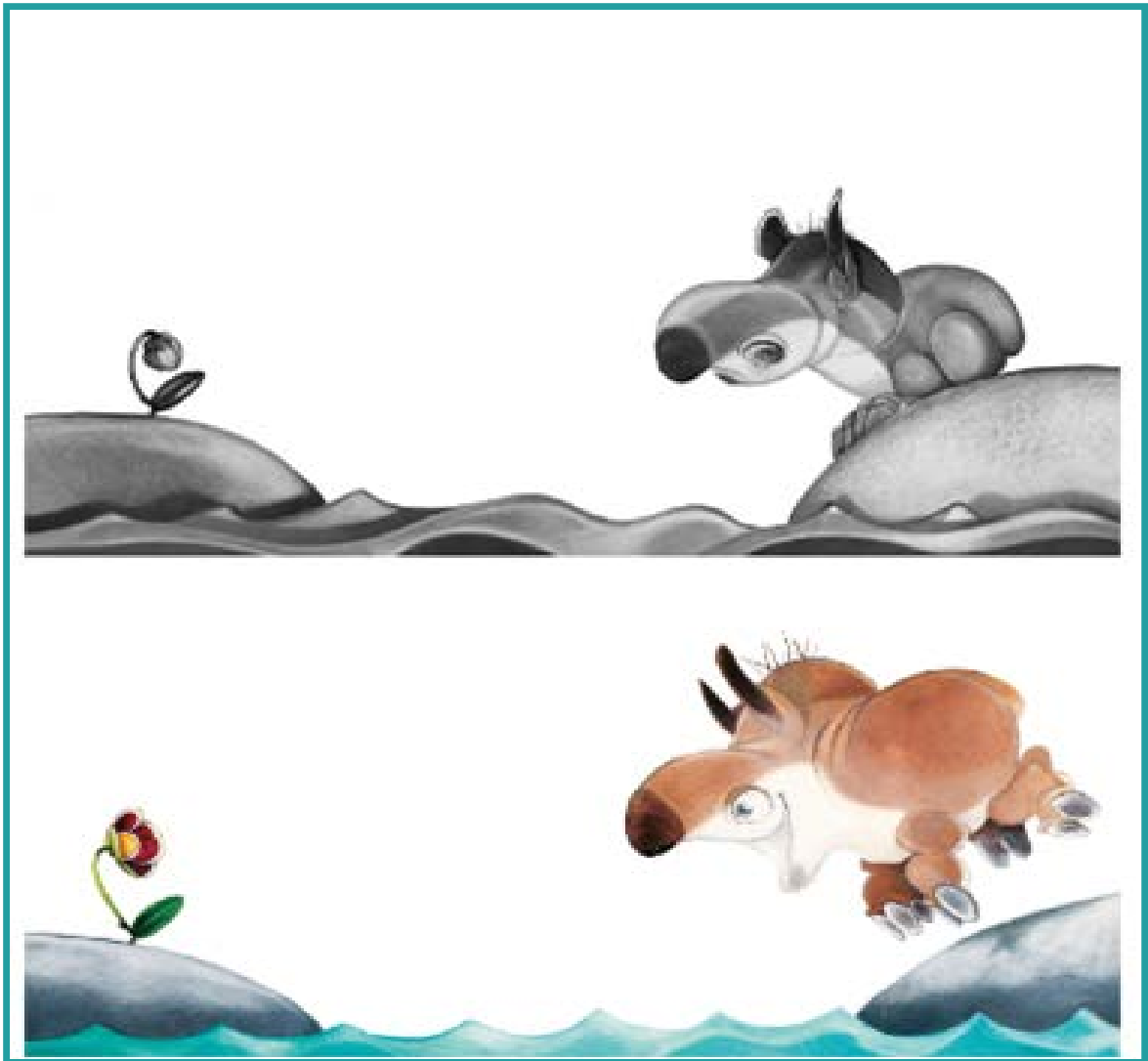
Ao considerarmos a composição narrativa dos livros ilustrados, e neles incluímos os livros de imagem, toda história se inicia através das informações das capas - primeira e quarta capas - escolhidas pelo autor para representar as primeiras “palavras”. Deste modo, as cores, o estilo de fonte e os elementos ilustrativos trazidos para o momento inicial de leitura não podem ser ignorados. Ademais, conforme observamos na imagem 04, é interessante perceber como a primeira e quarta capas podem estar relacionadas e, assim, formar uma única imagem (Linden, 2011).

Na perspectiva arquitetada pelo autor Roger Mello tomamos conhecimento da figura de um animal, uma anta, sentada em uma rocha. Sua fisionomia de olhos distraídos e boca declinada anunciam seu estado, a sua falta de empolgação. Logo à sua frente, representada na quarta capa, observamos o elemento “flor”, já anunciado no título, ganhar forma. No entanto, esta não é qualquer flor, o título nos traz um complemento: do lado de lá. Assim, o enun-

ciado verbal se amplia por meio dos enunciados visuais, já que captamos animal e flor estarem separados pelas águas que correm entre as rochas.

Ao abrirmos as primeiras páginas e nos depararmos com os momentos inaugurais, confirmamos a situação inicial do animal anta, a cena reproduzida em preto e branco nos mostra a falta de vibração/entusiasmo vivenciado pela personagem. Esta transforma seu entorno e passa a perceber a beleza das cores ao redor apenas pelo afetamento causado pelo elemento posicionado à margem oposta, a flor.

Cenas iniciais do livro *A flor do lado de lá*



Fonte: Arquivo pessoal

PROPOSTA PRÁTICA PARA APRESENTAR O LIVRO BENEDITO ÀS CRIANÇAS

Acreditamos que a obra *Benedito* merece ser apresentada às crianças de todas as idades e por isso descrevemos a seguir uma propositura para o trabalho com este livro, entretanto destacamos a liberdade dos professores e das professoras em mediar a relação das crianças com o objeto-livro.

Etapa 01

Organize um espaço em que as crianças fiquem sentadas de frente para o (a) professor(a). Pensar em um espaço aconchegante com tapetes e almofadas é importante.

Informe aos alunos que irá ler a obra *Benedito* do autor Josias Marinho. Questione se as crianças já ouviram falar sobre este autor e se conhecem outros livros produzidos por ele. Dependendo da idade das crianças, pode ser sugerido realizar uma pesquisa sobre o autor. Se as crianças ainda não lerem convencionalmente, o(a) professor(a) pode apresentar a biografia do autor e suas outras obras.

Apresente a capa do livro e peça para que as crianças comentem sobre o que veem. Faça perguntas a elas, tais como:

Quem seria essa criança? Vocês acham que ela tem que idade? Vocês já viram este objeto que a criança está olhando? Que objeto é este? Para que serve? É importante deixar as crianças objetivarem os seus conhecimentos prévios sobre o que veem, fazerem conexões e inferências. Incentive também as crianças a fazerem questionamentos para o texto.

Apresente a quarta capa da obra. Nesta parte, além da continuação do objeto tambor, há um enunciado verbal. Nele, diz que: “Benedito é uma criança que se descobre na batida do tambor do Congado” (Marinho, 2014, quarta capa). Pergunte se as crianças sabem o que é o Congado. Se possível apresente um vídeo para que elas apreciem essa dança. Ainda no resumo há o seguinte questionamento: “Você sabe o que significa ancestral?” (Marinho, 2014, quarta capa). Faça esse questionamento às crianças e deixe que elas externalizem os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. O(a) professor(a) também pode contribuir com explicações sobre o assunto.

Apresente a folha de rosto. Nela, além do nome do autor e título da obra, há a presença de bandeirinhas. Chame a atenção das crianças para esse elemento. O que representam as bandeiras? Qual a intenção do autor ao inseri-las nesta parte do livro? Será que as bandeirinhas aparecerão em outras páginas? Incentive as crianças a fazerem perguntas ao texto.

Nas próximas páginas paratextuais há a biografia do autor e a dedicatória. Caso a biografia já tenha sido apresentada no início, não precisa apresentá-la novamente. Na dedicatória é feita a referência a alguns Santos. Converse com os alunos sobre eles, o que sabem. É um momento importante para deixar que cada um fale sobre a sua religiosidade.

Etapa 02

Inicie a apresentação do miolo do livro. Deixe que as crianças descrevam o que estão vendo, façam as suas inferências e conexões. O(a) professor(a) deve incentivá-las também a fazer questionamentos para o texto. Uma etapa muito importante deste livro está nas páginas 24 e 25, momento em que a cor preta começa a tomar conta de Benedito. Converse sobre isso com as crianças. Por que Benedito está ficando preto? Qual a relação do tambor com este processo? Chame também a atenção para as bandeirinhas que voltam a aparecer nas páginas 28 e 29 e vão aumentando gradativamente. O que isso significa? Quem seria essa pessoa que na página 31 entrega um objeto para Benedito? Que objeto é este? Para que serve? Alguém da sua família já te ensinou a dançar? Quem? Como foi esta experiência? Por que Benedito beija uma mão na página 39? O que representa em nossa cultura esse gesto de beijar a mão de alguém? Por que ao final do livro Benedito joga a chupeta fora?

Etapa 03

Deixe que as crianças externalizem o que sentiram com a leitura da obra. O professor pode fazer questionamentos como: O que vocês sentiram lendo essa obra? O que mais gostaram? Os familiares de vocês também ensinam elementos de suas culturas? O que já aprenderam? Esta é uma ótima oportunidade para convidar algum representante da cultura afro-brasileira para conversar com as crianças e até mesmo apresentar a dança Congado. O(a) professor(a) pode ainda propor às crianças que seja escrita uma carta endereçada ao autor da obra, Josias Marinho.

CONCLUSÃO

No decorrer de nosso diálogo com você, leitor e leitora, buscamos abordar questões teóricas sobre o livro de imagem, bem como apresentar possibilidades de leitura desse gênero da Literatura a partir das linguagens visuais presentes nas obras de Rui de Oliveira, Josias Marinho e Roger Mello.

Os livros de imagem apresentam características específicas de uma linguagem repleta de detalhes e encantamentos. Uma linguagem que requer de nós aptidão adquirida para um olhar atento aos seus enunciados grávidos,

enunciados encharcados de signos outros e dispostos a ampliar visões de mundo e sobre nós mesmos.

Ser capaz de enxergar para além dos ditos, os explícitos, presentes nos textos dos livros de imagem é selar o nosso compromisso com os autores e as autoras e garantir o espaço destinado ao imaginário. Esperamos ter contribuído para que consigam alargar os horizontes de possibilidades de leitura presentes nesse tipo de obra.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.

BIAZETTO, C. As cores na ilustração do livro infanto juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. Com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 74-91.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CASTANHA, M. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL: 2008. p. 141-161.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. (Org) [et al]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, capítulo II.

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

MARINHO, J. **Benedito**. São Paulo: Saraiva, 2014.

MELLO, R. **A flor do lado de lá**. São Paulo: Global, 2020.

OLIVEIRA, R. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

OLIVEIRA, R. 2º Encontro Dialógico realizado via Google Meet com a pesquisadora Gisele de Assis Carvalho Cabral, integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudo e Pesquisa em Leitura e Escrita (CEPLE) e do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) da Faculdade de Ciências e Letras de Marília/UNESP. Rio de Janeiro/Marília, 18 ago. 2020.

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

SANTOS, G. **A memória verbal e icônica na literatura infantil de Josias Marinho.** Literafro, 24 de Agosto de 2021. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/609-a-memoria->

[verbal-e-iconica-na-literatura-infantil-de-josias-marinho-glauciane-santos.](#) Acesso em 24 ago.2023

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34, 2017.

A CURADORIA DE TEMAS NA LEITURA LITERÁRIA: O POLÊMICO NUMA PROPOSTA DIDÁTICA

Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná

DILEMA DA ESCOLHA

Caro docente, neste capítulo, levaremos você a entender a importância de compreender e escolher os temas e, em particular, aqueles considerados polêmicos dentro do contexto da leitura literária em sala de aula. Esperamos que, a partir desse ponto, você sinta-se seguro para inseri-los em sua rotina pedagógica. Sabemos que tema e literatura andam juntos, às vezes o tema está pela literatura, e outras, a literatura está pelo tema.



Isso fica explícito quando somos atravessados pela escolha do livro literário que será lido, pois, no momento de seleção, comumente, o critério é através da temática do texto. Embora essa seja uma motivação significativa, em alguns momentos tal ação pode se tornar um pretexto para abordar o texto literário por um viés pedagógico, sem levar em consideração a qualidade estética vinculada ao tema, especialmente, aos temas considerados sensíveis ou polêmicos. Estes podem incluir assuntos que incomodam, que ferem e que trazem lembranças conflituosas e difíceis de lidar, como a morte, o abuso, o preconceito racial vinculado à (des)construção da identidade e a violência.

Assim, quando nos debruçamos, especificamente, sobre os temas polêmicos, a receptividade dos alunos, frente ao tema escolhido, precisa ser pensada e planejada previamente.

Quais podem ser suas reações e como irei lidar com elas? Qual abordagem desse assunto irei trabalhar? Como a turma se sente sobre essa temática? É uma questão que já esteve ou que está presente naquela sala?

Essas perguntas são exemplos que podem levar respostas que mapeiam o estado da turma e da bagagem que o professor possui para abordar qualquer tema em sala de aula.

Diante do exposto, entramos em um dilema sobre como selecionar um livro que seja permeado pela sua pertinência temática e estética, isto é, observando a turma a quem o objeto se destina, já que a linguagem, a autoria, a materialidade e as ilustrações também são fatores decisivos no momento de escolher um livro que concilie com o objetivo do professor. Assim, chamamos atenção para o seguinte questionamento.

Como podemos nos apropriar de textos literários em sala de aula, levando em consideração a qualidade estética da obra e a pertinência dos temas e, em especial, dos temas polêmicos para turmas do Ensino Fundamental (séries iniciais)?

Dito isto, iremos direcionar as discussões, desta unidade, observando as questões que foram levantadas anteriormente pelo caminho da teorização, no que diz respeito à abordagem de temas polêmicos no processo de leitura e, em seguida, apresentar uma proposta de atividade que explora essa recepção a partir da história em quadrinho *Jeremias - Alma* de Rafael Calça e Jefferson Costa.

O CAMINHO DA ESCOLHA



Cada discurso, levantado a partir das unidades anteriores, carrega sentidos que se entrelaçam e que se atualizam a cada leitura na busca de entender a complexidade e o enlevo da leitura e de seus atos nos contextos sociais. O ato de ler literatura (ou os atos), portanto, também se faz de diversas formas e uma delas é pelo tema.

A criação de um texto literário implica na abordagem de um assunto, o qual é estruturado por meio de um enredo e de um conflito gerador. Em meio a tanta diversidade, padrões são encontrados e agrupados. Esses são os casos dos temas, aspectos semânticos que se coincidem em diversos textos e são discutidos e/ou representados por diferentes perspectivas, tanto pelo texto visual quanto pelo texto verbal. Pela natureza do figurativo, os sentidos dos textos se multiplicam e se renovam, posto que o verbal e o visual, quando manipulados pelo campo artístico, desdobram-se em múltiplos significados no processo de interação entre texto e leitor. Assim como está acontecendo no presente momento, com você, leitor e leitora deste texto, que se apropria e atribui sentidos,

que faz conexões, inferências, questionamentos e que se transforma, gerando significados com o seu fazer pedagógico. A diferença é que aqui seus sentidos estão na visão pragmática, já que a sua inferência é literal, dada a natureza semântica deste texto.

Posto isto, ao recorrermos às abordagens da literatura, percebemos paradigmas que nos ajudam a compreender e a pensar uma jornada que está em busca de um procedimento adequado em relação à literatura e aos seus temas, observando a leitura sempre como compreensão, posto por Bajard (2014), Foucambert (2008) e Arena (2008). Assim, o acontecimento social da interação discursiva, que ocorre por meio de enunciados, nesse caso o da literatura, é a realidade efetiva da linguagem (Volóchinov, 2017), produto da atividade humana que reflete em sua vida em comunidade e individual, por meio de um fenômeno social, histórico e cultural.

Nisto, a história nos mostra que a literatura vem sendo estudada e analisada em diferentes perspectivas. Estudos são feitos para analisar momentos em que a abordagem da compreensão se dava pela perspectiva do autor, ou seja, a leitura seria válida se “a imagem e semelhança” do escritor fosse encontrada, buscando o que o autor quis dizer com esse texto. Houve, também, o momento em que a leitura literária foi pensada pelo contexto, período histórico em que o livro foi escrito, que atualiza os sentidos e possibilita uma melhor compreensão das produções artísticas. O leitor também entrou nessa categoria de abordagem, em que a leitura é visada pelos conhecimentos prévios do receptor. Nesta perspectiva, a leitura validada não seria apenas atribuída pelo texto e pelo contexto, mas dependeria, exclusivamente, do leitor. Logo, se ele possuíse conhecimento prévio sobre o contexto de produção e sobre o autor, as atribuições de sentidos seriam maiores e com qualidade, já que a coerência externa estaria estabelecida. Por fim, a literatura também já foi estudada por seu aspecto linguístico, pelas figuras de linguagens, pelas intertextualidades e pelas metalinguagens presentes (Lima, 1979). É válido dizer, aliás, por viés de confirmação, que os paradigmas não deixam de existir quando outro inicia, na verdade, há coexistências, lugar em que as transformações acontecem e produzem novos paradigmas.

Além disso, essas são vertentes teóricas que a crítica literária se vale para atribuir uma leitura voltada para a construção de sentidos do texto atrelada ao contexto de produção, ao autor, ao leitor e aos elementos estéticos. Munir-se dessas abordagens é o caminho para o(a) professor(a) que lida com a leitura em sala de aula. Apropriar-se da Teoria Literária, enquanto ferramenta de análise, propiciará segurança na abordagem de um texto literário em sala de aula, tanto na perspectiva estética quanto na temática.

Para nos auxiliar acerca dos temas, Lajolo e Zilberman (1991), no livro *Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias*, documentam a história da literatura infantil no Brasil. A partir deste estudo, compreendemos que cada período histórico teve um ou mais temas centrais, os quais abrangiam aflições ou mudanças que ocorriam. A título de exemplo, temos a ditadura militar, a transição de governos, o plantio de café e o trabalho no campo. Tais assuntos migravam para os livros e, após certo tempo, também para os livros literários infantis. Isso ocorre porque um objeto, seja ele artístico ou não, é fruto do seu tempo. Ele reverbera o espírito de sua época e as inconstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas daquela sociedade que está sendo representada.

Hoje, por exemplo, somos atravessados pela produção e pela recepção de obras que abarcam as pautas contemporâneas no que diz respeito às minorias (a representação das mulheres, a diversidade étnica, racial e de gênero etc.). Dessa forma, buscar a atualização do conhecimento prévio de si é o primeiro passo a se pensar na abordagem de um tema polêmico em sala de aula, para que, no momento da leitura literária, a segurança de mediar uma discussão possa potencializar uma relação significativa entre o leitor e a obra.

Entretanto, é preciso ponderar: *como concernir a escolha do professor com a expectativa dos pais, principalmente, quando o assunto for considerado um tema polêmico?* A censura de obras não está restrita apenas aos meios de comunicação ou aos órgãos públicos, mas também aos pais e aos docentes. Nodelman (2020, p. 22) explica que o próprio processo de escolher determinado livro e descartar outros, conforme a sua perspectiva de vida, já é um ato de censura, pois a visão daquele que o escolhe, está sendo limitado ao que ele considera bom. O autor chama de “agnose de tirar da frente” o ato de rejeitarmos livros de acordo com a ideia do que eles podem ensinar às crianças assuntos que já sabemos, porém não gostaríamos que elas soubessem de forma alguma.

Diante disso, entendemos o polêmico como aquilo que incomoda, que fere e que traz lembranças que por vezes gostaríamos que ficassem escondidas. De tal maneira, antes de dizer se determinado tema de fato o é, precisamos fazer a seguinte pergunta:

Para quem esse assunto é polêmico?



O que é difícil de lidar para uma pessoa, nem sempre terá a mesma intensidade para outra. Por essa razão, antes de o professor escolher determinado assunto para levar à sala de aula, é importante pensar na recepção que terá por seus alunos, se eles tiveram ou têm tais questões presentes em seu dia a dia. A escolha assertiva do tema a ser lido considera tais apontamentos, porque

se entende que há fatores sociais que envolvem as crianças e eles contribuem para a formação do seu olhar sobre o mundo. Dessa forma, inquietá-las, mediante a apropriação de um tema polêmico, é-lhe possibilitar construir esse olhar de forma humanizada, consciente e crítica sobre o meio que vive.

Temas polêmicos, sensíveis ou *fracturantes*, como são normalmente nomeados, são livros que abordam assuntos que adultos tendem a afastar das crianças por diversas justificativas, como o racismo, a morte, a sexualidade, o poder, a guerra, o idoso, a violência, etc. “Certamente alguns assuntos são mais difíceis de lidar e exigem diferentes cuidados porque podem magoar, ofender, confundir ou gerar desconforto. São questões que demandam tratamento sério, diligente e devem ser tratadas com compromisso e respeito” (Fabiano, 2022, p. 28).

É estranho, para nós adultos, ponderar e apresentar um tema polêmico em sala de aula,

Eles têm maturidade? O que os pais vão falar?

Realmente, alguns assuntos da existência humana nos fazem ter receios, porque são dolorosos. Entretanto, eles fazem parte da humanidade e são representados na literatura. A escolha voltada para a maturidade da criança diz respeito ao modo como o professor leva esses temas para a sala de aula, pois é *no como se faz* a mediação que observamos que muitos textos literários transcendem a ideia de faixa etária. Vale observar, aliás, que os temas são comumente separados por ano letivo e, algumas vezes, limitados ao acesso integral dos alunos às prateleiras da biblioteca ou da sala de leitura. Posto isso, por mais que haja temas específicos que adultos consideram chamar a atenção das crianças em determinadas idades, como defende Silva (1998), este não deve ser o único critério, uma vez que devemos dar voz às subjetividades de cada uma, já que a leitura além de ser cognitiva, ela é social.



Em relação às inseguranças familiares, é importante que o planejamento e essa mediação seja compartilhada com os pais, uma vez que eles também são sujeitos que precisam ser afetados por essas experiências de leitura. Organizar reuniões que antecipem as atividades de leitura, justificar, do ponto de vista pedagógico e social, a importância de tal tema na formação da criança e na sua interação com o mundo é um direito do(a) aluno(a) e que a escola deve cumprir. Ficar refém da censura familiar é um caminho perigoso, porque tira a autonomia do professor e descaracteriza uma das funções do texto literário, que é de inquietar e de estimular sentimentos que nos são estranhos, mas que nos transformam, já que Azevedo (1999) nos assegura

que uma obra literária não tem a intenção de ensinar qualquer tema ou conteúdo, mas de proporcionar significações, reflexões e abrir caminhos para diálogos e trocas de perspectivas.

Dessa forma, para auxiliar no processo de escolha de uma obra podemos partir desde os estágios psicológicos da criança (Silva, 1986); (Coelho, 2000), como também de seu interesse, escolhas coletivas, escolha individual, *merchandising* do livro, apresentação pelo professor. O mesmo ocorre para o tema polêmico, o professor tem a possibilidade de fazer curadorias a partir dos conhecimentos que possui sobre os autores, as editoras, os ilustradores vinculados ao objetivo da atividade, à necessidade de leitura do tema polêmico, a qual pode partir de uma motivação das crianças.

Todo e qualquer livro literário, portanto, pode ser lido por crianças de diferentes idades, o que mudará, no caso, é a abordagem e o modo de leitura, já que a leitura dependerá dos conhecimentos prévios de cada leitor. O que não é significativo é se apropriar do texto literário para ensinar e/ou trabalhar um assunto da disciplina ou de outras áreas no intuito de reduzir a experiência a essas ações. A leitura literária é permeada por atos. O tema, dentro desse contexto, pode ser considerado um ato. Assim, um ato que deve ser compartilhado com as crianças é a obra literária como caminho que incorpora os nossos sentidos e os sentidos da sociedade.

CONTEXTUALIZANDO A OBRA JEREMIAS-ALMA E A PROPOSTA DE ATIVIDADE



Jefferson Costa e Rafael Calça possuem, em comum, o amor pela imagem e pela palavra em profunda sintonia. Transformá-las em arte é um caminho que requer sensibilidade e um olhar afetado pelo meio social que os circunda. Calça é roteirista e ilustrador. O paulista já participou de coletâneas como *front#16* (Via Lettera) e *Quebra-Queixo*. Ganhou, em 2019, o troféu Angelo Agostini de Melhor Roteirista, por *Jeremias - Pele*. Foi coargumentista e consultor da peça *Brasilis*, roteirizou *Turma da Mônica Jovem 38* e escreveu episódios de animações da *Turminha* no Cartoon Network.

Costa também é paulista, atua em diversos campos, tais como: ilustrador, *storyboard*, desenhista de personagens e cenários de animação para alguns programas de animação para a TV Brasil e a MTV. Entre os prêmios que ganhou, destaca-se a obra *A tempestade* de Shakespeare (Nemo) com texto de Lilo Par-

ra, a obra foi vencedora do HQ Mix 2013 de Adaptação para os quadrinhos. Nas suas andanças internacionais, o ilustrador adaptou a HQ *Kiss me Judas*.

Em *Jeremias - alma*, os autores nos contam a história de Jeremias, garoto que se encontra em busca de sua identidade, pois a sua condição de ser e estar no mundo é atravessada pelo apagamento das suas raízes. Assim, a trama é emocionante e sensível porque toca em temas como ancestralidade e racismo. Rafael Calça (2020, p. 88) pontua que no Brasil não há como identificar de onde os nossos antepassados vieram, posto que a escravidão tirou a identidade de inúmeras famílias africanas e seus descendentes. Neste caso, praticamente, a identidade do povo brasileiro foi perdida.

Assim, a proposta de atividade versa sobre apropriação da *graphic novel* *Jeremias - alma* de Rafael Calça e Jeferson Costa em sala de aula. O nosso objetivo é apresentar uma sequência de ações que exploram os aspectos estéticos e temáticos da obra para turmas do Ensino Fundamental (séries iniciais).

As HQs, por representarem um produto de rápida fruição, foram estigmatizadas como subproduto, ou seja, não promovem inquietações e/ou elementos estéticos que desafiem o leitor a aprofundar sua visão de mundo. Barbosa (2014) menciona que esse gênero, majoritariamente direcionado às crianças e aos jovens, tornou-se um objeto de restrição, uma vez que foi condenada por muitos pais e professores no mundo inteiro. Na contramão desse discurso, a apropriação de HQs, em sala de aula, pode ser um critério, no que tange ao gênero, na seleção de temas polêmicos, uma vez que a dinâmica apresentada na história consoantes às ilustrações podem proporcionar uma recepção mediada por mais sensibilidade.

Posto isto, a nossa proposta contempla alguns modos de ler, seguindo os aspectos que envolvem as atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, levando em consideração as estratégias de compreensão leitora indicada por Souza (2019) que apresenta a experiência de leitura como um processo que depende de quatro condições, tais como: conhecimento prévio e as experiências do leitor; as características do texto que o(a) aluno(a) está se apropriando ou sugerido pelo(a) professor(a), do contexto e dos objetivos de como as estratégias de leitura serão abordadas. Dessa forma, a segmentação das estratégias é sugerida da seguinte maneira:

Conhecimento prévio: é a base para as demais estratégias e diz respeito ao conhecimento prévio que o leitor carrega em sua bagagem psicossocial e cultural;

Conexões: podem ocorrer levando em consideração a relação texto-texto (conexões com outros textos a partir do

que está sendo lido); texto-leitor (conexão com as experiências de mundo do leitor); texto-mundo (relação com as informações de mundo mediante a leitura de entrevistas, notícias etc.);

Inferências: é a estratégia que leva em consideração os sentidos e as informações que se encontram nas entrelinhas, ou seja, aquilo que está implícito. Dessa forma, o leitor pode ir atribuindo sentidos conforme à estrutura do texto;

Visualização: estabelecem-se imagens mentais a partir do texto, em que cada visualização é única a cada pessoa, dependendo da compreensão e da memorização do que foi lido.

Perguntas ao texto: situação de leitura em que o leitor é estimulado a questionar o texto para desenvolver habilidades de análise e dedução, esclarecendo as informações;

Sumarização: o leitor é conduzido a se apropriar e a sistematizar o que é mais importante do texto, isto é, levando em consideração o gênero que está sendo trabalhado;

Síntese: é a experiência que retoma as partes mais importantes, sintetizando as ideias mediante a produção de um resumo sobre o texto. (Souza, 2019, p. 15-20).

Diante disso, verifica-se que a *graphic novel Jeremias - alma* contempla, na totalidade, essas estratégias, visto que a natureza de seu gênero, bem como a perspectiva artística, pode favorecer uma vivência de leitura significativa tanto para o professor, quanto para os(as) estudantes. A seguir, apresentaremos aspectos que envolvem um panorama da obra, isto é, conhecendo os seus autores e o contexto de produção, para, em continuação, descrevermos a abordagem da obra em sala de aula.

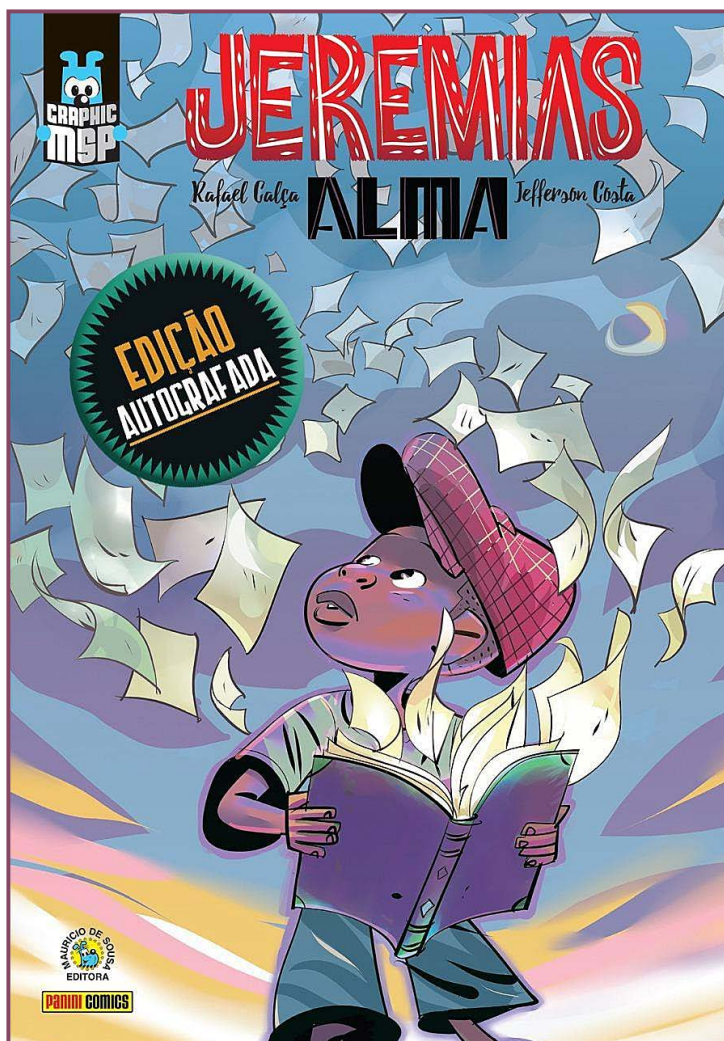
PROPOSTA DE LEITURA

Pré-leitura

Na pré-leitura, podemos explorar momentos que antecedem a entrada no texto literário. Nesta etapa, você pode explorar a seguinte estratégia de

compreensão leitora: conhecimento prévio. Neste momento, sugere-se que o professor possa começar a discussão questionando os(as) alunos sobre o que pode significar a palavra “alma”, isto é, na perspectiva do leitor. À medida que os(as) estudantes forem pontuando suas percepções, o professor pode pedir que eles escrevam as suas ideias na lousa de forma aleatória. Caso a obra seja trabalhada com turmas iniciais (de 1º ao 3º ano) sugere-se o trabalho com a linguagem visual com comandos que estimulem a criança a pensar sobre o seu repertório.

Figura 1: Capa



Fonte: Calça; Costa, 2020.

Realizada essa etapa, é significativo promover a curiosidade dos alunos escutando a música *Casa de Emicida*. Tal música aborda questões que envol-

vem a condição do ser humano e a sua relação com o lugar. Pode-se explorar, aqui, como essa conexão com o lugar e as nossas origens têm ligação com a palavra “alma”. A partir daí os leitores podem ser convidados a entrarem no texto (visual ou verbal), procurando confirmar e/ou refutar as suas hipóteses sobre o que é alma. Dentro da obra, a ideia de alma é trabalhada mediante a conexão com a ancestralidade e as histórias que povoam a nossa vivência, ou seja, não há um cunho religioso cristão.

Durante a leitura



Neste caminhar da leitura, disponibilizamos estratégias e atividades de leitura que possam estimular a leitura contínua de forma prazerosa e significativa para o leitor, isto é, levando em consideração, também, o seu processo de compreensão dos textos literários. Pode-se abordar aqui as respectivas estratégias: conexões, inferências, perguntas ao texto e visualização. Focaremos, aqui, nas conexões, levando em consideração as relações que a obra *Jeremias - alma* possui com outros textos, com o mundo e a vivência do leitor.

A narrativa de Jeremias é atravessada por buscas. Ele é um jovem garoto que se vê diante da ausência da história de sua família. Isso se inicia, porque, ao visitar o seu amigo Franja descobre que o garoto irá viajar para tirar a cidadania italiana. Franja conta a história de sua família e Jerê sente-se inquieto por descobrir que não sabe informações da sua gênese. A partir disso, o garoto trava uma relação com sua avó e descobre que sua tataravó se chamava Anastácia e foi ela que criou a sua avó. O jovem fica emocionado ao saber que sua ancestral vendia doces para manter a família e descobre as dificuldades que ela enfrentou como consequência da escravidão: “Isso era algo para deixar esquecido. Acho que doía na alma dela. Eu olhava pra minha velha, que foi a minha mãe duas vezes, tão triste de vez em quando. E, pra espantar esses fantasmas, ela me fazia bolo de fubá. O mesmo que faço pra você” (Calça; Costa, 2020, p. 37). A partir dessa conversa com a avó, Jeremias é levado, pelos pais, a uma noite de Griô na livraria Itan. Ao entrar no ambiente, o garoto se depara com figuras ilustres e sente-se representado.

Ao longo da história, muitas conexões podem ser feitas. Na livraria, a **conexão texto-texto** pode ser explorada pelo filme da Marvel *Pantera Negra* que, neste caso, apresenta o ator Chadwick Boseman, conhecido por interpretar o rei T’Challa. Em seguida, pode-se inferir a representação de escritores e escritoras do Brasil, como Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto e Machado de Assis. Neste universo da livraria, muitas figuras transitam e o leitor é evocado a fazer essas conexões a partir de seu repertório. Aqui, pode-se explorar o universo do leitor e o que ele conhece de textos (desenhos, filmes, músicas etc.) que são

de autoria de artistas negros. A criação de um painel para visualizar essas referências pode ser uma ferramenta pedagógica significativa para manter os(as) estudantes mergulhados na vivência da história e visualizando as referências que estão presentes na obra e na sua vida.

A **conexão texto-mundo** é um caminho que pode ser explorado a partir de matérias jornalísticas que deem visibilidade para as produções artísticas e culturais afro-brasileiras. Em seguida, é importante estimular o olhar do leitor sobre como isso se dá dentro da comunidade em que eles vivem. Há representação de onde estamos? O que é produzido? Caso não seja, por que isso acontece? Por que é importante olhar para o mundo sob essa perspectiva? O debate e as discussões podem ocorrer mediante a orientação do professor, o qual pode se apropriar dos fatos históricos e explicar que o apagamento da cultura dos povos negros e indígenas, no Brasil, foi um projeto e isso reverbera nas nossas vivências sociais. Schwarz (2013) explica que aconteceu, em 1929, o I Congresso Brasileiro de Eugenia. Neste evento, foram defendidas teses e projetos que tinham como objetivo um país cada vez mais branco, a previsão era a seguinte: “em 2012 teríamos uma população composta de 80% de branco e 20% de mestiços; nenhum negro, nenhum índio.” (Schwarz, 2013, p. 24). A partir dessas retomadas e, dentro do contexto da infância, essas problematizações podem ser construídas, ampliando, dessa forma, a visão de mundo do leitor.

Dentro da premissa **conexão texto-leitor**, verifica-se que é possível levantar questionamentos a respeito da vivência dos(as) estudantes. Em relação aos temas identidade e ancestralidade, é significativo resgatar as memórias que essas crianças possuem de suas famílias. Como elas são construídas? Qual é a história da nossa família? Essa história também é nossa? Como essa história mexe com os nossos sentimentos? A partir desses questionamentos e da conversa compartilhada em sala de aula, o professor pode sugerir a produção de uma árvore genealógica em que os(as) alunos(as), além de inserirem os nomes de seus familiares, podem atribuir uma qualidade a cada uma dessas pessoas que irão compor a sua árvore.

Vale ressaltar que entre as experiências, é importante o(a) professor(a) estimular sobre o que os(as) alunos(as) estão sentindo em relação à história. O que estão compreendendo e, sobretudo, explorando a ligação com o questionamento inicial da experiência: o que é alma? A partir das respostas da turma, o(a) professora mediador(a) pode ir verificando se o olhar sobre a concepção inicial mudou ou ainda continua o mesmo.

À medida que a personagem Jeremias entra em contato com essas referências de personalidades negras, ele se depara com Tia Nancy, uma senhora que lhe contará uma nova história. A partir disso, é entregue ao leitor uma se-

quência de cenas que contam o processo de passagem (morte) de um Pajé. Neste momento, as ilustrações assumem tons monocromáticos para representar a contação da lenda e para inferir um sentido introspectivo, mais sombrio e misterioso. Aqui pode ser explorado, por meio de uma conversa, o que as crianças pensam sobre o que o Pajé queria deixar plantado antes de morrer e qual era a importância disso. Também pode ser explorado se o Pajé estava com medo de fazer essa travessia e o que nas imagens pode estar associado ao sentimento do indígena. Por fim, a discussão sobre o que as crianças pensam sobre a morte pode ser explorada. Respeitando a faixa etária da criança, as explicações podem ser permeadas de sensibilidade e de discursos francos, pontuando que a morte pode ser entendida como a ausência de alguém e que é uma ação inevitável da condição humana.

Durante a experiência de leitura, alguns questionamentos podem ser feitos para o texto e para as imagens, por exemplo:

Qual é o dilema que a personagem precisa enfrentar? O que se pode inferir das cores de determinada cena atreladas ao texto? E os traços? Jeremias pode ser comparado a quem? Qual o sentido da presença de uma lenda dentro da história? Qual foi o evento marcante na história? Quem são as pessoas que estão na livraria? O que elas representam? O final foi como havia imaginado?



As perguntas são maneiras de chamarmos a atenção para a experiência de leitura e continuarmos conduzindo a discussão de forma coerente e significativa com os objetivos estabelecidos inicialmente.

Pós-leitura

Com a finalização da leitura, as crianças terão criado conexões com outros textos e com a sua vida, terão percebido se as inferências criadas durante a leitura foram comprovadas ou não e terão visualizado inúmeras passagens que não estavam ilustradas, mas que criaram por meio de imagens mentais. Todo esse processo dá respaldo para o leitor retornar ao texto e buscar informações necessárias para responder questões que não foram supridas durante a leitura. Inclusive sobre o questionamento inicial sobre o que era alma. Dentro desse contexto, pode-se inquietar a turma com a perspectiva do que é alma a partir da história.

Como a narrativa é permeada de simbolismos e de relatos sensíveis a quem a lê e se identifica com a trajetória do protagonista, será sugerida, ao final da experiência, a criação de um diário de memórias de família, em que

poderão escrever relatos e vivências com aqueles que são importantes em sua vida. É uma forma de tentar materializar os sentimentos de pertencimento e as boas lembranças que passou/passa com a família. Os mais velhos podem compartilhar relatos sobre a criança, os quais, muitas vezes, éramos pequenos demais para nos recordar. As memórias afetivas são as que perduram além do tempo, e fazer esse registro ajuda a manter viva as experiências que tivemos antes mesmo de aprender a nos comunicar. Outra forma de preencher o diário é por meio de fotos, desenhos, ilustrações que, de alguma maneira, trazem boas recordações ou não, mas que são permeadas por significados na história da família. Além disso, pode-se resgatar vivências da infância dos avós e dos pais. Hooks (2019) cita que para recuperar a si é necessário mergulhar no passado, entender a nossa cultura e a nossa história, a qual é atravessado pelos nossos ancestrais.

Com essas ações caminhamos para descolonizar os nossos pensamentos. É por isso que entender o que nos atravessa desde a infância é importante na vivência do indivíduo, posto que, ao ser no mundo, terá consciência do que o forma. Assim como acontece com Jeremias, o sentido de pertencimento acontece aos poucos, ao conhecer sua própria história, de onde ele vem e como sua família foi se constituindo ao longo dos anos. Um paralelo com a HQ pode ser feito no diário, fazendo jus ao que a sumarização propõe, de selecionar as informações importantes do texto, e a síntese, em que além de sintetizar as partes mais relevantes também aborda aquelas que trazem especial significado ao leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de um livro vai muito além da temática, perpassa pela materialidade, pelo autor, pelo ilustrador e pela intencionalidade que a leitura terá. Entretanto, não podemos negar que o tema é sim um aspecto fundamental no momento de seleção do que será lido às crianças e, inclusive, quais possibilidades de leitura são possíveis a partir daquele tema, já que em apenas um livro literário, diversos temas podem ser abordados. Dessa forma, como explicitado ao longo desse capítulo, alguns assuntos ficam à margem da escolha por serem considerados polêmicos ou sensíveis demais para um trabalho sistematizado com os alunos. Podendo gerar anseios e ressalvas quanto à recepção do livro tanto por parte das crianças quanto por parte dos pais e de outros atores sociais. Tais preocupações acabam interferindo na escolha de determinados temas e leituras literárias deixam de ser feitas.

Nesse sentido, o grande questionamento que nos vem é: como escolher a obra atravessada pela ideia do polêmico? O primeiro passo é a construção do nosso repertório de leitura. Ler obras voltadas para o público infantil sempre é o caminho para ampliarmos a nossa bagagem. O segundo diz respeito à qualidade estética da obra, ou seja, é um livro que carrega uma linguagem figurativa que proporciona uma boa fruição e não banaliza os temas polêmicos? As imagens possuem traços que despertam a imaginação e evocam o leitor a construir novos significados? Posturas questionadoras como estas podem filtrar o nosso olhar e chegar a uma curadoria mais significativa para as crianças. Por último, é importante que estejamos alinhados com as pautas temáticas contemporâneas, pois elas reforçam o tipo de interação que teremos com o texto literário, nos dando segurança para abordarmos os temas sensíveis e/ou polêmicos em sala de aula.

PARA SABER MAIS: DICAS DE OBRAS COM TEMAS POLÊMICOS



Racismo estrutural

Jeremias - Pele, de Jefferson Costa e Rafael Calça - Editora Panini

Jeremias - Estrela, Jefferson Costa e Rafael Calça - Editora Panini

Amoras, de Emicida – Editora Companhia das Letrinhas

A cor de Coraline, de Alexandre Rampazo - Editora Rocco

Diferenças e aceitação

Orelha de limão, de Katja Reider e Angela Von Roehl – Editora Brink-Book

Orelhas de mariposa, de Luisa Aguilar e André Neves – Editora Callis

Uma meia azul, de Emily Ballou e Stephen Michael King - Editora Brink-Book

Flicts, de Ziraldo Alves Pinto – Editora Melhoramentos

Morte

O pato, a morte e a tulipa, de Wolf Erlbruch - Editora Companhia das Letrinhas

Menina Nina: duas razões para não chorar, de Ziraldo Alves Pinto – Editora Melhoramentos

Pode chorar, coração, mas fique inteiro, de Glenn Ringtved e Charlotte Pardi – Editora Companhia das Letrinhas

Mari e as coisas da vida, de Tine Mortier e Kaatje Vermeire – Editora Pulo do gato

Bullying

Bruno e João, de Jean-Claude R. Alphen - Editora Jujuba Editora

João Espinhoso, de Ilaria Guarducci – Editora Melhoramentos

Ernesto, de Blandina Franco e José Carlos Lollo – Editora Companhia das Letrinhas

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. *Leitura e locução*. Leitura; teoria e prática. Campinas: Global, 2008.

AZEVEDO, R. *Ponto de vista*: livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! Presença Pedagógica. V. 5, n. 25, p. 87-88 jan./ fev. 1999.

BAJAR, É. Ler e Dizer. *Compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, A. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CALÇA, R; COSTA, J. *Jeremias-alma*. Barueri-SP: Panini Brasil, 2020.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FABIANO, C. *Literatura para a infância*: Temas polêmicos e narração oral. Curitiba: FATUM, 2022.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor*: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

HOOKS, B. *Olhares negros*: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NODELMAN, P. *Somos mesmo todos censores?*: dois ensaios por Perry Nodelman. São Paulo, Instituto Emília; Solisluna Editora, 2020.

SCHWARZ, L. M. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SILVA, M. B. C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, R. J. *Ler e ensinar: estratégias de leitura*. Presidente Prudente - SP: Educação Literária, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

NA FLORESTA COM CHAPEUZINHO: LITERATURA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Rafaela Carolina Garcia Ferreira
Isabela Delli Colli Zocolaro Turino

Era uma vez uma professora Chapeuzinho que tinha um bosque a percorrer. Escolheu o caminho que considerava mais seguro, evitando as distrações e as flores do caminho porque temia o lobo e precisava chegar em segurança até a casa da vovozinha.

ENTRANDO NO BOSQUE

Olá, professor(a)

Inspiradas nas imagens e metáforas do conto clássico Chapeuzinho Vermelho, o mais lido por professores(as) com os(as) estudantes durante o período pandêmico, segundo dados da pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e à aprendizagem online e presencial”, convidamos vocês para um passeio pelo bosque da leitura, que desejamos que seja diferente e cheio de boas surpresas

Compreendemos a leitura como produção de sentidos e, portanto, como uma aventura que sempre terá imprevistos, uma vez que o(a) leitor(a) é sujeito ativo nesse processo. Dessa forma sempre haverá lobos, caçadores e flores a nos distrair nesse bosque da linguagem tão repleto de signos e sentidos a explorar. Convidamos vocês a andarem pelo bosque em busca de novos caminhos e descobertas.

Assim, é para a diversidade de linguagens que compõem o bosque que queremos chamar atenção neste capítulo: uma viagem pelos livros de literatura infantil e as múltiplas linguagens e para práticas e atividades que as potencializem. Vamos lá?

OS MÚLTIPLOS ATALHOS: OS CONTOS DE FADAS, AS RELEITURAS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A criança, nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, para conhecer a si mesma, o outro e o mundo que a circunda, brinca e interage, se expressando por meio de múltiplas linguagens. Com a mediação dos(as) professores(as), as experimentações envolvendo os sentidos, a sensibilidade e imaginação das crianças, compõem de modo significativo seus processos de desenvolvimento e aprendizagens.

Seguindo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o conceito de múltiplas linguagens está relacionado à compreensão de que os seres humanos se expressam e comunicam a partir de uma variedade de formas simbólicas e linguísticas que estão enraizadas em seus contextos sociais, culturais e históricos.

De acordo com Vigotski (1998), “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. Ao se comunicar, os seres humanos não utilizam apenas a linguagem verbal, é possível que a comunicação aconteça por meio de gestos, expressões faciais, desenhos, símbolos, música, dança, literatura, entre outras formas que podem transmitir significados complexos e variados.

Assim, embora seja inquestionável a importância do desenvolvimento da linguagem escrita e oral no processo de escolarização, não podemos esquecer dessa multiplicidade de linguagens a que tem direito as crianças. Nesse aspecto, a literatura infantil tem grande contribuição a dar, como destaca o teórico Peter Hunt (2010) ao falar da importância dos livros de literatura infantil e sua importância no contexto educacional e social, chamando a atenção para a grande riqueza dessa produção na contemporaneidade, na exploração das múltiplas linguagens:

[...] os livros para crianças têm, e tiveram, grande influência social e educacional; [...] do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. [...]. Estão entre os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som (Hunt, 2010, p. 43).

Os contos clássicos são uma fonte inesgotável para a produção da literatura infantil contemporânea e estão presentes no ambiente escolar desde a

Educação Infantil, onde essas histórias são contadas e recontadas por serem essenciais para a formação humana.

Os(as) professores(as) se sentem seguros em trabalhar com essas narrativas nas rotinas escolares por seu importante papel na formação das crianças e podem muitas vezes não se dar conta da complexidade do trabalho que desenvolvem ao mergulharem com as crianças nas páginas de histórias como “Cinderela”, “Alice no País das Maravilhas”, “Chapeuzinho Vermelho” ou “Os três porquinhos”. Além de viajar na imaginação, as crianças são convidadas a explorar universos desconhecidos e a enfrentar simbolicamente medos e desafios.

Por esse grande potencial educativo, essas narrativas, como produções culturais que são, não devem estar limitadas apenas a um momento de leitura ou para a simples decodificação da linguagem escrita. O diálogo entre os contos clássicos e as múltiplas linguagens que pode parecer um grande desafio para nós professores(as), é uma possibilidade de ampliar a experiência de leitura, ir além das páginas do livro, potencializando a formação e aprendizagem das crianças na perspectiva de uma educação humanizadora.

As crianças necessitam se apropriar dessa literatura, habitar esse lugar onde vivem as fadas, as bruxas, a madrasta, o caçador, o menino de madeira, precisam experienciar o mistério e o suspense, nesse lugar onde a magia acontece, onde o impossível se torna possível.

Como alerta Coelho (2003, p. 11), os contos clássicos estão “longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam urgentemente ser redescobertos como fonte de conhecimento de vida”. Ao serem redescobertos nessa perspectiva, os contos clássicos oferecem uma série de benefícios educacionais e pessoais para as crianças.

A mediação adequada dos(as) professores(as) pode cultivar o gosto pela leitura, além de promover a reflexão e desenvolver habilidades analíticas e interpretativas, ampliando também os horizontes das crianças, pois o trabalho com a literatura clássica permite a exploração de culturas diferentes, afinal “literatura é o ato de relação do eu com o outro e com o mundo” (Coelho, 2003, p. 12).

Dessa forma, o trabalho com os contos clássicos pode promover a curiosidade intelectual e construir cidadãos conscientes, contribuindo para a compreensão de si mesmos, dos outros e do mundo.

Mas, afinal, como podemos dar o primeiro passo para explorar a literatura infantil clássica e as múltiplas linguagens?

Concordamos com Bakhtin (2016, p. 11), ao dizer que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Desse modo, consideramos que a linguagem desempenha um papel fundamental em todas as áreas da vida humana, inclusive na literatura e nas diferentes formas de expressão artísti-

ca, pois, a linguagem se manifesta de diversas maneiras e nas mais diversas esferas da vida, se materializando por meio de enunciados orais e escritos, que podem ser construídos e interpretados em contextos específicos (Bakhtin, 2016).

A literatura é uma das formas mais complexas e ricas de expressão humana, onde a linguagem é utilizada para criar mundos fictícios, desenvolver personagens e transmitir ideias profundas e abstratas. Além da linguagem verbal, a literatura, em especial a literatura infantil, incorpora outros elementos, como os visuais, por meio da ilustração, além de outros recursos como os sonoros que podem ser explorados nas linguagens corporais em conexão com os afetos e emoções para enriquecer a experiência do(a) leitor(a).

Nossa proposta de trabalho pedagógico com o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é incorporar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, o audiovisual, as artes visuais, a poesia e outros gêneros textuais e até mesmo os diálogos intertextuais, ao trazermos adaptações e releituras dessa obra. Essa conexão entre as diferentes formas de linguagem a partir de um conto cria uma rica experiência literária, possibilitando a formação integral da criança.

O conto “Chapeuzinho Vermelho” é uma narrativa cheia de simbolismo que tem encantado gerações de leitores(as), assim, o objetivo deste capítulo é explorar as múltiplas dimensões desse conto e de outras obras que dialogam com ele, explorando diversas linguagens, como a verbal, visual e artística, aprofundando a compreensão da história e seus significados e promovendo a experiência estética.

PRIMEIRO ATALHO: ABRINDO O LIVRO E EXPLORANDO ELEMENTOS GRÁFICOS E VISUAIS

Ao escolher trabalhar com os clássicos infantis e suas releituras, temos à disposição uma grande diversidade de livros. Podemos selecioná-los com base nos objetivos a serem alcançados, seguindo critérios que abrangem dimensões éticas e políticas, mais vinculadas aos conhecimentos e valores, e estéticas, mais relacionadas à dimensão material da obra. Isso inclui sua qualidade não apenas no que diz respeito ao texto, mas também em relação ao projeto gráfico, com destaque para o trabalho de ilustração.

Para as crianças da Educação Infantil, as imagens são especialmente atraídas, representando sua primeira experiência com o livro e seus sentidos. É crucial oferecer às crianças acesso a uma variedade de imagens, confrontando os gostos frequentemente habituados a representações visuais massificadas e empobrecidas. Esse processo desafia e educa o olhar das crianças para novas e surpreendentes estéticas.

Para atividades com exploração da linguagem visual escolhemos a obra *Chapeuzinho vermelho e o boto cor-de-rosa*, uma adaptação do clássico com uma ambientação nacional, escrita por Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho Simões (2019), com a ilustração primorosa de Walter Lara. Chapeuzinho Vermelho é uma menina que mora com a mãe numa aldeia de casas flutuantes, às margens do rio Negro, na Amazônia. Em vez de cesta de doces, ela leva uma cesta com tacacá e frutas da região para a avó doente. Desobedecendo às recomendações da mãe, a menina se distrai com as belezas da floresta e com o boto cor de rosa e tem uma grande surpresa quando chega ao seu destino.

Como atividades para **antes da leitura**, os(as) professores(as) podem contar a história do clássico e propor às crianças desenharem a personagem Chapeuzinho Vermelho, oferecendo lápis com diversos tons de pele e depois dialogar com as crianças sobre as escolhas realizadas em relação às cores, à cor da pele da personagem, abrindo assim a possibilidade de diálogo sobre identidade étnica, como preconiza a Lei 10.639 /2003 e 11.645/2008.

Nas atividades **durante a leitura**, explorar a capa do livro, que é uma verdadeira obra de arte. Oferecer às crianças a oportunidade de ler visualmente essa obra contribui para a renovação do imaginário infantil, muitas vezes acostumado a ilustrações empobrecidas que reforçam estereótipos sociais, históricos, raciais e de gênero.

“Um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita”, já disse a autora e ilustradora tcheca Květa Pacovská (1928 - 2023).



Após a leitura e exploração do texto, dos elementos da cultura amazônica, o(a) professor(a) pode realizar as seguintes atividades:

1. Releitura da capa do livro por meio do desenho, pintura de dedo e outras técnicas que podem ser exploradas em diálogo com o(a) professor(a) de Artes.
2. Dobraduras de chapéu.
3. Atividades para exploração das relações entre as cores e os sentimentos e emoções por meio da construção de rimas: “Chapeuzinho vermelho, medo de coelho”, “Chapeuzinho amarelo,”.

SEGUNDO ATALHO: SAINDO DO LIVRO PARA MOVIMENTAR O CORPO

Além da aventura de entrar no bosque com Chapeuzinho e se encantar com os desenhos dos livros, as crianças também são atraídas pela magia da música, que põe o corpo em movimento. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que norteia a educação básica do Brasil, ao introduzir a área de linguagens para ensino fundamental, afirma que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal [...], corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63, grifo nosso), dessa forma contempla a música como linguagem ao falar da linguagem sonora. Neste documento, a música, inserida no campo das linguagens é definida como

expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (Brasil, 2018, p. 196).

Tal definição mostra a importância de incluir a música nos processos educativos das escolas. A BNCC (2018) propõe este ensino no campo das Artes, o(a) professor(a) pode abrangê-lo em diferentes oportunidades, visto que os sons compõem diversos momentos do nosso dia a dia.

Estamos, neste capítulo, trazendo outras possibilidades para o caminho da leitura e uma dessas possibilidades é a música. A riqueza musical de nosso país (e do mundo) possibilita encontrar músicas com diferentes estilos, técnicas, sons, e temas, que podem contribuir com a experiência das crianças com uma história e ainda enriquecer seu repertório cultural e desenvolvimento. Dando continuidade à temática dos clássicos, e mais especificamente às histórias relacionadas a Chapeuzinho Vermelho, deixamos duas sugestões.

Atividades



1. A primeira proposta é com a história *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, uma releitura da famosa história da menina do capuz vermelho, na qual a menina tem medo de tudo, principalmente do lobo, porém, é no encontro com esta personagem, que tanto assombra as crianças nos clássicos, que ela aprenderá a vencer seus muitos medos.

Esta história de Chico Buarque fez tanto sucesso quando foi lançada em 1979, que se expandiu para novas linguagens, inclusive para musical

de teatro (Filho, 2016). A trilha sonora deste musical se transformou em um disco chamado *Chapeuzinho Amarelo: uma história de Chico Buarque*¹⁶ lançado em 1981 no qual há diversas músicas que fazem referência a história e que possibilitam uma rica relação entre a linguagem escrita da história e a linguagem musical.

Que tal contar a história de Chico Buarque para as crianças e depois apresentar algumas das músicas e convidá-las a cantar junto? Ou inserir as músicas no meio da contação?

Figura 1: Capa do livro
"Chapeuzinho Amarelo"



Fonte: BUARQUE, 2019.

Figura 2: Capa do LP "Chapeuzinho Amarelo: uma história de Chico Buarque"



Fonte: FILHO, 2016.

2. A segunda proposta envolve a linguagem musical unida à linguagem corporal. Após a história é possível oferecer a oportunidade de as crianças brincarem com o personagem mais temido (mas também, muitas vezes, o mais querido): o lobo, a partir da brincadeira popular "*Vamos passear no bosque*". Nesta brincadeira as crianças cantam, se movimentam e imaginam, explorando espaços.

Assim, com essas duas simples sugestões as crianças ampliam o contato com a linguagem musical partindo da linguagem escrita. O objeto-livro e a própria literatura se tornam impulso para o contato com outras artes, ao mesmo tempo que estas artes ampliam a experiência das crianças com o texto literário.



¹⁶ Acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=azDGd9kCP2w>

Como Brincar?

As crianças ficam em roda, e uma delas fica para fora. Ela será o lobo. As que estão na roda começam a cantiga enquanto rodam:

- Vamos passear no bosque, enquanto seu lobo não vem (2x). Seu lobo está?

O lobo responde que não e diz alguma ação. Exemplo:

- Não, estou comendo aqui.

Assim, a música continua com o lobo dizendo uma nova ação a cada rodada até ele responder que sim.

Neste momento ele corre atrás das crianças, que fogem correndo. Quem for pego será o próximo lobo.

OUTRO CAMINHO POSSÍVEL: A DRAMATIZAÇÃO

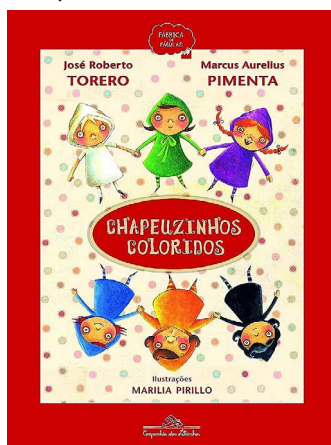
Ao chegar na casa da vovó, Chapeuzinho é surpreendida com uma “vovó” diferente: sob os lençóis, o lobo encena ser a vovó e esse jogo de faz de conta com certeza é um fator de atração para a criança, que tem a efabulação e o faz de conta como parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem sobre si, o outro e o mundo.

Assim, sugerimos nesta parte a exploração de elementos da linguagem teatral, que é constituída por múltiplos signos (verbal, corporal, visual, sonoro, dentre outros) e tem estreita afinidade com o jogo dramático no sentido que lhe atribui Peter Slade (1978), como algo da natureza da infância, em que a criança age como se fosse um personagem na busca da construção da sua personalidade.

O papel da mediação aqui é incentivar as crianças na experiência do jogo dramático, na exploração do espaço das brincadeiras, dos sons, da fala, da gestualística, conectando essa experiência a experiência artística da linguagem teatral, pois:

“O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, 2018, p. 196).

Figura 3: Capa do livro
“Chapeuzinhos Coloridos”



Fonte: TORERO; PIMENTA, 2016.

Atividades

1. Para este tópico, a proposta é utilizar o livro *Chapeuzinhos coloridos* (Torero, Pimenta, 2016). A obra de Torero e Pimenta apresenta vários pequenos contos, em cada um temos uma versão diferente para a clássica história de Chapeuzinho Vermelho, em que a personagem utiliza um capuz de outra cor e a história decorre um pouquinho (ou bastante) diferente.

Tanto para os anos iniciais quanto para a educação infantil, os contos desta obra são pequenos, divertidos e estimulantes. Por que não dividir a turma em grupos e pedir que organizem pequenos teatros de algum dos contos e apresentem para a turma?

E POR FIM, AS PALAVRAS

Defendemos que, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é fundamental promover brincadeiras e experiências com a leitura como um processo disposto de dialogicidade que se estende ao longo da escolarização e da vida do indivíduo. A imersão das crianças em diversas linguagens, bem como a progressiva maestria de vários gêneros e formas de expressão, é fundamental. Essa imersão ocorre por meio de interações, brincadeiras e experiências que incluem “a vivência de narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, tanto orais quanto escritos” (Brasil, 2009, p. 21).

De acordo com Vigotski (1998), a apropriação da linguagem ocorre a partir da interação do homem em suas diferentes práticas sociais e culturais. Desse modo, a linguagem escrita deve ser apresentada para as crianças dentro de situações reais e significativas, permitindo a sua participação e interação no processo comunicativo.

Consideramos ser esse o caminho a seguir para que o aluno, desde o início de seu aprendizado da língua materna, entre em contato com a produção cultural escrita e dela se aproprie tanto como um meio de interação com o outro, quanto de formação de seu pensamento, em um processo humanizador de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Miller, 2020, p. 13).

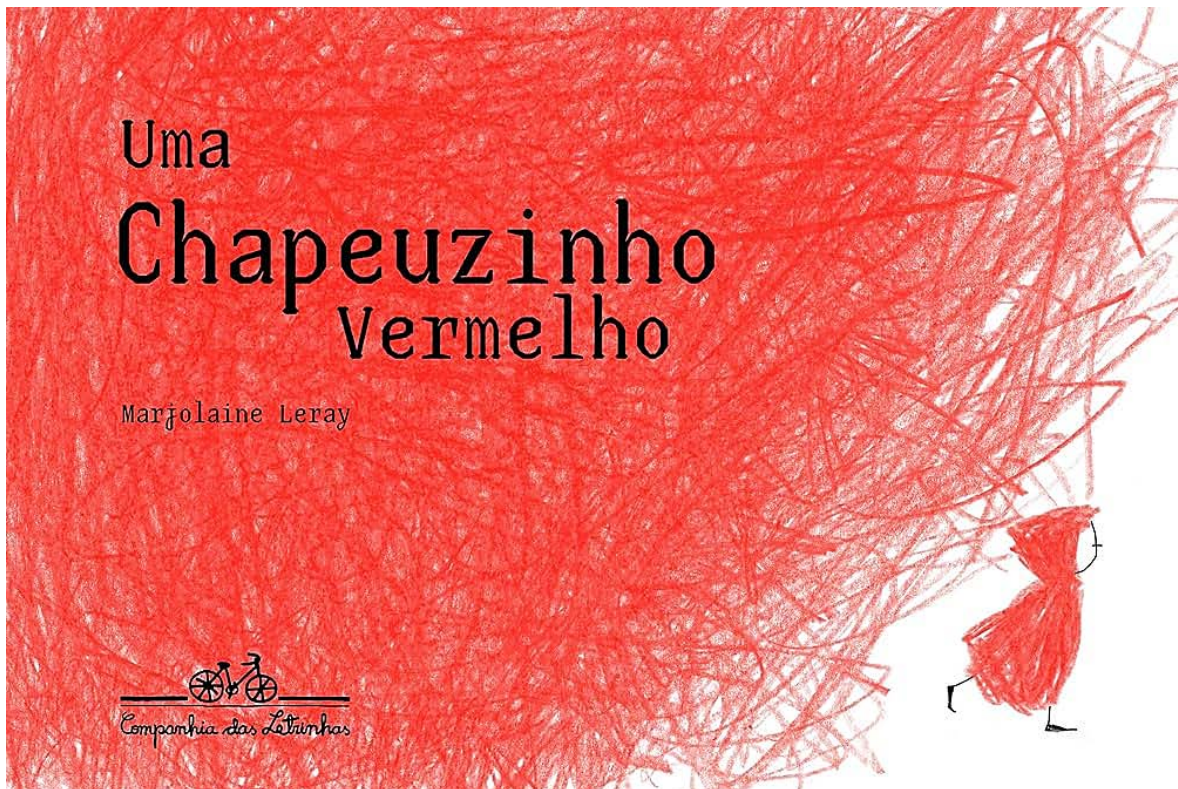
Ao refletir que a apropriação da linguagem escrita ocorre no ambiente escolar, cabe a nós professores(as), trabalharmos com práticas significativas que levem a criança a desenvolver a sua autoria e não apenas a copiar ou reproduzir enunciados. Ao desenvolver os atos de escrita as crianças tornam-se ativas em seu processo de aprendizagem, para isso, consideramos que a utilização de gêneros discursivos é fundamental para que as crianças possam se constituir enquanto autoras de seus próprios enunciados, estabelecendo sentidos diante dos gêneros que circulam nas variadas esferas da atividade humana.

Atividades

Chegou a hora de criar! Após explorar as múltiplas linguagens durante o trabalho com a literatura clássica infantil “Chapeuzinho Vermelho”, por que não concluir o projeto escrevendo cartas destinadas aos personagens da história “Uma Chapeuzinho Vermelho”?

Nesta história envolvente, escrita por Marjolaine Leray (2012), Chapeuzinho é uma menina corajosa e inteligente, capaz de enganar o Lobo Mau. O desfecho surpreendente encanta crianças e adultos, graças às ilustrações e à linguagem verbal presentes no livro. A proposta agora é criar cartas para os personagens dessa narrativa única. Será que as crianças alertariam o Lobo sobre a Chapeuzinho, ou talvez elogiassem a coragem da menina? Neste momento, a imaginação e a criatividade são peças-chave na elaboração de cartas aos personagens.

Figura 4: Capa do livro “Uma Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: LERAY, 2012.

E ERA UMA VEZ...OUTRA VEZ, SEMPRE

Era uma vez uma professora Chapeuzinho que tinha um bosque a percorrer. Ela não tinha mais medo do bosque e não procurava mais a segurança dos caminhos, encantou-se com as flores do caminho e enfrentou o lobo do medo de ousar e foi feliz para sempre, até que...

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, C.; COELHO, R. S. **Chapeuzinho vermelho e o boto cor de rosa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: YellowFante, 2019.
- COELHO, N. N. **O Conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- FILHO, S. M. **Toque Musical**, 2016. Disponível em: <https://www.toque-musical.com/?cat=2719>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010.
- LERAY, M. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Trad. Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- MILLER, S. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. In: **Revista Educação em Análise**, Londrina, v.5, n.1, Jan./Jun. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Volume 2. São Paulo: Summus, 1978.
- TORERO, J. R; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos Coloridos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENTRE PÁGINAS E REFLEXÕES: A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Ana Paula Carneiro
Cláudia Leite Brandão
Érica Cayres Rodrigues

TEXTO PARA AQUECIMENTO



Joana é professora de uma turma do 2º ano do ensino fundamental do ciclo I. Ela começou a atividade de Leitura, dizendo: "Gente, hoje vamos dar início a leitura por capítulos do livro *Diário de Pilar no Egito*. Quem já escreveu em um diário? Quais são as características desse gênero literário? E quem aqui já ouviu falar no Egito? Vocês conhecem, já viram alguma imagem ou conhecem esse lugar? Por alguns minutos a professora Joana ouviu atentamente o que as crianças falavam. Alguns disseram que gostam de escrever os fatos marcantes que aconteceram em suas vidas em seus diários. Thaila (7 anos), disse que sua tia fez uma viagem ao Egito e que lhe mostrou uma foto das pirâmides, mas ela mesma nunca foi lá, mas que gostaria muito de conhecer esse lugar. Joaquim disse que uma vez já assistiu ao filme *A múmia* e que a história se passa no Egito. A professora Joana aproveitou a fala das crianças para introduzir e apresentar a obra. Explicou aos alunos que a protagonista da história, Pilar, é uma garota aventureira e que em sua viagem ao Egito encontra o jovem faraó Tutancâmon que lhe apresenta as belezas e curiosidades desse lugar, a personagem vai viver experiências inesquecíveis nas famosas pirâmides, encontrando-se com deuses, feras e seres mitológicos, para viver essa aventura contará com a ajuda de seus amigos Breno e de seu gato Samba. Dessa maneira a professora Joana deu início a sua leitura de um capítulo por dia durante algumas semanas de aula.

Da teoria à prática

A partir do excerto acima, é possível afirmar que a professora Joana considerou o que as crianças já sabiam sobre o tema que ela iria apresentar? Podemos dizer que houve uma avaliação inicial antes de entrar na leitura em si?

Considerações sobre o ato de ler

O ato de ler é uma atividade humana desde os tempos mais remotos, quando o homem primitivo lia as mensagens deixadas em cascas de árvores, lia os desenhos rupestres que representavam uma sequência de fatos, indícios ou avisos, à medida que a sociedade foi se transformando, novos contextos surgiram e com eles novas formas de leitura. Neste sentido, pode-se afirmar que a evolução do processo de leitura está atrelada à necessidade do homem exigida pelo contexto histórico, social e cultural no qual está inserido.

Considerando isso, o ato de ler deve ser uma prática que ultrapasse a mera decodificação de sinais gráficos, pois o ato de ler é uma forma de apropriar-se da cultura humana. Por conseguinte, a escola deve ensinar a língua não simplesmente como um instrumento de comunicação, mas, sim, como um instrumento do pensamento (Arena, 2010; Vygotski, 2000). Nas palavras de Arena (2010, p. 242), deve-se aprender a ler porque “[...] é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem”. Para tanto, aprender o ato de ler exige do professor organização e planejamento de forma intencional de estratégias que levem os alunos a se apropriarem dos diversos modos de ler, possibilitando ao leitor uma interação com o texto que o leve a questionar, criticar e avaliar o texto num processo dialógico.

PARA SABER MAIS!

Acesse o Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) que é um grupo de educadores interessados em fazer avançar os estudos sobre alfabetização que propiciem, notadamente às crianças pobres do Brasil, condições para a apropriação de atos de ler e de escrever, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento intelectual. O Nahum oferece, por meio de boletim bimestral, reflexões teóricas e demonstrações de práticas. <https://nahum-lescrever.com.br/>

ATOS DE LER NA VIDA E NA ESCOLA

<https://www.youtube.com/live/6R2LqM6tBe8?si=eU38HqA-zPj-VMK8b>



O que é leitura literária?

Como explorar o texto literário de forma adequada dentro da escola?
Como explorar a obra de forma estética e artística?

Para Magda Soares (2006) “ler por ler”, não tem sentido dentro da escola, a leitura deve ser uma atividade intencional e planejada adequadamente para que não vire um pretexto para o ensino de outras coisas que não seja o gênero literário.

A literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que – por decreto – todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento... (Abramovich, 2009, p. 140).

Por isso, é efetivo que o professor tenha clareza sobre o que é o ensino de literatura, para que essa não seja simplesmente uma atividade obrigatória e que deve ser cumprida por conta dos protocolos, mas sim, que descubram a relevância de seu ensino.

Diante disso, a escola para Coelho é, hoje,

O espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (Coelho, 2000, p.16).

De fato, a escola é esse espaço onde as crianças aprendem a consciência do mundo e acreditamos ser por meio das discussões em torno do texto literário que desenvolverão essas percepções com a mediação do leitor experiente, no caso o professor.

É preciso considerar que, quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreen-

são – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino. (Solé, 1998, p. 36).

O conhecimento de estratégias que auxiliam nesse processo, indicadas por Solé, contribui para uma prática avaliativa por meio de procedimentos antes, durante e após a leitura do texto literário, com a intenção de desenvolver um ensino consistente.

Para Solé (1998, p. 92),

Motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixe o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo. (Solé, 1998, p. 92).

O planejamento da leitura é a chave para o ensino da leitura significativa e que leva as crianças a se tornarem leitores proficientes. Para tanto, o professor precisa definir quais são os seus objetivos para poder avaliar se houve a compreensão do texto.

O livro infantil é entendido como uma mensagem (comunicação) entre um autor-adulto (o que possui experiência do real) e um leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem. É isso que responde por uma das peculiaridades da literatura infantil. (Coelho, 2000, p. 31).

Acreditamos que a literatura ou literatura infantil ocupa um papel privilegiado e primordial na construção do sujeito crítico, autônomo e político dentro da sociedade. Pensamos ser na escola que a aprendizagem em leitura dos textos literários deve acontecer de maneira estética, crítica e intencional, mediadas pelo professor.

Toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade, que são as regras dessa comunidade que informam o que lemos e como lemos, não tem por objetivo superar essas regras e convenções em busca de uma definição objetiva ou mais adequada de leitor ou texto, mas sim compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores. (Cosson, 2014, p. 138).

É por meio da discussão dos textos literários na comunidade escolar que se formam leitores proficientes. Possibilitar momentos em que as crianças troquem suas experiências com os outros, contribuem para o processo de formação do leitor literário.

Nas atividades de leitura compartilhada, professor e aluno elaboram estratégias que auxiliam na compreensão do texto. Assim, aqueles leitores que ainda não desenvolveram suas próprias estratégias têm a oportunidade de aprender junto com os outros colegas que desenvolveram habilidades leitoras.

O professor nesse momento pode vir a realizar as mediações necessárias àqueles que ainda não desenvolveram habilidades para a compreensão leitora. Ele pode chamar atenção para alguns detalhes despercebidos pelo leitor do livro.

Para Colomer (2007, p. 147),

Compartilhar a leitura significa socializa-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (Colomer, 2007, p. 147).

A autora nos mostra que a leitura compartilhada é uma atividade de extrema significância. O sentido do texto será compartilhado com o outro e com a participação e interferência de outros leitores. Assim, pode-se reformular o sentido e as experiências do leitor com o texto.

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir um sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de

leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p.143).



Ao comentar sua leitura e ler trecho para os colegas, as crianças colocam em cheque o que já desenvolveram sobre suas estratégias e habilidades de leitura. Assim, como são oportunizadas a aprenderem com os outros leitores mais experientes que elas e neste sentido, “falar sobre os livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura” (Colomer, 2007, p. 143).

A leitura individual e silenciosa é a fonte para a compreensão do texto, uma vez que o sentido do texto está “além dos olhos”. (Smith, 1999, p. 19). Por outro lado, na leitura em voz alta ocorre apenas uma compreensão secundária, pois,

se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”[...] Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois se checar o que compreendeu. (Solé, 1998, p. 98-99).

Concordamos com essa afirmação da autora, e com base nos estudos de Frank Smith (1989, p. 20-21), para que a leitura seja significativa ela precisa primeiramente passar pelo “conhecimento prévio ou informação não visual, armazenados no cérebro, possibilitando que extraímos sentido da informação visual que nos chega através dos olhos quando lemos”.

A leitura em voz alta vai além do ler, é uma interpretação pessoal do texto que é exposto aos ouvintes de maneira oralizada. A compreensão do texto precede sua enunciação, o sentido está no silêncio do texto lido pelo leitor.

A compreensão de um texto ocorre pela leitura silenciosa. A compreensão leitora é um processo interno e individual. Cada leitor dará um sentido para o que foi lido, de acordo com o que o autor escreveu e com base em seus conhecimentos prévios.

De acordo com o pensamento de Smith (1989), é por meio do ensino da leitura que as crianças aprendem a ler, esse ensino deve ser mediado com textos que fazem sentidos para as crianças. Apenas se tornam leitores quando são encorajadas em situações em que a linguagem é utilizada de maneira significativa e que levam à compreensão do lido.

O sentido do texto se dá no silêncio dele, a compreensão está atrás daquilo que os olhos podem ver (Smith, 1989). As crianças são encorajadas a mostrar

como pensaram para compreender o que leram. Neste sentido, o papel do professor é mediar essas interações entre as crianças e os livros.

A leitura está no sentido atribuído ao texto para cada leitor/ouvindo de acordo com os conhecimentos de mundo ou conhecimentos prévios adquiridos por eles, pois de acordo com Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”.



PARA SABER MAIS!

Com quais leituras se forma um leitor literário?

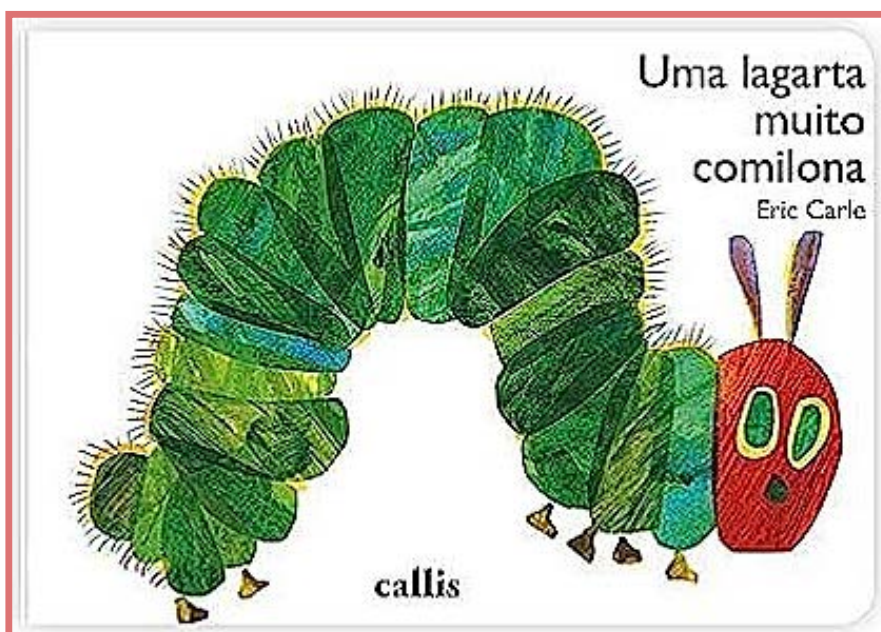
<https://www.youtube.com/live/74LsgSlhNjU?feature=shared>

A concepção de leitura na BNCC: tensionamentos e (des)orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1737/1473>

VAMOS À PRÁTICA!

Prática 01: Avaliação da leitura a partir do livro Uma lagarta muito comilona (Eric Carle)



A obra apresenta como personagem principal uma lagarta gulosa que come de tudo. Mostra a passagem do tempo, como os dias da semana, por meio de cores e de um texto divertido. Suas páginas são resistentes, com bordas arredondadas, sendo de fácil manuseio para as crianças menores. O livro é um best-seller do autor e ilustrador Eric Carle, cheio de repetições e cadências. O mediador pode explorar as diferentes formas de brincar com as palavras e complementar o texto com as ilustrações, também é possível brincar com suas páginas e seus recortes especiais em um jogo lúdico de interação entre o livro e seu leitor.

Objetivos da avaliação

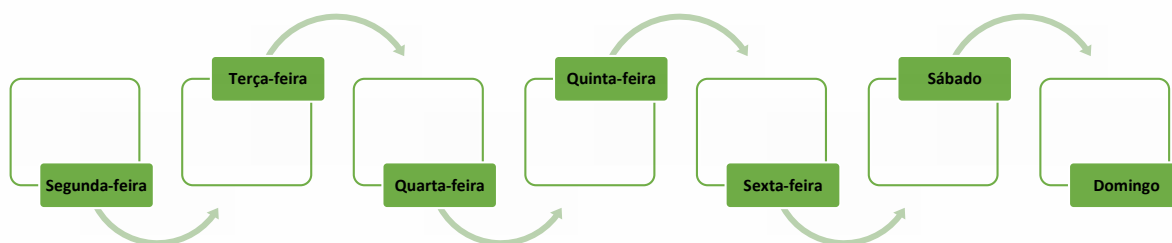
Aprender a determinar a importância, buscando a essência do texto.

Público-alvo:

Alunos da Educação Infantil – 0 a 3 anos

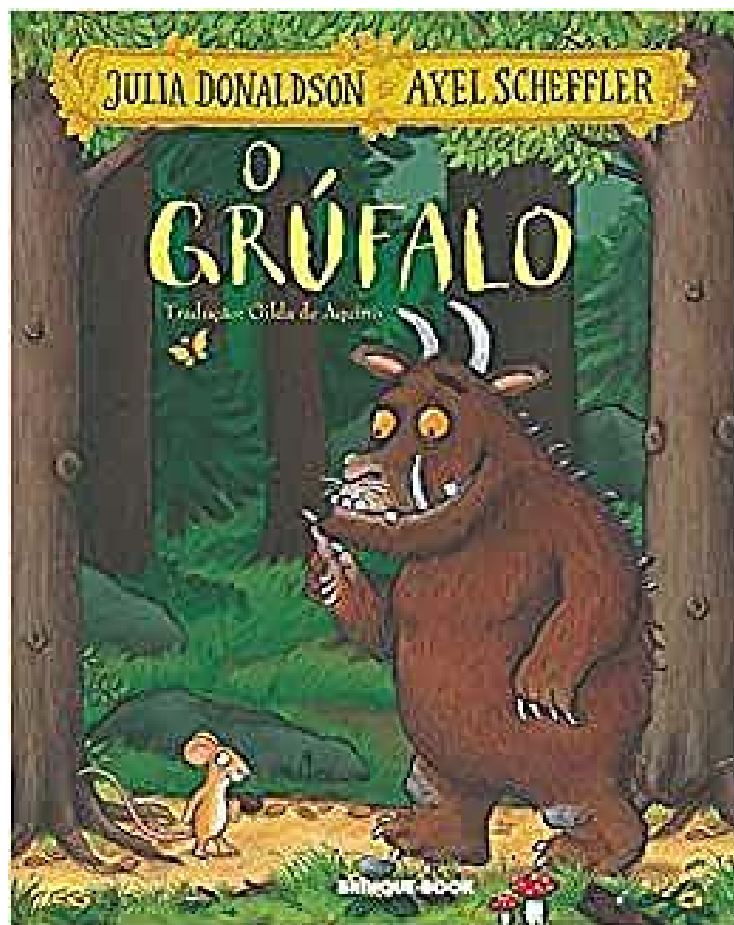
Desenvolvimento da avaliação

Após a mediação da leitura, retomar de forma oral com as crianças as passagens mais importantes do texto por meio da sumarização, sendo esta uma habilidade de aprender a encontrar a ideia principal do texto eliminando a necessidade da leitura do texto na íntegra novamente. O professor pode se utilizar do cartaz a seguir para realizar o registro da fala da turma e em seguida solicitar que realizem a ilustração do quadro de forma a sintetizar as ideias.



Prática 02: Avaliação da leitura a partir do livro O Grúfalo (Julia Donaldson)

Nesta intrigante e divertida história, um ratinho usa do poder de sua imaginação para criar um monstro capaz de assustar seus predadores, mas o que o pequenino não esperava era que aquilo que ele imaginou fosse se tornar realidade. A narrativa se completa com as ilustrações de Axel Scheffler que traz um ar de graça e humor em seus traços bem definidos, revelando em cada página o poder da imaginação.



Objetivos da avaliação

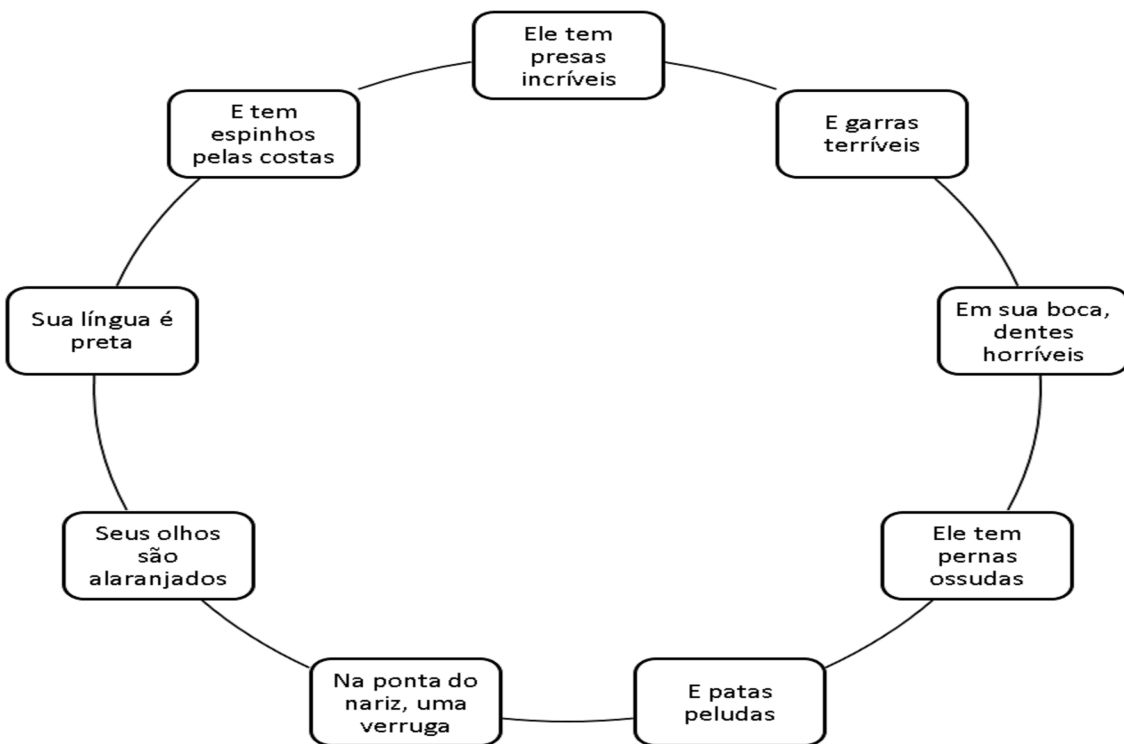
Inferir significados a partir da leitura e da visualização das imagens formadas no cognitivo.

Público-alvo:

Alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

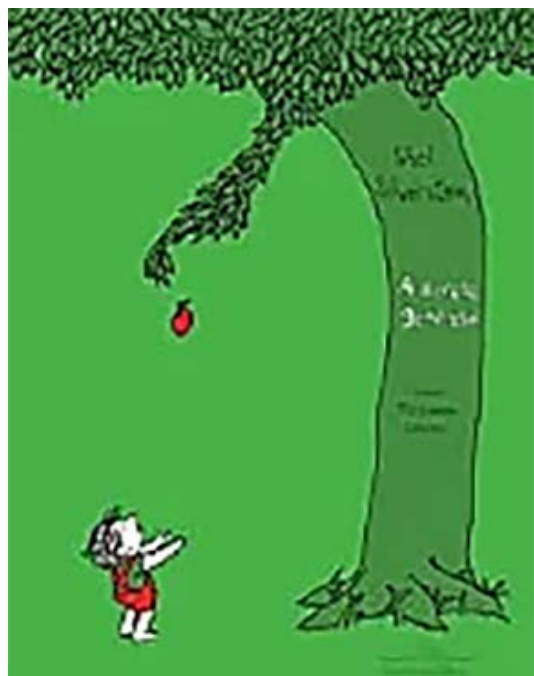
Desenvolvimento da avaliação

Durante a leitura, o mediador deve pausar e, antes de apresentar as ilustrações, pedir às crianças que descrevam e/ou registrem como imaginam o Grúfalo. O professor poderá utilizar a ficha a seguir para que registrem suas hipóteses. Após todos realizarem os seus desenhos, prosseguir com a leitura. Após a leitura, realizar uma exposição em forma de mural com as ilustrações das crianças e questionar se todos os Grúfalos que desenharam ficaram iguais.



Prática 03: Avaliação da leitura a partir do livro A árvore generosa (Shel Silverstein)

O livro aborda de forma poética a relação especial entre um menino e uma árvore. Ao longo do tempo o garoto aproveita tudo o que ela pode lhe oferecer, come suas maçãs, balança em seus galhos e descansa em sua sombra. Conforme ele vai crescendo, seus pedidos vão ficando cada vez mais exigentes, mesmo assim sua fiel amiga continua a oferecer todos os seus recursos que, a cada, dia ficam mais escassos. O menino ama a árvore e a árvore ama o menino. Mas, à medida que o tempo passa ele deseja outras coisas que não mais apenas a companhia de sua amiga. Deseja agora dinheiro, casa e uma esposa. A árvore muito generosa, sem muito a lhe oferecer entrega ao menino grande seus últimos recursos em troca de vê-lo feliz e assim, ela é capaz de abrir mão de sua própria vida por amor ao menino.



Objetivos da avaliação

Resumir o conteúdo de um texto e marcar um posicionamento.

Público-alvo:

Alunos do Ensino Fundamental – 4º e 5º ano

Desenvolvimento da avaliação

Após a leitura, dialogar com as crianças sobre os sentimentos ao decorrer da história, explorando como se sentiram, suas opiniões sobre as ações do menino, e o que fariam se estivessem na posição da árvore ou do menino. Realizar uma avaliação da compreensão leitora de forma individual. Poderá ser utilizada a ficha a seguir para registrar a síntese da história, marcando as informações mais importantes, elaborando um resumo com suas próprias palavras e expressando sua opinião sobre a narrativa.

Título da história: _____

Nome: _____

Série: _____

Lista de palavras-chave da narrativa:

Registro de breves passagens da história que norteiam a estrutura da narrativa:

Resumo:

Opinião individual:

O presente trabalho abordou a importância da avaliação da leitura no contexto educacional, particularmente no âmbito da formação literária de crianças e jovens. Por meio de análises e reflexões detalhadas, exploramos como a prática pedagógica pode ser enriquecida ao considerar o processo de avaliar a leitura, visando o desenvolvimento de leitores proficientes, críticos e envolvidos.

Neste contexto, observamos que a figura do professor como mediador exerce um papel essencial na construção desse ambiente de aprendizado significativo. A mediação da leitura compartilhada, por exemplo, emerge como uma ferramenta poderosa para fomentar a compreensão coletiva, promovendo discussões que ampliam a perspectiva dos alunos e os estimulam a desenvolver suas próprias estratégias de interpretação.

Além disso, as práticas de avaliação aqui exploradas demonstraram como é possível adaptar as abordagens conforme a turma atendida, abrangendo desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. A inferência de significados, a determinação da importância do texto e a habilidade de resumir o conteúdo foram apenas algumas das competências abordadas nas atividades propostas. Esta abordagem variada não apenas aprimora a compreensão leitora, mas também incentiva os alunos a expressarem suas opiniões e pensamentos de maneira articulada.

Destacamos ainda que a prática da leitura individual e silenciosa emerge como um pilar fundamental para a compreensão do texto. É por meio dessa imersão pessoal que os leitores podem explorar as entrelinhas, conectar suas próprias experiências e vivenciar uma relação íntima com a obra. No entanto, isso não desvaloriza a importância da leitura compartilhada, que proporciona uma oportunidade de troca, análise coletiva e construção de significados em conjunto.

Por fim, reiteramos o papel central da literatura na formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes do mundo ao seu redor. Com a leitura literária, as crianças são convidadas a navegar por mundos fictícios, explorar perspectivas diversas e compreender a complexidade da condição humana. Nesse contexto, o professor assume uma posição de destaque como guia, incentivando a busca pelo prazer na leitura, o desenvolvimento de habilidades de análise e a formação de uma comunidade de leitores.

Desse modo, concluímos que a avaliação da leitura não é algo secundário no ensino, mas sim, um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo,

social e cultural das crianças. Quando usamos diferentes formas de avaliação, incentivamos a participação ativa e o encontro dos significados na leitura. Isso faz com que os professores desempenhem a função de orientar seus alunos na jornada de descobertas e aprendizagens que a literatura oferece, ajudando-os a explorar um mundo vasto e enriquecedor.

PARA SABER MAIS!



Inferir e questionar: Paratextos convidam para a leitura literária
<https://www.youtube.com/watch?v=kXDVL0KCnTY&t=6511s>



Literatura Infantil na primeira infância: vivência, materialidade e mediação
https://www.youtube.com/watch?v=N_-vERAQfXA



Leitura, suas mediações, seus mediadores | Marisa Lajolo: <https://www.youtube.com/watch?v=jbhXqGxfYLE>

REFERÊNCIAS

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

ARENA, D. B. Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler: Jakubinskij, Volosinov, Bakhtin e Foucault. **Leitura: Teoria & Prática**, n. 78, p. 19-33, 2020.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Miotello, V. São Carlos: Pedro&João editores, 2010

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Bezerra, P. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Bezerra, P. São Paulo: Editora 34, 2020.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. de Daise Batista. 4ª ed. 2ª reimp. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In; **Escolarização da leitura literária**. Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado (organizadoras), 2ª ed. 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

Esta obra é o resultado de um trabalho em rede para a ampliação da temática leitura durante a pandemia Covid19. A investigação teve como objetivo compreender as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância (0 a 10 anos) em tempos de pandemia COVID-19 nas áreas urbana e/ou rural dos municípios participantes.

O mapeamento das ações exitosas, dos retrocessos e/ou diretrizes desenvolvidas pelos sujeitos no pós-covid a partir da retomada do ensino presencial, permitiu a proposição de ações inovadoras para a formação do sujeito leitor forjadas com e pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Permitiu ainda analisar os retrocessos para a proposição de ações de retomada e superação dos problemas evidenciados durante o ensino remoto. O problema de pesquisa surgiu em um período caracterizado pelo distanciamento social e atividades remotas em todas as etapas de ensino no Brasil e no mundo.

ISBN 978-658115617-6

