MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR E A CONSTITUIÇÃO DO CAPITAL MORAL INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Londrina

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina

2026

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR E A CONSTITUIÇÃO DO CAPITAL MORAL INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Adriana Regina de Jesus Santos

Londrina

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C539 Chingulo, Martinho Gilson Cardoso .
Práticas pedagógicas de leitura em tempos de pandemia e pós-pandemia : perspectivas docentes sobre a formação do leitor e a constituição do capital moral infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. / Martinho Gilson Cardoso Chingulo. - Londrina, 2026.
209 f.

Orientador: Adriana Regina de Jesus Santos .
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Formação do leitor - Tese. 3. Capital moral - Tese. 4. Prática docente - Tese. I. Regina de Jesus Santos , Adriana . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.ª Dr.ª Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.ª Dr.ª Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profª. Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília

Prof. Dr. Lourenço Alfredo Covane
Universidade Licungo

Londrina, 06 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto que ultrapassa a formalidade e se aproxima do reconhecimento profundo de que ninguém caminha sozinho. Este trabalho é fruto de muitas presenças, algumas constantes, outras silenciosas, que, de modos distintos, ensinaram-me que a educação é, antes de tudo, um ato de esperança.

Ao meu pai, com quem aprendi, paradoxalmente, o valor da educação como possibilidade de futuro, como herança que não se perde e como caminho capaz de romper limites impostos pelas circunstâncias da vida. Sua ausência não apagou os ensinamentos; ao contrário, tornou-os mais profundos e presentes naquilo que sigo construindo e acreditando.

À minha mãe, Teresa Cardoso, minha gratidão mais inteira. Mulher de força e perseverança, foi ela quem sustentou, com gestos cotidianos e fé inabalável, a crença de que o estudo transforma destinos. Seu amor foi chão, abrigo e direção em cada etapa da minha trajetória.

Aos meus nove irmãos, agradeço pelo afeto partilhado, pela inspiração constante e pelo apoio incondicional. Cada um, à sua maneira, ensinou-me sobre solidariedade, resistência e pertencimento. Em vocês encontrei força nos momentos de dúvida e alegria nas conquistas que nunca foram apenas minhas.

À minha esposa, Celma Marília, expresso uma gratidão que ultrapassa as palavras. Companheira de caminhada, foi presença firme nos dias difíceis e celebração nos dias de vitória. Seu amor, paciência e compreensão tornaram possível a continuidade deste percurso.

Ao meu filho Adisa, minha eterna gratidão por existir e por me lembrar, todos os dias, do sentido mais profundo daquilo que faço: educar é também um ato de amor ao futuro.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Adriana Regina de Jesus, agradeço a condução ética, sensível e rigorosa ao longo deste processo. Sua escuta atenta, suas provocações teóricas e sua confiança foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação como pesquisador. Mais do que orientar um trabalho, ajudou a formar um ser humano.

Na sequência desse percurso formativo, registro meu profundo agradecimento aos amigos e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente. Com vocês, aprendi que pesquisar é, antes de tudo, um exercício de partilha: de ideias, de dúvidas, de leituras e de inquietações. No espaço coletivo do grupo, compreendi que o conhecimento não se constrói no isolamento, mas no diálogo, na escuta atenta e no confronto respeitoso entre perspectivas. As discussões, os encontros e as trocas ali vivenciadas ampliaram meu olhar teórico, fortaleceram meu compromisso com a pesquisa crítica e reafirmaram o caráter coletivo e ético da produção do conhecimento em educação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, meu sincero agradecimento pela dedicação, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso com a formação de pesquisadores críticos. Cada disciplina, orientação e diálogo contribuiu de forma decisiva para a construção deste trabalho e para o meu amadurecimento intelectual.

Aos amigos que o Programa de Pós-Graduação me deu, em especial António Dju e Gislaine Moura, agradeço pelas trocas, diálogos e aprendizagens compartilhadas. A convivência acadêmica e afetiva com vocês tornou o percurso menos solitário e intelectualmente mais fecundo.

À banca examinadora, meu sincero agradecimento por aceitarem o convite e dedicarem tempo, leitura e reflexão a este trabalho. De modo especial, registro minha gratidão à Prof.ª Dr.ª Marta Silene Ferreira Barros, (UEL), cuja contribuição foi ímpar em meu processo formativo. Estendo meus agradecimentos à Prof.ª Dr.ª Sandra Aparecida Pires Franco (UEL), à Prof.ª Dr.ª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília) e ao Prof. Dr. Lourenço Alfredo Covane (Universidade Licungo), pelas leituras cuidadosas, pelos apontamentos generosos e pelo compromisso com a formação acadêmica crítica.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e irmãos de caminhada, especialmente Orlando Gulonda, Anilsa Gulonda e à minha querida afilhada Aurora, cuja presença ilumina os dias e lembra que a vida, para além da academia, é feita de afeto, partilha e esperança.

A todos vocês, minha gratidão profunda. Este trabalho carrega um pouco de cada um e é por isso que ele é, antes de tudo, coletivo.

“A literatura é um lugar onde a humanidade se interroga a si mesma”.

Autor desconhecido.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. **Práticas pedagógicas de leitura em tempos de pandemia e pós-pandemia**: perspectivas docentes sobre a formação do leitor e a constituição do capital moral infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2026. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A presente tese insere-se na linha de pesquisa "Docência: Saberes e Práticas", núcleo 1 "Formação de Professores", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O trabalho foi desenvolvido no âmbito das discussões sobre práticas pedagógicas de mediação da leitura, enquanto prática cultural historicamente situada, compreendida como uma das mais relevantes conquistas intelectuais da humanidade, por possibilitar o acesso aos bens culturais complexos e a ampliação da compreensão dos contextos da vida social. Diante disso, a pesquisa foi motivada pelo seguinte problema: de que maneira as práticas de leitura adotadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em tempos de pandemia e pós-pandemia da Covid-19, influenciaram e influenciam na formação do leitor e na constituição do capital moral das crianças? Para responder a essa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a importância das práticas pedagógicas docentes voltadas à leitura, desenvolvidas durante e após a pandemia da Covid-19, visando identificar suas implicações na formação do leitor e na constituição do capital moral das crianças. Foram definidos como objetivos específicos: a) analisar as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com vistas à formação do leitor; b) refletir sobre a forma como a leitura é concebida nos contextos das políticas curriculares, documentos oficiais e projetos político-pedagógicos das escolas; e c) identificar, a partir das percepções docentes, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para integrar a leitura e a literatura infantil às práticas pedagógicas como instrumentos de promoção do capital moral infantil. Adotou-se uma abordagem qualitativo dos dados, fundamentada em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas com 11 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vinculadas ao Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, bem como observações sistemáticas de aulas focadas na mediação da leitura. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), utilizada como referencial metodológico para interpretar as informações obtidas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora as professoras reconheçam a relevância da leitura em seus discursos, os relatos analisados indicam a necessidade de uma maior intencionalidade pedagógica na mediação da leitura literária. Observa-se, ainda, a demanda por um aprofundamento conceitual acerca da leitura enquanto prática sociocultural e formativa, bem como do conceito de capital moral, além do reconhecimento da literatura como um espaço ético de formação humana, para além de seu uso predominantemente afetivo ou disciplinar no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática docente; Leitura; Formação do leitor; Educação básica.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. **Pedagogical reading practices in times of pandemic and post-pandemic**: teachers' perspectives on reader formation and the construction of children's moral capital in the early years of elementary education. 2026. Page 210. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line "Teaching: Knowledge and Practices," nucleus 1 "Teacher Education," of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina. Its central focus is on pedagogical practices related to the teaching of reading, based on the understanding that mastery of reading represents one of humanity's most significant intellectual achievements, as it enables access to the most complex cultural goods and to the understanding of social life's contexts and meanings. The research was motivated by the following question: In what ways have the pedagogical practices adopted by teachers in the early years of elementary education, during and after the Covid-19 pandemic influenced and continued to influence the formation of readers and the construction of children's moral capital? To address this issue, the general objective was to understand the importance of pedagogical practices focused on reading, developed during and after the Covid-19 pandemic, seeking to identify their implications for the formation of readers and the constitution of children's moral capital. The specific objectives were: a) to analyze the reading pedagogical practices developed by teachers in the early years of elementary education aimed at reader formation; b) to reflect on how reading is conceived within the contexts of curricular policies, official documents, and schools' political-pedagogical projects; and c) to identify, based on teachers' perceptions, the challenges faced and the strategies adopted to integrate reading and children's literature into pedagogical practices as instruments for promoting children's moral capital. A qualitative approach was adopted, grounded in bibliographical, documentary, and field research. For data production, interviews were conducted with eleven teachers from the early years of elementary education affiliated with the Application School of the State University of Londrina, as well as systematic classroom observations focused on the teaching of reading. Data analysis was conducted using Bardin's content analysis technique, employed as a methodological framework for interpreting the collected information. The research results revealed that, although teachers recognize the importance of reading, their statements indicate the need for greater pedagogical intentionality in the mediation of literary reading, deeper conceptual understanding of what reading and moral capital entail, and the recognition of literature as an ethical and formative space, rather than merely as an affective or disciplinary tool.

Keywords: Teacher education; Teaching practice; Reading; Reader development; Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bases consultadas e resultados iniciais (2020-2024) 32

Quadro 2 – Registros diretamente pertinentes ao foco (formação do leitor/compreensão leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) 33

Quadro 3 – Produções localizadas na BDTD por descritor (mapeamento inicial) ... 36

Quadro 4 – Atribuição de sentido 100

Quadro 5 – Atribuição de sentido e réplica do leitor em relação ao texto 103

Quadro 6 – Dimensões da Competência Leitora segundo a BNCC 119

Quadro 7 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa 151

Quadro 8 – Etapas da análise e construção da categoria 158

Quadro 9 – Etapas da análise e construção da categoria 166

Quadro 10 – Etapas da análise e construção da categoria 174

Quadro 11 – Etapas da análise e construção da categoria 184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
PDPG	Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB	Organização das Nações Unidas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPL/UEL	Colégio de Aplicação Pedagógica Professor José Aloísio Aragão
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria Estadual de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 Estado de conhecimento 31

2 LEITURA, LITERATURA E INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR 38

2.1 Infância: reflexões sobre sua construção histórica e social 44

2.2 Literatura Infantil Como Categoria Histórica E Cultural: limites e possibilidades de definição 53

2.3 Percursos E Transformações Da Literatura Infantil Brasileira 60

2.4 Literatura: um direito de todos 68

3 ENTRE O TEXTO E O LEITOR: UM OLHAR DAS ABORDAGENS SOBRE LEITURA 73

3.1 Concepções De Leitura: complexidade, historicidade e implicações pedagógicas 77

3.2 Abordagem Ascendente (BOTTOM-UP) 81

3.3 Abordagem Descendente (TOP-DOWN) No Leitor 86

3.4 Abordagem Interativa 90

3.5 Ler é compreender: um olhar reflexivo sobre a leitura 94

4 O PROFESSOR LEITOR: SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS 108

4.1 Leitura E Formação Do Leitor Nos Anos Iniciais: concepções dos documentos oficiais 113

4.2 Leitura Literária No Contexto Escolar 121

4.3 Estratégias De Leitura: caminhos para formar bons leitores 126

5 PERCURSO METODOLÓGICO 137

5.1 Tipologia Da Pesquisa 139

5.2 Cenário Da Pesquisa 141

5.3 Descrição Do Instrumento: entrevista semiestruturada 149

5.4 Caracterização Dos Participantes 150

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 153

6.1 Interpretação, Discussão E Análise Dos Dados 156

6.2 Categoria 1 – Imprecisões Conceituais E Idealizações Sobre Leitura: Um Distanciamento Entre O Discurso Docente E As Concepções Teóricas Acerca Do Que É A Leitura 158

6.3 Categoria 2 – Práticas Pedagógicas Emergenciais: Entre A Adaptação Circunstancial E A Ausência De Intencionalidade Explícita Quanto À Formação Do Leitor 165

6.4 Categoria 3 – Imprecisão Nas Práticas Pedagógicas E O Esvaziamento Na Mediação Da Leitura Durante E Após A Pandemia.....174

6.5 Categoria 4 – A Literatura Como Elemento Para A Formação Do Capital Moral Das Crianças 182

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 195

REFERÊNCIAS.....206

APÊNDICE 208

1 INTRODUÇÃO

> Desde o surgimento da linguagem, a humanidade não inventou nada melhor que a leitura para estruturar o pensamento, organizar o desenvolvimento do cérebro e civilizar nossa relação com o mundo; o livro literalmente constrói a criança em sua tripla dimensão intelectual, emocional e social (Desmurget, 2023, p. 17).

A pertinência da citação consiste no fato de expressar a centralidade da leitura no processo de constituição do sujeito, especialmente na infância, e por apontar que ler é uma prática fundante da experiência humana, pois possibilita à criança ampliar sua capacidade cognitiva, desenvolver vínculos afetivos e construir referências simbólicas para a convivência social. Diante disso, compreender como as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas nas escolas da infância influenciam a formação do leitor e, por extensão, contribuem para o fortalecimento do capital moral das crianças, constitui não apenas uma questão educativa, mas também ética e civilizatória. Esta tese propõe investigar tais práticas, especialmente à luz das transformações ocorridas durante e após a pandemia da covid-19, refletindo sobre os desafios, as possibilidades e os sentidos atribuídos à leitura no cotidiano escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este pequeno prólogo dá ensejo às inquietações que mobilizaram o pesquisador a se debruçar sobre as questões que estruturam esta investigação. A pesquisa é fruto de um percurso marcado por múltiplos questionamentos acerca da educação em sua materialidade concreta, com especial atenção aos processos de aprendizagem da leitura, às práticas pedagógicas desenvolvidas no período da pandemia da COVID-19 e às implicações dessas práticas na formação de leitores e na constituição do capital moral das crianças por meio da literatura.

Longe de emergir de abstrações teóricas dissociadas da realidade, este estudo nasce do encontro entre experiência vivida, reflexão crítica e compromisso ético com a educação. Assim, antes de apresentar os contornos teóricos e metodológicos do estudo, faz-se necessário situar o leitor no percurso pessoal, acadêmico e profissional do pesquisador, uma vez que é a partir dessa trajetória, atravessada por experiências

concretas com a leitura, à docência e a pesquisa, que se delineiam as perguntas, os olhares e os compromissos que orientam a investigação.

Compreendo a literatura como um rio que corre dentro de nós, atravessando a memória, a linguagem e aquilo que chamamos de identidade, um fluxo que não se limita a refletir o que somos, mas que nos reconfigura, nos desloca e nos obriga a habitar outras formas de existência possíveis. Reconheço-me nesse rio.

Sou angolano, segundo filho de uma família numerosa, composta por dez irmãos. Minha história pessoal sempre esteve marcada por deslocamentos não apenas geográficos, mas existenciais. Desde cedo aprendi que existir, para corpos negros é habitar permanentemente uma zona de fronteira: entre o pertencer e o não pertencer, entre o ser reconhecido e o ser silenciado, entre o lugar de origem e os lugares que nos recebem sem jamais nos acolher completamente.

Todas essas percepções se acentuaram muito mais depois que meu pai morreu, isso ocorreu em 2010. Cerca de dois anos depois, eu decidi me mudar de Angola para o Brasil com o intuito de me formar em teologia, não necessariamente para ser um pastor, mas porque eu percebi que no meu círculo mais próximo havia uma grande necessidade de educação teológica. Deste modo, tive que tomar uma das decisões mais difíceis da minha vida, deixar tudo para trás, é importante destacar que essa decisão implicou deixar, de fato, toda a minha trajetória anterior.

Cheguei ao Brasil em 2012, trazendo comigo muitos desejos, várias perguntas e poucas respostas. Chegando ao Brasil, sem bolsa de estudos, sem garantia de uma ajuda vinda de Angola, começou a minha aventura de sobrevivência. Como pessoa negra, estrangeira e africana, comecei a viver e continuo vivendo na interseção entre a hospitalidade e a estranheza, entre a presença visível e a invisibilidade simbólica.

A migração não foi apenas uma travessia territorial, mas uma experiência ontológica: aprender a existir em outro país, outro ritmo, outro imaginário, sem abandonar aquilo que me constitui, é um exercício difícil.

Sou casado com a Celma Marília, companheira de travessia e de reinvenção, e pai do Adisa (Adissá-pronúncia), cujo nome carrega, em si, a promessa de continuidade e ancestralidade. O Adisa, me concedeu o direito de me tornar um brasileiro naturalizado, confesso que mesmo sabendo de todas as portas que se abrem a partir de agora, isso bagunçou muito mais a minha cabeça, afinal, existe uma distância entre o que está escrito no papel, e o que borbulha dentro de mim.

A chegada do Adisa à minha vida, me fez repensar muita coisa, e uma delas é que ser pai, nesse contexto, é também um gesto político: é afirmar que a vida negra não se resume à sobrevivência, mas também à produção de futuro. Um futuro em que meu filho se sinta pertencente e não um estranho no seu próprio país.

Como estrangeiro, minha sobrevivência se deu por meio da educação. Me formei em Teologia, Filosofia e Pedagogia. Na teologia, sinto que fracassei, isto porque, de tanto fazer perguntas, não me submeter à lógica perversa da religião, nunca fui muito bem recebido nas inúmeras igrejas que participei como “pastor”. Foi graças a uma amiga, Priscila e toda sua família que pude ingressar no mundo da educação, um universo lindo, mais muito desconhecido.

Confesso que eu nunca quis estudar tanto assim, mas, como estrangeiro, só poderia permanecer legalmente no Brasil por meio de um vínculo, como não poderia trabalhar, então, tinha que estudar. Mas, nunca me movi para acumular títulos. Mesmo nessas circunstâncias, carregava dentro de mim as memórias e ensinamentos de meu pai a respeito da educação, então, busquei sempre compreender aquilo que me atravessou: o sentido da existência, o lugar da palavra e o papel da educação na constituição do humano.

Venho de um país onde a educação é muito valorizada, mas, surpreendentemente, sou o primeiro filho, tanto da família paterna quanto materna, a concluir o doutorado. Falo isso com muita tristeza, mas, ao mesmo tempo, entendo que essa conquista, não se apresenta como triunfo individual, mas como marca coletiva, inscrita em histórias de ausência, de silenciamentos e de expectativas adiadas. Carrego essa trajetória com alegria e com dor. Alegria pelo caminho percorrido, pelas inúmeras mãos que se estenderam ao longo dessa caminhada. Dor pela ausência de quem mais gostaria de partilhar este momento: meu pai, já falecido, foi quem me deu o primeiro livro, e me ensinou de todas as formas a importância da leitura. Digo sem rodeios, meu pai foi para mim um livro que até hoje me ensina a como viver.

Em 2021, conclui o mestrado em educação, agora o doutorado. Ambos no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina. Não consigo imaginar o peso disso, mas, meu coração é grato, eternamente grato, por saber, que se essas portas não se abrissem, não sei onde eu estaria. Sendo

assim, expresso com muita gratidão o meu muito obrigado à professora Adriana Regina de Jesus (foi um anjo em minha trajetória).

Com isso encerro. É desse lugar, entre África e Brasil, entre filosofia e pedagogia, entre ausência e desejo, que esta pesquisa nasce. Não escrevo a partir de uma neutralidade abstrata, mas de uma existência concreta, marcada por deslocamentos, pela experiência da diferença e pela convicção de que a educação e a leitura são, antes de tudo, práticas de humanização. Como Mia Couto, sigo acreditando que não sou feito apenas de onde venho, mas também dos caminhos que percorro. Sou, em última instância, feito de travessias. E talvez seja isso que me define: não um lugar fixo, mas um movimento contínuo de pensar, duvidar, ler e insistir, mesmo quando o mundo não oferece respostas, cabe continuar interrogando o humano.

É a partir desse movimento, que articula experiência, reflexão e compromisso ético com a educação, que se inscreve a presente pesquisa. Assim, após a síntese dos percursos pessoal, acadêmico e profissional do autor, apresenta-se, na sequência, o texto introdutório do estudo, no qual se delineiam o problema de pesquisa, os objetivos e os fundamentos teóricos que orientam a investigação.

Isto posto, a educação, como processo formativo, tem como um dos seus desafios a formação de leitores. Isto porque, formar leitores implica promover o acesso às diversas formas de leitura do mundo, da linguagem e da cultura, ou seja, é por meio da leitura que o sujeito se apropria do conhecimento produzido e acumulado historicamente (Saviani, 2013). Não obstante, literatura, como portadora simbólica da linguagem, da cultura e da experiência humana, torna-se elemento estruturante da subjetividade e da inserção do leitor no mundo. Ela mobiliza processos complexos de interpretação, projeção, empatia e construção de sentido.

Deste modo, a leitura literária permite o acesso a múltiplos modos de ver, pensar e sentir o mundo, funcionando como um exercício de alteridade e imaginação. A criança que lê literatura aprende a se colocar no lugar do outro e a compreender a diversidade das experiências humanas. Diante disso, não se deve compreender a leitura literária como um apêndice da formação escolar, mas como eixo estruturante de práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor. Ela permite à criança acessar não apenas o saber sistematizado, mas também o sensível, o simbólico e o ético. Assim, como destaca Colomer (2007), a literatura contribui decisivamente para a

construção de identidades, da sensibilidade estética e da formação do capital moral, elementos indispensáveis na constituição de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Assim, a prática da leitura se apresenta como indispensável para a formação das crianças. Deste modo, a escola tem como uma de suas funções centrais mediar, de forma intencional e sistemática, a apropriação dos instrumentos culturais, possibilitando que as crianças se constituam como sujeitos da cultura letrada e desenvolvam formas superiores de pensamento por meio das interações sociais e da linguagem. Portanto, ler e escrever é a primeira etapa crucial para se apropriar desse tipo de conhecimento estruturado e da cultura elaborada (Saviani, 2013). Para Desmurget (2023, p. 257), a "cultura abrange, em sentido amplo, todo conhecimento sem o qual o indivíduo não pode pensar eficazmente sobre o mundo e assumir sua responsabilidade cidadã".

Isto posto, a mediação da leitura, especificamente a leitura de literatura, constitui-se como uma das tarefas fundamentais da escola, visto que a educação e aprendizagem, desenvolvidas pela mediação do ensino, se configuram como práticas efetivas de leitura e escrita (Severino, 2013). Assim, aprender a ler é uma das conquistas intelectuais mais importantes da nossa civilização e meio mais profícuo para a formação humana. Trata-se de uma prática que proporciona conhecimentos ao contribuir tanto para a formação intelectual, enriquecimento da linguagem, estímulo da criatividade, bem como para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva sobre o mundo (Manguel, 2021; Sacrini, 2019; Desmurget, 2023; Martins, 2003; Brandão, 1981). É por esse motivo que a leitura, como prática formativa, sempre esteve presente na vida de grandes pensadores. Platão, Aristóteles, Pepetela, Machado de Assis, Miguel de Cervantes, Charles Dickens, entre outros, tinham em comum o fato de que foram bons leitores e compreendiam a necessidade de se ler, e ler bem (Albalat, 2015; Riboulet, 2019).

Neste sentido, são nobres as palavras de Manguel (2021, p.28), ao pontuar que:

> A pessoa que leu histórias ou para quem leram histórias na infância, está em melhores condições e tem um prognóstico melhor do que aquela à qual é preciso apresentar as histórias. Chegar cedo na vida já é uma perspectiva de vida. [...] As primeiras leituras tornam-se algo vivido e por meio do qual se vive, um modo que a alma tem de se encontrar na vida.

Desse modo, a inserção da criança, desde os primeiros anos, em práticas sociais de leitura contribui para o enriquecimento de sua experiência cultural e para um desenvolvimento humano integral, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais, constituídas nas interações mediadas ao longo do processo de crescimento. Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma prática de produção de sentidos socialmente situada, por meio da qual a criança se apropria de significados culturais e amplia suas formas de compreender e interpretar o mundo. Assim, concepções que reduzem a leitura à identificação ou ao reconhecimento de signos linguísticos mostram-se insuficientes, uma vez que ler implica processos de significação, diálogo e mediação cultural que ultrapassam amplamente qualquer entendimento de natureza meramente técnica ou instrumental.

Para Cosson (2006, p. 35), “ler é produzir sentidos por meio do diálogo”. Isto significa construir sentidos que se dá por meio da interação entre o leitor e o texto. Não obstante, essa interação é mediada pela linguagem, que se configura como canal de comunicação entre os dois. Assim, o ato da leitura envolve um exercício de combinar, dentre muitas coisas, informações visuais, bem como conhecimentos prévios. Visto que, ler sem compreender o que se lê, seria mera decodificação. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da infância devem ser concebidas como processos de mediação cultural da leitura, orientados à promoção do desenvolvimento integral das crianças. Tais práticas favorecem a constituição de sujeitos leitores ao estimular a imaginação, a reflexão crítica e a produção de sentidos, no interior de experiências socialmente compartilhadas com os textos e com os outros.

Assim, o papel dos professores e da escola é essencial para proporcionar um ambiente em que se cultive a necessidade do ato de ler, reconhecendo sua importância para o crescimento intelectual e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Contudo, apesar da relevância inquestionável da leitura literária como instrumento de emancipação intelectual e social, os desafios para garantir sua efetiva consolidação como prática cultural e capacidade básica permanecem expressivos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

O relatório *O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022*, elaborado pelo Banco Mundial, aponta um dado alarmante: a taxa de pobreza de aprendizagem

saltou de 57% para cerca de 70% nos países de baixa e média renda, com destaque para as regiões do sul da Ásia e da América Latina, o que inclui diretamente o Brasil. Este índice refere-se à porcentagem de crianças que, aos 10 anos de idade, não são capazes de ler e compreender um texto simples.

Tal cenário é agravado pelos efeitos da pandemia de COVID-19, que interrompeu ou precarizou os processos educacionais em larga escala, impactando de maneira mais intensa as populações vulnerabilizadas. A suspensão prolongada das aulas presenciais e a a suspensão prolongada das aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto, muitas vezes sem o devido suporte pedagógico e tecnológico, expôs as fragilidades históricas da educação pública brasileira. Como consequência, crianças que se encontravam nas fases iniciais da escolarização durante esse período podem não ter desenvolvido plenamente as habilidades de leitura, comprometendo seu desempenho escolar futuro e sua participação cidadã.

Ainda sobre essa questão, vale observar que a 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), considerada a mais abrangente radiografia sobre o comportamento leitor dos brasileiros, revelou um marco preocupante: pela primeira vez na série histórica, os não leitores superam numericamente os leitores no país. Nos três meses anteriores à coleta de dados, 53% da população brasileira com cinco anos ou mais, não leu sequer parte de um livro, seja impresso ou digital, e apenas 27% leram um livro completo nesse período. O número representa uma retração de 6,7 milhões de leitores em relação à edição anterior, refletindo uma crise silenciosa no vínculo da sociedade com o livro.

A queda de leitores foi identificada em todos os grupos sociais e faixas etárias, exceto entre os jovens de 11 a 13 anos e idosos com 70 anos ou mais. A leitura por prazer, embora ainda presente entre crianças e adolescentes, tende a se reduzir significativamente a partir dos 25 anos, atingindo apenas 17% entre os adultos com mais de 40 anos. Um dado que reforça o desafio de manter o gosto pela leitura ao longo da vida. Outro ponto crítico da pesquisa é o esvaziamento das salas de aula como espaço de leitura: apenas 19% dos entrevistados afirmaram ler livros nesses ambientes, o menor índice já registrado – um declínio constante desde 2007, quando esse número era de 35%. Embora a maioria dos brasileiros (85%) ainda leia em casa, a escola, que deveria ser um dos pilares da formação leitora, perde protagonismo ano após ano.

Diante dessa realidade, pensar as práticas pedagógicas voltadas à leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental bem como a própria formação docente é mais do que necessário e urgente, isto porque, promover a leitura como prática cotidiana e direito universal é também promover o desenvolvimento humano, o fortalecimento democrático e a superação das desigualdades que marcam, ainda hoje, o cenário educacional brasileiro.

Isto posto, a pesquisa assume sua relevância por considerar as transformações sociais e educacionais ocorridas durante e após a pandemia de COVID-19, e seus impactos no que se refere à mediação da leitura literária nas escolas da infância, tendo como foco analisar as práticas pedagógicas adotadas durante esse período e suas implicações no processo formativo de crianças leitoras, para então, se sugerir novos caminhos e possibilidades.

Do ponto de vista pessoal, acredito que a leitura desempenha um papel crucial no processo formativo das crianças, especialmente no que diz respeito à dimensão intelectual, emocional, social e moral. Ademais, a importância da leitura literária como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças transcende o âmbito meramente intelectual, abrangendo também a formação de valores éticos e morais.

Academicamente, observa-se uma lacuna nas pesquisas sobre como as práticas pedagógicas relativas à mediação da leitura literária podem influenciar positivamente, ou não na formação do capital moral das crianças, especialmente em um contexto de mudanças como o que se vivenciou no período da pandemia da Covid-19. Profissionalmente, como educador reconheço a necessidade de se refletir e aprimorar nossas práticas para atender às demandas contemporâneas da educação, especialmente sobre a mediação da leitura.

A escolha do objeto de pesquisa, que envolve a análise das práticas pedagógicas para a mediação da leitura adotadas durante os períodos de pandemia e pós-pandemia na escola da infância e como essas práticas contribuem para a formação do capital moral das crianças, surgiu a partir da minha inserção ao projeto do Edital de Seleção Emergencial referente ao IV Programa Estratégico Emergencial de Combate a Surtos, Endemias, Epidemias e pandemias, intitulado “Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da pandemia”, com o Edital Nº 12/2021. O projeto de pesquisa destacado é sobre “Leitura e Práticas Pedagógicas

na Escola da Infância em Tempos de Pandemia", com foco na ação docente para o ensino online e presencial. O programa proponente é o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

A pandemia da COVID-19 configurou-se como um marco histórico que alterou profundamente as condições objetivas de organização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, incidindo de modo particularmente sensível sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na Escola da Infância e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A suspensão das atividades presenciais, imposta como medida sanitária, produziu um deslocamento abrupto do espaço escolar para modalidades remotas e híbridas, exigindo dos professores reorganizações emergenciais das práticas pedagógicas, muitas vezes realizadas sem o devido suporte institucional, tecnológico e formativo.

É nesse contexto que se insere o projeto "Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial", cujo objetivo central consiste em "compreender 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" (Projeto, 2021, p. 11). A formulação do objetivo evidencia que a pandemia não é tratada como um evento episódico, mas como uma condição histórica concreta que incide diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura.

O projeto parte do reconhecimento de que a leitura, enquanto prática cultural e formativa, depende de condições materiais, simbólicas e pedagógicas que foram profundamente tensionadas no período pandêmico. O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial produziram uma reorganização forçada dos tempos, dos espaços e das mediações pedagógicas, conforme explicitado no texto: "Com a proliferação do vírus, houve o fechamento das escolas e uma nova realidade se apresentou aos professores, o chamado ensino remoto, uma modalidade de ensino possível de ser utilizada nessa crise pandêmica" (Projeto, 2021, p. 15).

Essa nova realidade implicou a incorporação de diferentes suportes e estratégias para o ensino da leitura, tais como plataformas digitais, encontros síncronos e assíncronos, audiolivros, livros digitais e materiais impressos enviados às famílias. O projeto registra que, nesse período, professores recorreram a "lives, cursos

online, diálogos pelas mais diversas plataformas virtuais, audiolivros, livros online e outros suportes digitais" (Projeto, 2021, p. 15), na tentativa de manter o vínculo pedagógico e garantir alguma continuidade do processo formativo.

Entretanto, o texto evidencia que a simples adoção de novos recursos não assegurou, por si só, a aprendizagem da leitura. Ao contrário, a pandemia explicitou desigualdades estruturais já existentes, relacionadas ao acesso às tecnologias, às condições de acompanhamento familiar e à formação docente para o uso pedagógico das mídias digitais. Nesse cenário, a mediação do professor elemento central no processo de formação do leitor, mostrou-se fragilizada, sobretudo quando as práticas de leitura assumiram caráter fragmentado, instrumental ou desprovido de intencionalidade pedagógica clara.

O projeto problematiza essa situação ao indagar: "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?" (Projeto, 2021, p. 11). Tal questionamento revela uma preocupação em compreender não apenas o *que* foi feito, mas *como* e *com base em quais concepções* as práticas de leitura foram organizadas durante o ensino remoto.

Do ponto de vista teórico, o projeto assume uma concepção de leitura que ultrapassa abordagens mecanicistas ou estritamente cognitivas, compreendendo-a como prática social, histórica e cultural. A leitura é entendida como processo de significação mediado, que exige a ação intencional do professor e a organização consciente das condições de aprendizagem. Nesse sentido, o texto afirma que a leitura "possibilita a formação de sujeitos leitores capazes de posicionar-se criticamente perante o mundo circundante" (Projeto, 2021, p. 17), reafirmando seu papel na constituição da consciência crítica e na formação humana.

A pandemia, contudo, produziu uma ruptura nessa dinâmica ao limitar a interação direta entre professores e crianças, elemento essencial para a mediação da leitura nos anos iniciais. Como aponta Vygotsky (2001), os processos de aprendizagem se constituem nas relações sociais mediadas, sendo a interação com o outro condição para a internalização de conhecimentos e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A redução dessas interações presenciais, aliada às limitações do ensino remoto, impactou diretamente a aprendizagem da leitura, especialmente entre crianças em processo inicial de escolarização.

Nesse contexto, o projeto evidencia tanto retrocessos formativos, decorrentes da interrupção da escolarização sistemática e da fragilização da mediação pedagógica, quanto experiências exitosas, construídas a partir do protagonismo docente e da reinvenção das práticas de leitura em condições adversas. A análise dessas experiências visa subsidiar a reconstrução do trabalho pedagógico no período pós-pandêmico, evitando um retorno acrítico às práticas anteriores.

Ao propor o mapeamento dessas ações, o projeto defende que a compreensão das práticas de leitura desenvolvidas durante a pandemia pode contribuir para a elaboração de “intervenções criticamente informadas” e para a “reconstrução das práticas pedagógicas” (Projeto, 2021, p. 18). Tal perspectiva dialoga com Saviani (2013), ao compreender a educação escolar como espaço privilegiado de socialização do conhecimento sistematizado, cuja interrupção ou fragilização impacta diretamente o desenvolvimento dos sujeitos.

Assim, o período da pandemia da COVID-19, conforme analisado no projeto, não apenas afetou a aprendizagem da leitura, mas tornou visíveis contradições históricas do sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que reafirmou a centralidade da mediação docente, da formação do professor leitor e da leitura como direito cultural. A análise desse contexto revela-se, portanto, fundamental para compreender os desafios atuais da formação do leitor e para orientar proposições pedagógicas comprometidas com a superação das desigualdades educacionais aprofundadas no período pandêmico.

Isto posto, a pesquisa passou pelo Comitê de Ética da UEL e foi aprovada sob o número CAAE: 58721722.8.0000.5231. Essa aprovação assegura a qualidade e a integridade da pesquisa, estabelecendo parâmetros éticos para a realização do estudo sobre o impacto da mediação da leitura em meio às complexidades impostas pela pandemia. Assim, considerando o contexto da pandemia e pós-pandemia, práticas pedagógicas, mediação da leitura e constituição do capital moral das crianças, tivemos como pergunta-problema a seguinte questão: de que maneira as práticas pedagógicas adotadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em tempos de pandemia e pós-pandemia da Covid-19, influenciaram e influenciam a formação do leitor e na constituição do capital moral das crianças?

Diante desse contexto, a presente tese toma como referência as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola da infância, situando-as frente aos

desafios impostos pela pandemia da Covid-19, a qual provocou transformações profundas no cenário educacional, especialmente no que se refere às práticas de mediação da leitura literária. O cenário da Pandemia fez emergir uma nova relação que se tem com os livros e com a mediação da leitura, trazendo inúmeros desafios, sendo o principal, a formação de leitores. De acordo com Gil (2018, p. 7), um problema consiste em um “assunto controverso, ainda não satisfatoriamente respondido em qualquer campo do conhecimento, e que pode ser objeto de pesquisas científicas ou discussões acadêmicas”.

Destarte, diante do problema elencado, delimitamos como objetivo geral: compreender a importância das práticas pedagógicas docentes voltadas à leitura, desenvolvidas durante e após a pandemia da Covid-19, visando identificar suas implicações na formação do leitor e na constituição do capital moral das crianças. Não obstante, a pesquisa também se estruturou a partir de objetivos específicos, a saber: a) Analisar as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com vistas à formação do leitor; e b) Refletir sobre a forma como a leitura é concebida nos contextos das políticas curriculares, documentos oficiais e projetos político-pedagógicos das escolas; c) Identificar, a partir das percepções docentes, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para integrar a leitura e a literatura infantil às práticas pedagógicas como instrumentos de promoção do capital moral infantil.

Tanto o problema como os objetivos foram pensados e estruturados considerando a tese da pesquisa, que afirma que a leitura literária é um elemento potencializador para a formação de leitores críticos e autônomos bem como para a constituição do capital moral das crianças. Assim, em termos mais concretos, nessa pesquisa, defende-se a tese de que obras de literatura infantil, mediadas por práticas pedagógicas intencionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem favorecer a formação do leitor e a constituição do capital moral das crianças. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas de leitura literária infantil, desenvolvidas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, configuram-se como estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que potencializam experiências leitoras capazes de transcender a compreensão textual. Tais experiências promovem valores essenciais como empatia, solidariedade

e cidadania, especialmente importantes no atual contexto de crise e reconstrução social.

De modo a elucidar a estrutura da tese, na primeira seção debruçamo-nos a respeito da infância, partimos do pressuposto de que a infância é uma construção histórica e social. Em seguida, voltamos o olhar para a literatura infantil, destacando a importância da contação de histórias na formação do pequeno leitor. Também percorremos as transformações da literatura infantil brasileira, observando como ela se desenvolveu, acompanhando as mudanças sociais e ganhou espaço como campo específico. Encerramos a seção reafirmando a literatura como um direito de todos, um patrimônio cultural ao qual cada criança deve ter acesso desde cedo.

Na segunda seção, discutimos a relação entre o texto e o leitor: um olhar das abordagens sobre leitura, o foco recai sobre as diferentes concepções de leitura e suas implicações pedagógicas. Ao reconhecermos sua complexidade e historicidade, percebemos que a leitura não pode ser reduzida a um simples ato de decodificação. Discutimos as várias abordagens da leitura, como a abordagem ascendente, ou bottom-up, é apresentada como aquela que privilegia a leitura a partir das unidades menores do texto, enfatizando o processo de decifração.

Essa lógica de sequenciação e controle aproxima-se da concepção de currículo formulada por Bobbitt, para quem o currículo é um plano de produção eficiente de resultados socialmente úteis, derivado da decomposição de “tarefas da vida” em objetivos específicos, observáveis e mensuráveis. Uma lógica que pressupõe que a escola deve funcionar como um sistema comercial ou industrial.

Como bem pontua Silva (2011, p. 24), “nessa perspectiva a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica”, que se estrutura a partir de padrões mensuráveis, visto que se trata de um processo de modelagem.

Assim, como Bobbitt, que parte da análise funcional do currículo para desdobrar competências em etapas mínimas de desempenho, a leitura *bottom-up* decompõe o ato de ler em comportamentos elementares que podem ser prescritos, exercitados e avaliados. O que podemos constatar é uma visão de currículo que subordina fins educativos a necessidades externas (produtivas, sociais), convertendo o percurso formativo em cadeia de operações eficientes e, por outro lado, uma perspectiva sobre leitura em que o sentido surge como “produto final” de

microcomportamentos (relação grafema-fonema, decodificação de sílabas e palavras, fluência cronometrada). Em ambos os casos, o valor pedagógico é ancorado no que é observável e comparável, o que favorece a padronização e o controle, mas também estreita o horizonte formativo.

Em contrapartida, a abordagem descendente, ou top-down, evidencia a importância do conhecimento prévio do leitor, que antecipa sentidos e formula hipóteses. A abordagem interativa, por sua vez, integra esses dois caminhos, propondo uma relação dinâmica entre leitor e texto. Assim, consolidamos nosso olhar sobre a leitura, compreendendo-a como um processo cujo objetivo maior é a compreensão. Na terceira seção, nosso olhar foi para o professor leitor: sua importância na formação de crianças leitoras, ressaltando o papel fundamental do docente na práxis pedagógica, utilizando de linguagens mediadoras. Partimos das concepções dos documentos oficiais, que reforçam a centralidade da leitura na formação nos Anos Iniciais, e refletimos sobre como a literatura, no contexto escolar, deve ocupar um espaço de destaque no cotidiano pedagógico. Por fim, exploramos as estratégias de leitura como caminhos possíveis para a formação de leitores, capazes de dialogar criticamente com os textos e ampliar seus horizontes culturais.

Na quarta seção, nos ocupamos do percurso metodológico apresentando o caminho seguido pela pesquisa. Primeiramente, descrevemos a tipologia escolhida e o cenário em que ela foi desenvolvida, evidenciando o contexto em que os dados foram produzidos. Em seguida, detalhamos o instrumento utilizado, a entrevista semiestruturada e caracterizamos os participantes, situando o leitor quanto ao perfil dos sujeitos investigados. Também são expostas as considerações éticas que orientaram a pesquisa, bem como o processo de análise dos dados e a forma como os resultados foram discutidos.

Por fim, a quinta seção, refere-se à interpretação, discussão e análise dos dados revela as categorias emergentes. A primeira evidencia as imprecisões conceituais e as idealizações sobre leitura, destacando o distanciamento entre o discurso docente e as concepções teóricas. A segunda categoria mostra as práticas pedagógicas emergenciais, marcadas por adaptações circunstanciais, mas sem intencionalidade explícita na formação do leitor. Já a terceira aponta a imprecisão nas práticas e a ausência de intencionalidade formativa, o que resultou em um esvaziamento pedagógico da mediação da leitura durante e após a pandemia.

A quarta categoria, por sua vez, traz uma perspectiva positiva, ao evidenciar a literatura como elemento essencial para a formação do capital moral das crianças. O capital moral é o conjunto de disposições éticas, valores e atitudes historicamente produzidas e socialmente mediadas, tais como justiça, empatia, respeito, responsabilidade pelo bem comum, que orientam a conduta dos sujeitos e regulam as relações sociais. Trata-se de um capital imaterial que se constitui no interior das práticas sociais, é passível de acumulação, fortalecimento ou fragilização ao longo do tempo e desempenha papel fundamental na sustentação da confiança, da cooperação e da convivência humana, contribuindo para a redução de conflitos e custos sociais (Buchanan, 1991).

Deste modo, o capital moral não deve ser concebido como atributo inato do indivíduo nem como resultado exclusivo de escolhas pessoais, mas como uma formação psíquica e socialmente constituída, construída nas e pelas interações mediadas por instrumentos e signos culturalmente elaborados. Nesse sentido, os valores morais não são simplesmente transmitidos ou internalizados de forma mecânica, mas apropriados ativamente pelos sujeitos, à medida que participam de práticas sociais que articulam linguagem, pensamento, afetividade e ação, conforme postulam os pressupostos vigotskianos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No campo educacional, a escola configura-se como um espaço privilegiado de mediação cultural desse processo, pois organiza intencionalmente experiências simbólicas que possibilitam às crianças o contato sistemático com os bens culturais historicamente acumulados pela humanidade. É nesse contexto que o capital moral se amplia, não como resultado de prescrições normativas ou moralizantes, mas como consequência de práticas pedagógicas que promovem a reflexão, o diálogo, a tomada de perspectiva e a compreensão das relações humanas em sua complexidade histórica e social.

Nesse horizonte, a literatura infantil ocupa lugar central, na medida em que se constitui como um artefato cultural complexo, capaz de condensar experiências humanas, conflitos éticos, dilemas morais e múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. As narrativas literárias possibilitam às crianças exercitarem a imaginação ética, reconhecer o outro como sujeito de direitos e sentimentos e refletir sobre as consequências das ações humanas, favorecendo processos de significação e

ressignificação da experiência social. Assim, a leitura de literatura, quando mediada pedagogicamente, configura-se como um bem cultural potente para a ampliação do capital moral, ao articular o desenvolvimento do psiquismo humano e a formação do leitor, compreendidos como processos indissociáveis na constituição do sujeito histórico e social (Sampaio, 2016).

As considerações finais retomam esses pontos, articulando-os de modo a mostrar as contribuições do estudo para o campo da leitura, da literatura e da formação do leitor. Deste modo, reafirmamos o objetivo central e os contornos da nossa investigação, que consistiu em se compreender de que modo as concepções e as práticas de leitura mobilizadas por professoras dos Anos Iniciais, durante e após a pandemia, incidem na formação do leitor e na constituição de capital moral das crianças.

Isto posto, ressaltamos que o presente trabalho está fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, mesmo que não tenhamos dedicado um capítulo para discutir a questão. Assim, esperamos que a ausência de um capítulo formal sobre a THC não represente uma lacuna teórica, mas que seja vista como uma escolha metodológica que a eleva à condição de fundamento transversal e princípio epistemológico que perpassa e confere coerência a toda a estrutura argumentativa e analítica do trabalho, especialmente naquilo que defendemos.

Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem, particularmente aqueles relacionados às práticas pedagógicas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram concebidos como produções históricas e simbólicas, constituídas nas interações sociais e mediadas por instrumentos culturais, especialmente a linguagem, afastando-se de concepções naturalizantes, maturacionistas ou estritamente individualistas do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1978; Oliveira, 1997; Smolka, 1999).

1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO

Com os motivos teóricos apresentados e as inquietações decorrentes do problema de pesquisa, especialmente a necessidade de compreender como práticas pedagógicas de leitura, no Ensino Fundamental, podem favorecer a formação do leitor e, simultaneamente, mobilizar disposições éticas vinculadas ao capital moral, realizou-se um levantamento bibliográfico em bases internacionais e nacionais. Diferentemente de buscas centradas apenas em “estratégias”, optou-se por uma combinação de descritores que articulasse práticas pedagógicas, e formação leitora, incluindo termos associados à leitura literária e capital moral. O capital moral foi incorporado como chave interpretativa do levantamento, uma vez que a literatura, enquanto mediação cultural, pode favorecer processos de tomada de perspectiva, reconhecimento do outro e reflexão sobre valores no cotidiano escolar.

Procedeu-se, então, à busca com a seguinte expressão booleana: (“Pedagogical practices” OR “Student Centered Pedagogy” OR “Student Centered Learning” OR “Teaching methods”) AND (“Elementary education” OR “Primary education”) AND (“Reader training” OR Reading OR “Reading Processes” OR “Reading Comprehension” OR “Reading Skills” OR “Reading Habits” OR Readership OR “Reading interests” OR “encourage Reading” OR “Literary education” OR “reading motivation” OR “Pleasure of Reading”).

A pesquisa foi realizada nas bases ERIC, Scopus, Academic Search Premier e Web of Science, com recortes temporais e filtros específicos por base. Na ERIC, a busca retornou 204 resultados, aplicando-se filtros de publicações desde 2020, marcador temático covid-19, artigos de periódicos, escolas de Ensino Fundamental, revisão por pares e texto completo. Na Scopus, obtivemos 11 resultados (2020–2024); na Academic Search Premier, 23 resultados (2020-2024); e na Web of Science, 13 resultados (2020-2024).

Para fins desta etapa, analisou-se o conjunto de 23 registros (Academic Search Premier), realizando-se leitura de títulos e escopos de publicação para verificar a aderência ao foco: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, voltadas à formação do leitor, com ênfase em compreensão leitora, leitura literária, formação do leitor e capital moral.

Quadro 1: Bases consultadas e resultados iniciais (2020-2024)

Base	Resultados	Filtros/recortes
ERIC	204	desde 2020; covid-19; artigos; EF; revisados por pares; texto completo
Scopus	11	2020–2024
Academic Search Premier	23	2020–2024
Web of Science	13	2020–2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A partir desses parâmetros, iniciou-se a análise dos 23 registros levantados na Academic Search Premier, distinguindo-se aqueles diretamente pertinentes ao foco daqueles não pertinentes (por deslocarem o objeto para outros campos/objetivos ou por tratarem de linguagem sem centralidade em leitura/formação do leitor no Ensino Fundamental). Considerou-se “diretamente pertinente” o estudo cujo título e resumo indicassem intervenção, estratégia didática, prática pedagógica ou investigação empírica ligada à leitura/compreensão leitora em contexto de Educação Infantil.

No conjunto analisado, observou-se um bloco de estudos com aderência imediata ao foco, sobretudo os que tratam de compreensão leitora e ensino de estratégias, incluindo propostas didáticas e análises de variáveis pedagógicas (por exemplo, estratégias de ensino-aprendizagem e mediações docentes). Em contrapartida, identificaram-se registros cujo objeto se desloca para: (i) educação física e promoção de saúde; (ii) educação musical; (iii) gramática; (iv) ensino de línguas estrangeiras; (v) escrita (formação de escritores); (vi) educação financeira; e (vii) revisões gerais sobre desempenho escolar, sem centralidade em leitura.

Quadro 2: Registros diretamente pertinentes ao foco (formação do leitor/compreensão leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Registro	Título	Periódico/Ano
2	*Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora*	Educación y educadores, 2021
6	*Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora*	Sinergia Académica, 2024
7	*Examining reading comprehension… teaching learning strategies*	Research Papers in Education, 2022
11	*Interactive Mobile Applications to Support the Teaching of Reading and Writing…*	iJIM, 2020
12	*Investigating Literal and Inferential Comprehension Achievement…*	Technium Social Sciences Journal, 2023
16	*Rethinking Text Features in the Digital Age…*	Reading Teacher, 2023
19	*The impact of computer-assisted and direct strategy teaching on reading comprehension*	J. of Computer Assisted Learning, 2024
22	*Formation of the reading culture of modern schoolchildren*	Journal of Educational Sciences, 2023
23	*The Effect of Differentiated Teaching in Enhancing… Reading and Writing Skills…*	Al-Balqa Journal, 2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Entre os artigos diretamente pertinentes ao tema investigado, destaca-se, pela estreita proximidade com os objetivos desta tese, o estudo publicado na *Sinergia Académica* (2024), intitulado *Estratégias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto año de educación general básica* (Registro 6).

Pelo próprio enunciado do título e escopo, trata-se de uma investigação orientada à melhoria da compreensão leitora por meio de estratégias didáticas, o que converge com o eixo “práticas pedagógicas–formação do leitor”.

Além disso, esse tipo de estudo permite tensionar uma dimensão cara ao trabalho: quando estratégias didáticas são aplicadas a textos narrativos e literários (e não apenas informativos), abre-se a possibilidade de entender a leitora como processo que envolve interpretação, diálogo e negociação de sentidos, dimensões que, no cotidiano escolar, podem favorecer a circulação de valores, atitudes e disposições associadas ao capital moral.

Nesse ponto, importa explicitar como o capital moral opera como lente interpretativa do levantamento. Compreende-se capital moral como um conjunto de disposições e recursos simbólicos (p.ex., empatia, respeito, justiça, responsabilidade, reconhecimento do outro) que se formam e se consolidam em práticas sociais e interações. A literatura, em especial, pode atuar como mediadora privilegiada dessa formação porque coloca o leitor diante de conflitos, dilemas, narrativas de alteridade e situações de escolha, exigindo que a leitura ultrapasse a decodificação e alcance a compreensão de intenções, perspectivas e consequências.

Isto posto, o levantamento evidencia uma concentração recente de pesquisas voltadas a estratégias e intervenções para compreensão leitora, incluindo abordagens digitais e metodologias diferenciadas. Ao mesmo tempo, aponta um espaço investigativo relevante: a necessidade de estudos que tratem de modo mais explícito a articulação entre leitura literária, práticas pedagógicas intencionais e formação de disposições morais no Ensino Fundamental, isto é, a interface entre formação do leitor e capital moral mediada pela literatura, aspecto que se torna particularmente significativo quando se analisam as práticas docentes em contextos de crise (pandemia e pós-pandemia) e suas repercussões na socialização escolar e na vida moral das crianças.

O levantamento bibliográfico também foi realizado em bases nacionais, especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com busca por descritores combinados e leitura de títulos, palavras-chave e resumos. O objetivo foi mapear produções que dialogassem com: (i) literatura infantil; (ii) práticas pedagógicas de mediação da leitura (com atenção ao contexto pandêmico e ao ensino remoto); (iii) políticas curriculares e documentos oficiais (BNCC e correlatos); e (iv)

dimensões do capital moral mobilizadas pela literatura, aqui articuladas ao seu constructo de capital moral, entendido como um conjunto de disposições éticas (empatia, justiça, respeito, responsabilidade, autocontrole, reconhecimento do outro etc.) que pode ser favorecido por experiências culturais mediadas, entre elas, a leitura literária.

Como a expressão “capital moral” ainda aparece pouco consolidada como descritor na BDTD, adotou-se também uma estratégia de aproximação temática: além de buscar “capital moral”, ampliou-se para termos historicamente mais frequentes na produção acadêmica (p. ex., desenvolvimento moral, valores, ética, justiça), preservando o foco na literatura infantil e na formação do leitor.

Essa necessidade de alargamento dos termos de busca revela um dado epistemológico importante sobre o estado da arte no cenário brasileiro: a discussão sobre as dimensões axiológicas da formação humana na escola ainda se encontra fortemente ancorada nos referenciais da psicologia do desenvolvimento moral e da filosofia da educação. Embora tais campos ofereçam bases sólidas para compreender o julgamento moral dos estudantes, eles frequentemente tendem a focar na dimensão puramente cognitiva ou individual da moralidade. Ao introduzir o conceito de "capital moral", esta investigação busca justamente deslocar e complementar essa perspectiva, compreendendo as disposições éticas não como estruturas abstratas de desenvolvimento, mas como recursos simbólicos e sociais e afetivos que se acumulam, circulam e são disputados dentro do campo escolar, mobilizados diretamente pelas práticas de leitura literária.

Diante disso, o mapeamento realizado na BDTD, ao cruzar a literatura infantil com a constelação de descritores adjacentes (valores, ética e justiça), permitiu identificar que, embora haja uma vasta produção dedicada à eficácia metodológica da alfabetização e do letramento, há um visível afunilamento quando se busca compreender o *conteúdo* e o *impacto social* daquilo que se lê. A produção nacional encontrada tende a fragmentar o objeto de estudo: de um lado, encontram-se pesquisas estritamente estéticas ou linguísticas sobre o livro infantil; de outro, estudos sociológicos sobre a violência ou a convivência escolar que negligenciam o papel da cultura escrita e da mediação literária.

Assim, a crise pandêmica fraturou os espaços tradicionais de socialização e privou as crianças das práticas coletivas de leitura. Esse isolamento gerou um vácuo pedagógico que afetou profundamente a gramática da convivência e o exercício da alteridade na infância.

Quadro 3: Produções localizadas na BDTD por descritor (mapeamento inicial)

Descritor	Trabalhos localizados na BDTD (título, tipo, IES, ano)
1. Literatura infantil e capital moral	*Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares* (Tese, UNICAMP, 1994)
2. Ensino da Literatura, escola e infância	*Leitura literária na educação infantil: entre saberes e práticas* (Dissertação, UNESP, 2013)
3. Práticas pedagógicas na escola da infância para o ensino da leitura	*Práticas de leitura de textos da literatura infantil para o fomento do letramento literário em uma turma de 2º ano do ensino fundamental* (Dissertação, UECE, 2025)
4. Práticas de incentivo à leitura em tempos de pandemia	*Projeto Jovem Leitor: uma proposta de letramento literário no ensino remoto* (Dissertação, 2021)
5. Formação do leitor e capital moral	*O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos* (Dissertação, UNESP, 2008)
6. Impacto da pandemia nas práticas pedagógicas de leitura	*Alfabetização e ensino remoto na pandemia da Covid-19: desafios docentes no 1º ano do ensino fundamental* (Dissertação, UNESP, 2014)
7. Estratégias de leitura literária e formação moral	*Uma leitura dissertativa da moral no discurso fabular* (Dissertação, UECE, 2005)
8. Literatura infantil, leitura e BNCC	*A formação do leitor e o campo artístico-literário: uma proposta para estudantes do 4º ano do ensino fundamental* (Dissertação, UENP, 2024)
9. Políticas curriculares e documentos oficiais sobre leitura	*O meu aluno não lê: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura* (Tese, UERJ, 2017)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os resultados evidenciam que há uma produção consistente sobre ensino da literatura e práticas de leitura na escola da infância, especialmente voltada ao letramento literário, à mediação docente e às estratégias pedagógicas de leitura. Trabalhos dessa natureza demonstram que a literatura infantil ocupa um lugar

relevante na formação do leitor, sobretudo quando mediada por práticas intencionais que favorecem a construção de sentidos, o diálogo e a participação das crianças no processo leitor.

No que se refere à formação do capital moral, observa-se que, embora o conceito não seja explicitamente utilizado, diversas pesquisas tratam da contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento moral, com destaque para valores como justiça, empatia, respeito e convivência. Esses estudos oferecem suporte teórico e empírico para sustentar a literatura como uma mediação cultural potente na constituição de disposições morais, permitindo compreender o capital moral como um desdobramento analítico dessas abordagens.

Quanto ao contexto da pandemia da Covid-19, o levantamento aponta um conjunto de pesquisas que analisam os impactos do ensino remoto nas práticas de alfabetização e leitura, evidenciando rupturas, improvisações metodológicas e o aprofundamento das desigualdades educacionais. Ainda assim, emergem experiências de incentivo à leitura literária no ensino remoto, revelando esforços docentes para manter vínculos leitores e experiências simbólicas significativas, mesmo em condições adversas.

No campo das políticas curriculares, as produções analisadas indicam tensões entre as prescrições dos documentos oficiais, como a BNCC e as práticas concretas de leitura desenvolvidas nas escolas. De modo geral, o levantamento bibliográfico evidencia que, embora haja densidade de pesquisas sobre leitura, literatura e práticas pedagógicas, ainda é incipiente a produção que articula explicitamente leitura literária, práticas pedagógicas e formação moral das crianças, sobretudo no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Essa lacuna reforça a relevância da presente tese, que se propõe a analisar as práticas pedagógicas de leitura como espaço de formação do leitor e de expansão do capital moral infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A leitura como apresentamos se configura como um processo de construção de sentido que convoca repertórios culturais, modos de mediação e decisões pedagógicas que configuram oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como do aprimoramento da imaginação. A literatura infantil, nesse horizonte, não é um adorno, mas um dispositivo formativo: quando tratada como experiência, engendra encontros com a linguagem e com o outro que podem sustentar a formação de leitores. Neste sentido, considerando o cenário em questão, contexto

pandêmico e pós-pandêmico, problematizamos o fato de que as soluções emergenciais implementadas nas redes de ensino, evidenciaram de um lado, necessidade de adaptação; de outro, expuseram fragilidades históricas: indefinições conceituais, práticas centradas na tarefa e no cumprimento de conteúdo, e uma mediação pouco intencional no trato com a literatura.

Deste modo, compreende-se que é por meio da mediação da leitura literária, conceitualmente fundamentada e orientada por intencionalidade pedagógica, que a escola pode criar condições para a formação de leitores críticos e de sujeitos capazes de se implicar de maneira reflexiva com a realidade que os circunda. Tal mediação não se limita à seleção de obras ou à proposição de atividades isoladas, mas envolve a organização consciente de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos, o diálogo entre texto e experiência social e a problematização das múltiplas dimensões da condição humana presentes na literatura.

Nesse horizonte, a leitura se constitui como uma prática social, atravessada por valores, visões de mundo e disputas simbólicas. Ao entrar em contato com textos literários, o leitor é convidado a confrontar perspectivas, reconhecer conflitos, elaborar emoções e ampliar sua compreensão sobre si mesmo e sobre o outro. A literatura, enquanto produção cultural, possibilita o acesso a experiências humanas que extrapolam o cotidiano imediato, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade ética e da consciência crítica.

Conforme assinala Freire (1989), ler é um ato político e formativo, uma vez que implica a capacidade de interpretar o mundo para além das aparências e de posicionar-se criticamente diante da realidade. Nesse sentido, a leitura literária, quando mediada de forma intencional no espaço escolar, torna-se um instrumento potente de formação humana, pois favorece a articulação entre linguagem, pensamento e ação, possibilitando que o sujeito reconheça as contradições sociais e se compreenda como agente histórico.

2 LEITURA, LITERATURA E INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Pensar as inter-relações entre leitura, literatura e infância é um exercício complexo, porém fundamental, para se compreender como são estruturados os processos pedagógicos voltados à formação leitora nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Diante disso, nosso objetivo nessa seção, é abordar essa inter-relação, destacando as perspectivas teóricas fundamentais que orientam a formação do leitor.

A leitura, como prática social e histórica, constitui-se como uma invenção cultural relativamente recente, que se confunde com o surgimento da escrita há 500 anos, aproximadamente (Manguel, 2021; Fischer, 2006). Esse olhar historiciza a leitura, afastando-a de concepções naturalizadas ao evidenciar seu caráter construído e mediado culturalmente.

Considerando toda complexidade que envolve o ato de ler, reduzi-lo ao mero processo de decodificação, seria ignorar uma série de dimensões que somadas, conferem à leitura um caráter muito mais amplo e integral. A leitura não é apenas um exercício técnico de identificação de letras e palavras, mas uma prática cultural, histórica e socialmente situada, que envolve processos de compreensão, interpretação, sensibilidade estética, construção de sentidos e mobilização de conhecimentos prévios (Solé, 1998; Kleiman, 2002). A leitura, portanto, envolve um conjunto de operações cognitivas, afetivas e culturais que demandam interpretação, atribuição de sentidos e interação com o texto em sua materialidade e complexidade.

Neste sentido, são pertinentes as observações de Sacrini (2019), ao denunciar duas posturas institucionais que acabam inviabilizando o aprendizado da leitura[1]. A primeira ignora o papel ativo do leitor no processo de construção de significado, bem como toda complexidade que envolve o ato de ler, na qual o leitor deve mobilizar seus conhecimentos prévios, suas experiências e contextos para compreender o que lê, visto que a compreensão não se dá de forma instantânea, é necessário tempo para refletir, fazer inferências bem como para conectar ideias.

Trata-se de uma concepção reducionista, ancorada em uma visão instrumental e mecanicista da leitura, na qual o texto é concebido como um mero repositório de informações previamente codificadas, cabendo ao leitor um papel passivo, limitado à extração objetiva do que está dito. Ainda, é uma concepção reducionista, por compreender a leitura como um mero processo linear, que se inicia na decodificação e termina na apresentação de um sentido estável, sem considerar variáveis como contexto, subjetividade, repertório cultural, bem como intenções comunicativas. A segunda postura que inviabiliza a mediação da leitura, “reconhece de partida que os leitores padecem de muitas dificuldades de ordem metodológica, as quais continuam

[1] Aqui a leitura se refere a atividade aplicada aos textos.

a ser localizadas somente no nível da alfabetização escolar" (Sacrini, 2019, p. 20), ou seja, presume-se que a alfabetização básica não foi suficientemente consolidada e, diante disso, supõe-se que os prejuízos formativos são irreversíveis ou muito difíceis (e onerosos) de serem sanados nos anos subsequentes.

Diante dessa visão, adota-se estratégias pedagógicas limitadas, ao pressupor que o melhor a ser feito nestas situações é simplificar o conteúdo escolar, adaptando-o a um suposto "baixo nível" dos estudantes, em vez de se propor práticas que os desafie e amplie o processo formativo do leitor. Ao simplificar o conteúdo, essa abordagem compromete o desenvolvimento pleno do aprendizado da leitura, por negar à criança o direito de ter acesso à complexidade do conhecimento e da linguagem, limitando sua inserção crítica na cultura letrada.

Em lugar disso, seria necessário adotar perspectivas formativas que reconheçam as dificuldades como parte do processo pedagógico e que promovam mediações mais qualificadas, capazes de criar condições reais para a superação das lacunas e para o avanço da aprendizagem.

> A leitura não se reduz a um tipo de operação mecanizada simples, embora sem dúvida pressuponha a automatização de alguns processos perceptivo-cognitivo. Longe de ser um ato transparente, completamente dominado por aqueles que passaram pela alfabetização escolar, a leitura é um processo complexo, passível de desinficação conforme os interesses específicos a que se volta (Sacrini, 2019, p. 21).

Diante disso, fica evidente que a leitura não é uma habilidade que se aprende de uma vez por toda, antes, exige estratégias cujas etapas não são incorporadas de maneira casual. Assim, a leitura deve ser compreendida como uma atividade humana mediada e historicamente situada, cuja apropriação não ocorre de forma mecânica nem linear, mas por meio de um processo complexo e dinâmico, constituído nas interações sociais, na mediação pedagógica e na internalização de sentidos culturalmente produzidos.

A partir disso, em se tratando de leitura literária bem como da formação leitora, compreendemos que estamos diante de um campo de saberes múltiplos e historicamente construídos, atravessado por dimensões subjetivas, sociais e culturais. Não se trata de uma habilidade neutra ou meramente técnica, a leitura constitui-se

como prática social mediada, que envolve diferentes expectativas, experiências de linguagem e formas de apropriação simbólica.

Nesse sentido, não se trata de aferir uma suposta "eficácia" da leitura, como se houvesse um único modo legítimo de ler ou uma competência mensurável de forma padronizada. Como observa Sacrini (2019, p. 97), o ato de ler implica um constante movimento de interpretação, que articula as características do texto, a situação em que se realiza a leitura e as experiências subjetivas do leitor. Como observado por Vygotsky (2001), os processos de desenvolvimento humano inclusive os relacionados à linguagem são mediados por instrumentos culturais e se realizam na relação entre o sujeito e o meio.

Nessa perspectiva, a leitura não se configura como um conjunto de habilidades técnicas passíveis de treinamento isolado, mas como uma prática socialmente situada, por meio da qual os sujeitos, em contextos concretos de interação, produzem sentidos, se relacionam com os textos e constroem modos singulares de ler e interpretar o mundo.

Nessa direção, a leitura literária se apresenta como uma via privilegiada de formação humana, pois permite a apropriação de estruturas simbólicas complexas, desenvolve a imaginação e a sensibilidade, além de favorecer a constituição de uma consciência crítica e histórica.

Assim, compreender como os sujeitos leem e que condições sociais e práticas pedagógicas favorecem a apropriação dessa prática é essencial para que os professores assumam seu papel organizador das condições de mediações culturais. Tal compreensão exige não apenas o domínio de saberes técnicos, mas sobretudo uma escuta atenta às trajetórias leitoras das crianças e o compromisso com a ampliação do acesso à literatura como direito cultural.

Como bem pontua Candido (1995), a literatura não é um luxo, nem um adorno civilizatório, mas um direito fundamental do ser humano, isto porque, a capacidade de fabular ou de imaginar e de expressar simbolicamente a experiência humana é constitutiva da própria condição humana. Assim, o acesso a literatura dever ser garantido a todos, como uma exigência de justiça social.

Esse posicionamento pode ser justificado pelo fato de a literatura ter o poder de humanizar. Uma vez que coloca o indivíduo em contato com sentimentos, conflitos, dilemas e valores universais. Ainda, oferece um espaço simbólico para

reconhecimento do outro e de si mesmo (Souza, 2014). Neste sentido, o não acesso à leitura de literatura, se configura numa grave mutilação simbólica, visto que o sujeito é privado de experiências essenciais à sua formação humana.

Com isso, compreende-se que a leitura de literatura, enquanto prática social e cultural, ocupa lugar central na constituição subjetiva das crianças e na construção de sua inserção ativa no mundo da linguagem e do pensamento, vistas, como atividades mediadas, historicamente constituídas e culturalmente organizadas, atravessadas pelas relações sociais concretas nas quais as crianças vivem e se desenvolvem.

Assim, a leitura deve ser entendida como um processo complexo de significação e apropriação simbólica, que se dá na relação com o outro, por meio da linguagem, ou seja, o ato de ler não é um simples decodificar de letras, mas um processo de construção de sentidos que se dá na interlocução com o texto, com o outro e com o contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido.

Neste sentido, a literatura, por sua vez, apresenta-se como uma forma privilegiada de linguagem simbólica, estética e ética, que possibilita à criança o encontro com múltiplos modos de ver e habitar o mundo. Para Bakhtin (1997, p. 113), “a palavra é o território comum do falante e do ouvinte”, o que indica que o texto literário é sempre um espaço de diálogo e confronto de vozes sociais.

Ao entrar em contato com obras de literatura desde a infância, a criança passa a integrar uma tradição cultural que a constitui e a transforma, ampliando suas possibilidades de compreender a si mesma, o outro e o mundo. Nesse horizonte teórico, a formação do leitor não pode ser concebida como mera aquisição de competências linguísticas ou domínio de estratégias cognitivas de compreensão textual, uma vez que tais dimensões se inscrevem em processos mais amplos de produção de sentidos. A leitura, assim, configura-se como uma prática cultural e socialmente mediada, por meio da qual o sujeito participa dos discursos sociais, amplia seu repertório simbólico e atribui significado às experiências vividas em diálogo com o mundo.

Na infância, essa mediação assume papel ainda mais relevante, pois é justamente nesse período que se constituem as bases para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a literatura quando ofertada de forma significativa, pode atuar como instrumento de ampliação da experiência estética, ética

e afetiva da criança, favorecendo a internalização de valores, a elaboração de sentimentos e a organização de sentidos sobre a realidade vivida.

Deste modo, é preciso superar concepções tecnicistas e naturalizadas de leitura e infância, que tratam a criança como um ser incompleto e a leitura como mero instrumento de alfabetização funcional. O que se propõe é uma perspectiva que vê a criança como sujeito ativo de cultura, e a leitura como prática formativa, potencialmente transformadora, que conecta linguagem, pensamento e imaginação em um mesmo movimento de constituição do sujeito e da sociedade.

Nessa perspectiva, Lev Vygotsky (1998) oferece uma base teórica fundamental ao evidenciar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação cultural, realizada a partir de sistemas simbólicos socialmente produzidos, entre os quais a linguagem ocupa lugar central. Para o autor, o aprendizado se constitui inicialmente no plano interpsicológico, nas interações sociais, e somente posteriormente é internalizado, reorganizando qualitativamente os processos psicológicos do sujeito. A leitura, particularmente a leitura de textos literários, integra esse movimento enquanto função simbólica, na medida em que opera como sistema de significação cultural, ao passo que seus efeitos se manifestam na transformação das funções psicológicas superiores, como o pensamento reflexivo, a imaginação, a elaboração das emoções e o desenvolvimento complexo da linguagem.

Complementando essa perspectiva, Sarmento (2005) e Corsaro (2011) contribuem com uma compreensão sociológica da infância, ao afirmarem que a criança não é apenas um ser em desenvolvimento, mas um sujeito social ativo, produtor e coprodutor de cultura. Dessa forma, o ato de ler na infância deve ser compreendido como um processo de participação cultural, no qual a criança interpreta, ressignifica e reelabora as narrativas de acordo com suas vivências, interesses e contextos. A leitura literária, portanto, não apenas educa ou transmite valores, mas oferece à criança um espaço simbólico de expressão e construção identitária.

Abramowicz (2001), por sua vez, convida à reflexão crítica sobre as representações da infância e os discursos que sustentam a produção cultural destinada às crianças. Segundo a autora, é preciso problematizar a idealização da infância e considerar a pluralidade de infâncias, marcadas por desigualdades sociais,

étnico-raciais e de gênero. Isso implica reconhecer que o acesso à literatura e às práticas de leitura é também uma questão de direito e de justiça social.

Assim, compreender a leitura literária na infância como um ato de mediação simbólica exige ir além da visão psicogenética ou instrumental, integrando os aportes da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e dos estudos críticos sobre a criança. Essa abordagem mais ampla permite afirmar que a literatura, quando mediada de forma sensível e crítica, contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas para a formação cultural e ética das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, de linguagem e de cultura (Vigotski, 2001; Leontiev, 1978; Luria, 1990).

Diante disso, reforçamos que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade social, que por sua vez acontece na interação com o outro e com o meio, o que confere à leitura literária um papel central no processo educativo. Assim, envolver a criança com textos literários ampliará não apenas seu repertório linguístico, mas também lhe será dado a possibilidade de elaborar sentidos, representar o mundo e posicionar-se diante das experiências humanas compartilhadas nas obras. Como bem destaca Smolka (2000), é pela linguagem especialmente aquela carregada de sentidos múltiplos e estéticos, como é o caso da literatura que a criança se insere nas práticas culturais e amplia sua capacidade de significar o mundo. Assim, ler literatura desde a infância é participar ativamente de uma herança simbólica e cultural que contribui para a formação da subjetividade, da imaginação e da consciência crítica.

Mas, para compreendermos melhor essa inter-relação, entre leitura, literatura e infância, é fundamental um olhar histórico sobre a constituição da infância de modo a entendermos como ela foi sendo socialmente construída ao longo do tempo. É o que pretendemos elucidar no próximo tópico, partindo do pressuposto de que a infância é uma construção histórica, cultural e social. Assim, as noções de infância variam conforme os contextos e as épocas (Ariès, 1981).

2.1 INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A infância como a conhecemos hoje, é produto de uma longa construção com variadas percepções, dependendo do contexto. Assim, não se trata de uma fase natural e universal da vida, pois segundo Ariès (1981) a infância como uma fase

distinta da vida adulta é uma invenção relativamente recente, tendo seu surgimento por volta do século XVII, na Europa.

Antes de prosseguirmos com a discussão, faz-se necessário ressaltar que a citação dos estudos de Philippe Ariès na tese, não se dá no sentido de explicar o desenvolvimento infantil, mas de historicizar a própria categoria ‘infância’. Sua contribuição é fundamental para evidenciar que a infância é uma construção histórica e social, o que, longe de contrariar a teoria histórico-cultural de Vygotsky, cria as condições para compreendê-la em sua materialidade histórica. Vygotsky explica os processos de desenvolvimento psíquico da criança em contextos culturais determinados; Ariès, por sua vez, contribui para compreender como esses contextos historicamente produziram diferentes concepções de infância.

Isso posto, a compreensão da infância adotada neste estudo parte do reconhecimento de que tal categoria não se constitui como dado natural ou universal, mas como uma construção histórica e social, produzida em contextos culturais específicos. Nesse sentido, a contribuição de Philippe Ariès é mobilizada no campo da História Social da Infância, com o objetivo de evidenciar os processos históricos por meio dos quais a infância foi sendo socialmente significada, institucionalizada e diferenciada da vida adulta ao longo do tempo. Importa destacar que a abordagem de Ariès não se orienta à explicação dos processos de desenvolvimento psíquico da criança, mas à historicização das representações sociais da infância, o que não se contrapõe à teoria histórico-cultural de Vygotsky. Ao contrário, tal perspectiva oferece elementos fundamentais para compreender as condições históricas e sociais nas quais se dão os processos de desenvolvimento humano analisados por Vygotsky, cuja contribuição se inscreve no campo da psicologia, ao explicar como a criança se constitui como sujeito histórico e cultural por meio das mediações sociais. Assim, a articulação entre Ariès e Vygotsky ocorre em níveis analíticos distintos e complementares, permitindo compreender, de forma ampliada, tanto a construção histórica da infância quanto os processos de desenvolvimento humano que se realizam no interior dessas condições históricas.

Isto significa que as definições bem como as expectativas relativas à infância são moldadas cultural e historicamente, variando significativamente conforme o contexto social e a época em que são analisadas. Por um lado, existem abordagens que valorizam a criança a partir do que ela já é em sua essência, reconhecendo

características próprias que definem sua condição, não obstante, existe outra posição que enfatiza, na sua compreensão de infância, justamente o que falta à criança, ou melhor, aquilo que ela poderá vir a ser futuramente. Nesse sentido, o que temos é um destaque em relação a importância da iniciação e adaptação das crianças ao mundo adulto, em detrimento de uma insistência na necessidade de proteção diante das possíveis ameaças e exigências desse mesmo universo adulto.

Ocorre, portanto, que depois do surgimento do modelo familiar burguês, por volta do século XVIII, passou-se a priorizar a privacidade e o afeto entre pais e filhos, e nesse contexto, a infância passa a ser vista como uma faze distinta da vida adulta. Antes desse fenômeno, crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços sem uma preocupação específica com necessidades infantis, como roupas, alimentação ou educação próprias para essa fase. A criança era tratada como um "adulto em miniatura.

Diante disso, pensar a infância, é um exercício que exige necessariamente um olhar histórico, isto porque, o conceito como tal, é um construto social. Neste sentido a infância deve ser colocado em perspectiva, ou melhor, deve ser compreendida dentro do contexto sócio-histórico-cultural em que os indivíduos estão inseridos (Abramowicz, Oliveira, 2010; Sarmento, 2005; Corsaro, 2011)

Norbert Elias (2012) ao analisar as mudanças históricas na relação entre pais e filhos como parte do processo civilizador, pontua que a infância como categoria distinta foi gradualmente reconhecida ao longo dos séculos, especialmente a partir da modernidade europeia. No passado, as crianças eram vistas como adultos pequenos, submetidas a um rígido controle e muitas vezes tratadas com violência.

Com o tempo, as mudanças nas estruturas sociais exigiram novas normas de comportamento, aumentando a sensibilidade dos adultos quanto às necessidades específicas das crianças. Esse processo resultou na progressiva separação da infância do mundo adulto, reconhecendo as crianças como um grupo social com autonomia relativa, exigindo dos pais um nível maior de autocontrole e consideração. Assim, a compreensão contemporânea de infância e dos direitos infantis reflete, profundas mudanças nas relações sociais e afetivas entre gerações, fruto do desenvolvimento civilizacional.

Diante disso, torna-se evidente que os diferentes olhares lançados sobre a infância nos permitem compreender que as crianças sempre estiveram inseridas no

contexto das formações sociais humanas, porém vivenciaram essa fase de maneiras distintas, em função dos variados significados que lhes foram atribuídos (Bernartt, 2012).

É diante disso que Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), compreendem que a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. Isso nos mostra que a história da infância vai além da simples cronologia do desenvolvimento humano, antes, ela nos revela em algum grau, as transformações sociais, culturais e econômicas que moldaram as percepções sobre essa fase da vida ao longo do tempo. Deste modo, ao se afirmar que a história da infância tem uma estreita relação com a história das relações entre sociedade, cultura, adultos e crianças, está em questão o fato de que as concepções de infância variam dependendo do contexto e época.

A criança como indivíduo percorreu a história recebendo diferentes tratamentos em função das diferentes relações que foram estabelecendo. Isso significa compreender as crianças como sujeitos sociais e históricos, constituídos nas contradições das sociedades em que estão inseridas. Nessa compreensão, a infância é entendida como uma categoria social e historicamente construída, cuja configuração se transforma ao longo do tempo, de modo que a noção moderna de infância emerge no contexto da sociedade capitalista urbano-industrial, em função das mudanças na inserção social e no papel atribuído à criança em sua comunidade.

Assim, da Antiguidade até a Idade Média, não havia um olhar diferenciado para a infância, tampouco uma percepção clara da transição entre infância e vida adulta. A ausência de uma concepção bem definida sobre o que significava ser criança fazia prevalecer uma visão baseada principalmente na dependência em relação aos adultos. Dessa forma, a infância terminava apenas quando o indivíduo alcançava autonomia e independência (Niehues; Costa, 2012). Nesse contexto histórico, a criança era frequentemente vista como uma extensão da autoridade paterna, existindo basicamente para desempenhar papéis determinados pelo patriarca da família. Tal percepção levava, muitas vezes, à sujeição dessas crianças a práticas como o abandono ou o infanticídio, especialmente quando eram consideradas indesejadas.

Para famílias mais ricas, o cuidado das crianças era responsabilidade das amas, porém, as mais pobres eram inseridas muito cedo no mundo do trabalho. O que

denota que desde a Antiguidade, as condições socioeconômicas foram determinantes e fundamentais, para proporcionar uma experiência de infância muito mais digna, visto que essas condições possibilitavam às crianças mais ricas a usufruir de cuidados especializados e educação. Não obstante, como bem pontua Ariés (1986, p. 275),

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias.

Assim, na Idade Média, a infância não era vista como uma etapa distinta da vida, especialmente nas classes populares. Bastava atingir alguma autonomia física, era logo integrada ao mundo dos adultos. Uma integração precoce que refletia as condições culturais e econômicas da época, em que a sobrevivência coletiva dependia do trabalho conjunto de todos os membros da família, não importava a idade.

Nesse contexto, o tratamento que se dava a infância releva uma percepção de infância funcional, ou seja, o valor da criança não consistia no fato de ela ser uma criança, mas, na contribuição que esta dava em termos de força de trabalho. Não obstante, neste período, a distinção entre infância e vida adulta era tanto quanto difusa e, a ausência de instituições de educação formal limitava em grande medida a compreensão da infância como um período de desenvolvimento baseado no brincar.

Assim, por não se ter uma consciência sobre a particularidade infantil, prevaleceu neste período, uma concepção da criança miniadulto. Visto que até mesmo a roupa, o jeito de se comportar e agir, se assemelhava aos adultos. Diante disso, Ariès (1986) compreende que a infância era uma fase pouco valorizada, caracterizada pela ausência de um cuidado específico voltado às necessidades infantis.

Não obstante, a partir do século XVI e XVII, a infância passa a ser compreendida como uma fase distinta. Dois eventos foram importantes para essa mudança, o surgimento do Renascimento e da Reforma Protestante, com eles, a criança passou a ser vista como um ser em formação, que por isso mesmo, carecia de educação e disciplina para ser tornar um adulto moral e produtivo.

Essa compreensão a respeito da criança sofre alteração, no Iluminismo, isto é século XVIII, tendo como referência, Jean-Jacques Rousseau, que por meio de seu livro “Emílio, ou Da Educação”, trouxe a ideia da criança como um ser bom e inocente, que por isso, carecia de cuidado e proteção em relação a sociedade que por sua vez era corrupta. Com essa compreensão de Rousseau, a infância passa a ser vista a partir de um olhar humanizador, uma vez que até a educação, deveria respeitar os estágios de desenvolvimento da criança. Assim, o que temos nesse período, é uma compreensão da infância associada à ideia de pureza bem como a necessidade de proteção, especialmente entre os mais abastados.

No século XIX, teve uma mudança significativa no modo como se enxergava a infância. Devido a exploração de mão de obra barata nas fábricas durante a Revolução Industrial (XVIII e XIX), fez surgir movimentos que lutaram por reformas sociais, como a lei o *Factory Act* (1833), uma legislação criada para regulamentar as condições de trabalho nas fábricas, tendo como foco a proteção das crianças. Com isso, a infância passa a ser vista como uma fase que exigia proteção por parte do Estado e da sociedade.

Outro avanço significativo ocorreu no século XX, por meio de novos estudos e preocupações com a infância. Nesse sentido a área da psicologia e da pedagogia foram fundamentais nesse processo, visto que trouxeram novas perspectivas sobre a infância. Isso posto, Freud, Piaget e Vygotsky foram fundamentais para a construção do pensamento sobre a infância no século XX, cada um trazendo contribuições essenciais em diferentes perspectivas: psicanalítica, cognitiva e sociocultural.

Sendo assim, Freud (1905) apresentou a psicanálise e revolucionou a compreensão da infância ao destacar a importância dos primeiros anos de vida na formação da personalidade. No que se refere a Piaget, este trouxe uma visão construtivista do desenvolvimento infantil, enfatizando que a criança construiu seu conhecimento ativo. Já Vygotsky (2007) trouxe uma abordagem sociocultural para entender o desenvolvimento infantil, destacando o papel do ambiente e da interação social.

Portanto, as teorias de Freud, Piaget e Vygotsky mudaram a concepção da infância, influenciando áreas como psicologia, pedagogia e psicanálise. Enquanto Freud mostrava a importância do inconsciente, Piaget revelava como o pensamento infantil se desenvolve, e Vygotsky destacava o papel do ambiente social na

aprendizagem. Suas ideias continuam relevantes e influenciam práticas pedagógicas e estudos sobre a infância até hoje.

Surge também neste mesmo século, a Declaração dos Direitos da Criança, criada no dia 20 de novembro de 1959, que por sua vez acabou consolidando a ideia da criança como sujeito de direitos. Com o surgimento da Idade Moderna, a infância passa a ser reconhecida como uma etapa distinta da vida. Aconteceram mudanças na estrutura familiar e na economia que ensejaram e possibilitaram maior atenção à educação e proteção familiar. A emergência de práticas pedagógicas, com as propostas por Comenius, ressaltou também a importância da infância para o desenvolvimento humano.

Após um longo percurso histórico marcado por inúmeras lutas, a infância é hoje reconhecida como uma etapa fundamental para a formação do indivíduo. No Brasil, contudo, a infância apresenta particularidades próprias que refletem múltiplas realidades: desde crianças indígenas e escravizadas até crianças livres e escolarizadas, revelando diferentes concepções sobre o que significa ser criança.

Priore (2013) destaca que estudar a infância brasileira exige compreender as complexidades da história nacional, marcada pela ausência de referências claras sobre infância, especialmente antes e durante o período colonial. Neste período, a infância foi profundamente afetada por abusos e desigualdades, sobretudo no que diz respeito às crianças indígenas, vistas pelos catequistas jesuítas como "tábuas rasas" que precisavam dos valores cristãos europeus para serem consideradas humanas. Além disso, era evidente a disparidade de tratamento entre crianças da elite e aquelas pobres ou escravizadas.

Foi também durante o período colonial que surgiram as primeiras iniciativas de atendimento às crianças abandonadas no Brasil, por meio das "Rodas dos Expostos", instituições europeias implementadas nas Santas Casas de Misericórdia a partir do século XVIII, onde bebês podiam ser deixados anonimamente. Essa prática reflete as desigualdades sociais e as difíceis condições enfrentadas pelas crianças abandonadas e pobres da época.

No Império, as desigualdades persistiram. Crianças da elite tinham acesso à educação formal e cuidados específicos, enquanto crianças escravizadas eram submetidas desde cedo ao trabalho, desprovidas de direitos e proteção. Contudo, com o fim da escravidão e o início do processo de urbanização, o Estado começou a

reconhecer a infância pobre como uma questão social importante. Surgiram então políticas públicas voltadas às crianças consideradas “desvalidas” (abandonadas ou pobres).

Ao longo do século XX, a infância passou a receber maior atenção por parte das políticas públicas, porém com forte caráter moralizador e controlador. Nas décadas de 1940, surgiram instituições como o Departamento Nacional da Criança (1940) e o Serviço de Assistência a Menores (1941), direcionadas ao cuidado de crianças abandonadas e delinquentes. A influência de organismos internacionais, como a UNICEF (1946), incentivou uma transição gradual do caráter puramente assistencial para um enfoque educacional.

Importantes avanços legislativos ocorreram, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que consolidaram a Educação Infantil como direito e etapa inicial da Educação Básica. Outros documentos significativos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001), reforçaram esse reconhecimento.

Contudo, apesar das conquistas legais e institucionais, permanecem grandes desafios quanto à oferta e qualidade da Educação Infantil. Persistem as desigualdades, evidenciadas na distinção entre creches destinadas às crianças pobres, com um caráter compensatório, e jardins-de-infância voltados para crianças de classes sociais mais altas. Embora iniciativas como a Política Nacional de Educação Infantil (2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006) tenham buscado aprimorar infraestrutura e qualificação profissional, sua plena implementação ainda enfrenta obstáculos.

Em relação ao conceito de infância no século XXI, este não pode ser entendido de forma fixa, pois é influenciado por fatores históricos, culturais, sociais e tecnológicos. Diferentemente de épocas anteriores, em que a infância era muitas vezes vista como uma fase de preparação para a vida adulta, hoje há uma valorização maior da criança como sujeito de direitos e como participante ativo da sociedade, como por exemplo a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) consolidou a infância como uma fase protegida, onde as crianças devem ser respeitadas como cidadãs, por meio da garantia de acesso à educação de qualidade, proteção contra violência, trabalho infantil e exploração e direito ao lazer, à cultura e à participação na sociedade.

No entanto, as múltiplas infâncias vividas ao redor do mundo revelam desigualdades e desafios que precisam ser analisados de forma crítica, pois não existe uma única infância, mas múltiplas infâncias, influenciadas por fatores econômicos, culturais e geográficos. Enquanto algumas crianças vivem em contextos de conforto e oportunidades, outros enfrentam desafios como: pobreza e insegurança alimentar, falta de acesso à educação e saúde e vulnerabilidade social, afetiva e econômica. Destarte, pensar a infância no século XXI significa considerar sua complexidade e diversidade, ou seja, mais do que uma fase de transição para a vida adulta, a infância deve ser compreendida como um período fundamental de direitos, aprendizagens e vivências, no qual as crianças necessitam serem percebidas como sujeitos sociais e cidadãs.

Isso posto, a educação desempenha um papel essencial na construção de uma infância digna e cidadã, pois possibilita o desenvolvimento integral das crianças e sua participação ativa na sociedade. Para garantir esse direito, é necessário investir em políticas públicas e práticas educacionais que promovam a equidade, a inclusão e a formação cidadã. Tendo como parâmetro o objeto de estudo desta tese, acreditamos que a escola e a literatura infantil podem desempenhar um papel fundamental na formação de uma infância digna e cidadã, ou seja, a escola, como espaço de socialização e aprendizagem, tem a responsabilidade de garantir não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção de valores como respeito, solidariedade e participação social. Já na literatura infantil, ao apresentar narrativas que estimulam a imaginação, a empatia e o pensamento crítico, contribuem para a formação cultural e ética das crianças.

A educação ocupa um lugar central na promoção de uma infância digna e cidadã, pois constitui-se como um direito fundamental e um instrumento estratégico para o desenvolvimento integral da criança, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Tais normativas destacam que a infância deve ser vivida em sua plenitude, com acesso à aprendizagem significativa, à convivência democrática e à valorização de sua expressão cultural.

Compreender a infância como uma construção histórico-social é condição essencial para repensar o papel da escola e da literatura na formação de sujeitos críticos e cidadãos. Ao longo do tempo, as concepções sobre a criança foram

construídas por meio dos interesses econômicos, culturais e políticos, refletindo tanto avanços quanto exclusões. No contexto contemporâneo, marcado por múltiplas infâncias e desigualdades persistentes, a valorização da infância exige o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, portadora de cultura e protagonista de sua história. Nesse horizonte, a educação e, em especial, a literatura infantil, assumem papel decisivo na promoção de uma infância digna, plural e cidadã.

2.2 Literatura Infantil Como Categoria Histórica E Cultural: limites e possibilidades de definição

O debate em volta do que é literatura infantil é tão antigo quanto as próprias formas literárias. Trata de um campo amplo e heterogêneo, cuja complexidade impossibilita definições unívocas. Apesar da complexidade é recorrente a visão que associa de maneira reducionista a literatura infantil a um conjunto de textos destinados a um público específico, no caso, o infantil, desconsiderando suas dimensões históricas, editoriais, estéticas e de recepção.

Embora a crítica literária frequentemente se sustente em perspectivas interpretativas marcadas pela subjetividade, ela não prescinde de um horizonte de rigor conceitual e de inteligibilidade pública, assim, em se definir o que é a literatura infantil, é necessário considerar sua caracterização, que envolve dimensões estéticas, históricas, socioculturais e psicológicas que ultrapassam essa delimitação etária.

Neste sentido, são pertinentes as observações de Perrone-Moisés (2016), ao apontar que o literário resiste à fixação conceitual. A autora propõe tratar a definição de literatura menos como essência e mais como problema teórico-metodológico. Assim, ressalta a autora que em vez de um predicado único e necessário, sugere que se trabalhe com um feixe de critérios que se entrecruzam historicamente. Essa opção afasta expectativas teleológicas, a ideia de que caminharíamos rumo a um conceito definitivo e, aproxima o debate de uma perspectiva pragmática: definimos para operar analiticamente, não para encerrar a questão.

Diante disso, Perrone-Moisés (2016, p. 12) sugere que “é literário aquilo que, em determinada época, é considerado literário”. Essa definição em certa medida desloca a definição de literatura do terreno das essências para o das práticas

históricas de reconhecimento, ou seja, a literariedade não é uma propriedade fixa do texto, mas o resultado contingente de processos de validação, circulação e leitura.

Considerando então que o conceito de literatura se transforma historicamente, torna-se inviável a busca por uma definição estável para o que é literatura infantil. Como discutido em outros capítulos, a dificuldade se inscreve na instabilidade do conceito de infância, que historicamente foi compreendida de maneiras diferentes.

> Da filosofia antiga, que problematiza formação e mimese (Platão), à psicanálise do século XX, atenta ao brincar e à constituição do sujeito (Winnicott); da teologia agostiniana, que confere um enquadramento moral à condição infantil, à medicina moderna e à institucionalização da pediatria (Abraham Jacobi); da idealização romântica (Blake, Wordsworth) aos programas pedagógicos que normatizam etapas e métodos (Locke, Rousseau, Korczak); das psicologias do desenvolvimento (Piaget; Vygotsky) às histórias sociais que tratam a infância como construção cultural (Ariès; Badinter): em cada um desses horizontes, "infância" ganha contornos distintos. Não surpreende, portanto, que os caminhos para definir o que conta como literatura infantil se multipliquem e raramente convirjam. Em vez de um conceito fechado, impõe-se trabalhar com critérios situados e históricos, capazes de tornar explícitas as disputas que configuram, simultaneamente, o que entendemos por "literatura" e por "infância" (Fiuza, 2021, p. 16).

O que se observa, portanto, é que quando a infância é vista como fase "menor" ou mero público-alvo, a literatura é reduzida a adequação etária, facilitação de linguagem e finalidades pedagógicas, deslocando o foco do literário para o empírico. Autores consagrados, inclusive, rejeitam escrever "para crianças" como rótulo, o que evidencia o estigma do termo. Não obstante,

> No termo "literatura infantil", a palavra mais importante é "literatura". Na maioria das vezes, deve-se considerar que o adjetivo "imaginativa" a precede implicitamente. Ela abrange aquele vasto e crescente território claramente delimitado para um público jovem, o que não significa que não seja também destinada aos adultos. É certo que os adultos compõem parte de seu público: os livros infantis são escritos, selecionados para publicação, vendidos, comprados, resenhados e, muitas vezes, lidos em voz alta por adultos. No entanto, de modo geral, existe uma república soberana da literatura infantil (Firouzimoghaddam, 1995, p. 341).

Assim, mesmo que definir o que é literatura pareça simples, "qualquer coisa escrita, a palavra tem sido associada principalmente a trabalho de ficção, teatro e poesia" (Caton, 2016, p. 12). Quando examinada com mais profundidade, a questão

revela-se menos trivial. No senso comum, o termo costuma designar muitas vezes de forma pejorativa, livros para crianças.

Não obstante, nos estudos literários a categoria é, como já visto anteriormente, historicamente controversa. Isso pode ser constatado no modo como vários estudiosos abordam o assunto. Reynolds (2011) sugere que se deva abandonar a busca por uma essência única. Em vez de buscar uma definição única e homogênea, o estudioso propõe que se reconheça a existência de múltiplas literaturas infantis, constituídas em distintos tempos, suportes, finalidades e por diferentes agentes.

Apensar disso, Hunt (2010) compreende que é imprescindível que se faça uma delimitação operatória para que a investigação avance. Sem um contorno mínimo, o objeto se torna inadministrável. O problema, contudo, concentra-se na adjetivação “infantil”: que qualidades esse adjetivo imprime ao substantivo “literatura”? Ele se refere ao destinatário presumido, às estratégias textuais, às mediações editoriais e escolares, ou a tudo isso junto? (Fiuza, 2021).

Outro elemento dificulta ainda mais a busca por uma definição, que é a compreensão de “infância” não como um dado estável. Como bem observa Ariès (1981) a infância é uma construção histórica. O que evidência que as imagens de criança variam no tempo e entre culturas. Se o conceito-matriz oscila, também os critérios para reconhecer a literatura infantil se tornam variáveis e contextuais. (Fiuza, 2021).

É diante dessas controvérsias que o campo sobre a literatura infantil acaba sendo marginalizado. Isto porque, a crítica em grande maioria recai sobre “infantil”, no sentido pejorativo, ou seja, algo menor, incompleto ou meramente preparatório. Nisso, temos que quando a etiqueta “para crianças” ocupa o primeiro plano, tende-se a priorizar adequação etária, utilidade pedagógica e demandas de mercado, rebaixando a discussão propriamente estética (Andruetto, 2012).

Segundo Fiuza (2021), dois deslocamentos derivam daí. Primeiro, o debate costuma escorregar para a questão do público-alvo, como se bastasse apontar a criança empírica na ponta da recepção para definir a categoria. Segundo: áreas como pedagogia e psicologia, ao se aproximarem legitimamente do livro infantil, por vezes deslocam a análise para parâmetros extraliterários, o que reforça a sensação criticada por vários autores, de que a “literatura” da expressão “literatura infantil” fica em segundo plano.

Diante da complexidade que se impõe, Rose (1984), Hunt (2010), Nodelman (2008) e Gubar (2011) sugerem que se desloque a pergunta “o que é literatura infantil?” do terreno das essências para o das práticas, mediações e efeitos de linguagem. A diferença adulto-criança é uma questão estrutural, e, portanto, não eliminável. Por um lado, temos o fato de que adultos escrevem, editam e legitimam em nome de leitores que não coincidem com eles; por isso, mais produtivo que buscar “temas de infância” é examinar como os textos constroem lugares de fala e escuta para a criança, convites, jogos de voz, opacidades, ritmos. Ao mesmo tempo, é preciso explicitar os dispositivos que regulam valor e prestígio (definições elitistas do literário, paratextos, públicos implícitos) e interrogar as imagens normativas de infância que orientam expectativas de leitura (Fiuza, 2021)

Deste modo, Gubar (2011) compreende que para escapar do essencialismo e do relativismo, é necessário pensar a categoria por “semelhanças de família” e por um parentesco qualificado entre crianças e adultos (afinidades com diferenças), tratando a literatura infantil como um espaço de encontro assimétrico. Em termos metodológicos, isso implica declarar, em cada estudo, os critérios de reconhecimento mobilizados, combinando: (a) circuitos institucionais de circulação e legitimação; (b) escolhas poéticas e materiais do texto/álbum; e (c) situações de leitura e mediações adultas.

Assim, o avanço do campo depende de recentrar o debate no trabalho do literário sem expulsar a infância: investigar de que modo a obra inscreve a criança na linguagem, pela disposição verbo-visual, pelo humor e pelo silêncio, pelos convites à participação, e como essas operações reconfiguram o lugar do leitor-criança. Tal enquadre torna comparáveis as análises, sustenta cumulatividade teórica e, sobretudo, reconhece a dimensão política do gesto crítico: definir literatura infantil é sempre explicitar condições de produção, regimes de leitura e imagens de infância que escolhemos legitimar. (Fiuza, 2021).

Assim, a literatura infantil, mais do que um conjunto de textos destinados a um público específico, é uma manifestação cultural e artística que integra o patrimônio simbólico da humanidade. Trata-se de um objeto cultural construído historicamente, moldado por valores, concepções estéticas, transformações sociais e, sobretudo, pelas necessidades de expressão e comunicação próprias da condição humana.

Neste sentido, a literatura infantil se configura como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento humano. Por meio dela, a criança entra em contato com signos, símbolos, valores e práticas culturais acumulados historicamente, apropriando-se desse patrimônio para elaborar novas formas de pensamento, linguagem e imaginação.

Na perspectiva vygotskiana (2001), tal experiência de leitura é uma atividade socialmente situada, que se desenvolve no interior de um contexto histórico e cultural, influenciando a constituição da subjetividade e a formação das funções psicológicas superiores, que se desenvolvem através da interação social e da mediação cultural. Não se trata de funções inatas, mas resultados da aprimoração com a experiência e interação com o ambiente (Vygotsky, 2001).

No entanto, ainda persiste no campo literário uma visão hierarquizante, que tende a desqualificar a literatura infantil por três razões principais: sua popularidade massiva, sua destinação original ao público infantil e seu pertencimento a gêneros narrativos como fantasia ou aventura. Essa visão reflete um preconceito histórico que separa “ficção literária” de “ficção de gênero”, ignorando que qualquer narrativa, independentemente de formato ou público-alvo, pode assumir relevância estética, cultural e formativa (Hunt, 2010; Nodelman, 2003).

Diante disso, surge a necessidade de se superar tais dicotomias reducionistas e reconhecer a literatura infantil como um espaço privilegiado de mediação cultural. Ao formar leitores desde a infância, a literatura infantil não apenas amplia o repertório linguístico e simbólico da criança, mas também participa ativamente da constituição de sua sensibilidade estética, de seu imaginário e de seu capital cultural e moral confirmando-se como parte inseparável da experiência humana.

Esse gênero permite não apenas o exame de aspectos formais e temáticos próprios, mas também a análise das representações de vida familiar, das configurações sociais e dos sistemas de pensamento característicos de diferentes períodos históricos.

Isto posto, o conceito de literatura infantil surgiu na primeira metade do século XX e, atualmente, é reconhecida como um importante instrumento para apoiar o desenvolvimento da linguagem e a criatividade entre alunos da Educação Infantil. Este tipo de literatura compreende uma gama de gêneros, que varia entre prosa e poesia à ficção e não ficção, escritos para crianças desde o nascimento até a adolescência,

bem como preparados de acordo com as características de desenvolvimento das crianças em cada faixa etária (Colomer, 2017).

O aparecimento da literatura infantil, tal como a conhecemos, está profundamente ligada a transformações históricas. O avança da família burguesa e o novo estatuto conferido à criança, criaram as condições para que florescesse este campo editorial específico. Neste horizonte, é importante destacar que a escola passou a reorganizar os currículos e materiais, e a produção para a crianças surge, inicialmente, colada à função de ensinar e moralizar.

Diante disso, Arroyo (1968) compreende que a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objeto eminentemente didático. Uma gênese pedagógica que por sua vez não esgota a definição do campo. Desde Comenius, com o *Orbis Pictus* (1658), aponta-se a eficácia do visual e do concreto no ensino, prenunciando a centralidade que o livro ilustrado assumiria na literatura infantil.

No século XVIII, Locke e Rousseau redefinem fins e métodos da educação, influenciando diretamente as concepções de leitura para crianças. Já entre o final do século XIX e o início do XX, a escolarização de massas e a ampliação do público leitor consolidam um mercado editorial infantil e juvenil, no qual convivem cartilhas, “livros de leitura” e compêndios escolares com narrativas de entretenimento, um cenário que hibridiza funções pedagógicas e estéticas.

Assim, definir o que é literatura infantil, deve ir além do simples etiquetar obras, isto porque, o rótulo articula planos distintos que se imbricam e, às vezes entram em tensão. Autores como Hunt (2010), Teresa Colomer (2017), Perry Nodelman (2003) possibilitam-nos organizar a discussão em três eixos analíticos complementares.

Primeiro, no plano intencional-institucional, em que contam os circuitos de produção e legitimação, ou seja, coleções com faixas etárias, paratextos (orelha, capa, guia do professor), políticas de aquisição de bibliotecas e prescrições escolares. Hunt (2010) e Colomer (2017) sugerem que o termo “infantil” é também uma categoria editorial e escolar: obras são concebidas, rotuladas e circulam sob expectativas de adequação etária, utilidade pedagógica e valores culturais. Esse enquadramento não é neutro: como enfatiza Rose (1984), escreve-se “para” crianças a partir de imagens adultas de infância, o que torna a categoria, em parte, um projeto adulto sobre o que a criança deve ler e ser.

Segundo, no plano textual, entram critérios internos: linguagem, organização narrativa, focalização, humor, jogo intertextual, bem como a materialidade verbo-visual (álbum ilustrado). Nodelman (1988) propõe a noção de leitor implícito infantil, o texto convoca competências, interesses e repertórios presumidos do destinatário, sem depender da idade real de quem lê. Shavit (1986) destaca normas históricas do sistema infantil (tendência à simplificação relativa, dupla função informativa/estética, mediação moral/cultural), que variam segundo contextos e períodos. Assim, “ser infantil” não decorre apenas do tema (crianças como personagens), mas do modo de endereçamento e das estratégias composicionais que moldam a experiência estética.

Por fim, do ponto de vista da mediação social da leitura, interessa compreender quem lê, como lê e em quais condições históricas e culturais essa leitura se realiza: a leitura em voz alta, a presença do adulto como mediador, as práticas escolares e as experiências de fruição no contexto doméstico. A convivência com adultos que escrevem, edita, adquirem livros e leem com frequência em voz alta constitui um ambiente cultural no qual a criança se apropria das funções sociais da linguagem escrita. Nesse contexto, emerge o fenômeno da dupla endereçabilidade, em que o texto se dirige simultaneamente a crianças e adultos, o que tensiona classificações rígidas por “público-alvo”. Assim, a literatura infantil deve ser compreendida como um conjunto de práticas de leitura socialmente mediadas e historicamente situadas, nas quais a significação se constrói na interação entre sujeitos, textos e contextos.

Por fim, no plano recepcional, interessa quem lê, como e em que situações: leitura em voz alta, mediação do adulto, atividades escolares, fruição doméstica. A presença de adultos que escrevem, edita, compram e frequentemente leem em voz alta produz o conhecido fenômeno da dupla endereçabilidade: o texto fala simultaneamente a crianças e adultos, o que complica classificações rígidas por “público-alvo”. Nesse sentido, a literatura infantil é também um conjunto de práticas de leitura socialmente situadas.

Com isso compreendemos que em vez de se buscar um único critério definidor, convém adotar uma definição que seja mais estrutural, ou seja, literatura infantil pode ser compreendida como um conjunto de textos e objetos verbo-visuais que, em determinados contextos históricos, circulam sob mediações editoriais e escolares voltadas à infância, configuram um leitor implícito infantil por meio de escolhas

poéticas específicas e são apropriados em práticas de leitura nas quais crianças participam, quase sempre com mediação adulta.

2.3 Percursos e Transformações da Literatura Infantil Brasileira

A literatura infantil ocupa um lugar indispensável no processo de desenvolvimento da imaginação bem como da construção da identidade e da formação do capital moral das crianças. Seu caráter único, encanta e, amplia o pensamento crítico das crianças ao possibilitar a elas conhecimentos diversificados.

Historicamente, é possível se perceber a relação existente entre literatura infantil com à maneira como se concebeu a infância e os métodos pedagógicos adotados em diferentes contextos sociais e culturais. Assim, a forma como a sociedade compreende a criança, influencia diretamente nos conteúdos literários produzidos quanto nos objetivos atribuídos à leitura na infância.

Neste sentido, autores como Zilberman e Magalhães (1982) destacam que, no Brasil, a literatura infantil assumiu desde o início uma função pedagógica, sendo muitas vezes instrumentalizada como ferramenta de ensino moral e cívico. Essa literatura se desenvolveu em estreita associação com os discursos educativos, ora como veículo de instrução, ora como meio de controle social, ora como espaço de imaginação e emancipação.

Deste modo, pensar a literatura infantil, passa inevitavelmente em se pensar também os modos de leitura e de mediação que envolvem diferentes sujeitos: professores, utilizando recursos culturais mediadores, pais, editores e críticos, todos eles com representações próprias sobre o que deve ser lido, como deve ser lido e para que deve ser lido. Nessa perspectiva, é fundamental considerar que a literatura infantil não se destina exclusivamente às crianças, mas também dialoga com o universo adulto, que decide, seleciona e valida as obras que chegam aos pequenos leitores.

Como afirma Hunt (2010), a literatura infantil é uma literatura “duplamente endereçada”, ela se destina às crianças, mas é produzida, escolhida e muitas vezes mediada por adultos. Além disso, a relação entre infância, pedagogia e literatura revela tensões importantes: entre o valor estético e o valor educativo; entre o respeito à autonomia da criança leitora e a condução da leitura com finalidades morais ou

escolares. Tais questões tornam evidente a necessidade de abordagens críticas que considerem a complexidade dos processos de produção, circulação e recepção da literatura infantil, bem como a pluralidade de infâncias que coexistem em nossas sociedades.

Na seção anterior, destacamos que até o século XVII não havia uma concepção clara acerca da infância, e com isso, não se reconhecia um universo que fosse próprio delas. Vistas como “miniadultos”, lhes era retirado o direito de experienciar uma fase tão peculiar. Sem esse reconhecimento, pouco se investia em produções voltadas para esse grupo social (Silva, 2009). Contudo, a partir do século XVIII, período correspondente à Idade Moderna, emergiu uma nova percepção sobre a infância. Agora, a criança era vista como um ser qualitativamente distinto do adulto, demandando, portanto, tratamentos específicos, incluindo questões relativas ao âmbito educacional.

A partir desse novo olhar em relação a infância, inicia-se a produção de uma literatura que buscasse atender melhor as demandas dos anseios infantil, isto, a partir do século XVIII. Foi um processo longo, fruto das transformações culturais e pedagógicas em curso na Europa de então. As primeiras obras que demarcam essa transição, destinadas às crianças começam a ser produzidas propriamente no final do século XVII, especificamente na França, em que se dá início de um gênero literário que tinha dupla função, instruir e entreter.

Entre essas produções, destacam-se: *As Fábulas de La Fontaine* (1668), um conjunto de narrativas breves, protagonizadas por animais que simbolizam tipos de seres humanos. Embora não tenham sido escritas originalmente para o público infantil, tornaram-se referência pedagógica e moral ao longo do tempo. As fábulas de La Fontaine carregam um valor educativo e literário que contribui significativamente para a formação do imaginário infantil, por apresentar valores como justiça, prudência entre outros.

Além deste, *os Contos da Mãe Gansa*, de Charles Perrault (1691/1697) também teve grande influência. Trata-se de uma coletânea de narrativas do folclore popular, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *O Gato de Botas* e *A Bela Adormecida*, reformulando-as sob uma ótica moralizante, voltada à formação de crianças da elite francesa. Seu estilo direto e sua preocupação em transmitir ensinamentos consolidaram a obra como pioneira do gênero.

Por fim, os contos de fadas de Madame D'Aulnoy. Umas das primeiras a cunhar o termo contos de fadas, suas histórias são permeadas de elementos simbólicos, mesmo que a época fosse voltada para o público aristocrático, eram carregadas de uma dimensão mais crítica. (Ariès, 1981; Zilberman, 1984; Coelho, 1984; Lajolo, 1987; Cunha, 1997).

De modo geral, todos esses textos, foram adaptados com um tom moralizante, refletindo os valores burgueses emergentes. Assim, a literatura infantil nascia, sob o signo da instrução e da conformação aos modelos sociais desejáveis. No século XVIII, com o surgimento do Iluminismo, autores, como Jean-Jacques Rousseau, propuseram uma nova concepção de infância e de educação. Em seu livro, *Emílio, ou da Educação* (1762), o autor defendia que a educação deve respeitar o desenvolvimento natural da criança, o que ensejou, uma reorientação na forma de se escrever para o público infantil, deslocando o foco da mera instrução moral para uma formação mais sensível e gradual.

Com a expansão obrigatória da escolarização, a partir do século XIX, cresce também em grande medida a indústria editorial focada na produção de literatura infantil. Nesse contexto, com a institucionalização da escola como espaço privilegiado de formação de sujeito, a literatura infantil passou a desempenhar simultaneamente funções educativas e lúdicas, articulando-se à moral vigente e aos interesses de controle e formação da infância. Portanto, o surgimento da literatura infantil está intimamente vinculado ao modo como a infância foi sendo socialmente construída e aos projetos pedagógicos e civilizatórios de cada época.

Como analisa Zilberman e Magalhães (1982), na origem, a literatura infantil era vista como um espaço de tensão entre o imaginário da criança e os dispositivos de controle social, operando como mediadora entre a fantasia e a norma. Contudo, cabe observar que apesar de suas ambiguidades, essa literatura foi de extrema importância, ao transformar os antigos relatos orais em narrativas dirigidas ao público infantil. Pode-se dizer que tais textos, moldaram o que hoje reconhecemos como conto de fadas literário, inaugurando com isso, uma tradição que conciliava moralidade explícita com encantamento estético.

Enquanto isso, no Brasil colonial, inexistia uma produção autóctone para crianças; os poucos livros chegavam como importações destinadas à elite letrada, refletindo a distância cultural entre o centro europeu e a periferia americana. Essa

lacuna confirma o alerta de Carvalho (1982, p. 75), de que a criança precisa de uma abordagem específica quando reduzida a “adulto em miniatura”, sofre evidente “deformação psicológica”. Com a lenta consolidação da ideia de infância como etapa singular do desenvolvimento humano, surgiram as primeiras iniciativas de compor histórias voltadas a seus interesses, sentimentos e linguagem, lançando as bases para uma literatura infantil propriamente dita. Deste modo, em relação a história da literatura infantil no Brasil,

> verificam-se dois momentos bem definidos da literatura voltada para as crianças no Brasil em busca da expressão artística apropriada ao universo da criança: a) momento anterior a Monteiro Lobato: responsável por veicular valores como o individualismo, a obediência absoluta aos pais e às autoridades, a hierarquia tradicional de classes, a moral dogmática ligada a concepções de cunho religioso, vários tipos de preconceito, como o racismo, uma linguagem literária que visa a imitar padrões europeus. Desse modo, a literatura para as crianças se torna um mero instrumento pedagógico, elaborada para uma criança vista como um adulto em miniatura; b) momento atual, pós-lobatiano: momento em que a literatura para crianças e jovens mostra uma individualidade consciente, obediência consciente, mundo com antigas hierarquias em desagregação, moral flexível, luta contra os preconceitos, linguagem literária que busca a invenção e o aspecto lúdico da linguagem, ou seja, uma literatura que mostra um mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação (Gregorin Filho, 2009, p. 17-18).

Esses dois momentos são fundamentais por revelarem que o momento que antecede à obra de Monteiro Lobato, a literatura infantil se estrutura a partir de uma lógica mais instrumental, moralizante e pouco atenta à especificidade da infância. Essa concepção remete a uma visão naturalizada e biologizante da criança, que a reduz a um ser incompleto, a ser preenchido com normas e valores prontos. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, tal abordagem ignora o caráter social e cultural do desenvolvimento humano, conforme formulado por Vygotsky (2007), ao desconsiderar a criança como sujeito ativo na construção de sentidos e aprendizagens.

A infância segundo Vygotsky (1998), a não é apenas um estágio biológico, mas uma fase culturalmente mediada, em que as interações com os signos e com a linguagem desempenham papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores.

> quando a criança nasce, ela está dotada apenas de uma consciência prática, assim como outros primatas. Sua visão de mundo está estreitamente ligada às informações que lhe chegam por meio dos sentidos: ela não se desvincula dos objetos reais. Seu funcionamento psíquico é elementar, condicionado pelo potencial genético e pelas exigências de sobrevivência da espécie no ambiente, o que Vygotsky denominou de processos psicológicos inferiores. O salto qualitativo no desenvolvimento humano, que liberta o ser humano dos dados perceptivos imediatos, ocorre com o surgimento do que Vygotsky chamou de processos psicológicos superiores. Tais processos incluem a capacidade humana de abstrair, de se desvincular dos objetos concretos, de estabelecer relações lógicas e todas as demais funções cognitivas, inerentes apenas aos seres humanos (Mesquita, 2012, p. 811).

Assim, a literatura infantil que reproduz padrões de dominação, obediência cega e hierarquias rígidas atua como um fator de alienação cultural, não promovendo o desenvolvimento pleno da consciência da criança nem favorecendo sua apropriação ativa da cultura.

Já o segundo momento, denominado de “pós-lobatiano”, considera a criança como um ser em formação e apresenta o mundo como uma realidade em transformação, a literatura infantil passa a ter uma função mediadora da experiência social, possibilitando à criança elaborar novas compreensões sobre si, o outro e o mundo. Isso dialoga com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo o qual o aprendizado antecede e impulsiona o desenvolvimento.

A literatura que valoriza o lúdico, a invenção e a linguagem simbólica atuam como uma ferramenta cultural poderosa, promovendo o desenvolvimento de capacidades como a imaginação, a empatia e o pensamento reflexivolementos fundamentais para o exercício da autonomia moral e intelectual da criança. Como destaca Leontiev (1983), é pela atividade (inclusive a estética e simbólica) que o sujeito se forma. E, no caso da literatura infantil, essa atividade precisa ser esteticamente instigante, culturalmente significativa e afetivamente envolvente.

Diante disso, a literatura infantil, quando compreendida como experiência estética e mediadora de sentidos, contribui decisivamente para o desenvolvimento cultural da criança, favorecendo sua formação como sujeito histórico e ético. Assim, o deslocamento de uma literatura autoritária para uma literatura dialógica representa não apenas uma transformação estética, mas uma mudança profunda na visão de infância e nas possibilidades de desenvolvimento humano.

Para além disso, a literatura infantil no contexto brasileiro surge no contexto das práticas escolares, inicialmente vinculadas às obras pedagógicas destinadas a mediação da leitura. As publicações desse período bem como as traduções eram em sua grande maioria adaptações de produções europeias, especialmente portuguesas (Cunha, 1997; Arroyo, 1968). Diante disso, pode-se afirmar que os primeiros textos deste período destinados ao público infantil não tinham estatuto literário autônomo, e sua finalidade última consistia em cumprir as funções didáticas e moralizantes, moldadas pelas exigências da escola oitocentista.

De acordo com Arroyo (1968), essa vinculação, da literatura infantil ao universo dos livros didáticos visava formar leitores para o novo regime republicano. Um movimento que objetivava substituir a hegemonia de traduções portuguesas por obras que refletissem os valores, temas e linguagem do contexto brasileiro, promovendo a valorização da cultura nacional nas escolas. Dessa forma, a literatura infantil não nasceu como arte pela arte, mas como arte funcional subordinada a projetos educativos e civilizatórios que instrumentalizaram a leitura literária.

As primeiras publicações inauguraram desse modo, não apenas a literatura infantil, mas também, as reflexões explícitas sobre tal gênero, que visavam esclarecer os objetivos pedagógicos e morais das obras, evidenciando o entrelaçamento entre literatura, educação e formação ética das crianças, que por sua vez, se materializavam nos prefácios, prólogos bem como em apresentações dos livros, escritos por intelectuais e escritores renomados, como Júlia Lopes de Almeida e Olavo Bilac. A escola, nesse processo, assumia um papel central: era ao mesmo tempo mediadora, prescritora e fiscalizadora do que se lia.

Isto posto, a consolidação da literatura infantil como objeto legítimo de investigação no Brasil, conecta-se com as transformações vivenciadas nos campos da educação, da crítica literária bem como das políticas públicas de leitura. De acordo com Lajolo (2010), a partir do final do século XX, ocorre uma reconfiguração desse campo, impulsionada por transformações sociais, culturais e econômicas mais amplas como o fortalecimento das políticas públicas de leitura, a ampliação do mercado editorial e a emergência de novos parâmetros estéticos e críticos.

No que tange à literatura infantil, Lajolo (2010) compreende que apresenta uma dupla natureza, sendo produto cultural e, ao mesmo tempo, produto cultural inserido no mercado e instrumento de formação simbólica e estética de seus leitores. Portanto,

a partir disso, a escola, atua como mediadora fundamental entre o livro e o público infantil, operando tanto como difusora quanto como reguladora da produção literária.

A mediação escolar se configura como espaço de tensão, isto porque, por um lado, a escola legitima a literatura infantil ao incorporá-la aos currículos e programas de leitura; por outro, estabelece critérios de seleção que podem limitar a diversidade estética, temática e ideológica do que é lido. Em muitos casos, a escolha de obras infantis ainda está condicionada à sua funcionalidade pedagógica, o que tende a desvalorizar sua dimensão estética e literária.

Não obstante, Lajolo (2010) aponta que, os aspectos mais relevantes estão na valorização do livro como objeto material, que combina texto, imagem, design e forma. Além disso, a crescente presença de narrativas metalinguísticas e autorreflexivas evidencia o amadurecimento estético do gênero. Essa perspectiva permite compreender a literatura infantil não apenas como recurso didático, mas como artefato cultural complexo, cujas múltiplas camadas de sentido se entrelaçam com os processos de escolarização, formação leitora e construção da subjetividade infantil.

Ainda, a partir da vinculação histórica entre literatura e pedagogia, evidencia-se também um tensionamento contínuo: a literatura, que deveria mobilizar o pensamento criativo por meio de sua dimensão estética, muitas vezes acaba sendo reduzida a um instrumento utilitário, subordinado a uma lógica mercadológica e a exigências escolares. Essa redução compromete o potencial transformador da leitura literária, ao enfraquecer justamente o que lhe é mais fundamental sua capacidade de tocar a sensibilidade, expandir a imaginação e provocar reflexões críticas.

Dessa forma, a escola, ao mesmo tempo em que desempenha um papel essencial na democratização do acesso à literatura infantil, precisa repensar suas práticas e concepções para que a leitura literária não seja instrumentalizada exclusivamente como ferramenta pedagógica. Para esta tese, essa articulação entre literatura infantil, escola e políticas de leitura revela-se fundamental para compreender como se constituem os repertórios de leitura da infância no Brasil. Repertórios que são simultaneamente instrumentos de escolarização e espaços de resistência, imaginação e construção de sentidos sobre a infância, a cultura e a própria literatura.

Assim, é imperativo a busca por políticas públicas que asseguram a equidade, a inclusão bem como a justiça social no âmbito escolar. Tendo em vista que historicamente a infância foi invisibilizada, uma pedagogia comprometida com os

direitos e a diversidade se faz imprescindível. Com isso, a escola tem um papel na construção da cidadania por meio da educação, destacando o papel da leitura nesse processo formativo (Arroyo, 2012; Paulillo, 2011).

Diante disso, mais do que a transmissão de conteúdos, a escola se configura como um espaço de socialização, convivência e formação ética. Como observa Charlot (2000), aprender é um processo que envolve não apenas o saber, mas também o reconhecimento e a construção de um sentido pessoal e social. Assim, educar para a cidadania implica cultivar valores como respeito às diferenças, solidariedade e participação ativa na vida comunitária.

Neste cenário, a literatura infantil desponta como uma ferramenta pedagógica e estética de grande potência formativa. Conforme destaca Colomer (2007), a literatura para crianças não apenas entretém, mas amplia horizontes, forma o imaginário e promove o pensamento crítico. Ao colocar a criança em contato com múltiplas experiências humanas por meio das narrativas, a literatura estimula a empatia, o reconhecimento da alteridade e a construção de uma identidade cultural.

Ainda nesse campo, Coelho (2000) ressalta que a literatura infantil tem a capacidade de educar sensivelmente, articulando a fantasia com a realidade e proporcionando à criança instrumentos simbólicos para compreender e transformar o mundo em que vive. Desse modo, acredita-se que a articulação entre escola e literatura infantil pode contribuir de maneira efetiva para a constituição de uma infância cidadã, entendida não como uma preparação para a vida adulta, mas como uma etapa da existência que merece respeito, escuta e reconhecimento pleno.

Apesar dos avanços na produção literária, a escola ainda enfrenta desafios no que se refere à valorização da literatura infantil como arte. Muitas vezes, a lógica escolar reduz a obra literária a um pretexto para atividades gramaticais ou morais, esvaziando seu potencial estético e formativo.

Colomer (2007) adverte que a escola precisa reconhecer a especificidade da literatura como linguagem artística e oferecer às crianças experiências de leitura que priorizem o prazer, a sensibilidade e acompreensão. A leitura literária não pode ser instrumentalizada como meio para desenvolver competências linguísticas; ela deve ser reconhecida como fim em si mesma.

Nesse sentido, é fundamental que os professores estejam formados para atuar como mediadores culturais, capazes de apresentar as obras literárias de forma

sensível e contextualizada, respeitando o tempo da escuta, da imaginação e da reflexão da criança. Como defendem Lajolo e Zilberman (1999), formar leitores não é apenas ensinar a decodificar, mas criar condições para que o sujeito atribua sentido ao texto e dialogue com ele.

Com isso, a valorização da literatura infantil na escola aponta para a necessidade premente de uma mudança de paradigma na forma como o texto literário é percebido e trabalhado em sala de aula. É fundamental que se faça o exercício de ir além da mera instrumentalização, compreender que a literatura é um dos pilares da formação humana e um poderoso veículo para o desenvolvimento da capacidade simbólica da criança.

A escola, nesse contexto deve abraçar a literatura infantil como arte, assumindo deste modo, o papel de agente de democratização cultural, expondo a criança a um patrimônio estético que transcende as fronteiras do didatismo. Isso implica não apenas a escolha de obras de alta qualidade literária, mas também a criação de um ambiente de escuta ativa e diálogo aberto, onde as múltiplas leituras e interpretações das crianças sejam acolhidas e incentivadas.

Isto posto, a literatura, oferece a criança a oportunidade de se defrontar com a complexidade humana, com o inusitado e com o belo, funcionando como um ensaio para a vida. Ao criar leitores que encontram no livro um espaço de prazer e profunda conexão, a escola não apenas cumpre seu papel formativo, mas contribui para a construção de indivíduos mais sensíveis, críticos e capazes de sonhar e transformar a realidade. O reconhecimento pleno da literatura como arte na escola é, portanto, um investimento no futuro leitor-cidadão.

2.4 LITERATURA: UM DIREITO DE TODOS

A literatura constitui uma das expressões mais profundas da humanidade, por revelar, preservar e transmitir a cultura acumulada historicamente pelo conjunto dos homens. Por meio dela, podemos conhecer as marcas das experiências humanas, as formas de pensar, sentir e o modo como a vida em sociedade são organizadas. Outrossim, ela também se configura como produção estética e guardiã da memória coletiva, registro simbólico das práticas sociais e janela aberta para diferentes perspectivas de mundo.

Neste sentido, a literatura não se destina apenas a comunicar histórias e ideias, mas desempenha um papel formador: contribui para a construção da identidade cultural, promove o diálogo entre gerações e possibilita que indivíduos e comunidades se reconheçam, se transformem e se projetem no futuro. Por meio dela, a humanidade organiza e ressignifica seus valores, suas angústias, suas lutas e suas esperanças.

Ao considerarmos a literatura como herança cultural acumulada ao longo da história, é necessário também reconhecê-la como um direito universal, uma vez que o acesso a essa forma de expressão amplia horizontes, fortalece a cidadania e contribui para o processo de humanização em sua plenitude. Para Candido (1995, p.176), trata-se de uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, não sendo, portanto, um luxo ou privilégio, mas uma necessidade vital inscrita na própria condição humana.

Diante disso, Candido observa que de alguma maneira a linguagem literária é tão constante em nossas vidas que se torna impossível não sermos atravessados com as várias formas de como ela se expressa, seja na sua maneira oral, escrita, visual ou em construções mais complexas (Candido, 1995).

Neste sentido, garantir o acesso à literatura significa assegurar ao sujeito o exercício pleno de sua cidadania cultural, uma vez que se trata de um direito humano fundamental. A literatura está diretamente vinculada à dimensão da sensibilidade, da imaginação e da formação ética, constituindo-se como elemento essencial da experiência humana. Negar esse acesso, portanto, é privar indivíduos e comunidades de vivências que humanizam e ampliam horizontes.

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1995, p. 177).

Deste ponto de vista, a literatura desempenha uma função humanizadora ao oferecer prazer estético e, simultaneamente, suscitar reflexões sobre a condição humana, as relações com o outro e a organização da sociedade. Nesse sentido, constitui-se como espaço privilegiado de diálogo entre o indivíduo e o mundo. Na mesma perspectiva, Zilberman (2003) compreende que a literatura destinada à

infância e à juventude exerce papel essencial na formação leitora, pois insere o sujeito em um universo simbólico que, além de entreter, forma e amplia a compreensão de si mesmo e do outro.

Segundo Todorov (2009), o caráter humanizador da literatura consiste no seu potencial de oferecer amparo em momentos de sofrimento, aproximar os indivíduos uns dos outros, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na própria experiência de viver. Trata-se de uma perspectiva que insere a literatura em uma dimensão existencial e ética, em que o texto literário se torna espaço de encontro entre o eu e o outro, estimulando a solidariedade e o reconhecimento da alteridade.

Para estes autores, Candido (1995), Zilberman (2009), Nussbaum (2015), a literatura, ao ultrapassar os limites do entretenimento, deve ser reconhecida como direito universal, indispensável à formação integral do ser humano e à efetivação da cidadania cultural. Neste sentido, é fundamental assegurar às novas gerações o acesso a práticas de leitura que promovam o desenvolvimento da imaginação e da crítica.

Diante disso, Zilberman (2009) vê na literatura um potencial decisivo para a reconstrução da identidade individual e coletiva, uma vez que por meio dos textos os sujeitos podem se construir e se reconstruir à medida que são atravessados pelas experiências. Esse contato com a obra de literatura abre espaço para a elaboração de sentidos sobre o mundo, permitindo que o indivíduo se reconheça, se estranhe e se transforme em diálogo com as narrativas que lhe são apresentadas. Essa compreensão dialoga com Bakhtin (1997), para quem a linguagem se estrutura a partir de uma lógica essencialmente dialógica, ou seja, cada texto se constrói em relação a outros textos, vozes e contextos sociais. Diante disso, a leitura literária se configura como espaço de interação simbólica, em que o sujeito entra em contato com múltiplos discursos e amplia sua compreensão de si e do outro. Nesse processo, a identidade não é algo fixo, mas uma construção permanente, atravessada pela pluralidade de vozes que a literatura possibilita escutar.

É nesse sentido que a literatura ao oferecer experiências estéticas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criticidade, elementos indispensáveis à constituição de sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de interagir eticamente no mundo social. Conforme observa Cosson (2006, p. 17),

> Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Diante disso, compreendemos que em sua essência a literatura, constitui uma experiência transformadora que ultrapassa a dimensão do conhecimento sistematizado. E por possibilitar que o sujeito encontre o senso de si mesmo e da comunidade a que pertence, faz com que a literatura se configure como um direito. Neste horizonte, a literatura, ao mesmo tempo em que reflete nossa identidade, também nos impulsiona a desejar, criar e expressar o mundo a partir de nossa própria perspectiva. Trata-se, portanto, de uma vivência que possibilita a incorporação do outro em nós, sem que isso implique a renúncia de nossa singularidade.

Seu caráter humanizador não se limita a transmitir valores morais ou sociais, pois não “corrompe nem edifica”; o que ela realiza é algo mais profundo: humaniza porque faz viver, permitindo ao leitor experimentar, em linguagem, a complexidade da existência, com suas contradições, dilemas e esperanças. A literatura, assim, impacta diretamente a formação da personalidade humana, não de acordo com convenções sociais, mas em diálogo com a realidade vivida.

Afirmar e defender a literatura como direito universal significa, portanto, dar aos indivíduos de determinada sociedade, a possibilidade de experimentar e participar de umas das criações mais incríveis da humanidade. Assim, apenas em uma sociedade justa e organizada é possível garantir a difusão igualitária dos bens culturais, entre os quais a literatura ocupa lugar central (Candido, 1995). Negar esse direito é mutilar a humanidade do sujeito, restringindo-lhe a experiência estética, ética e cultural que a literatura proporciona. Reconhecer sua função humanizadora, portanto, é assumir o compromisso de assegurar que todos tenham acesso a essa forma essencial de formação e de liberdade.

A literatura, portanto, deve ser entendida como parte do patrimônio simbólico da humanidade, essencial à formação integral do ser humano. Ela educa, sensibiliza e emancipa; permite que os indivíduos compreendam melhor a si mesmos e ao mundo; promove valores como solidariedade, empatia e justiça; e possibilita o exercício da imaginação criadora, que é também exercício de liberdade. Se é verdade,

como defende Candido (1995), que não se passa um só dia sem literatura, então cabe reconhecer que sua negação representa uma forma de mutilação da experiência humana.

Assim, afirmar que a literatura é um direito para todos é reconhecer sua função indispensável na constituição da vida cultural e social. Mais do que uma questão estética, trata-se de um imperativo ético e político. Assim, não basta apenas reconhecer a função da literatura; é preciso garantir as condições materiais para que o acesso a esse patrimônio seja efetivo, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas. Isso implica desde o financiamento de bibliotecas públicas e escolares com acervos de qualidade e diversidade, até a criação de programas de incentivo à leitura que envolvam a família e a comunidade, desmistificando a ideia de que a leitura literária é uma atividade restrita ao ambiente acadêmico.

Ademais, é fundamental que a literatura seja vista como um catalisador da diversidade. Ao oferecer múltiplas vozes, perspectivas e realidades, ela atua como um antídoto contra o pensamento único e a intolerância. O diálogo com o texto literário, em sua complexidade e ambiguidade, estimula a capacidade de discernimento crítico necessária para a vida democrática.

3 ENTRE O TEXTO E O LEITOR: UM OLHAR DAS ABORDAGENS SOBRE LEITURA

A leitura constitui um dos marcos civilizatórios mais relevantes da humanidade, não apenas por ter ampliado a capacidade de armazenar conhecimento, mas, sobretudo, por ter redefinido a forma como o ser humano pensa e se relaciona com o mundo. Conforme aponta Ong (1982), a escrita e, por consequência, a leitura possibilitou o distanciamento entre o sujeito e o objeto do conhecimento, criando condições para o desenvolvimento do pensamento analítico, da reflexão crítica e da metacognição.

Esse deslocamento permitiu ao homem não apenas narrar sua história, mas organizá-la, interpretá-la e projetar o futuro com base na mediação simbólica dos textos. Entretanto, como destaca Wolf (2024), “nós não nascemos para ler”. O cérebro humano não possui uma área naturalmente destinada à leitura; trata-se de uma conquista cultural que depende da reorganização de circuitos neurais originalmente voltados a outras funções, como a visão e a linguagem oral.

Essa plasticidade cerebral é o que possibilita ao sujeito, mediante exposição a contextos letrados e mediação pedagógica qualificada, tornar-se leitor. Nesse processo, articulam-se habilidades perceptuais, linguísticas, cognitivas e sociais, revelando que a leitura é, simultaneamente, fisiológica e cultural. Wolf (2024, p. 21) enfatiza que “a leitura só pode ser aprendida devido à estrutura plástica do cérebro e, quando tal processo ocorre, esse cérebro individual muda para sempre, tanto fisiológica quanto intelectualmente”.

Não obstante, o domínio da leitura não pode ser explicado a partir de um processo de adaptação ou acoplamento de circuitos cerebrais, mas deve ser compreendido como resultado da apropriação de uma prática cultural historicamente construída, mediada pela linguagem e pelas relações sociais. A leitura constitui-se como uma atividade humana complexa, cuja aprendizagem ocorre no interior de práticas sociais de uso da escrita, e não como consequência direta de disposições biológicas individuais.

Nesse sentido, o fato de crianças contemporâneas alcançarem o domínio da leitura em períodos mais curtos está relacionado à ampliação e à

intensificação dos ambientes sociais letrados, nos quais circulam textos, discursos e práticas de leitura culturalmente situadas. Conforme argumenta Arena (2009; 2014), aprender a ler implica inserir-se em situações reais de interlocução mediadas pela escrita, nas quais a criança participa ativamente dos usos sociais da linguagem escrita.

Do mesmo modo, Dagoberto (2011; 2016) destaca que a leitura se desenvolve a partir da mediação pedagógica intencional, que organiza condições para que a criança se aproprie dos sentidos, funções e valores culturais da escrita. Assim, ambientes educacionais letrados não atuam como estímulos ao cérebro, mas como espaços de mediação simbólica, nos quais a interação social, a linguagem e a ação docente possibilitam a internalização da leitura como instrumento cultural e como forma específica de relação com o mundo.

Assim, a inserção precoce da criança no universo da leitura é determinante. O processo se inicia, como lembra Wolf (2024), “desde a primeira vez que um bebê é segurado no colo e alguém lê para ele uma história”. Não obstante, a recorrência das experiências de participação da criança em práticas sociais de leitura nos primeiros anos de vida não pode ser interpretada como indicador da constituição de um suposto “cérebro leitor”, mas como expressão das condições históricas e culturais de inserção no universo da linguagem escrita.

O que se evidencia, nesse período, é a progressiva apropriação dos modos sociais de uso, produção e interpretação dos textos, mediada pelas interações com adultos e pares mais experientes. Conforme argumenta Dagoberto (2009; 2014), a capacidade leitora não se antecipa como potencial neurocognitivo, mas se constitui na participação reiterada da criança em atividades de leitura culturalmente organizadas, nas quais a linguagem escrita assume funções comunicativas reais. Nesse sentido, tanto a família quanto a escola exercem papel decisivo não por estimularem estruturas internas do sujeito, mas por organizarem práticas pedagógicas e sociais que possibilitam a apropriação da leitura como instrumento cultural, internalizado no curso da atividade mediada. Assim, a formação do leitor resulta de processos de mediação simbólica e de inserção histórica na cultura escrita, e não da constituição de um aparato cerebral específico para a leitura.

Diante disso, a leitura, deve ser entendida como fenômeno semiótico, discursivo e histórico. Chartier (1996) ressalta que cada época e cada cultura constroem modos específicos de ler, vinculados aos suportes materiais, às práticas sociais e aos dispositivos pedagógicos disponíveis. Na perspectiva histórico-cultural, a leitura constitui-se como uma prática de significação socialmente mediada, de natureza semiótica, discursiva e histórica, por meio da qual os sujeitos produzem sentidos em interação com textos, contextos e outros leitores.

Ler é, portanto, compreender o mundo, situar-se na história e participar das tramas simbólicas da vida social. Nesse sentido, Kleiman (2008) afirma que a leitura é um ato situado socialmente, que envolve atribuição de sentidos, posicionamento crítico e interação com os discursos. Trata-se de um processo que articula aspectos cognitivos às condições históricas, culturais e afetivas que sustentam sua aprendizagem.

Freire (1989) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que todo ato de ler está ancorado em experiências prévias, valores e contextos sociais. Assim, a formação de leitores não pode ser pensada apenas em termos neurológicos, mas deve incluir os atravessamentos sociais e culturais que constituem os sujeitos.

A leitura é também um processo de elaboração ativa, que demanda estratégias cognitivas específicas. Solé (1998) identifica múltiplos procedimentos que sustentam a compreensão, como a antecipação, a inferência, a verificação de hipóteses, a seleção e a integração de informações.

O desenvolvimento da função leitora, portanto, exige que o professor, valendo-se de instrumentos simbólicos para promover o uso consciente dessas estratégias e favorecendo a compreensão reflexiva e contextualizada dos textos. Dessa forma, refletir sobre o “cérebro leitor” implica articular três dimensões fundamentais: a estrutura neurológica, que permite o aprendizado da leitura; os contextos históricos e culturais, que definem os modos de ler; e as práticas pedagógicas, que possibilitam a sistematização e a ampliação das experiências leitoras.

Pesquisas em neurociência, como as de Dehaene (2012), corroboram essa perspectiva ao demonstrarem que o cérebro humano, por meio do processo

de reciclagem neuronal, adapta circuitos pré-existentes especialmente aqueles usados para o reconhecimento de objetos e rostos para decodificar letras e palavras. A leitura, portanto, emerge como uma conquista cultural que explora a plasticidade de estruturas biológicas.

Esse processo é lento e demanda mediação intencional, mas evidencia que a leitura é uma atividade que mobiliza múltiplas regiões cerebrais: percepção visual, linguagem, memória e emoção. Ler constitui-se como uma prática cultural complexa e socialmente mediada, por meio da qual os sujeitos produzem sentidos, mobilizam dimensões cognitivas e afetivas e se posicionam diante do mundo. Nessa perspectiva, a leitura envolve a interação ativa com o texto, possibilitando a reflexão, a evocação de memórias e a construção de vínculos simbólicos. Conforme destaca Kleiman (2008), ler implica agir sobre o texto, interpretá-lo e assumir uma posição discursiva frente aos sentidos que nele se constroem.

Nessa direção, a leitura se constitui como prática cognitiva, cultural e ética, o que reforça a necessidade de compreendê-la como um fenômeno que ultrapassa o funcionamento cerebral e alcança as dimensões sociais e políticas da vida. Por essa razão, a leitura pode ser considerada um marco civilizatório, cuja origem está atrelada ao desejo humano de permanência, transcendência e comunicação intertemporal. Se, no passado, ela emergiu como um recurso para fixar a memória e preservar os saberes, hoje continua a ser uma das principais vias de acesso à informação, à cultura e à emancipação do pensamento.

Como observa Alberto Manguel (2021, p. 24), “uma sociedade pode existir sem escrever, mas nenhuma pode existir sem ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. Nessa direção, a promoção da leitura implica investir na própria condição humana, entendida como capacidade de imaginar, criar, comunicar e transformar o mundo. A leitura, assim, não se restringe a processos de natureza biológica ou cognitiva, mas se constitui como uma prática histórica e social, por meio da qual os sujeitos se inserem em modos culturalmente produzidos de ler, compartilhar sentidos e participar de práticas culturais socialmente significativas. Desse modo, torna-se fundamental a construção de políticas públicas que assegurem o acesso à diversidade textual, articuladas a práticas educativas comprometidas com a formação crítica e emancipatória. Tais condições são essenciais para que a leitura se desenvolva

em sua plenitude, não apenas em uma dimensão funcional, mas também ética, estética e crítica, enquanto prática cultural constitutiva da experiência humana.

3.1 Concepções De Leitura: complexidade, historicidade e implicações pedagógicas

No campo da educação, a leitura é compreendida sob múltiplas perspectivas, o que evidencia sua natureza interdisciplinar, pelo fato de seu processo constitutivo envolve diversas áreas do conhecimento, tais como a psicolinguística, a neurociência e a pedagogia, que contribuem diretamente para a formação e o desenvolvimento do leitor, destacando a complexidade e a amplitude desse fenômeno educativo essencial.

Contudo, essa multiplicidade de saberes, embora fundamental para uma compreensão abrangente da leitura, pode apresentar desafios. Isso porque cada área produz teorias específicas com diferentes pressupostos sobre leitura, gerando uma diversidade conceitual que, por vezes, torna-se difícil de articular claramente na prática educativa.

Por outro lado, justamente pela riqueza dessas concepções, ampliam-se as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas para o a apropriação da leitura. Assim, compreender essa diversidade de abordagens teóricas é essencial para que os professores possam elaborar estratégias didáticas, capazes de contemplar a complexidade do processo leitor e atender às diferentes necessidades da criança.

Manguel (2021, p.24), observa que “ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. Não obstante, de forma um tanto irônica, o autor compreende que ler, não é um fenômeno peculiar, muito menos um processo monolítico, unitário, no qual apenas um significado está correto, mas, trata-se de um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem.

Assim, quando pensamos em leitura, é impossível se ter uma noção completa do ato de ler, uma vez que essa prática não é apenas um fenômeno cognitivo isolado, e sim, uma atividade social e histórica. Ou seja, a leitura está condicionada por contextos culturais, sociais e históricos específicos, envolvendo relações interpessoais, práticas culturais e valores construídos

coletivamente ao longo do tempo. Assim, a compreensão plena do que ocorre durante o ato de ler requer considerar as influências sociais e históricas que moldam e definem o significado da leitura nas diferentes sociedades e épocas. Como bem argumenta Manguel (2021, p. 58):

> Misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória do que estamos fazendo. Sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico; sabemos que ocorrem em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende de nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento.

A provocação de Manguel é importante, porque nos ajuda a compreender a complexidade do fenômeno “leitura”. É consenso de que a prática da leitura se mostra uma ocasião privilegiada para o desenvolvimento de uma postura crítica bem como, nos abre a possibilidade de, por meio da imaginação compreendermos de maneira ampla e profunda os diferentes contextos da vida social, o que torna a leitura num instrumento vital para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que possibilita uma participação mais ativa na sociedade. No entanto, não se tem necessariamente um consenso fechado do que é a leitura, o que se tem, são algumas aproximações.

Compreendendo que definir o que é a leitura, é uma tarefa complexa, e que o exercício de definir implica necessariamente pôr limites numa coisa e, portanto, dizer o que essa coisa é, em sua essência (Marías, 2015), nos limitaremos primeiramente em expor algumas conceções sobre leitura, considerado dentre muitas questões, as teorias que lhes fundamentam.

Assim, reconhecemos de antemão, que independente da complexidade que é definir “leitura”, compreendemos que a concepção de leitura que guia o trabalho pedagógico do professor é extremamente importante, visto que a forma como esse profissional compreende a atividade leitora e a relação dos alunos com ela, é o que sustenta suas escolhas didáticas no decorrer da sua prática pedagógica (Nornberg, 2003; Jager, 2023).

Isto significa, portanto, que a teoria de leitura adotada na prática pedagógica pelo professor, contribui, para o desenvolvimento da formação do

leitor. Assim, é fundamental que o professor tenha clareza de que concepção teórica de leitura orienta sua prática de ensino. visto que, não existe prática pedagógica neutra, sendo que toda prática está fundamentada em alguma teoria.

Não existe, no campo acadêmico, especificamente dentro da educação, um consenso a respeito de como as crianças aprendem a ler, muito menos de como os professores podem ensiná-las. A relação entre leitura, linguagem e mente tem se configurado como temas de debates há muito tempo, diante disso, as teorias elaboradas por educadores e pesquisadores, divergem.

Por um lado, a leitura é vista como a transferência de informações dadas pelo texto para o leitor, tendo como ênfase à decodificação de palavras, por outro lado, a leitura é compreendida como processo interpretativo, tendo o leitor como agente principal.

Na raiz dessa divergência, está a forma como a leitura é conceituada, (Solé, 1998). Como se percebe, a palavra “ler”, é carregada de inúmeros significados, o que ela é? um processo de representação; ler o mundo e não apenas as palavras? Ora, o contexto, a época, as condições socioeconômicas influenciam significativamente na compreensão do que é a leitura. Fischer (2006, p. 11), ao questionar o que é a leitura, observa que:

> a resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é, como se sabe, a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos. O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor. Entretanto, nem sempre a leitura foi definida desse modo. No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mas recentemente, incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade.

Assim, ao longo do tempo e para diferentes povos, a leitura teve muitos significados. Para os primeiros leitores, “a leitura envolvia um reconhecimento

muito simples de códigos e estava invariavelmente centrada na execução de tarefas" (Fischer, 2006, p. 15). É o caso da mesopotâmia, em que o ato de ler estava relacionado ao trabalho, fazendo da leitura uma atividade coletiva, porém, não aprazível, mas, pública, exigente e audível.

Fica evidente que o conceito de "leitura", varia significativamente entre as culturas, visto que em última instância, prevalece o sentido que é atribuído a ela. Assim, para um escriba egípcio que viveu cerca de 1300 anos a.C., a palavra "ler", era carregada de um significado ligado ao domínio da escrita hieroglífica e à preservação de conhecimentos religiosos e administrativos.

O mesmo, não se dava com um grego, que compreendia a leitura associando-a à comunicação falada, oratória e retórica persuasiva, que por sua vez, era diferente da visão que um Judeu tinha em relação a leitura, centrando-a na leitura e interpretação das escrituras sagradas. Essa diversidade mostra como a leitura é um processo culturalmente moldado, que vai se reconfigurando de diferentes formas mediante a época, contexto e interesses do leitor.

Assim, a leitura tem assumido diferentes significados e funções, variando conforme as transformações culturais, sociais e tecnológicas das sociedades. Longe de ser uma prática homogênea, ela se configura como um fenômeno complexo, historicamente situado e profundamente enraizado nas condições de produção do conhecimento e na organização social.

Nas sociedades contemporâneas letradas, a leitura se consolidou como essencial para a participação ativa na vida social, política e econômica. Sua presença cotidiana se manifesta nas exigências de diversos âmbitos, da educação formal ao mercado de trabalho, das relações institucionais ao uso das tecnologias digitais.

Isto posto, Leffa (1999) e Rose, (1984) sugerem duas abordagens principais sobre o ato de ler, e uma terceira, que ocupam um lugar importante no debate educacional. A primeira teoria é denominada "de baixo para cima", ascendente, ou, *bottom up*, em inglês, e a segunda "de cima para baixo", ou melhor, descendente, ou, *top down*. Os termos em si, parecem técnicos demais, porém, é importante compreendê-los, visto que se trata de teorias que influenciam significativamente as práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor. Não obstante, a terceira teoria, "interativa", seria a soma das duas primeiras, ou seja, o encontro do texto e de seu leitor.

3.2 ABORDAGEM ASCENDENTE (BOTTOM-UP)

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma atividade complexa que pode ser explicada por diferentes modelos teóricos, os quais ajudam a entender como os leitores constroem significado a partir dos textos, a teoria ascendente, é uma dessas teorias que procura compreender o processo de leitura, tendo como ponto de partida a ideia de que a compreensão de um texto se constrói a partir de etapas sequenciais, começando pelo reconhecimento das unidades linguísticas menores, como letras e palavras até alcançar o entendimento global do texto, (Goodman, 1973; Smith, 2004). Essa teoria teve origem nas pesquisas psicológicas e educacionais realizadas principalmente nas décadas de 1950 e 1960, em um contexto de crescente interesse pela cognição humana e pela aprendizagem da leitura, especialmente nos Estados Unidos.

A teoria ascendente, de modo geral, considera a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto e entende o seu sentido. Assim, o leitor é visto inicialmente como um receptor passivo, que processa as informações linguísticas de forma linear, à medida que avança na leitura.

O princípio que inspira esta teoria de leitura, é o comportamentalismo e teorias da informação, que compreendem o cérebro humano como sendo um sistema de processamento semelhante a uma máquina, priorizando o controle externo e o treino repetitivo (Soares, 2013, p.1).

A proposta, desta teoria, portanto, consiste no seu processo, que se estrutura a partir de uma ordem sequencial e hierárquica, ou seja, do particular para o geral. De modo mais específico, a leitura começa com o reconhecimento de sons individuais, ou fonemas, as menores unidades de significado, e progride para o entendimento de estruturas linguísticas mais amplas, no caso, conhecimento semântico referente ao mundo e conhecimento sintático – referente a estrutura da língua (Gregory, 2017; Leffa, 1996; Ngabut, 2015).

Diante disso, o cerne consiste no fato de que a leitura para essa teoria, é elevada na perspectiva do texto, ou seja, o objetivo é extrair as ideias principais do texto, isto porque, o texto é visto como um conjunto de significantes a serem interpretados pelo leitor (Rosing, 1996). Assim, o leitor é obrigando a extrair um

significado preciso por meio de esforço e persistência. Como bem observou Ngabut, (2015, p. 1, *tradução nossa*),

> Os modelos ascendentes do processo de leitura concebem a leitura como um processo de tradução, descodificação ou codificação. Nesse modelo, o leitor inicia o processo a partir da identificação de letras ou unidades menores, como fonemas. Conforme observa essas unidades, começa a antecipar as palavras que elas formam. Uma vez que as palavras são reconhecidas, elas são descodificadas internamente, permitindo que o leitor extraia seu significado, de maneira semelhante à audição. Nesse contexto, a compreensão da leitura é vista como um resultado automático do reconhecimento de palavras, ou seja, entende-se que a decodificação correta conduz naturalmente à compreensão do texto.

Ou seja, sendo o texto um bloco de significado, a função última do leitor consiste em decodificar as palavras e então, extrair a ideia central do texto. Não obstante, a centralidade do texto, faz da leitura um processo linear e comutativo, em que o leitor atua como um decodificador passivo que ao reconhecer símbolos gráficos, transforma o código escrito em código oral para, então, extrair o significado do texto.

O foco, portanto, não está na interpretação subjetiva do leitor muito menos na sua interação com o contexto social, e sim, exclusivamente na sua habilidade de decodificação (Kleiman, 2002; Smith, 2003). A esse respeito, acrescenta Gregory (2017, p. 368):

> Os defensores da teoria ascendente da leitura, defendem que a aprendizagem exige uma reconstrução das formas sonoras de uma palavra com base na sua representação gráfica, pelo que a compreensão surge como resultado da recriação correta da forma sonora das palavras. Por outras palavras, a descodificação dos sons e a pronúncia das palavras são consideradas como meios para adquirir a compreensão. O ensino da leitura precoce, baseado inteiramente na teoria ascendente, salienta a necessidade de ensinar as crianças a associarem primeiro os fonemas (sons) aos grafemas (símbolos), que são gradualmente transformados em palavras (lexis) e em unidades de significado mais vastas. Isto é por vezes, referido simplesmente como uma “abordagem fónica” para o início da leitura.

O que podemos depreender disso, é que a leitura é vista como uma habilidade que depende da decodificação eficiente, ou seja, o leitor deve ser

capaz de converter sinais gráficos em sons correspondentes, formando palavras que, por sua vez, serão compreendidas quando devidamente pronunciadas. O que se sustenta é a ideia de que o primeiro passo para a compreensão é o domínio do código alfabético.

Deste modo, o aprendizado da leitura inicia-se com o ensino sistemático da consciência fonológica, seguido pela instrução fônica, assim, só após dominar essas regras o aluno estaria apto a formar palavras e, gradualmente, frases e textos com sentido. Em contextos escolares, essa teoria se materializa e representa a abordagem que é conhecida como “fônica”. O objetivo central é o de tornar o aluno fluente no reconhecimento de palavras, promovendo deste modo, uma automatização da leitura oral e, por conseguinte, o acesso ao sentido do texto.

A leitura, é essencialmente, a tradução de símbolos gráficos numa aproximação com a linguagem oral. Suas principais características remetem à perspectiva estruturalista, por utilizar um processo linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e de composição. Como já se observou, a ênfase recai na decodificação direta, com pouca ênfase na interpretação além do que está explícito no texto. O estruturalismo, enfatiza a estrutura da língua como um sistema fechado de relações internas entre elementos, em que cada signo é composto por um significante (forma sonora ou gráfica) e um significado (conceito), dando um valor a organização estável e previsível das unidades linguísticas favorecendo dente modo, as abordagens que tratam a leitura como a reconstrução fiel dessa cadeia formal.

Disso, podemos inferir que a concepção de leitura pautada por essa teoria, resulta, portanto, em práticas pedagógicas que priorizam a exatidão na decodificação fonológica e a fidelidade à estrutura gramatical da língua, valorizando exercícios repetitivos de associação entre som e letra, treino da leitura oral e memorização de vocabulário. Como bem observam Dantas; Uchôa; Cabral; Pires e Maracaja (2014, p, 1),

> Os passos do modelo ascendente podem ser descritos da seguinte maneira: o leitor foca inicialmente na primeira parte da página impressa, analisa a primeira palavra, letra por letra, e depois formula a pronúncia dessa palavra convertendo cada letra em som; a pronúncia dá acesso ao significado, que é armazenado na memória; o mesmo processo se repete palavra

> por palavra até a elaboração da frase, privilegiando a decodificação de letras em sons/associação de sons com o significado; enfim o processo se dá através de uma forma sintética, operando por unidades para chegar à compreensão das frases.

Diante disso, sob a perspectiva de Goodman (1973, 1986), a leitura é compreendida como sendo um jogo psicolinguístico de adivinhação, em que o leitor decodifica palavra por palavra de forma linear, de modo a realizar previsões sobre o significado do texto com base em pistas relevantes, ignorando informações consideradas irrelevantes. Para Smith (1989), o fundamento da leitura e de sua aprendizagem reside justamente na capacidade de prever o significado. Para ele, o leitor habilidoso seleciona informações relevantes e antecipa significados, o que torna o processo mais econômico e eficaz.

Assim, sugere-se que, aquilo que o leitor já sabe determinar aquilo que ele percebe. Isto significa, portanto, que a leitura não se inicia pela percepção sensorial das palavras, mas por um nível cognitivo superior, ou seja, a competência linguística e o conhecimento de mundo do leitor. Ao delimitar a leitura no reconhecimento de algumas palavras, ignorando outras, para se adivinhar a mensagem tendo como base a experiência, entende-se que o leitor não depende da leitura integral e literal do texto para compreendê-lo. Ao contrário, utiliza-se de estratégias cognitivas e inferenciais que o libertam da "inconveniência" de ter que ler tudo o que foi efetivamente escrito (Goodman,1973, Smith, 1989). Essa perspectiva encontra respaldo ainda em estudos de autores como Dombey (2005), Liberman e Liberman (1990), e Treiman e Kessler (2005), que também destacam os aspectos linguísticos e cognitivos implicados no processo de leitura.

A teoria ascendente perdurou mais ou menos até a década de 1960 e 1980, visto que seus pressupostos não se sustentavam. A redução da leitura a um ato mecanicista e linear, gerou inúmeras insatisfações, afinal, a ideia de que os leitores iniciantes percorrem um caminho simples, do fonema ao significado global, ignora a complexidade do cérebro humano e suas habilidades cognitivas múltiplas, bem como outros elementos importantes, como o uso do contexto para a inferência de significados (Dehaene, 2012; Damásio, 2012; McGuinness, 2006).

É diante disso que Kleiman (2013), destaca que as implicações pedagógicas resultantes dessa teoria, é dentre tantas, reduzir a leitura como uma atividade mecânica, em que o leitor se concentra em decodificar palavras de forma automática, como em um mapeamento textual. A prioridade reside na identificação e pareamento de palavras ou frases exatas do texto com aquelas encontradas em perguntas formuladas previamente pelo professor. Como exemplo, após a leitura, o aluno é instruído a responder questões específicas que, para serem respondidas, bastam localizar e copiar as palavras correspondentes do texto.

Em vista disso, a apropriação cultural da leitura que se fundamenta nessa teoria, apresentará limitações significativas, uma vez que o foco está na decodificação direta, não se aprofunda na interpretação muito menos na compreensão crítica. Assim, ao se reduzir a leitura a um processo de busca e cópia, o aluno pode deixar de desenvolver habilidades de compreensão inferencial, análise e reflexão sobre o conteúdo lido, elementos essenciais para uma leitura mais ampla e significativa.

No demais, este modelo não explica de forma clara, como distinguir palavras homófonas, por exemplo, ou diferenciar as palavras seção e sessão. Com o exemplo, fica claro que o reconhecimento de palavras requer mais do que habilidade de conversão letra-som. A ideia de que é possível o leitor fazer uso de estratégias globais de reconhecimento das palavras acessando diretamente seu significado a partir do reconhecimento da forma global, não foi tão satisfatória, visto que, o trabalho fonológico foi substituído pelo discursivo, com a intenção de tornar a leitura um processo mais significativo e, priorizou-se o sentido das palavras em detrimento da relação letra-som.

Outro ponto importante é que a teoria ascendente parece ignorar a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento da leitura. Isto porque, desenvolvimento da leitura também está intrinsecamente ligado à exposição a práticas sociais letradas, como a leitura em voz alta em casa e a participação em atividades coletivas que envolvem a troca de significados. A leitura, portanto, não é apenas uma habilidade individual, mas uma prática socialmente construída, onde o contexto e as interações desempenham papéis cruciais.

3.3 Abordagem Descendente (TOP-DOWN) No Leitor

Se na primeira teoria o foco está no texto e o objetivo é extrair as ideias principais, entendendo que o texto possui um sentido exato e completo, para a teoria descendente, a centralidade está no leitor. Assim, em vez de partir do texto em direção ao leitor, como propunha o enfoque ascendente, o movimento parte do leitor em direção ao texto, ou seja, de cima para baixo. Trata-se, portanto, de um processo guiado pelas hipóteses, conhecimentos prévios e expectativas do leitor, que por sua vez, passam a orientar a construção de sentido.

Nesse sentido, para essa teoria, o leitor assume um papel ativo ao mobilizar seus conhecimentos prévios, suas expectativas e hipóteses sobre o conteúdo, a estrutura e a finalidade do texto, com o intuito de construir sentidos, ou seja, o leitor através de todo repertório linguístico e sociocultural que possuí, fórmula, antecipações verificando hipóteses à medida que lê. Assim, “ler não é receber informações passivamente, mas construir ativamente hipóteses sobre o significado” (Smith,1986, p. 45). O que torna o processo mais inferencial do que apenas decodificador.

Deste modo, o ponto central desta teoria consiste no fato de que a leitura depende muito mais das informações ou conhecimentos prévios do leitor, do que da informação presente na página a ser lida. Isto porque, a leitura é vista como sendo um processo de redução da ambiguidade, no qual o leitor busca confirmar ou rejeitar previsões feitas com base em seu conhecimento de mundo e da linguagem, (Smith,1986).

Na mesma linha, Kato (1985) ressalta que o leitor constrói sentido a partir de operações cognitivas complexas, utilizando não apenas informações visuais, mas também elementos linguísticos e extratextuais. Neste sentido, a leitura é uma atividade interpretativa, em que o leitor age como sujeito produtor de significados, e não apenas como receptor passivo de informações.

Com isso, a teoria descendente se opõe à visão mecanicista da leitura, própria do modelo bottom-up, e evidencia que compreender um texto exige muito mais do que decodificá-lo, exige ativar estruturas mentais, conhecimentos acumulados e experiências anteriores para dar sentido ao que se lê.

A partir disso, podemos então apreender que na perspectiva da teoria descendente, o leitor tem uma certa centralidade, uma vez que no processo da

leitura, ele define os sentidos que o texto produz e não o contrário. Assim, o que se entende dessas colocações é a de que a compreensão se principia na mente do leitor, que faz uso do texto apenas para a comprovação de hipóteses de leitura (Goodman, 1973).

Ainda segundo Goodman (1973), a leitura, nessa perspectiva teórica, configura-se como um jogo psicolinguístico de adivinhações, no qual o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre a linguagem, formula hipóteses de sentido e as confirma, reformula ou rejeita ao longo do próprio processo de leitura. Não obstante, no processo a leitura promove, também, a autocorreção, ou seja, o próprio leitor percebe que sua hipótese não se confirma no texto e a modifica. Neste sentido:

> à medida que a informação é processada, as decisões provisórias sobre o significado são confirmadas, rejeitadas ou aperfeiçoadas à medida que a leitura progride. A informação gráfica nos modelos descendentes é utilizada apenas para apoiar ou rejeitar hipóteses sobre o significado (Ngabut, 2015, p. 26).

Assim, a leitura é compreendida como um processo ativo que se dá por meio de formulação e revisão de hipóteses sobre o significado do texto. Isto significa, portanto, que neste caso o leitor não começa pela decodificação de cada elemento gráfico, antes, mobiliza conhecimentos prévios, para de alguma maneira, antecipar o conteúdo e o sentido do que lê.

Diante disso, a leitura pode ser vista como uma atividade preditiva, isto porque, à medida que o leitor avança no texto, vai formulando interpretações iniciais, tendo como base seus esquemas mentais, contexto, gênero textual. E à medida que progride, vai ajustando suas interpretações, rejeitando ou reformulando conforme novas informações se apresentam. Trata-se, portanto, de uma leitura orientada pelo sentido, em que o leitor está constantemente testando e refinando suas hipóteses.

Neste sentido, mesmo que o leitor não ignore as informações gráficas, dá a elas uma função secundária e subsidiária, ou melhor, servem de instrumento para validar ou refutar as antecipações do leitor. O foco, portanto, está na compreensão global e o envolvimento do leitor com o texto. Assim, o sentido não

está exclusivamente no que é lido, mas também no que é mobilizado pelo leitor para interpretar.

Assim, por um lado, a compreensão é alcançada usando apenas a quantidade necessária de informações dos sistemas de pistas gráficas, sintáticas e semânticas. Outras pistas dependem do repertório linguístico do leitor. Diferente dos modelos de leitura ascendentes, os teóricos dos modelos descendentes argumentavam que leitores experientes passam diretamente da percepção visual para o significado, sem precisar decodificar todo o discurso primeiro (Ngabut, 2015). Portanto, o modelo descendente, ao considerar que as hipóteses do leitor são continuamente verificadas e reformuladas, propõe uma leitura estratégica, inferencial e contextualizada, em que os elementos gráficos funcionam como pistas, e não como fundamentos únicos para a construção de sentido.

Nesse sentido, a leitura configura-se como um processo de produção de sentidos social e historicamente situado, no qual as interpretações não se apresentam de forma homogênea. Cada leitor constrói significados a partir de sua inserção cultural, de suas experiências e das interações estabelecidas com o texto e com outros sujeitos, o que confere singularidade a cada ato de leitura. Trata-se, portanto, de um processo complexo de significação, marcado pela participação ativa do leitor na construção dos sentidos do texto.

Isso ocorre porque o sentido de um texto é formado a partir da interação entre os elementos presentes no texto e o conhecimento prévio, as experiências e as expectativas do leitor. Esse processo é influenciado por fatores como o contexto sociocultural, a bagagem linguística e a capacidade de compreensão do leitor, além de aspectos como a estrutura textual e a intencionalidade do autor.

Assim, cada leitura é, portanto, um encontro dinâmico que permite múltiplos sentidos, já que os leitores trazem diferentes interpretações e construções de sentido, enriquecendo a experiência e tornando a compreensão uma atividade complexa e subjetiva, moldada pelas percepções pessoais e pelo diálogo com o conteúdo lido.

Além do mais, o texto é visto como uma representação fragmentada da realidade, o que responsabiliza o leitor a completar as lacunas por meio de seus conhecimentos prévios. Deste modo, à medida que o leitor vai criando hipóteses, se vale do texto para testar suas ideias, percorrendo níveis diferentes: começa

no discurso e avança até o grafofonêmico, passando por estruturas sintáticas e vocabulário.

Isto posto, a leitura torna-se produtiva porque a atenção do leitor está direcionada à sua própria experiência enquanto decifra o texto, e é a partir desse engajamento que o sentido é construído, com o texto desencadeando uma série de reações mentais no leitor. (Leffa, 1996).

Sendo uma inversão da visão ascendente, a teoria descendente postula que a compreensão procede do geral para o particular, que acontece no encontro do conhecimento da língua do texto com o conhecimento geral da cultura, o que torna o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos apenas como estímulo para a recordação de significados construídos através de experiências passadas e para a reconstrução de novos significados através da manipulação de conceitos que o leitor já havia apreendido.

Não obstante, para Leffa (1996), na perspectiva descendente de leitura, tem um elemento de adivinhação de palavras, ou seja, ao se deparar com uma palavra desconhecida, o leitor não precisa necessariamente parar de ler para consultar o dicionário, antes, deve continuar de modo a compreendê-la dentro do contexto geral, visto que o contexto é essencial para compreensão.

Por fim, a função do leitor consiste em atribuir sentido ao texto, visto que para essa perspectiva, a leitura como tal tem seu início desde o momento em que o leitor faz uso de seus conhecimentos prévios para compreender o texto e o faz de forma inconsciente. O leitor formula hipóteses e faz uso de pitas do texto para então confirmar suas suposições.

Isto posto, podemos observar que ambas as concepções são restritas e insuficientes para explicar o ato de leitura, pois atribuem muita proeminência a apenas uma das fontes de informação, texto ou leitor, em detrimento da outra. Se por um lado desconsiderar o leitor é restritivo, pois os conhecimentos prévios influenciam na compreensão de leitura, por outra, desconsiderar o texto também o é, pois ele é fruto de uma intencionalidade comunicativa.

Neste sentido, cabe se debruçar mais a respeito de outra concepção de leitura, que é a perspectiva interativa, que tem como proposta, conciliar as duas concepções supracitadas, considerando que os sentidos são construídos na interação entre texto e leitor (Kleiman, 2002). Dessa forma, o ato de leitura passa

a ser visto como um processo que integra tanto a descoberta das informações do texto quanto aos conhecimentos que o leitor já traz consigo.

3.4 ABORDAGEM INTERATIVA

A complexidade da temática em questão, ressalta o quanto, no campo da educação, a leitura se constitui como um dos pilares centrais do processo formativo, o que tem gerado inúmeras discussões e discordâncias, que foram resumidas até o momento pelas abordagens teóricas supracitas. A leitura como atribuição de sentido e a leitura como extração de informações. Ambas carregam pressupostos distintos sobre o papel do leitor, do texto e da linguagem, influenciando diretamente as práticas pedagógicas nas salas de aula.

A abordagem interativa compreende o a leitura como uma atividade participativa, em que o leitor constrói ativamente o significado do texto. Neste sentido, a ênfase recai na interação contínua entre o leitor, texto e contexto. Pinto (2008) observa que, o modelo interativo tem como pretensão superar as limitações apresentadas pelas abordagens bottom-up (ascendente) e top-down (descendente), integrando-as de forma complementar em um processo de leitura muito mais abrangente, dinâmico e complexo.

O ponto central dessa perspectiva é entender a leitura não como atividade linear, mas como um processo complexo de construção e reconstrução do sentido, que envolve o conhecimento prévio do leitor em interação com o texto. Disto, infere-se que o sentido não está apenas no texto nem exclusivamente no leito, mas, emerge da interação entre ambos.

Como afirmam Solé (1998) e Kleiman (2002), a leitura é, ao mesmo tempo, um processo de construção e reconstrução do sentido, no qual se conciliam os dados gráficos e linguísticos com os esquemas mentais do sujeito. Trata-se de um processo dialógico, em que o leitor negocia significados com o texto, num movimento constante entre o que está escrito e o que já se conhece.

A concepção interacionista, portanto, é intermediária e visa o encontro do autor, do leitor e do texto, sendo este o lugar de interação. O foco não está mais no texto, ou no leitor, mas sim entre esses dois elementos. Assim, temos que a materialidade linguística leva à construção da discursividade, pois a partir das informações obtidas no texto, o leitor vai construir novos sentidos. Para que não

haja o risco de os sentidos construídos fugirem dos propostos pelo texto, o autor deixa marcas formais, ou seja, pistas para se tentar fazer o projeto da construção do novo texto. (Bragagnollo, 2014, p. 286).

Essa abordagem valoriza a leitura como prática interpretativa ativa, renovada a cada encontro com o texto, permitindo múltiplas compreensões dentro de limites discursivos definidos. Assim, cada leitura é única e irrepetível, marcada pela subjetividade e historicidade do leitor.

Isto significa que o sentido não está previamente dado nem exclusivamente no texto, nem é inventado arbitrariamente pelo leitor, leitor, antes, emerge nessa dinâmica dialógica entre texto e leitor, em que o autor projeta um caminho interpretativo e o leitor por sua vez, negocia a partir de suas experiências, hipóteses e inferências. Assim, a leitura torna-se um processo interativo de construção de significados, em que o entendimento do texto resulta da articulação entre os conhecimentos prévios e estratégias mobilizadas pelo leitor.

Neste sentido, a abordagem interacionista valoriza a leitura como uma prática interpretativa ativa, que se renova a cada encontro com o texto, possibilitando múltiplas compreensões, sem, contudo, cair no relativismo absoluto, pois há limites traçados pela materialidade discursiva. Por isso, o processo de leitura é sempre único, marcado pela subjetividade e pela historicidade do sujeito leitor, ou seja, existe um caráter irrepetível da leitura, não há duas leituras idênticas, mesmo quando realizadas por uma mesma pessoa em momentos distintos, porque o leitor também é um ser em constante transformação.

Assim, tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura. Então, para a produção de sentido é necessária a interação entre autor, texto e leitor. O significado não fica restrito nem no texto nem no leitor, porém na interação entre texto e leitor. Assim, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto. (Panichella, 2015, p. 49).

Isto posto, por ser uma perspectiva interacional, a linguagem e os sujeitos são compreendidos como elementos ativos do processo comunicativo, ou seja, os indivíduos não apenas utilizam a língua, mas a constroem e são construídos por ela, em uma dinâmica social em que o sentido se forma na interação. Cada

sujeito ocupa um lugar específico nessa troca, e é nesse espaço de interlocução que se dá a constituição mútua entre linguagem e identidade (Koch; Eias, 2006).

Não obstante, a abordagem interativa apresenta características aplicáveis desde a educação infantil até o ensino superior, destacando a ativação do conhecimento prévio, fundamental para criar uma base sólida de novos saberes. Outra característica essencial é a capacidade de realizar inferências e estabelecer conexões internas no texto e com conhecimentos prévios, permitindo trocas enriquecedoras entre leitores.

Para a perspectiva interativa, os processamentos ascendente e descendente acontecem simultaneamente, demonstrando que a compreensão depende tanto das informações gráficas quanto do conhecimento prévio do leitor.

Segundo Ngabut (2015), a leitura é a interpretação significativa de símbolos escritos, sendo a compreensão resultado da interação entre percepção gráfica, competência linguística e conhecimento de mundo do leitor. Trata-se de um processo complexo influenciado por capacidades perceptivas, de decodificação, experiências, mentalidade e raciocínio.

Stanovich (1980), Seidenberg e McClelland (1989) destacam a relevância das informações fonológicas, ortográficas, semânticas, sintáticas e pragmáticas para a compreensão textual. No modelo interativo, a fluência leitora ocorre por meio do processamento parcial de conteúdo complementado pelas previsões feitas pelo leitor. Segundo Leffa (1996), o processo de leitura, pode ser comparado ao funcionamento de duas engrenagens, em que o leitor e o texto se encaixam para facilitar a compreensão. Nessa metáfora, cada "dente" das engrenagens representa os diversos conhecimentos necessários para que o leitor compreenda o conteúdo. Assim, o entendimento ocorre quando o conhecimento do leitor e a informação oferecida pelo texto se conectam e interagem de forma coordenada, construindo sentido de maneira integrada e colaborativa.

Diante disso, considera-se ao menos, três tipos de conhecimentos essenciais para a realização da leitura: linguístico (semânticos, sintáticos, fonológicos e ortográficos), enciclopédico (conhecimentos gerais e culturais) e textual (tipos e características dos gêneros textuais). Esses conhecimentos interagem simultaneamente, permitindo interpretações profundas e contextualizadas (Oliveira, 2010).

Com isso, a perspectiva interativa compreende que a leitura acontece na integração do leitor e o texto, ou melhor, deve-se considerar o papel do leitor como indivíduo e o papel do texto como forma de expressão do escritor. Assim, é na relação entre as palavras do autor com a mente do leitor que ocorre uma dinâmica dialógica na busca de sentidos (Scaramucci, 1995).

Assim, o modelo interativo compreende a leitura como uma experiência cognitiva e social complexa, na qual leitor e texto se constituem mutuamente em processos de interação e produção de sentidos. Solé (1998) reforça que a leitura busca atender aos objetivos específicos do leitor por meio de uma interação ativa e dialógica. Nesta abordagem, o leitor constrói o significado, resultando em interpretações que variam conforme seu repertório histórico e cultural. Como destaca Magnani (1989), trata-se de um processo crítico em que o leitor questiona e atualiza continuamente seu conhecimento prévio, refletindo o "repertório de leitura" de cada indivíduo (Silva, 2002; Cosson, 2006).

Deve-se destacar diante disso, que o ato de ler, é então compreendido por essa teoria, como sendo um processo de construção de significado que ocorre na interação que se dá entre o leitor, texto e contexto. Assim, a leitura não pode ser reduzida à decodificação técnica, uma vez que envolve questões sociais, cognitivas e discursivas que se constituem historicamente. Como pontuado por Solé (1998, p. 22) *"*a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura".

Neste sentido, o ato de ler só acontece pelo fato de existir um leitor ativo que de alguma maneira processa e examina o texto, ou melhor, a leitura é e acontece a partir de um processo dialógico em que se tem como objetivo a construção de significados. Assim, a análise do leitor se apresenta como imprescindível para esse processo de construção, em que ele, leitor, trava um diálogo com o texto, que por sua vez atribui vida ao texto por intermédio de seus conhecimentos vivências. Isto quer dizer que:

> [...] o leitor constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significa que o autor, quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 22).

Com isso, diferente das outras teorias, para este modelo, “a leitura é um processo de construção de sentidos” (Magnani, 1989, p. 34), uma vez que na relação leitor, texto e contexto, o leitor é sujeito ativo e único, que carrega consigo um repertório histórico e cultural, que faz com que ele não abrace de forma cega a ideia que é aventada no texto que lê, antes, faz o exercício crítico de atribuir sentido ao que o autor escreveu, num processo de questionamento e atualização de seus próprios conhecimentos, (Goulemot, 2001), o seu “repertório de leitura” (Silva, 2002; Cosson, 2006).

3.5 LER É COMPREENDER: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A LEITURA

A partir das concepções de leitura acima referidas, podemos concluir que a leitura se constitui como um dos principais instrumentos que as sociedades dispõem para adquirir, processar, construir e dominar o conhecimento em suas diversas formas e contextos. Não obstante, ler é um processo complexo e multifacetado, que envolve vários elementos, desde o pensamento, linguagem, aspectos cognitivos, bem como interação entre o texto e o leitor.

Isto significa, portanto, que entender a leitura é um exercício difícil. Seria a leitura uma experiência singular e particular de cada indivíduo, um exercício dialógico entre leitor e texto, um processo de decodificação, interpretação e compreensão, ou ainda uma interação dinâmica e ativa com o texto? Estas interrogações destacam a amplitude e as múltiplas dimensões envolvidas no ato de ler, reforçando a importância de abordagens abrangentes e integradoras para compreender esse fenômeno.

Com isso, nossa compreensão sobre leitura e ato de ler está fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por fornecer o arcabouço epistemológico que orienta a compreensão dos fenômenos educativos em sua historicidade, mediação social e materialidade concreta (Vygotsky, 1978; Oliveira, 1997). Sob essa perspectiva, a leitura se constitui como um processo complexo de natureza social, simbólica e mediada, sendo apropriada pelo sujeito nas relações intersubjetivas e nas práticas culturais de linguagem (Smolka, 1999). Assim, ao afirmarmos que ler é compreender, reconhecemos que a compreensão não é um efeito automático do contato com

o texto, mas o resultado de processos de mediação social, apropriação simbólica e internalização progressiva das práticas culturais da leitura, constituída social e culturalmente nas relações mediadas pela linguagem. (Vygotsky, 1998; Oliveira, 1997; Smolka, 1999).

Para esta perspectiva, portanto, a compreensão é resultado de processos de interação, mediação simbólica, apropriação e internalização das práticas culturais de leitura, que se desenvolvem no interior das relações sociais. Isto porque, o desenvolvimento humano é entendido como um processo que se dá do social para o individual, de modo que as funções psicológicas superiores[2], emergem primeiro no plano interpsicológico e, posteriormente, são internalizados no plano intrapsicológico, transformando-se em funções psicológicas do sujeito (Vygotsky, 1998; Oliveira, 1997).

Neste sentido, desloca-se o foco do indivíduo e coloca-se nas relações sociais que estruturam o desenvolvimento humano. O que se configura num rompimento com concepções maturacionistas ou estritamente cognitivistas, visto que a leitura é compreendida como prática social e culturalmente situada, e não como habilidade natural ou espontânea. Para Arshad e Chen (2009) a leitura é uma atividade mediada, na qual os signos, especialmente a linguagem, desempenham papel estruturante, ou seja, a leitura, não emerge espontaneamente do desenvolvimento biológico, mas da inserção da criança em práticas sociais de letramento, nas quais adultos mais experientes orientam, modelam e sustentam o processo de aprendizagem. Compreender um texto, portanto, envolve participar de práticas discursivas compartilhadas, nas quais o sentido é negociado, discutido e reconstruído socialmente.

Sendo a mediação elemento importante, é válido a observação de Arshad e Chen (2009) ao enfatizarem que a mediação conecta o plano social ao plano psicológico, possibilitando que a criança transforme experiências externas em processos internos de pensamento. Assim, no contexto da leitura, a mediação ocorre quando o professor, faz uso da linguagem para orientar a atenção da criança, formular perguntas, explicitar estratégias de compreensão, interpretar sentidos implícitos no texto.

[2] as funções psicológicas superiores podem ser definidas como formas historicamente construídas de organização da atividade mental humana, cuja origem é social, cuja natureza é mediada por signos e cuja constituição se dá por meio da internalização das práticas culturais.

Com isso, a mediação não se configura como sendo um processo de transmissão de informações, antes, envolve diálogo, trocas simbólicas e construção conjunta de significados. É nesse processo que a criança aprende não apenas o que o texto diz, mas como atribuir sentido ao que lê (Arshad; Chen, 2009). A compreensão leitora, portanto, não é um ato individual isolado, mas o resultado de práticas mediadas que ensinam a criança a operar simbolicamente sobre o texto, antecipar sentidos, estabelecer relações e refletir sobre o que foi lido.

Isto posto, O processo de apropriação da leitura implica a incorporação, pelo sujeito, dos instrumentos culturais historicamente produzidos, sobretudo a linguagem escrita, que passa a operar como instrumento de mediação psicológico de organização do pensamento e da ação. Essa apropriação não se dá de forma passiva, mas por meio de interações, nas quais o sujeito reconstrói internamente os modos culturais de ação e pensamento compartilhados nas relações intersubjetivas. A internalização, portanto, não consiste em simples reprodução do social no plano individual, mas em um processo de transformação qualitativa das funções psicológicas, que passam a integrar o funcionamento interno do sujeito, regulando suas formas de pensar, sentir e agir (Vygotsky, 1998; Falabelo, 2005)

Deste modo, entende-se a leitura como instrumento cultural, que, portanto, precisa ser apropriada pelo leitor. De acordo com Arshad e Chen (2009), a apropriação refere-se ao processo pelo qual o indivíduo incorpora instrumentos psicológicas socialmente disponíveis, transformando-os em recursos próprios de pensamento. No caso da leitura, isso significa que a criança se apropria das práticas discursivas, das estratégias interpretativas e das convenções textuais que circulam socialmente. Esse processo não ocorre por simples exposição ao texto escrito, mas por meio de atividades mediadas, como a leitura compartilhada, a discussão de livros e a modelagem de estratégias de compreensão.

Diante disso, a internalização se configura como um processo transformador, no qual as estruturas externas são reorganizadas internamente, adquirindo novas funções psicológicas. Segundo Arshad e Chen (2009), a internalização transforma o próprio processo psicológico, alterando sua estrutura e função. Ler, nesse sentido, torna-se uma atividade autônoma apenas quando

o sujeito consegue operar internamente aquilo que antes dependia do outro, como formular hipóteses, monitorar a compreensão e atribuir sentidos ao texto.

De acordo com Arshad e Chen (2009), A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui um dos conceitos mais relevantes para compreendermos a leitura como processo de compreensão mediada. Para Vygotsky (1978), a ZDP representa a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes.

Aplicado ao desenvolvimento da leitura, podemos inferir que a criança pode compreender textos mais complexos quando apoiada por mediações adequadas. Isso significa que a compreensão leitora não deve ser avaliada com base no desempenho independente, mas considerando o potencial de aprendizagem revelado nas interações mediadas. Ler, é compreender, portanto, quando o ensino se organiza para explorar a ZDP do leitor, oferecendo desafios possíveis, textos adequados e intervenções intencionais. A leitura mediada amplia o horizonte de compreensão da criança, permitindo que ela avance para níveis mais complexos de interpretação e reflexão.

Isto posto, retoma-se o ponto central desta discussão: o aprendizado da leitura e o próprio ato de ler configuram-se como uma atividade complexa que, ao longo da história das teorizações sobre o tema, tem sido frequentemente reduzida por determinadas abordagens explicativas. Essas abordagens, ainda que busquem descrever aspectos do processo leitor, acabam por fragmentar o fenômeno e por esvaziar sua dimensão simbólica, social e histórica, ao tomarem procedimentos técnicos como núcleo explicativo da leitura.

Essa concepção reducionista é bem sintetizada por Fuza (2010, p. 12), ao descrever uma visão segundo a qual o ato de ler é compreendido como um procedimento linear, centrado no reconhecimento de letras e sons, no qual o texto é processado de forma sequencial e o leitor não atua de maneira ativa na produção de sentidos, limitando-se ao reconhecimento de palavras e ideias. Tal formulação explicita uma compreensão que desloca o foco da leitura para operações técnicas sobre o código escrito, desconsiderando o caráter interpretativo e mediado da atividade leitora.

Essa forma de compreender a leitura revela-se limitada, pois se fundamenta na ideia de que o sentido estaria previamente contido no texto e que

caberia ao leitor apenas identificá-lo por meio de procedimentos formais. Trata-se de uma perspectiva que valoriza excessivamente aspectos lexicais e adota uma abordagem indutiva, na qual o leitor não mobiliza seus conhecimentos, suas experiências e suas referências culturais para atribuir sentido ao que lê. Como observa Leffa (1996 apud Peixoto, 2020), tal concepção entende a leitura como um processo de extração, o que impõe sérias limitações à compreensão do fenômeno, uma vez que “extrair” não expressa, de forma adequada, a complexidade envolvida na produção de sentidos durante a leitura.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, essa concepção mostra-se particularmente problemática, pois ignora que o sentido não é um dado objetivo a ser retirado do texto, mas o resultado de um processo de significação socialmente constituído. A leitura, nessa perspectiva, não se explica por procedimentos técnicos nem por operações lineares, mas se realiza como atividade simbólica mediada pela linguagem, pelas práticas culturais e pelas interações sociais.

Mesmo quando se reconhece a importância do domínio do sistema de escrita no processo de escolarização, é fundamental distinguir esse domínio do ato de ler propriamente dito. Conforme aponta Rojo (2019, p. 4), há um conjunto de conhecimentos relacionados à aprendizagem do sistema gráfico da língua, como o reconhecimento das convenções gráficas, do alfabeto e das características do sistema de escrita. Contudo, tais conhecimentos dizem respeito ao aprendizado do código escrito e não definem a leitura enquanto prática de produção de sentidos.

Nesse sentido, reduzir a leitura ao exercício técnico sobre o código equivale a confundir alfabetização instrumental com leitura como prática social. A leitura, em sua complexidade, envolve dimensões cognitivas, sociais, interacionais e históricas, que se realizam em contextos concretos de uso da linguagem escrita. É nesse horizonte que a perspectiva histórico-cultural se distancia radicalmente das abordagens que tomam procedimentos técnicos como fundamento explicativo do ato de ler.

Por outro lado, também se mostram insuficientes as abordagens que, em oposição ao mecanicismo, compreendem a leitura apenas como uma atividade cognitiva individual. Embora essas perspectivas representem um avanço ao reconhecer o papel ativo do leitor, elas tendem a deslocar excessivamente o foco

para processos internos, desconsiderando que os conhecimentos mobilizados no ato de ler são socialmente produzidos e historicamente transmitidos.

O conceito de conhecimento prévio, conforme discutido por Peixoto e Araújo (2020), amplia a compreensão do fenômeno ao reconhecer que o leitor mobiliza conhecimentos de mundo, de práticas sociais, textuais e linguísticos no processo de leitura. A ativação desses conhecimentos permite a realização de inferências e a articulação das diferentes partes do texto em um conjunto coerente (Peixoto; Araújo, 2020, p. 59). Todavia, à luz da Teoria Histórico-Cultural, tais conhecimentos não são concebidos como atributos exclusivamente individuais, mas como produções sociais apropriadas pelo sujeito por meio da mediação cultural.

Nessa direção, Peixoto e Araújo (2020, p. 60) afirmam que a compreensão consiste na produção de sentido ou de coerência realizada pelo leitor por meio da organização de seus conhecimentos. Entretanto, essa organização não ocorre de forma isolada, mas se constitui nas práticas sociais de leitura, nas interações com outros leitores e nas formas culturalmente instituídas de uso da linguagem escrita.

Assim, a leitura configura-se como uma atividade complexa e progressiva de significação, na qual o leitor produz sentidos em interação com o texto, com outros sujeitos e com os contextos históricos e sociais que atravessam o ato de ler. Compreender um texto implica integrar as informações nele inscritas a um repertório cultural mais amplo, mobilizando antecipações, inferências e retomadas que se constroem ao longo de toda a atividade leitora.

Nessa perspectiva, a leitura não se organiza a partir de um ponto inicial obrigatório centrado no código, tampouco se reduz à ativação de processos mentais individuais. O sentido emerge da relação dialética entre linguagem, pensamento e prática social. Ler, portanto, não é reconhecer palavras, mas produzir sentidos; não é operar sobre signos isolados, mas compreender a realidade simbolicamente mediada pela linguagem.

Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural rompe tanto com as abordagens ascendentes quanto com as descendentes, ao compreender a leitura como uma atividade mediada, socialmente situada e historicamente constituída. O processamento da leitura envolve capacidades de compreensão frequentemente denominadas estratégias, que auxiliam o leitor na produção de significados.

Essas estratégias foram sistematizadas por Rojo (2019 apud Peixoto, 2020), conforme apresentado no Quadro, evidenciando que ler é, fundamentalmente, compreender.

Quadro 4: Atribuição de sentido

Ativação de conhecimentos de mundo	O leitor, de modo prévio ou durante a leitura, relaciona constantemente seus conhecimentos, e, caso não consiga compreender, utiliza outras estratégias de caráter inferencial.
Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedade dos textos	O leitor, a partir da situação de leitura, das finalidades, do suporte do texto, das esferas de comunicação, dos títulos, fotos ou legendas, levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto.
Checagem de hipóteses	Ao longo da leitura, o leitor, checa suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmando-as, podendo também buscar outras mais adequadas
Localização e/ou cópia de informação	Em diferentes práticas de leitura, o leitor busca e localiza constantemente informações relevantes a fim de armazená-las e reutilizá-las de maneira reorganizada posteriormente. Essa é uma estratégia básica de leitura, com exceção da leitura por prazer ou fruição.
Comparação de informação	O leitor está sempre comparando informações baseadas em outros textos ou em seus conhecimentos prévios
Generalizações	Essa é uma estratégia que contribui muito para a síntese resultante da leitura, estamos sempre generalizando algum texto, pois não conseguimos guardar todos os textos fielmente na nossa mente.
Produção de inferências locais e globais	Uma inferência local pode ser realizada através de uma lacuna de compreensão provocada por, por exemplo, um vocábulo do texto desconhecido pelo leitor, assim, o leitor, pelo contexto do texto, descobre um novo significado para o termo. Uma inferência global é realizada quando o leitor utiliza pistas que o autor deixa no texto, seus conhecimentos de mundo e conhecimentos lógicos para efetiva compreensão, já que, nem tudo está dito num texto.

Fonte: Rojo (2002)

As formas de atribuição de sentido descritas por Rojo (2002) evidenciam os processos de significação mobilizados pelo leitor na interação com o texto,

indicando que a compreensão se constrói por meio da articulação entre saberes linguísticos, culturais e sociais, historicamente constituídos, no interior de práticas discursivas situadas.

No entanto, embora essa abordagem destaque aspectos importantes da atuação do leitor, ela ainda apresenta lacunas ao não considerar de forma mais ampla os contextos sociais e culturais que envolvem a leitura. É nesse ponto que ganha força a concepção da leitura como prática social, uma perspectiva que compreende o ato de ler como resultado da interação entre leitor, texto e as condições sociais em que ambos estão inseridos. Deste modo, Leffa (1996,) observa que:

> ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um dos seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e o texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (Leffa, 1996, p. 17).

Isto significa que a leitura propriamente dita só acontece quando o leitor é capaz de compreender e, a compreensão é neste sentido, só acontece quando provido de seus conhecimentos prévios, o leitor interage com as informações trazidas pelo texto e, a partir dessa interação, acontece a construção do significado do texto.

> A perspectiva interacionista se fundamenta na concepção de linguagem proposta pelo círculo de Bakhtin, que entende a linguagem como uma prática essencialmente interativa. Segundo essa visão, o texto já nasce com a possibilidade de estabelecer um diálogo contínuo e aberto, pois carrega em sua estrutura um caráter interativo essencial. O espaço do discurso, ao qual temos acesso por meio da leitura e da escrita, é marcado por uma lógica dialógica, o que significa que nenhum enunciado se sustenta de maneira isolada. A linguagem, e especialmente o ato de ler, configura-se como um processo relacional, no qual os sujeitos envolvidos participam ativamente, tornando a leitura uma atividade compartilhada e nunca solitária (Peixoto; Araújo, 2020, p. 61).

Assim, a leitura é entendida como prática social, visto que não se considera apenas o leitor e o texto, mas também o autor. Neste sentido,

> a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a eles, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciação de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (Rojo, 2002, p. 2).

Isto posto, se torna importante compreender as habilidades de leitura que circunscreve essa perspectiva leitura, que foi muito bem resumida por Rojo (2002). Essas habilidades são réplicas do leitor em relação ao texto, que por sua vez se referem à interação e interpretação na leitura (Peixoto; Araújo, 2020).

Quadro 5: Atribuição de sentido e réplica do leitor em relação ao texto

Recuperação do contexto de produção do texto	Para interpretar um texto do modo discursivo, o leitor precisa situá-lo, ou seja, inferir quem é o autor, que posição social ele ocupa, que ideologia assume, em que situação escreve etc.
Definição de finalidades e metas nas atividades de leitura	A ativação de estratégias ou do exercício de capacidade está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Lemos para estudar, para pesquisar, para fluir esteticamente, dentre tantas outras finalidades.
Percepção de relações de intertextualidade no nível temático	Ler um texto é colocá-lo em relação a outros textos já conhecidos, quando essa relação é estabelecida pelos temas ou conteúdos abordados nos textos, há intertextualidade.

Percepção de relações de interdiscursividade no nível do discurso	Compreender um discurso é colocá-lo em relação com outros já conhecidos. Quando essa relação é estabelecida num dado texto, como por exemplo nas paródias, nas ironias e nas citações, há interdiscursividade.
Percepção de outras linguagens	Na leitura, há a percepção de outras linguagens como sons, imagens, diagramas, imagens em movimento, gráficos, hiperlinks – no caso de hipertextos, por exemplo. Essas outras linguagens se tornam elementos constitutivos dos sentidos dos textos, não limitando a leitura somente da linguagem verbal escrita
Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	Na leitura estamos sempre replicando ou reagindo aos textos, sentindo prazer, apreciando a linguagem, apreciando ou não um autor etc. Essas atitudes podem interromper uma leitura ou ajudá-la.
Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	Quando lemos, estamos discutindo com o texto, ou seja, discordamos, concordamos, criticamos os posicionamentos etc. Essas capacidades nos levam a uma réplica crítica em relação às posições assumidas pelo autor no texto.

Fonte: Rojo, 2002

Diante do exposto, a leitura constitui-se como uma prática cultural complexa e multifacetada, historicamente situada, por meio da qual os sujeitos produzem sentidos, participam de práticas discursivas e se inserem nos modos socialmente construídos de compreender o mundo. Compreender um texto requer do leitor uma série de operações cognitivas e discursivas que envolvem, entre outros aspectos, a recuperação do contexto de produção, a definição de metas específicas de leitura, o reconhecimento de intertextualidades e

interdiscursividades, bem como a sensibilidade para outras linguagens presentes no texto contemporâneo, como imagens, sons e elementos multimodais.

Além disso, a leitura mobiliza dimensões subjetivas do sujeito-leitor, como a capacidade de elaborar apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas, o que evidencia sua natureza interativa e crítica. Nessa perspectiva, ler não é apenas absorver passivamente o conteúdo de um texto, mas posicionar-se frente a ele, dialogando com suas ideias, sentidos e intenções.

Assim, a leitura deve ser entendida como um processo ativo de construção de sentido, atravessado por fatores históricos, sociais e culturais, que exige do leitor competências amplas e integradas, a fim de que ele se torne um sujeito crítico, ético e esteticamente sensível no mundo da linguagem. Isto significa que a leitura é um fenômeno histórico e social que deve ser compreendido como prática articulada aos modos de vida, às formas de interação e aos valores de cada época e contexto. Nessa perspectiva, não se trata de uma habilidade neutra ou meramente técnica, mas de um complexo social que envolve práticas, convenções culturais e modos particulares de atribuir sentido ao mundo. Assim, compreender a leitura implica reconhecê-la como atividade situada, que adquire formas e funções específicas a partir das condições sociais que a sustentam.

Segundo Sacrini (2019, p. 34), “o ato de ler não é somente um exercício de habilidades subjetivas, mas a atualização de um modo de comportar-se socialmente desenvolvido e difundido, ou seja, [...]”, o exercício individual da leitura não é obviamente algo amadurecido pelas próprias potencialidades intrassubjetivas, e sim um conjunto de ações fomentado e disciplinado por meio de diversos tipos de relações intersubjetivas Dessa forma, o ato de ler não se limita ao domínio de competências pessoais, mas constitui-se como uma atividade mediada socialmente, enraizada em comportamentos adquiridos por meio das interações interpessoais e históricas.

Com isso, a leitura deve ser entendida como atualização de um modo de agir socialmente desenvolvido e legitimado. Isso significa reconhecer que o ato de ler é condicionado por modelos culturais e sociais prévios, que delineiam e disciplinam as práticas dentro de contextos específicos. A aprendizagem da leitura, portanto, não se dá isoladamente, mas por meio de relações

intersubjetivas estabelecidas em espaços como a escola, a família, a comunidade e outras instituições sociais. É nesses ambientes que o sujeito internaliza modos historicamente legitimados de ler, interpretar e atribuir sentido à realidade. Assim, como assinala Sacrini (2019, p. 34), ao aprender a ler o indivíduo “adquire conhecimentos para tornar inteligíveis muitos contextos da vida social aos quais se reportaria apenas de modo mutilado caso não dispusesse da habilidade de ler bem”.

Essa compreensão reforça que a leitura é condição indispensável para a participação social, pois permite ao indivíduo desenvolver autonomia intelectual e ampliar sua mobilidade social. A ausência dessa habilidade limita o acesso a repertórios culturais, políticos e econômicos, restringindo de forma significativa as possibilidades de inserção plena na vida coletiva. Nesse sentido, Barton e Hamilton (2005) afirmam que as práticas de leitura são moldadas por valores, relações de poder, ideologias e experiências cotidianas, variando conforme o ambiente em que se manifestam. Ler, portanto, não é apenas decifrar símbolos, mas participar de formas socialmente situadas de uso da linguagem, que estruturam modos de ser, agir e pertencer.

A centralidade da leitura nas sociedades contemporâneas se evidencia porque ela constitui um meio fundamental de acesso à informação e de inserção em práticas culturais, econômicas, políticas e educacionais Sacrini (2019, p. 35) ressalta que:

> Praticamente todas as situações de ensino formal (nos mais diferentes níveis) e a maior parte das qualificações profissionais exigem a leitura. Mesmo a compreensão das circunstâncias conjunturais políticas e as possibilidades de tomar parte nos vários debates referentes aos projetos governamentais com forte impacto nas formas de vida da população passam, de modo praticamente inescapável, pela leitura. [...] ademais, deve-se mencionar que a leitura abre uma vasta série de possibilidades de uso estético do tempo livre por meio da fruição dos mais diversos tipos de textos literários e poéticos, os quais permitem refinar sutilmente a sensibilidade o que, por sua vez, fomenta apreensões mais ricas dos fatos cotidianos.

Ao assumir essa dimensão sociocultural, a leitura passa a ser compreendida como prática estruturante da cidadania e da identidade dos sujeitos. Mais do que uma competência cognitiva, ela constitui um gesto cultural

que transforma o leitor, permitindo-lhe reconstruir sentidos a partir de suas experiências, saberes e pertenças sociais. Assim, Sacrini (2019, p. 35) lembra que “é a partir desses contextos amplos de inserção e prática que variados tipos de leitura se moldam e difundem”. Ou seja, não se trata apenas de o aprendizado da leitura viabilizar a participação em situações sociais diversas, mas de reconhecer que é nos contextos historicamente estáveis que se delimitam os tipos de leitura, posteriormente fomentados e ensinados por diferentes instituições.

Essa delimitação não é arbitrária, mas intrinsecamente ligada à funcionalidade dos textos nos contextos em que circulam. Cada prática de leitura responde a finalidades particulares e é situada em ambientes que atribuem sentido e valor a determinados gêneros textuais. A partir dessa perspectiva, Sacrini (2019) categoriza diferentes modos de leitura, que ajudam a compreender sua diversidade e complexidade.

A leitura formativa, por exemplo, refere-se à aquisição e consolidação duradoura de conhecimentos essenciais, sendo indispensável à progressão escolar, acadêmica e profissional. Já a leitura informativa se orienta pela obtenção imediata de informações úteis em situações específicas, enquanto a leitura terapêutica busca sugerir caminhos de reflexão e mudança em modos de vida cristalizados. Por sua vez, a leitura estética valoriza os recursos expressivos da linguagem, proporcionando prazer sensível e refinamento cultural, ao passo que a leitura de entretenimento atende a momentos de lazer e descontração. Há ainda a leitura como circuito social, caracterizada pelo compartilhamento de mensagens e textos em redes de interação, e a leitura como auto desvelamento, vinculada à relação do sujeito com seus próprios registros pessoais ou produções autorais.

Essa tipologia evidencia que a leitura é multifacetada e se realiza em diferentes dimensões da vida humana. Longe de ser homogênea, ela varia de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais, assumindo funções que vão do aprendizado formal à fruição estética, do lazer ao autoconhecimento, da participação política à inserção profissional. Reconhecer essa diversidade é fundamental para a prática pedagógica, pois permite que professores compreendam a leitura como fenômeno culturalmente situado e, a partir disso, construam estratégias didáticas mais significativas e integradas à vida social dos

alunos. Reconhecer essa diversidade é fundamental para a prática pedagógica, pois permite que professores compreendam a leitura como fenômeno culturalmente situado e, a partir disso, construam estratégias didáticas mais significativas e integradas à vida social dos alunos. Na escola, isso implica superar uma concepção restrita de leitura como simples decodificação ou mera localização de informações explícitas. Embora a decodificação seja uma dimensão importante do processo, ela não esgota a complexidade do ato de ler. Ler envolve interpretar, relacionar, inferir, questionar, posicionar-se e produzir sentidos a partir da interação entre texto, leitor e contexto.

Nesse sentido, a ação pedagógica precisa criar condições para que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros, suportes e finalidades de leitura. É necessário que leiam textos literários, científicos, jornalísticos, digitais, instrucionais, argumentativos e autobiográficos, compreendendo que cada um deles exige modos específicos de aproximação. Ao mesmo tempo, é papel da escola ampliar o repertório cultural dos alunos, possibilitando o acesso a textos que talvez não circulem espontaneamente em seus ambientes familiares ou comunitários. Assim, a escola não apenas reconhece as práticas leitoras já existentes na vida dos estudantes, mas também amplia suas possibilidades de participação cultural, acadêmica e social.

Portanto, a diversidade dos modos de leitura não deve ser vista como fragmentação, mas como expressão da riqueza das práticas humanas de produção de sentido. Ao compreender que se lê para aprender, informar-se, emocionar-se, divertir-se, refletir, participar socialmente e compreender a si mesmo, a prática pedagógica pode tornar-se mais intencional e formativa. A leitura, nessa perspectiva, deixa de ser apenas uma atividade escolar e passa a ser entendida como uma prática constitutiva da vida social, da formação humana e da inserção crítica dos sujeitos no mundo.

4 O PROFESSOR LEITOR: SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

O professor leitor exerce papel fundamental na formação de crianças leitoras, pois sua identidade influencia diretamente a maneira como introduz e media o contato delas com os livros. A formação inicial docente é decisiva para que se torne mediador eficiente da leitura literária, sobretudo na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, quando o hábito deve ser estimulado de forma prazerosa e significativa.

Não basta dominar técnicas ou estratégias: é necessário que o professor vivencie práticas de leitura consistentes que lhe permitam experimentar a literatura como experiência estética e cultural. A ausência desse contato compromete sua capacidade de orientar os alunos de forma crítica, criativa e sensível. Por isso, a formação deve ir além de conteúdos teóricos, oferecendo vivências práticas que aproximem o futuro educador de diversos gêneros literários e da mediação como atividade pedagógica. Trata-se de integrar teoria e prática, promovendo reflexão crítica sobre estratégias de incentivo e o papel da literatura na constituição do sujeito.

Neste sentido, formar leitores implica, necessariamente, formar professores leitores. A formação inicial precisa cultivar não apenas o domínio metodológico, mas também o gosto pessoal pela leitura, de modo que o docente transmita às crianças uma relação autêntica com os livros. Cabe-lhe selecionar obras adequadas à realidade dos alunos, planejar práticas significativas e criar espaços de fruição que superem a obrigatoriedade escolar. Quando isso ocorre, a leitura torna-se experiência cultural transformadora, e o professor consolida-se como organizador das condições de mediação.

Mais que ensinar a decodificar, cabe ao professor atuar como orientador do processo de apropriação dos signos culturais, apresentando a literatura como experiência estética, social e formativa. Sua formação inicial deve ultrapassar a transmissão de conteúdos técnicos, investindo no cultivo do gosto pela leitura, para que possa compartilhar entusiasmo com os alunos. Deste modo, o professor pode ler em voz alta, dividir experiências literárias e demonstrar

envolvimento com os textos, para despertar curiosidade, prazer e motivação, fundamentais para consolidar hábitos leitores.

A literatura, mediada por um professor leitor, amplia o imaginário, desenvolve a linguagem, fortalece a criticidade e contribui para a formação integral do sujeito. O estudo de Oliveira e Lima (2020) mostra como professores da educação infantil percebem a leitura em sala de aula, reconhecendo-a como dimensão essencial do desenvolvimento da criança. As autoras ressaltam que a literatura infantil, quando incorporada desde cedo, estimula imaginação, amplia a linguagem, favorece a socialização e fortalece vínculos culturais. Nesse processo, o professor é responsável por aproximar o aluno do universo literário e criar situações em que o contato com os livros desperte prazer e desejo de continuidade.

O professor leitor cria condições para que a criança se reconheça como sujeito de cultura e desenvolva competências linguísticas, cognitivas e sociais fundamentais à vida escolar e social. Sua formação inicial é estratégica para compreender como se prepara o educador que introduz a criança ao universo literário. Assim, além do domínio técnico, o professor precisa de base teórica sólida sobre literatura, conhecer gêneros e tradições e ser leitor assíduo, capaz de despertar nos alunos interesse e gosto pela leitura (Saldanha, 2018; Pinto, 2020).

Com isso, podemos inferir que a mediação de leitura ultrapassa uma prática pontual: trata-se de ação pedagógica que exige múltiplas estratégias, como selecionar obras pertinentes, ler expressivamente, reconhecer perfis leitores e criar situações prazerosas e transformadoras. Para tanto, os cursos de licenciatura devem garantir não apenas disciplinas teóricas, mas experiências que cultivem a identidade leitora, articulando teoria e prática.

Num estudo realizado por Saldanha (2018), o autor observa que, no Brasil, existem fragilidades em relação à presença da literatura no currículo de Pedagogia, constatando sua ausência ou caráter optativo em muitas instituições. Isso compromete a formação do pedagogo, geralmente o primeiro profissional a apresentar a literatura às crianças.

Essa observação é importante, uma vez que a mediação exige, dentre muitas coisas, boa teoria bem como vivência da leitura como prática constante. A formação inicial precisa estimular a constituição de professores leitores que

unam conhecimento literário, apreciação pessoal e articulação pedagógica. Neste sentido, a literatura deve ser tratada não como recurso acessório, mas como experiência cultural de impacto humano. A formação de professores leitores passa, imprescindivelmente, pela revisão curricular nas licenciaturas, assegurando disciplinas obrigatórias de literatura, criando espaços institucionais de fruição e incentivando práticas como clubes de leitura e saraus, ampliando repertórios e fortalecendo identidades mediadoras.

A leitura é apresentada como pilar da formação escolar, pois não se limita à decodificação, mas atua como prática social que amplia a visão de mundo, desenvolve a criticidade e fortalece a cidadania. O professor dos anos iniciais deve assumir o papel de organizador da atividade pedagógica, criando condições para vínculos positivos com os textos. Essa mediação exige sensibilidade para despertar prazer, promover reflexões e estimular interpretações criativas. Nesse sentido, a literatura surge como recurso privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo experiências estéticas, promovendo socialização e contribuindo para a construção de valores.

Diante disso, constatamos a importância do professor como organizador das condições de mediação para despertar interesse e consolidar hábitos leitores. Formar leitores exige docentes conscientes de seu papel, com repertório diversificado, gosto pela leitura e capacidade de mediar experiências que transformem a leitura em prática cultural duradoura.

Isto posto, tornar-se leitor é condição para ensinar a ler, por isso, o docente deve assumir essa postura, compartilhando o valor estético e social da literatura. A constituição do professor leitor é um desafio urgente. Sem docentes que leiam e se reconheçam como leitores, a escola não formará cidadãos críticos e autônomos. A leitura precisa ser prática permanente na formação inicial e continuada, para que os professores inspirem, orientem e transformem a relação dos alunos com os livros e a palavra escrita.

A mediação literária desempenha papel decisivo nos anos iniciais, pois vai além da decodificação, envolvendo construção crítica de sentidos e desenvolvimento social e cognitivo. O professor precisa assumir-se como incentivador, promovendo acesso a textos variados e articulando língua e

estética. A ludicidade surge como recurso privilegiado, por aproximar a leitura do universo infantil, tornando-a prazerosa.

Com isso, concluímos que a figura do professor é central para constituir leitores autônomos. Pela mediação, os estudantes reconhecem a literatura como experiência de vida e não apenas conteúdo escolar. A ludicidade, somada à intencionalidade pedagógica, assegura que a leitura cumpra sua função cultural e social, contribuindo para a formação integral das crianças e para a cidadania crítica.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a leitura deve ser compreendida como prática social complexa, ligada ao desenvolvimento humano. Mais do que técnica, é atividade simbólica mediada, que favorece a internalização de valores, conhecimentos e modos de significar o mundo. O professor leitor, nesse contexto, torna-se organizador das condições sociais e simbólicas da aprendizagem, introduzindo a criança no universo da linguagem escrita e possibilitando sua apropriação crítica da literatura. Ao compartilhar sentidos, vivências e afetos com os textos, mobiliza a linguagem em sua dimensão humanizadora.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica e da interação social. Nessa perspectiva, o professor leitor cria situações que favorecem diálogo, imaginação, escuta atenta e construção coletiva de sentidos. Ao dividir suas experiências literárias, amplia o repertório cultural dos alunos e promove experiências estéticas e cognitivas fundamentais.

Como lembram Solé (1998) e Kleiman (1993), os comportamentos leitores dos professores têm impacto direto sobre as crianças, sobretudo na infância, quando vínculos afetivos e referências simbólicas moldam a subjetividade. Quando o educador revela seus gostos, lê com prazer e compartilha interpretações, comunica implicitamente que o livro é um companheiro de vida, e não apenas uma obrigação escolar.

A mediação, nesse sentido, ultrapassa a escolha de livros ou a realização de atividades didáticas: implica escuta, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Para Cosson (2006), o professor leitor assume um papel formativo essencial ao provocar questionamentos, instigar debates e valorizar diferentes interpretações. Essa prática favorece o desenvolvimento da consciência crítica

e da linguagem interior, elementos centrais para a constituição de leitores autônomos. Pesquisas como as de Martins (2006) e Lerner (2002) comprovam que crianças que vivenciam práticas sistemáticas de leitura com professores leitores apresentam avanços significativos em sua formação linguística, cognitiva e emocional.

Ao apresentar variados gêneros, autores, linguagens e temáticas, o professor leitor amplia os horizontes simbólicos dos estudantes, permitindo-lhes contato com múltiplas visões de mundo. Essa diversidade textual contribui para a formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da identidade cultural. A leitura mediada, vivida de forma dialógica, transforma-se em ato de alteridade, permitindo que a criança se reconheça e se projete no outro, consolidando-se como sujeito cultural e social.

Contudo, ainda persistem desafios na constituição de professores leitores. Muitos docentes não tiveram vivências consistentes de leitura em sua trajetória escolar, comprometendo sua atuação como processo de apropriação dos signos culturais. A ausência de políticas públicas que valorizem a formação cultural dos professores, somada à carência de tempos e espaços institucionais destinados à leitura, limita a consolidação desse perfil profissional. Diante disso, é urgente repensar a formação inicial e continuada, de modo a reconhecer o professor como sujeito histórico e cultural, capaz de refletir criticamente sobre sua prática, ressignificar sua relação com os textos e assumir-se como agente de formação leitora.

A valorização do professor leitor exige reconhecer sua função social na mediação simbólica e na formação integral das crianças. Sua ação não se limita à mediação da leitura, mas implica criar experiências culturais que favoreçam o desenvolvimento humano em todas as dimensões. Formar leitores significa, portanto, formar organizador e orientador das condições sociais e simbólicas da aprendizagem: sujeitos que leem, interpretam, sentem e transformam o mundo por meio da palavra.

Isto posto, a centralidade do professor-leitor na formação de novos leitores, não se funda na ideia de mediação neutra, mas na organização intencional de atividades que inserem as crianças no uso social da linguagem literária. O docente atua como quem propõe objetivos, estrutura tarefas, disponibiliza instrumentos culturais (textos, gêneros, modos de leitura em voz

alta, registros) e coordena interações para que a turma se aproprie de formas historicamente elaboradas de leitura e interpretação.

4.1 Leitura e Formação do Leitor nos Anos Iniciais: concepções dos documentos oficiais

Conforme abordado em seções anteriores, as concepções acerca da leitura fundamentam a compreensão de que a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um processo multifacetado e complexo. Aprender a ler configura-se como um processo de apropriação cultural por meio do qual o sujeito produz sentidos, estabelece relações com o mundo e desenvolve uma postura crítica diante das práticas sociais e discursivas das quais participa. Considerando que a leitura é elemento fundamental tanto para o desenvolvimento da aprendizagem quanto para o exercício da cidadania, ela deve ser compreendida como uma prática social e cultural de extrema relevância.

Nesse contexto, a escola desempenha papel primordial, especialmente na etapa dos anos iniciais, período em que ocorre a aquisição e a exploração do conhecimento e do mundo. Conforme apontam Bandeira e Portilho (2020), “não há prática mais importante do que a leitura para dar suporte na aquisição de conhecimentos sociais”. Portanto, torna-se imperativo problematizar não apenas as práticas de leitura em sala de aula, mas também as concepções subjacentes que orientam a atuação docente, as quais estão expressas nos documentos oficiais que norteiam o currículo escolar.

Segundo Bandeira e Portilho (2020, p. 174), nas escolas brasileiras, o ensino da leitura está intimamente vinculado ao desenvolvimento da língua portuguesa, campo da linguística que estuda a linguagem humana articulada à fala e à escrita, e que tem como objeto grafemas, fonemas, palavras, frases e textos. As concepções de linguagem, leitura e suas práticas pedagógicas são diretamente influenciadas pelo contexto social, político, econômico e cultural, bem como pelas interpretações e compreensões acerca da realidade. Dessa forma, a concepção de língua adotada pelo professor condiciona sua metodologia e prática pedagógica.

Como discutido anteriormente, as concepções de leitura presentes nos documentos oficiais transitam entre perspectivas tradicionais centradas no autor ou no texto e abordagens que privilegiam o papel ativo do leitor. Conforme Ângelo (2005, p. 18), os pressupostos teóricos que fundamentam essas diferentes concepções refletem visões distintas sobre o ato de ler, orientando e justificando propostas didáticas diversificadas para a formação e desenvolvimento do leitor na escola brasileira.

Cabe destacar que, muitas vezes, é a prática cotidiana em sala de aula que determina a concepção de leitura adotada pelo professor, ainda que essa prática nem sempre esteja alinhada com os referenciais dos documentos oficiais para os anos iniciais. Estes documentos, por sua vez, visam garantir uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral do indivíduo.

O artigo 211 da Constituição Federal (1988) estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”, criando, assim, os fundamentos para a elaboração de currículos que contemplem estratégias necessárias à atuação social dos sujeitos. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 32, inciso I, preconiza o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Bandeira; Portilho, 2020, p. 174).

No âmbito dessa legislação, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014, destaca, em sua meta V, a alfabetização plena até o 3º ano do Ensino Fundamental, compreendendo a apropriação das competências de leitura, escrita e cálculo como instrumentos essenciais não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a participação efetiva em diferentes práticas discursivas (Bandeira; Portilho, 2020, p. 180).

Embora o PNE incorpore o discurso das práticas sociais de letramento e rejeite uma concepção estritamente mecânica da alfabetização, sua abordagem permanece limitada por uma racionalidade funcional e normativa, orientada por metas e desempenhos. Uma concepção insuficiente, pois a alfabetização não pode ser reduzida à participação em usos sociais da escrita, mas deve ser compreendida como processo de humanização, no qual a linguagem atua como

mediação central para o desenvolvimento da consciência, do pensamento crítico e da inserção histórica dos sujeitos na cultura.

Com isso podemos inferir que, o cenário educacional contemporâneo é frequentemente moldado por políticas que, embora bem-intencionadas, incorrem no risco do reducionismo pedagógico. Que é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer metas quantitativas e focar na qualidade mensurável e no desempenho em larga escala, tende a instrumentalizar a alfabetização. Essa ênfase na *performance* e nos resultados padronizados, muitas vezes aferidos por testes que privilegiam a identificação superficial dos signos, desvia o foco da função social e política da leitura. A alfabetização, sob essa ótica instrumental, corre o risco de ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas, negligenciando a complexidade do ato de ler como um processo de construção de sentido e de inserção cultural.

A crítica a essa visão instrumental encontra seu contraponto mais sólido na perspectiva histórico-cultural, cujos pressupostos, oriundos de Vygotsky (1998), são essenciais para a compreensão da educação como um processo de desenvolvimento humano. Para essa vertente, a apropriação da linguagem escrita não é um processo natural ou biológico, mas sim um ato de mediação social e de apropriação de um instrumento cultural historicamente construído. O objetivo último da alfabetização, nessa perspectiva, não é a mera funcionalidade do indivíduo no mercado de trabalho ou a obtenção de índices satisfatórios em avaliações externas, mas sim a humanização.

A humanização, no sentido histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) significa a apropriação do saber historicamente acumulado, que permite ao indivíduo ascender às formas mais elaboradas de pensamento, à consciência crítica e à participação ativa na transformação da sociedade. A leitura, nesse contexto, é o caminho para a libertação e para a práxis.

Portanto, o professor, como organizador das condições de apropriação do conhecimento, deve ultrapassar a lógica da reprodução de códigos. Sua atuação deve se concentrar em criar situações de leitura que incorporem os sentidos, propósitos e práticas culturais que conferem significado à escrita no cotidiano das crianças. Isso implica em:

1. Contextualização: Apresentar a escrita em suas diversas funções sociais (ler um jornal, uma receita, um poema), e não apenas em exercícios descontextualizados.
2. Diálogo: Promover o diálogo entre o leitor e a obra, entre a obra e o mundo, e entre os próprios leitores, transformando a sala de aula em um espaço de intersubjetividade e construção coletiva de sentidos.
3. Consciência Crítica: Utilizar a leitura como ferramenta para a leitura crítica da realidade, permitindo que o aluno questione e compreenda as estruturas sociais e políticas que o cercam.

Ao defender a humanização como objetivo último, a perspectiva histórico-cultural se contrapõe veementemente ao reducionismo do PNE, que, ao focar excessivamente na mensuração e na *performance* técnica, corre o risco de formar indivíduos funcionalmente alfabetizados, mas politicamente analfabetos. É nesse sentido que a literatura se insere como um dos mais potentes instrumentos culturais, pois ela humaniza ao ponto de permitir ao homem o desenvolvimento pleno de sua personalidade e de seu psiquismo, elevando as funções psicológicas superiores. A verdadeira alfabetização, portanto, é aquela que, ao instrumentalizar o indivíduo com a escrita, o instrumentaliza, sobretudo, para a transformação social, cumprindo o papel emancipatório da educação e garantindo a apropriação dos bens culturais mais complexos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) reforça o compromisso federativo de garantir que, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas, compreendendo o domínio das correspondências grafêmicas e fonêmicas, fluência na leitura, compreensão e produção textual, reconhecimento de gêneros discursivos, noções temporais e finalidades textuais (Bandeira; Portilho, 2020, p. 174).

Outro documento norteador relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os currículos educacionais em âmbito nacional. A BNCC tem como finalidade desenvolver competências e habilidades que promovam a formação integral do educando, possibilitando-lhe autonomia e inserção crítica na sociedade. No que tange à leitura nos anos iniciais, a BNCC destaca a área da linguagem, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, e

aponta para a importância da comunicação e expressão como instrumentos de interação e apropriação de saberes (Bandeira; Portilho, 2020, p. 174).

Além disso, a BNCC valoriza as experiências lúdicas da Educação Infantil e sua articulação com os anos iniciais, promovendo a progressiva sistematização dessas experiências e o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo e com a leitura, pautadas na construção ativa do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 56). Reconhece-se, assim, que os estudantes deixam de ser receptores passivos para se tornarem sujeitos ativos da aprendizagem, e que a leitura deve ser apresentada enquanto prática social com valor intencional e formativo.

Apesar da BNCC associar a leitura à disciplina de Língua Portuguesa, com foco nos textos como elementos centrais, observa-se que, na prática pedagógica cotidiana, essa centralidade pode ser reduzida a exercícios mecânicos de interpretação baseados em perguntas e respostas, desconsiderando a dimensão dialógica e interativa da leitura. Dessa forma, a negociação de sentidos, a produção de inferências e o engajamento crítico, elementos essenciais para a formação do leitor autônomo, podem ser negligenciados.

A BNCC adota uma perspectiva enunciativo-discursiva, valorizando o texto como unidade de trabalho que deve ser relacionada aos contextos de produção e às práticas sociais de leitura, escrita e produção textual multimodal (Brasil, 2017, p. 65). Nesse sentido, destaca a importância do trabalho com diversos gêneros discursivos, ampliando o repertório do aluno e favorecendo sua apropriação crítica e interpretativa.

A leitura, conforme a BNCC, é compreendida em sentido amplo, incluindo não apenas o texto escrito, mas também imagens estáticas e em movimento, assim como elementos sonoros que acompanham e enriquecem a experiência textual, especialmente em gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 70).

O cerne dessa proposta é a promoção de atividades que não apenas desenvolvam capacidades cognitivas, mas que envolvam o estudante em experiências que ampliem seu repertório vocabular e significados, a partir da ativação de seus conhecimentos prévios e do engajamento ativo com os textos. Essa concepção orienta a prática pedagógica nos anos iniciais e ao longo da educação básica, objetivando a formação de leitores críticos e proficientes na compreensão dos textos e seus contextos (Bandeira; Portilho, 2020).

Isto posto, vale ressaltar que a BNCC explicita em sua estrutura, competências específicas de Linguagens que orientam a formação do leitor nos anos iniciais, a partir dos pressupostos: compreender as linguagens como construções histórico-culturais; explorar práticas de linguagem em diferentes campos; expressar-se em múltiplas modalidades e mídias para dialogar e cooperar; defender pontos de vista com respeito aos direitos humanos; desenvolver senso estético para fruir e valorizar manifestações culturais; de modo crítico, reflexivo e ético. Tais competências deslocam a leitura de um treino de habilidades isoladas para uma competência sociocultural, que integra dimensão ética, política e estética do uso da palavra e das imagens (Brasil, 2017).

Diante disso, no âmbito da leitura, a BNCC (2017), adota um sentido ampliado: não apenas o texto escrito, mas também imagens estáticas e em movimento, artefatos sonoros e composições multissemióticas. A leitura é concebida como interação ativa em que o aluno reconstrói condições de produção e recepção (contexto sócio-histórico, propósitos, vozes e pontos de vista em jogo), reconhece a circulação dos gêneros nos campos de atividade, avalia a fidedignidade das informações e realiza apreciações éticas, estéticas e ideológicas.

A cultura digital comparece como campo incontornável: a escola deve tematizar curadoria de informações, critérios de qualidade, circulação em “bolhas”, pós-verdade, discurso de ódio e limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, formando leitores capazes de argumentar, contra-argumentar e conviver com a diferença.

Do ponto de vista procedimental, o Eixo Leitura/Escuta (que se articula com Oralidade, Produção e Análise Linguística/Semiótica) é o pilar da formação. A leitura é definida por suas finalidades concretas (pesquisa, debate, fruição, atuação na vida pública), e seu tratamento se complexifica progressivamente por meio de níveis de abstração cada vez mais refinados, exigindo que o estudante avance da decodificação básica para a leitura crítica e interpretativa. Esse adensamento metodológico visa amparar as especificidades de cada ano do Ensino Fundamental, estruturando a transição entre as habilidades de compreensão imediata e as de reflexão autônoma.

Quadro 6: Dimensões da Competência Leitora segundo a BNCC

Dimensão da Prática Leitora	Exigência Acadêmica (BNCC)
Prática Social	Reconstrução das condições de produção e recepção (autor, época, gênero, contexto) para análise crítica.
Intertextualidade/Dialogia	Identificação de diferentes vozes e perspectivas (discurso direto/indireto) e relações entre textos (paródias, estilizações).
Estratégias Cognitivas	Mobilização de habilidades progressivamente complexas: de recuperação de informação (localizar) a compreensão (inferir, deduzir) e reflexão (justificar, analisar criticamente).
Multiletramentos	Análise dos efeitos de sentido de recursos multissemióticos (enquadramento de imagem, trilha sonora, sequenciação de vídeos) e de gêneros digitais (meme, gif, fanfic, vlogs).

Fonte: BNCC (2017)

Diante do exposto, cabe observar que, embora a Base Nacional Comum Curricular reconheça que “ler envolve a construção de sentidos a partir de textos escritos, orais e multissemióticos” e afirma que os estudantes devem lidar com “imagens estáticas e em movimento, sons e linguagens híbridas, especialmente nos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 70), tal reconhecimento, por si só, não garante um avanço teórico consistente na compreensão da leitura como prática social e cultural.

Ao tratar a leitura como interação ativa entre sujeitos e textos que circulam em diferentes mídias, a BNCC aparenta alinhar-se às perspectivas contemporâneas dos multiletramentos. Contudo, ao não explicitar os fundamentos epistemológicos que sustentam essa ampliação, o documento corre o risco de reduzir a multissemiose a um inventário de linguagens e suportes, esvaziando o debate sobre as condições históricas, ideológicas e políticas que estruturam a produção de sentidos.

Essa ambiguidade torna-se mais evidente quando a BNCC afirma que as práticas de leitura devem promover o “engajamento do estudante” e o desenvolvimento de “capacidades cognitivas relacionadas à compreensão, à análise e à avaliação dos textos” (Brasil, 2017). Embora o documento recorra a uma retórica que enfatiza criticidade, ética e participação social, especialmente ao mencionar a formação de sujeitos capazes de atuar nos diferentes campos de atuação social, observa-se a permanência de um vocabulário de matriz psicologizante, que desloca o foco das práticas sociais da leitura para processos internos do indivíduo.

Tal formulação tensiona-se diretamente com a abordagem histórico-cultural, segundo a qual o ato de ler não se constitui pela ativação de esquemas mentais ou capacidades individuais isoladas, mas pela participação do sujeito em atividades socialmente mediadas, orientadas por objetivos e organizadas em gêneros discursivos historicamente situados.

Nesse contexto, a noção de formação do “leitor crítico”, reiteradamente evocada pela BNCC, demanda problematização, sobretudo quando articulada ao paradigma das competências. A BNCC afirma que a leitura deve contribuir para o desenvolvimento de competências gerais, como o pensamento crítico, a argumentação e a responsabilidade ética (Brasil, 2017), e traduz tais finalidades em habilidades progressivamente descritas e avaliáveis. Ao converter objetivos educativos de natureza ética, política e cultural em competências mensuráveis, o documento tende a normatizar a leitura crítica como desempenho, desconsiderando as condições materiais, institucionais e formativas necessárias para sua efetivação no cotidiano escolar.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando a BNCC atribui à escola a responsabilidade de formar leitores capazes de avaliar a confiabilidade das informações, argumentar em ambientes digitais e posicionar-se criticamente diante de fenômenos como desinformação, pós-verdade e discursos de ódio (Brasil, 2017). Embora tais objetivos sejam socialmente relevantes, o documento pouco problematiza os determinantes econômicos, tecnológicos e algorítmicos que organizam a circulação das informações na sociedade contemporânea.

Como alerta Apple (2006), políticas curriculares baseadas em competências tendem a operar como tecnologias de padronização e responsabilização, deslocando a crítica estrutural para o plano da

responsabilidade individual de estudantes e professores. Estudos sobre letramentos digitais reforçam que a leitura crítica em rede não se reduz à checagem individual de fontes, mas exige a compreensão das arquiteturas das plataformas, das economias de atenção e das lógicas de visibilidade que sustentam a desinformação e a polarização (Noble, 2018; Zuboff, 2019).

Além disso, ao pressupor a circulação ampliada de gêneros digitais e práticas multissemióticas como parte constitutiva das experiências de leitura, a BNCC silencia, em grande medida, as profundas desigualdades de acesso, infraestrutura tecnológica e repertório cultural que marcam o sistema educacional brasileiro. Embora o documento reconheça, de forma genérica, a diversidade dos contextos escolares, não enfrenta de modo substantivo as assimetrias que atravessam as práticas de leitura. A literatura dos letramentos como práticas sociais enfatiza que não há leitura neutra ou universal, mas letramentos situados, atravessados por classe social, raça, gênero e território (Soares, 2002; Street, 2014).

Nesse sentido, a ausência de uma problematização mais explícita das condições concretas de escolarização pode transformar a ampliação conceitual da leitura, anunciada pela BNCC, em um ideal normativo distante da realidade das escolas públicas, reforçando aquilo que Saviani (2013) identifica como idealização curricular. Assim, embora a BNCC apresente um discurso progressista ao deslocar a leitura do treino de habilidades isoladas para uma competência sociocultural, sua formulação permanece atravessada por ambiguidades teóricas e políticas: entre ampliação conceitual e superficialidade epistemológica, entre retórica social e operacionalização cognitivista, entre criticidade declarada e responsabilização individual.

4.2 LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A leitura, pode ser entendida como uma tecnologia que molda a inteligência da criança em sua dimensão cognitiva bem como socioemocional. Nisto portanto, se inscreve sua importância no contexto escolar por desempenhar um papel fundamental no processo da aprendizagem das

crianças, por promover uma maior inclusão à medida que se partilha os bens culturais produzidos pelo conjunto dos homens ao longo dos tempos.

Assim, a leitura no contexto escolar afirma-se como uma prática formadora essencial, capaz de estruturar todo o processo de desenvolvimento intelectual e humano da criança. Sem o domínio da leitura, não apenas se compromete a aquisição do conhecimento sistematizado, como também se limitam as possibilidades de expressão, compreensão do mundo e construção da autonomia do sujeito.

Não obstante, Daibello (2020) compreende que:

> Historicamente, no contexto escolar, o trabalho com literatura tem como foco uma leitura realizada a partir dos conhecimentos culturais, estéticos e literários, buscando-se localizar no texto elementos formais e compreender aspectos como enredo, caracterização de personagens, geralmente através de exercícios ou discussões que não abrem espaço para o posicionamento dos leitores sobre o texto (Daibello, 2020, p. 62).

Essa forma de abordagem da literatura muitas vezes responde a uma lógica escolar tradicional, em que a preocupação primeira não é em si a formação do leitor, antes, a aferição de conhecimentos, ou seja, as obras de literatura são tratadas como pretextos para a aplicação de questionários, fichamentos e resumos, práticas que visam verificar se o aluno “compreendeu” o conteúdo da obra, mas que pouco contribuem para uma formação crítica e autônomo.

Nesse sentido, a leitura literária é esvaziada de sua potência de encantamento, de provocação ética e de ampliação da imaginação, perdendo sua característica mais nobre que é a de interpelar o leitor, desestabilizar certezas, suscitar questionamentos existências, abrir caminhos para a compreensão de si e do outro.

Seguindo essa lógica, a relação entre leitor e texto é empobrecida, visto que a experiência estética e subjetiva é eliminada e, a leitura é transformada num exercício mecânico e pouco significativo. Nisso, a formação do leitor é comprometida, já que a literatura que deveria ser um meio para desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também a empatia, imaginação moral e consciência social, é transformada num instrumento de avaliação.

Deste modo, a escola como espaço formador, deve retomar a dimensão estética, ética e imaginativa da leitura de literatura, visto que é a partir desse olhar que se forma sujeitos capazes de lerem o mundo com sensibilidade, complexidade e responsabilidade. Para que isso ocorra, é necessário um rompimento com a lógica tecnicista que desautoriza o envolvimento subjetivo do leitor com o texto, restringindo-o à identificação de estruturas formais ou à busca por interpretações consideradas corretas. Como bem pontua Daibello (2020 *apud* Jouve, 2013, p. 62),

> a implicação pessoal do leitor no texto é vista muitas vezes como negativa nesse contexto, pois conteria em si todos os desvios possíveis, desde o erro mais simples ao mais flagrante contrassenso. O autor destaca, entretanto, que essa característica constitutiva da leitura literária tem efeitos positivos, pois possibilita ao leitor confrontar-se consigo mesmo, levando-o a refletir sobre sua própria experiência de compreensão. Jouve argumenta ainda que, especialmente no contexto escolar, a constatação dessa implicação pessoal, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o, pois possibilita que o leitor compreenda seu próprio processo de leitura.

Disto, podemos inferir que a implicação subjetiva é constitutiva da leitura literária e deve ser compreendida como uma via legítima e frutífera de aproximação ao texto. Isto significa que o envolvimento do leitor nesse processo, se torna a própria condição da leitura significativa, visto que esse, se projeta na narrativa, identifica-se ou distancia-se das personagens, realiza deste modo, um exercício interpretativo que é também um exercício de autoconhecimento e reflexão. Rosenblatt (1995), compreendia esse processo como sendo transação, ou seja, o ato de ler é transformado num espaço de encontro entre texto e sujeito, em que o sentido se constrói na intersecção entre obra e experiência.

Neste sentido, para formar leitores de literatura, no contexto escolar, é imprescindível que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar um verdadeiro encontro com o texto literário, e esse encontro precisa ocorrer de maneira mais livre, autônoma e significativa. Isso significa considerar as apropriações singulares que cada criança faz da obra, favorecendo uma relação de identificação pessoal com o texto e valorizando sua subjetividade no processo de compreensão.

Ao permitir que as crianças leiam com liberdade e encontrem sentidos próprios nas obras, a escola contribui para que elas se sintam parte de uma comunidade de leitores, incentivando o pertencimento, a escuta sensível e o prazer da leitura. O desejo e o prazer pela leitura são desenvolvidos, dentre muitas maneiras, pelo encontro que cada criança terá com a obra de literatura.

> Ter a oportunidade de ler literatura na escola, portanto, pode significar criar condições para que as crianças descubram a pluralidade de sentidos dos textos literários, dos mais compartilhados aos mais singulares, e que conheçam as possibilidades de uma experiência pessoal de leitura, da qual possam desfrutar nas diferentes esferas da vida e em diferentes circunstâncias nas quais tenham o interesse ou a necessidade de fazê-lo (Daibello, 2020, p. 63).

Isto posto, pensar a formação de leitores no contexto escolar, vai muito além do simples ensinar a ler, é fundamental fazer com que os leitores desejem ler, ou seja, que encontrem sentido pessoal na leitura de literatura, e que a incorporem como prática cultural em suas vidas. Assim, ao invés de se transmitir tão somente uma cultura literária, instaura-se um processo de ensino-aprendizagem que se estrutura a partir de um saber literário, que envolve debate crítico sobre os aspectos éticos e estéticos das obras, o que oportuniza o leitor a se confrontar com suas interpretações, formular juízos sobre gostos e aprenda a dialogar com seus pares (Lebrun, 2013).

Neste sentido, o leitor transita entre diferentes posturas diante do texto de literatura, de aproximação e distanciamento, por isso, a escola deve adotar práticas de mediação da leitura mais dinâmicas, que, em sua organização, mobilizem tanto emoções bem como a razão, permitindo que o leitor experimente a fruição estética e, ao mesmo tempo, desenvolva competências interpretativas, analíticas e reflexivas.

> Nessa perspectiva, importa mais compreender quais aspectos do texto literário provocam determinadas interpretações por parte do leitor (mais próximas ou distantes de uma leitura consensual) que estabelecer uma interpretação única. Quando o foco do trabalho com literatura é voltado ao leitor, pretende-se entender quais caminhos o levaram a interpretar de determinada forma e, desse modo, debater as leituras possíveis para o texto, não julgando a priori qualquer leitura como correta ou incorreta (Daibello, 2020, p. 64).

Esse movimento, de envolvimento e distanciamento, possibilita o leito a ampliar seu repertório e o ajuda a ter uma compreensão de que a literatura não é apenas um mero entretenimento, mas é sobretudo, um espaço de problematização do mundo, de confronto com a alteridade e de exercício crítico. “O sujeito, com ajuda de seus pares ou do professor, pode operar um retorno reflexivo sobre seu caminho interpretativo e sua apropriação singular pode ser debatida de forma que leve ao reconhecimento das diversas possibilidades de leitura” (Daibello, 2020, p. 64).

Assim, no contexto escolar, o professor, enquanto organizador e orientador das condições sociais e simbólicas da aprendizagem, desempenha um papel fundamental na criação de situações de leitura que favoreçam a produção de sentidos. Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como prática social e cultural, na qual se estabelece o diálogo entre o leitor e a obra, entre a obra e o mundo, bem como entre os próprios leitores, em processos coletivos de interação, significação e partilha de experiências.

Isto significa que a obra literária não deve ser utilizada prioritariamente para desenvolver habilidades ou estratégias de leitura, é necessária uma abordagem que não desvincule a obra das experiências vivas de leitura, e que valorize a experiência estética e reflexiva, capaz de abrir caminhos para múltiplos sentidos, para diálogo interpretativo e para a construção de significativos que ultrapassem respostas únicas e predefinidas. Assim, o foco desloca-se do treinamento de competências formais para o cultivo de uma relação mais profunda e significativa entre o aluno e o texto.

Como bem observa Daibello (2020), embora todo leitor se utilize de diversas estratégias, com maior ou menor eficiência, para compreender aquilo que lê, no caso da leitura literária que se realiza socialmente, seu foco não é buscar uma leitura consensual, mas sim encontrar no texto aquilo que pode lhe dizer algo sobre o mundo, sobre as pessoas ou sobre si mesmo.

Desse modo, é essencial que a escola crie condições para que a leitura literária se dê num encontro entre leitor e texto, permitindo que o leitor experimente o prazer da leitura sem a obrigatoriedade de prestar contas a respeito do que entendeu. Ao evitar reduzir a leitura literária como meio de avaliar por meio de tarefas analíticas, a escola passa a garantir momentos em que a

literatura seja vivida como experiência estética e subjetiva. Afinal, processos de verificação de compreensão ou de extração de informações fazem mais sentido quando aplicados a textos de natureza informativa ou científica, cujos sentidos são mais precisos e delimitados, ao contrário do texto de literatura, que se abre à pluralidade de interpretações e ao envolvimento emocional do leitor.

Assim, a leitura literária no contexto escolar se dá por meio de uma postura pedagógica mais flexível, visto que o professor deve estar aberto as pluralidades de interpretações, reconhecendo que não existe um único sentido fixo. Por tanto, como bem pontua Geraldi (2010), o encontro do leitor com o texto traz à tona situações imprevistas e inesperadas, pois cada um projeta suas próprias vivências e perspectivas nessa relação com a obra.

Partindo dessa percepção, Kramer (2000), observa que a leitura literária se torna instrumento para compreender a realidade histórica e social, ajudando o leitor a estabelecer conexões críticas e éticas para além do momento da leitura propriamente dito. Diante disso, temos uma mudança na prática pedagógica, isto porque, a leitura na escola deixa de ser à mera transmissão de conteúdos literários ou informações acadêmicas pré-estabelecidas, mas passa a favorecer a construção de sentidos particulares, valorizando as experiências interpretativas dos leitores. Ao propor essa mudança, o professor assume uma postura consciente de que suas escolhas didáticas refletem valores políticos e ideológicos mais amplos sobre educação, literatura e sociedade.

Assim, reconhecer a importância da leitura literária enquanto experiência múltipla e aberta implica admitir que as concepções sobre literatura e sobre o papel da escola são historicamente situadas, revelando visões mais amplas sobre o ser humano, a cultura e a formação cidadã. Definir o que se entende por leitura literária na escola é, portanto, um ato pedagógico que expressa não apenas uma posição educativa, mas uma maneira particular de compreender e atuar no mundo.

4.3 Estratégias De Leitura: caminhos para formar bons leitores

A leitura, longe de ser uma sequência simples de gestos de decodificação, configura-se numa atividade complexa, mediada por expectativas que se manifestam em diferentes níveis, pessoal, social e cultural que orientam a forma

como o sujeito se relaciona com o texto (Sacrini, 2019). Nesse sentido, as práticas de leitura assumem múltiplas modalidades, variando conforme os interesses individuais e as demandas contextuais em que ocorrem.

Diante dessa complexidade, a presença da leitura e da literatura no espaço escolar constitui um dos grandes desafios contemporâneos, sobretudo pelas múltiplas exigências sociais impostas à escola. Formar leitores competentes, críticos e autônomos implica superar práticas superficiais e adotar metodologias sistemáticas que garantam o acesso à leitura como prática cultural e pedagógica (Girotto; Souza, 2010).

Considerando que a leitura é uma prática social e culturalmente mediada, acontece nas interações entre sujeito, linguagem e sociedade (Vygotsky, 2005; Luria, 2010). Desta feita, aprender a ler configura-se como um processo de apropriação e ressignificação de sentidos historicamente produzidos. Assim, a formação de leitores requer mediações pedagógicas intencionais que possibilitem a transição do reconhecimento inicial de palavras para a compreensão crítica e reflexiva dos textos.

Ora, as dificuldades mais recorrentes no processo da leitura estão relacionadas à compreensão, que se manifesta tanto na interpretação de textos simples quanto na extração de informações explícitas e, de modo mais evidente, na percepção dos sentidos implícitos. Kleiman (1993) observa que compreender um texto significa integrá-lo a um contexto discursivo mais amplo, mobilizando conhecimentos prévios, inferências e hipóteses interpretativas. Dessa forma, o acesso ao significado não é um processo natural ou automático, mas uma atividade cognitiva e cultural que exige desenvolvimento sistemático.

Nesse cenário, a mediação de estratégias de leitura adquire relevância fundamental. Solé (1998, p. 70) defende que as estratégias de compreensão leitora 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”. De forma consciente o leitor mobiliza essas estratégias para atribuir sentido ao texto, como antecipar, formular hipóteses, verificar, inferir e resumir.

Do mesmo modo, Marcuschi (2008) entende que a leitura envolve práticas discursivas diversas e deve ser trabalhada em sua multiplicidade de gêneros, articulando o domínio técnico com a construção de sentidos contextualizados.

Tais contribuições reforçam a necessidade de orientar os alunos para o uso de diferentes estratégias, a fim de que possam interagir com variados textos de maneira autônoma, crítica e produtiva.

Isto posto, compreendemos que o trabalho pedagógico com estratégias de leitura deve ir além da preocupação com o desempenho mecânico, para priorizar a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e ressignificar os discursos com os quais entram em contato. Ao articular mediação docente, diversidade textual e estratégias de compreensão, a escola, por meio do professor contribui não apenas para a consolidação da apropriação de práticas de leitura, mas também para a constituição de leitores ativos e críticos frente ao conhecimento e à cultura.

Diante dessas observações, faz-se necessário pontuar que essa apropriação se consolida quando a criança é inserida em situações socialmente relevantes, nas quais tem a oportunidade de participar ativamente da produção de sentidos. Esse processo implica compreender a leitura e o aprendizado como práticas situadas, em que o sujeito, ao interagir com o outro e com os objetos culturais, amplia as funções psicológicas superiores (Luria, 2010; Souza, 2016; Vygotsky, 2005). Funções essas que emergem a partir da atividade mediada pela linguagem e pela interação social. Dessa forma, o aprendizado se consolida quando a criança participa ativamente de situações significativas, apropriando-se dos sentidos e significados produzidos historicamente (Fernandes, 2021).

Ao assumir papel ativo, a criança transforma o conhecimento em experiência pessoal, reelaborando-o de acordo com suas condições concretas de vida e, ao mesmo tempo, contribuindo para a continuidade da produção cultural da sociedade. Assim, o ato de aprender deixa de ser um exercício mecânico e passa a configurar-se como um movimento dialógico, em que a internalização de saberes está vinculada à vivência compartilhada e à participação crítica nos contextos de aprendizagem.

Nesse contexto, a escola desempenhar um papel quase que imprescindível para a formação de leitores, pois se configura como o espaço social responsável por criar condições para que os conhecimentos culturais acumulados sejam acessíveis e ressignificados pelas novas gerações, ou seja, a democratização do conhecimento. Tal processo deve ser compreendido em sua totalidade, considerando o sujeito em seu desenvolvimento integral.

Em se tratando de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o aprendizado da leitura deve ser conduzido por estratégias que permitam que as crianças se tornem bons leitores desde cedo. Isso significa ajudá-las a usar essas estratégias para compreenderem o que leem e, com isso, desenvolverem a capacidade de perceber a conjuntura das ideias principais, relacionar informações e recordar o que foi lido quando necessário. Assim, a leitura passa a ser uma prática que contribui para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento, favorecendo tanto a imaginação quanto a construção de significados.

Considerando a relevância da questão, é imprescindível que as estratégias de leitura sejam introduzidas desde os primeiros anos da vida escolar. Tal prática favorece a construção de processos de compreensão mais consistentes, ampliando progressivamente a bagagem de conhecimentos prévios das crianças.

Neste cenário, o papel do professor como sujeito orientador do processo de leitura, é fundamental, uma vez que é ele quem orienta a interação entre texto e aluno, ensinando estratégias que tornam essa relação mais significativa. Mais do que transmitir conteúdos, cabe-lhe formar atitudes próprias da conduta leitora, atuando como modelo de leitor para seus estudantes.

Nesse sentido, o professor não apenas demonstra práticas de leitura, mas também ensina modos de operar intelectualmente diante do texto, incentivando a mobilização de diferentes estratégias e operações que possibilitem a construção de sentidos e a compreensão profunda. Como destacam Girotto e Souza (2010), a leitura envolve múltiplos processos cognitivos e sociais, e o professor é o agente responsável por articular tais dimensões no espaço escolar, favorecendo a constituição de leitores competentes e críticos.

Diante disso, Solé (1998, p. 72) indaga:

> por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, diz a autora, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos.

Considerando que as dificuldades mais recorrentes, no processo da leitura é sua compreensão, a qual se manifesta tanto na leitura de textos simples quanto na identificação de informações explícitas e, sobretudo, na interpretação implícita do que está nas entrelinhas, a mediação de estratégias de compreensão, neste sentido, desempenha um papel essencial ao oferecer aos estudantes instrumentos que ampliam sua capacidade de leitura, afinal, compreender um texto não é algo natural, mas sim fruto de um processo que resulta de práticas sistemáticas. Assim, a mediação de estratégias contribui de maneira significativa para a formação do leitor, ao oferecer subsídios que favorecem o contato autônomo e produtivo com diferentes gêneros textuais.

Nesse horizonte, Solé (1998) propõe seis estratégias que se destacam por sua aplicabilidade em diferentes disciplinas e gêneros textuais, oferecendo aos professores ferramentas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

1. Compreender os propósitos da leitura

O ponto de partida consiste em ajudar os alunos a identificarem os objetivos explícitos e implícitos da leitura. Essa reflexão corresponde a responder perguntas como: *O que vou ler? Por que e para que vou ler?* Ao trabalhar essa estratégia, o professor pode orientar os estudantes a compreenderem que a leitura tem funções diversas – informar, estudar, entreter, refletir – e que, em cada caso, os modos de ler se transformam. Essa consciência desenvolve autonomia leitora e amplia a noção de que ler não é um ato neutro, mas direcionado por intenções (Solé (1998).

2. Ativar conhecimentos prévios

Todo texto dialoga com o repertório cultural e cognitivo do leitor. Nesse sentido, é essencial que o professor estimule os alunos a mobilizarem saberes anteriores relacionados ao conteúdo do texto, ao autor, ao gênero ou ao tema. Perguntas como: *O que já sei sobre este assunto? Que experiências pessoais ou conhecimentos escolares podem me ajudar a compreender o texto?* possibilitam que o estudante construa pontes entre o novo e o já conhecido. Esse processo de ativação dos conhecimentos prévios favorece a aprendizagem significativa e a leitura crítica (Solé (1998).

3. Focalizar o essencial

Nem todo elemento presente em um texto é igualmente relevante. Ensinar os alunos a diferenciarem informações fundamentais de detalhes secundários é uma habilidade necessária para a compreensão. Ao definir previamente o objetivo da leitura, o professor pode orientar os estudantes a identificarem a ideia central, a organizar as informações mais relevantes e a evitar a dispersão diante de detalhes redundantes. Essa prática ajuda a desenvolver leitores capazes de selecionar, sintetizar e hierarquizar informações (Solé (1998).

4. Avaliar a consistência e a coerência do texto

Outro aspecto importante é a análise crítica do conteúdo. O leitor deve questionar se o texto faz sentido, se as ideias apresentadas têm coerência interna e se dialogam ou entram em conflito com seu conhecimento prévio. Ao propor essa estratégia, o professor auxilia o estudante a desenvolver pensamento crítico, autonomia intelectual e capacidade de avaliar argumentos. Esse exercício é fundamental, sobretudo no contexto atual de circulação de múltiplas informações, em que distinguir conteúdos confiáveis de superficiais ou falsos é uma exigência social (Solé (1998).

5. Monitorar a compreensão

A leitura não é um processo linear, mas interativo e dinâmico. É necessário que o leitor acompanhe continuamente se estão compreendendo o texto. Para isso, pode realizar pausas, recapitulações e autoquestionamentos: *Qual a ideia principal deste parágrafo? Posso reconstruir o fio dos argumentos? Estou entendendo o que o autor deseja comunicar?* Esse monitoramento metacognitivo, incentivado pelo professor, fortalece a capacidade dos alunos de perceber falhas na compreensão e buscar estratégias de reparação, como reler, consultar outras fontes ou pedir esclarecimentos (Solé (1998).

6. Elaborar inferências

Por fim, a leitura exige que o leitor vá além do que está explicitamente escrito, construindo hipóteses, previsões e interpretações. Elaborar inferências significa atribuir sentido às entrelinhas, prever desfechos, interpretar significados

de palavras desconhecidas a partir do contexto e estabelecer relações entre diferentes partes do texto. Ao estimular os alunos a formular inferências, o professor contribui para que se tornem leitores mais ativos, reflexivos e criativos, (Solé (1998).

As estratégias propostas por Solé (1998), não se configuram como técnicas rígidas ou receitas pedagógicas universais, antes, devem ser encaradas como sendo procedimentos flexíveis e dinâmicos, que podem e devem ser adaptados de acordo com o contexto, o gênero textual, os objetivos de aprendizagem e, sobretudo, as necessidades dos alunos.

Neste sentido, seu valor pedagógico reside justamente na possibilidade de constituírem ferramentas mediadoras que, quando aplicadas de forma intencional e sistemática, potencializam a construção do sentido durante a leitura e favorecem a formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas estratégias ganham maior relevância por ser o período em que a criança começa a consolidar sua relação com a linguagem escrita. Nessa perspectiva, o papel do professor consiste em orientar o processo educativo por meio de linguagens culturalmente mediadoras, favorecendo a construção de sentidos e a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura (Vygotsky, 2005), ou seja, o responsável por criar condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estimulando a curiosidade, a imaginação e a capacidade de atribuir significado ao que se lê.

Ao mobilizar essas estratégias o professor possibilita que as crianças se apropriem da leitura como ato cultural e emancipatório, fortalecendo suas capacidades de compreensão, ajudá-los a questionar e a conectar com a realidade na qual estão inseridos. Sob essa perspectiva, a leitura, deixa de ocupar um lugar marginal ou exclusivamente instrumental no currículo escolar e, passa a ser reconhecida como prática transversal, essencial para a formação integral da criança.

Portanto, desenvolver estratégias de leitura desde os primeiros anos contribui para a formação de leitores que com o tempo, construirão sua autonomia intelectual e sua formação como sujeitos que poderão exercer sua cidadania com certa criticidade. Ao incorporar tais estratégias em suas práticas pedagógicas, o professor não apenas ensina a ler, mas forma leitores capazes

de se posicionar diante dos textos e das múltiplas linguagens que circulam na sociedade contemporânea.

Isto posto, vale ressaltar que a efetividade pedagógica das estratégias reside, no exercício de orientar o estudante a compreender os propósitos da leitura e a monitorar continuamente a própria compreensão. Este exercício de autoquestionamento e pausa para recapitulação ou reparação de falhas (Solé, 1998) é vital para que a criança perceba a leitura como um ato dinâmico e solucionador de problemas, e não como uma imposição passiva.

Não obstante, a articulação pedagógica dessas estratégias estabelece o elo entre o texto e a realidade do aluno. Ao solicitar a ativação de conhecimentos prévios e a elaboração de inferências, o docente atue como organizador da atividade pedagógica, utilizando a linguagem escrita como ponte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2005). Essa mediação não apenas facilita a aprendizagem significativa, mas também instrumentaliza o aluno para focalizar o essencial e, crucialmente, para avaliar a consistência e a coerência do texto. Essa avaliação crítica, assume uma relevância sociopolítica inegável no cenário contemporâneo de multiletramentos. Ensinar o aluno a questionar a coerência interna das ideias e a dialogar criticamente com o conhecimento já estabelecido (Solé, 1998) é um requisito essencial para a formação da cidadania.

Portanto, a incorporação sistemática e adaptável das estratégias de leitura nos Anos Iniciais garante que o ato de ler não seja uma tarefa curricular marginal ou meramente instrumental, mas sim uma prática transversal e emancipatória.

Nesse sentido, é pertinente destacar que o bom leitor não se lança de modo imediato à leitura integral da obra. Antes disso, realiza um movimento preliminar de aproximação com o texto, denominado por Mortimer Adler de leitura inspecional, também compreendida como pré-leitura. Trata-se de um momento estratégico em que o leitor busca reconhecer o texto, antecipar sentidos e estabelecer expectativas quanto ao conteúdo e à sua organização interna.

Essa concepção dialoga diretamente com as contribuições de Girotto e Souza, que compreendem a pré-leitura como um processo de ativação de conhecimentos prévios, permitindo ao leitor relacionar suas experiências,

saberes e referências culturais às ideias que serão desenvolvidas no texto. Conforme afirmam as autoras, trata-se da mobilização de saberes que “podem então ser relacionados às ideias do texto” (Girotto; Souza, 2010, p. 50), favorecendo uma leitura mais significativa e consciente.

Esse processo de sondagem inicial envolve uma série de procedimentos exploratórios, tais como o exame da folha de rosto e do prefácio, a observação do sumário com vistas à compreensão da estrutura geral da obra, a consulta ao índice remissivo, bem como a leitura da contracapa e da sobrecapa. Tais ações não são meramente formais, mas cumprem uma função cognitiva essencial: permitem ao leitor situar-se diante do texto, compreender sua organização, inferir objetivos e delinear hipóteses interpretativas que orientarão a leitura propriamente dita.

Diante disso, Girotto e Souza (2010), apresentam um conjunto de estratégias de leitura que auxiliam o leitor o leitor a assumir uma postura ativa e consciente diante do texto, compreendendo a leitura como um processo intencional, progressivo e mediado. Tais estratégias visam orientar o leitor desde os primeiros contatos com a obra até a construção de sentidos mais complexos, articulando conhecimentos prévios, inferências, monitoramento da compreensão e reflexão crítica.

Entre essas estratégias de leitura destacam-se “conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização” (2010, p. 47). Essas estratégias permitem que o leitor estabeleça relações entre o que já sabe e as novas informações apresentadas, atribuindo significado ao texto de maneira progressiva e reflexiva.

A conexão consiste em estabelecer ligações entre o texto lido e a vida pessoal do leitor, outros textos por meio da intertextualidade ou ainda com seu conhecimento de mundo, tornando a leitura mais significativa e pessoal, o que favorece tanto a retenção quanto a compreensão profunda. Não surgem espontaneamente, mas precisam ser ensinadas, mediadas e orientadas pelo professor, evitando associações superficiais ou desconectadas do texto. (Girotto; Souza, 2010)

Girotto e Souza (20210), apresentam três formas principais de conexão:

Texto-leitor (T-L): relação entre o texto e experiências pessoais.

Texto-texto (T-T): articulação entre diferentes textos, temas, personagens ou autores.

Texto-mundo (T-M): vínculo entre o texto e acontecimentos sociais, culturais ou históricos.

O texto também enfatiza atividades pedagógicas como cartazes, registros escritos e “folhas do pensar”, que ajudam os alunos a tornarem visível seu raciocínio leitor. Por fim, afirma que compreender gêneros, estrutura, estilo, autor e palavras-sinal amplia a leitura crítica, formando leitores ativos, reflexivos e capazes de interpretar o mundo por meio dos textos, (Girotto; Souza, 2010)

Já a inferência, refere-se à capacidade de ler “nas entrelinhas”, apreendendo informações que não estão explicitamente declaradas no texto, mas que são sugeridas por pistas linguísticas e contextuais; trata-se de uma habilidade essencial para o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e para o preenchimento das lacunas de sentido, sobretudo em textos mais complexos. Deste modo, ensinar a inferir é ensinar o leitor a articular conhecimentos prévios com pistas textuais, (Girotto; Souza, 2010).

Leitores inferem quando: formulam perguntas sobre o texto; consideram evidências textuais; refletem sobre o que já sabem; utilizam simultaneamente o texto e seus conhecimentos prévios para responder às questões levantadas. Assim, quanto maior o repertório de informações do leitor, mais consistentes e sensatas tendem a ser suas inferências. A ausência desse processo compromete a compreensão profunda do texto, limitando o leitor à decodificação superficial.

Outra estratégia é a visualização. Consiste em ajudar o leitor a criar imagens mentais enquanto lê, utilizando a imaginação, os sentidos e as experiências pessoais para construir sentido ao texto. Ela ocorre antes, durante e depois da leitura e envolve transformar palavras em imagens, sons, cheiros, sensações físicas e emoções. Ao visualizar, o leitor não apenas decodifica o texto, mas interpreta, infere e se envolve com a leitura. Visualizar é ler ativamente, transformando o texto em uma experiência mental rica, significativa e envolvente.

Não obstante, as autoras também apresentam a sumarização como estratégias. Segundo elas, (Girotto; Souza, 2010, p. 93), sumarizar é “aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”. Consiste em

identificar, selecionar e reter as informações essenciais de um texto, distinguindo-as dos detalhes secundários. Não se trata apenas de sublinhar trechos, mas de compreender o que é realmente importante, de acordo com o propósito da leitura.

Diante disso, a síntese como estratégias, não pode ser limitada ao simples resumo, pois implica articular as informações centrais do texto com o conhecimento prévio do leitor, possibilitando a construção de um novo e próprio significado, representando, assim, um nível elevado de compreensão no qual o leitor se constitui como produtor de sentido. Sintetizar implica selecionar as informações essenciais do texto, relacioná-las ao conhecimento prévio do leitor e integrá-las ao próprio pensamento, produzindo novos significados. Enquanto o leitor lê, seu pensamento evolui: ele acrescenta informações, reorganiza ideias, constrói conexões e pode chegar a novas compreensões ou perspectivas sobre o texto, (Girotto; Souza, 2010).

Diferentemente de apenas recontar fatos, a síntese envolve interpretar, inferir, reorganizar e atribuir sentido às informações lidas. Ao sintetizar, o leitor enxerga o texto como um todo, articulando ideias importantes, formulando opiniões e compreendendo o significado global, não apenas lembrando detalhes.

No ensino da síntese, o professor atua como mediador e leitor-modelo, incentivando os alunos a pararem, pensar sobre o que leem, registrar seus pensamentos e usar diferentes estratégias de compreensão, como questionamentos, visualizações, inferências e conexões. A escrita durante a leitura (anotações, formulários, quadros, diários) torna visível a evolução do pensamento do aluno, (Girotto; Souza, 2010).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

De modo a elucidar os resultados obtidos nesta pesquisa, procuraremos nesta seção, apresentar de forma detalhada os procedimentos metodológicos adotados, se detendo especificamente no que tange à tipologia da pesquisa, o lócus escolhido para sua realização, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como o procedimento para análise dos dados.

A pesquisa cientifica no seu sentido mais objetivo configura-se como um processo sistemático tendo como finalidade produzir novos conhecimentos ou ampliar as compreensões existentes acerca de fenômenos relevantes em um determinado campo do saber. Neste sentido, no campo das ciências Humanas e da Educação, a pesquisa é ensejada pela necessidade de se compreender a complexidade das relações, prática e significados que atravessam os sujeitos e os contextos educativos.

De acordo com Gil (2018, p. 1), a pesquisa pode ser definida como sendo “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. Sendo assim, apenas quando não se tem informações suficientes e satisfatórias a respeito do problema levantado é que a pesquisa se faz necessária e pertinente. Não obstante, é importante que a pesquisa seja desenvolvida a partir da formulação de um problema e orientada por objetivos claros, de modo a se oferecer respostas fundamentadas por meio de métodos e técnicas adequadas.

Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2017) compreendem que a pesquisa, não deve se limitar à simples coleta de dados, antes, deve envolver um processo crítico e reflexivo de construção do conhecimento, que por sua vez é sustentado por uma problemática bem delimitada. Assim, a indispensável que o pesquisador tenha clareza na definição dos seus objetivos bem como na escolha adequada do método, de modo a garantir a validade dos resultados.

Com isso, pode-se inferir que a pesquisa constitui, antes de tudo, uma atividade intencional e estruturada, que, em seu cerne, busca compreender a realidade a partir de questões bem formuladas, guiadas por objetivos e respaldadas em procedimentos metodológicos minimamente rigorosos. No caso

específico deste estudo, tal intencionalidade traduziu-se na escolha de uma abordagem qualitativa, orientada pela necessidade de apreender os sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas pedagógicas de leitura no contexto da pandemia e do período pós-pandêmico.

No que se refere ao percurso empírico da investigação, o acesso ao campo ocorreu por meio de visita presencial à instituição escolar selecionada como lócus da pesquisa. Inicialmente, realizou-se uma conversa com a diretora da escola, na qual foram apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos previstos para a coleta de dados e os cuidados éticos que orientariam a pesquisa. Após essa interlocução inicial, a diretora apresentou o pesquisador às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que foi possível estabelecer os primeiros contatos, esclarecer as finalidades da investigação e convidá-las formalmente a participar do estudo.

A partir desse processo de aproximação com o campo, iniciaram-se as entrevistas com as docentes participantes, as quais constituíram o principal instrumento de coleta de dados da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas de forma a possibilitar que as professoras narrassem suas experiências, percepções e práticas relacionadas à mediação da leitura literária durante a pandemia e no período posterior, permitindo a emergência de discursos que expressam tanto as condições objetivas de trabalho quanto os sentidos subjetivos atribuídos às suas práticas pedagógicas.

Esse procedimento metodológico mostrou-se coerente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que a qual orientou, de maneira transversal, a compreensão do objeto investigado, na medida em que possibilitou apreender as práticas docentes como fenômenos socialmente situados, historicamente determinados e mediados pela linguagem. As entrevistas, compreendidas como espaços de interação discursiva, permitiram acessar os processos de significação construídos pelas professoras, reconhecendo-as como sujeitos históricos que interpretam, ressignificam e produzem sentidos sobre sua própria prática, em diálogo com as condições sociais, institucionais e culturais que atravessam o trabalho pedagógico.

Desse modo, o percurso metodológico adotado neste estudo não se limitou à aplicação de técnicas de coleta de dados, mas configurou-se como um processo de inserção no campo, de interlocução com os sujeitos e de

interpretação crítica da realidade investigada, orientado por uma perspectiva epistemológica que compreende a produção do conhecimento como prática social, histórica e mediada, em consonância com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

5.1 Tipologia Da Pesquisa

Diante do exposto, a presente pesquisa se insere nesse horizonte ao assumir um tratamento qualitativo dos dados, por compreender que o objeto de estudo em questão, demanda a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas (Goldenberg, 1997 *apud* Sousa, 2020).

Em se tratando de pesquisa qualitativa, reconhece-se a existência de múltiplas possibilidades para o estudo de fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas intricadas relações sociais, estabelecidas em sociedade. Neste sentido, a abordagem qualitativa contrapõe-se à ideia de um modelo único de pesquisa aplicável a todas as ciências, já que cada área do saber tem sua especificidade que por sua vez, variam conforme o objeto de estudo, o que pressupõe uma metodologia própria que seja adequada às singularidades de cada fenômeno investigado.

Assim, ao se preocupar com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais, essa abordagem pressupõe que o conhecimento é socialmente construído e que por esta razão, deve ser apreendido em sua dimensão simbólica e contextualizada. Bogdan e Biklen (1994) compreendem que essa abordagem é orientada por cinco princípios essenciais.

O primeiro princípio reside no fato de que a investigação qualitativa parte do princípio de que o fenômeno estudado deve ser compreendido dentro do seu ambiente natural. Para tal, é imprescindível que o pesquisador vá até o campo de modo a observar, coletar informações em contextos reais, como escolas, o que torna o pesquisador num ator não neutro, visto que sua sensibilidade, escuta ativa, influenciam diretamente a produção dos dados.

O segundo princípio consiste no modo como o conhecimento é produzido, por meio de descrições ricas e contextualizadas, fazendo dos dados, majoritariamente textuais ou imagéticos, entrevistas, notas de campo, narrativas,

registros visuais, e são tratados como expressões simbólicas dos sujeitos e de suas práticas.

Por conseguinte, os autores ainda elencam um terceiro princípio, que consiste no fato de que para este tipo de pesquisa, o foco está nos processos e não nos resultados. Assim, a busca por se compreender como se dão as relações, como se produzem os saberes, como se transformam práticas e identidades, é uma prioridade do pesquisador, visto que seu olhar se volta, para o devir do fenômeno, ou seja, suas dinâmicas internas e suas articulações com o contexto histórico, político e cultural.

Neste sentido, o quarto princípio tem a ver com a análise indutiva, uma vez que o pesquisador não parte de hipóteses rígidas, mas permite que as categorias de análise emerjam do campo. A compreensão é construída progressivamente, a partir da imersão nos dados e da análise interpretativa

Por fim, a pesquisa qualitativa tem como foco os significados, ou seja, o modo como os sujeitos compreendem a si mesmos, o mundo e suas relações. Isso implica reconhecer a complexidade das experiências humanas e respeitar a singularidade de cada trajetória. Assim, considerando todos estes elementos, a opção por esta abordagem se dá pelo fato de que por meio dela, tem-se a chance de se abordar melhor o objeto desta pesquisa, a saber, compreender as práticas pedagógicas relativas à mediação da leitura literária e suas implicações no processo da formação do capital moral das crianças.

Não obstante, a esta abordagem, somam-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Segundo Gil (2018, p. 3), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”. E serve em alguma medida para fornecer fundamentação teórica ao trabalho bem como para identificar o estágio atual do conhecimento referente ao tema. Já a pesquisa documental, diferente da bibliográfica, a fonte documental é, segundo Severino (2016, p. 130), “mais ampla, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos legais” em que os conteúdos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, se constituindo ainda em matéria-prima.

Por fim, destacamos a pesquisa de campo, que se caracteriza pela investigação do objeto de estudo em seu ambiente natural, o contexto próprio em que os fenômenos ocorrem (Severino, 2018). Nesta modalidade o pesquisador tem a oportunidade de coletar os dados no local, de modo a

compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências cotidianas.

De acordo com Minayo (2012), a pesquisa de campo na abordagem qualitativa privilegia a imersão do pesquisador no contexto empírico, permitindo o contato direto com os sujeitos e suas práticas sociais. Essa proximidade favorece a compreensão aprofundada dos sentidos, das interações e das dinâmicas culturais envolvidas no fenômeno estudado. É neste sentido que a pesquisa de campo se revela como relevante em nossa pesquisa, principalmente por adotar uma abordagem qualitativa, pois permite captar a realidade em sua forma mais genuína, valorizando as narrativas, os gestos, os discursos e os significados que emergem das relações sociais concretas.

Ainda, por ser uma pesquisa de campo, como técnica de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, por sua capacidade de permitir que os sujeitos da pesquisa expressassem livremente suas percepções, ao mesmo tempo em que se mantinha uma orientação temática coerente com os objetivos da pesquisa. A entrevista possibilitou o acesso direto às vozes dos participantes, favorecendo a construção de um corpus discursivo rico e significativo.

Não obstante, de modo a compreendermos como as práticas pedagógicas voltadas a mediação da leitura, se materializam no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos um conjunto de observações, que ocorreram em diferentes turmas, buscando identificar tanto a organização didática das atividades quanto a mediação do professor e as formas de participação dos alunos.

5.2 Cenário Da Pesquisa

O estudo foi realizado no Colégio de Aplicação Pedagógica Professor José Aloísio Aragão, Londrina (CAPL/UEL). É um órgão suplementar da UEL, vinculado ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), ao Departamento de Educação e à Vice-Reitoria. Atende Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio e Educação Profissional, tendo por finalidade elevar a qualidade do ensino nas dimensões política, social e técnica e assegurar a formação integral dos estudantes. a instituição fica situada em Londrina, Norte do Paraná.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAPL/UEL, entendido como instrumento orientador e regulador da vida escolar, firma a socialização do conhecimento científico, a multi-integração e a interdisciplinaridade como princípios curriculares, articulando ensino, gestão democrática e compromisso comunitário.

O CAPL distribui-se em três unidades: Centro de Educação Infantil (CEI) – Campus; Unidade Campus (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano); e Unidade Centro (demais etapas). O endereço principal é Rodovia Celso Garcia Cid – PR-445, km 380, Campus Universitário, Londrina/PR, CEP 86057-970; telefone (43) 3371-4389; e-mail idajosearagao@seed.pr.gov.br; site: www.uel.br/aplicação. É mantido por convênio entre o Governo do Estado do Paraná, por intermédio da SEED, e a Universidade Estadual de Londrina.

A equipe gestora é composta por Direção-Geral; Vice-Direção-Geral Direções Auxiliares na Unidade Centro; coordenações no Campus/HU e Secretária-geral. Esse desenho institucional explicita corresponsabilidade entre Estado e Universidade, condição que potencializa inovação didático-pedagógica e a formação inicial/continuada de professores.

Criado em 20/06/1960 como Ginásio Estadual de Aplicação (Decreto nº 30.178), tornou-se Colégio Estadual em 19/10/1967 (Decreto nº 6.779) e, com a criação da UEL, foi a ela transferido em 06/11/1969 (Decreto nº 18.110, art. 12). O CAPL nasce do Decreto-Lei nº 9.053/1946, que previa colégios de aplicação anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como campos de estágio e experimentação pedagógica um traço que até hoje lhe confere a dupla missão: educar crianças e jovens e formar professores, numa lógica de escola-laboratório.

No âmbito da Educação Infantil, destaca-se a implantação da Creche Universitária (CEI – Unidade Campus), inaugurada em 16/06/1992 (Profa. Luzia Deliberador) e em funcionamento desde 29/06/1992 para atendimento aos filhos de servidores, reforçando a função social da universidade.

No presente recorte, o foco incide sobre a Unidade Campus (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), com funcionamento em dois turnos: manhã (8h–12h) e tarde (13h30–17h30). A comunidade é socioeconomicamente heterogênea, com presença significativa de famílias de servidores da UEL (fluxo oriundo dos

CEIs) e de residentes do entorno via georreferenciamento decorrente do convênio SEED–UEL. O colégio atende aproximadamente 1.500 estudantes na soma de suas etapas, o que demanda políticas consistentes de inclusão, permanência e acompanhamento das aprendizagens.

Na Educação Infantil, o currículo se organiza por atividades e planejamentos orientados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos cinco campos de experiências previstos na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática) são organizados sob orientação da BNCC, com garantia do mínimo de 800 horas anuais distribuídas ao longo do ano letivo, conforme legislação vigente.

A proposta didática privilegia o conhecimento científico, filosófico e artístico, com metodologias que combinam aulas expositivas, pesquisas, debates, leitura e análise de textos, práticas e leitura de obras visuais; desde 2020, a SEED introduziu plataformas de redação e de inglês e fomenta metodologias ativas. Os professores possuem formação compatível com as áreas de atuação e participam de instâncias de planejamento e de interlocução escola-comunidade.

A escola dispõe de área externa aproximada de 4.000 m² para recreios, Educação Física e atividades extraclasse, com quadra descoberta. Internamente, há banheiros (masculino, feminino, adaptado e de servidores), refeitório, cozinha e sala de merenda, lavanderia, biblioteca, laboratório de informática, secretaria, salas da direção e equipe pedagógica, sala de contraturno, salas de aula e sala de vídeo. As salas são equipadas com datashow e notebook, ventilação e ar-condicionado, além de televisores com computador acoplado. O conjunto de recursos materiais cria condições para práticas diversificadas, que podem ser exploradas por sequências didáticas orientadas a objetivos de aprendizagem e evidências de desempenho.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a educação visa formar cidadãos críticos, capazes de participarem ativamente nas

decisões políticas e contribuir efetivamente para a transformação social. Esse processo resulta de um conjunto de relações com o conhecimento e que deve ser vivenciado no contexto social em que acontece. Portanto, o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação/UEL é o instrumento fundamental de promoção do saber científico escolar, é tomado numa concepção de multi-integração ampla, gerando a necessidade da interdisciplinaridade, passando a ser também objetivo da Instituição a reflexão, análise e redefinição curricular com fins de ajustá-lo às constantes mudanças da realidade, à complexidade das exigências profissionais e à rapidez das transformações e inovações cientificas e tecnológicas. Não se esgota na análise curricular, mas estende-se à dimensão política e social da socialização do conhecimento e no compromisso do colégio com a comunidade.

No plano filosófico e epistemológico, o documento explicita, de maneira recorrente, sua vinculação à Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. O PPP afirma que o trabalho pedagógico do colégio se orienta por essa concepção por entender que “o papel da educação escolar consiste na socialização do conhecimento científico” (UEL, 2022, p. 139), apoiando-se diretamente em Saviani ao defender que a escola se ocupa do “conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado” (SAVIANI, 2005, p. 1415, citado no PPP). Essa afirmação revela um posicionamento político-pedagógico relevante, pois se contrapõe às concepções pragmáticas e utilitaristas de educação, que tendem a reduzir o currículo à formação de competências adaptativas ao mercado.

A concepção de ser humano presente no PPP reforça essa orientação crítica ao defini-lo como “um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza” (UEL, 2022, p. 139, com base em Martins, 2013). Tal formulação dialoga diretamente com a tradição histórico-cultural, segundo a qual o sujeito não nasce humano no sentido pleno, mas se humaniza por meio da apropriação da cultura, dos signos e dos instrumentos produzidos historicamente (Vigotski; Luria). Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico superior não é resultado de maturação biológica, mas de processos de mediação social intencional, nos quais a escola desempenha papel central. Como afirma

Saviani (2011), é por meio da educação escolar que o indivíduo se apropria da humanidade historicamente produzida.

No que se refere à concepção de educação, o PPP adota explicitamente a formulação de Saviani ao afirmar que a educação é uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (UEL, 2022, p. 108). Essa concepção reconhece que a escola não está apartada das contradições sociais, mas nelas inserida, o que implica compreender o ato educativo como prática política. O próprio documento cita Manacorda ao afirmar que “a escola separada da política é uma mentira e uma hipocrisia” (UEL, 2022, p. 138), reconhecendo que toda prática escolar é ideologicamente orientada. Tal reconhecimento é fundamental para um PPP que se pretende crítico, pois explicita que não há neutralidade pedagógica e que a escolha por uma concepção educativa implica compromisso com determinado projeto de sociedade.

Entretanto, ao avançar da dimensão conceitual para a organização curricular e pedagógica, emergem tensões que merecem problematização crítica. O PPP afirma alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Referencial Curricular do Paraná (RCP) e ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Ainda que tal alinhamento seja exigência legal, ele introduz uma contradição estrutural quando confrontado com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Autores como Apple e Sacristán alertam que currículos oficiais, especialmente aqueles estruturados por competências e habilidades, tendem a operar como dispositivos de controle e padronização, limitando a autonomia docente e esvaziando o conteúdo crítico do ensino. Nesse sentido, a incorporação da BNCC no PPP exige mediação teórica rigorosa para que não se transforme em mera adequação burocrática, em detrimento da formação humana ampla.

O documento descreve, por exemplo, a implementação do Novo Ensino Médio, com itinerários formativos e componentes como Projeto de Vida e Pensamento Computacional (UEL, 2022). Embora apresentados como inovação curricular, tais dispositivos podem, se não criticamente apropriados, reforçar uma lógica individualizante e meritocrática, deslocando para o sujeito responsabilidades que são estruturalmente sociais (Dardot; Laval). O PPP, ao não aprofundar a crítica a essas políticas, corre o risco de tensionar seus próprios fundamentos emancipatórios.

No campo da leitura e da formação do leitor, aspecto central para esta tese, o PPP reconhece a leitura como meio fundamental para o desenvolvimento humano e para a apropriação do conhecimento. O documento afirma que o trabalho pedagógico deve garantir o “pleno domínio da leitura, escrita e cálculo” e a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (UEL, 2022, p. 116). Contudo, observa-se que a leitura aparece majoritariamente associada à alfabetização e ao letramento em sentido funcional, com forte ênfase nas relações fonema-grafema, conforme indicado ao citar Soares (2003). Embora o PPP reconheça que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis, a leitura literária não é explicitada como eixo estruturante da formação humana nos anos iniciais.

Essa lacuna é significativa, sobretudo quando se considera a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual a literatura constitui uma forma artística da linguagem capaz de mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, articulando pensamento, imaginação, afetividade e valores (Vigotski). Autores como Candido (1995) e Colomer (2007) demonstram que a literatura exerce função humanizadora ao organizar simbolicamente a experiência humana, favorecendo a ampliação da sensibilidade ética e estética. No entanto, no PPP do CAPL, a leitura literária aparece de forma difusa, frequentemente subordinada aos conteúdos disciplinares ou às exigências curriculares, o que pode levar à sua instrumentalização.

Essa constatação torna-se ainda mais relevante quando se analisa a relação entre leitura e formação moral. Embora o PPP defenda a formação de sujeitos comprometidos com valores éticos, políticos e sociais, tais valores são apresentados de forma normativa, sem explicitação dos processos pedagógicos que possibilitam sua constituição. Do ponto de vista histórico-cultural, valores não são transmitidos por prescrição, mas se formam na experiência social mediada. A leitura de literatura, quando intencionalmente mediada, pode atuar como um potente instrumento de ampliação do capital moral, entendido como o conjunto de disposições éticas socialmente construídas empatia, justiça, responsabilidade e reconhecimento do outro. A ausência dessa articulação explícita no PPP evidencia um distanciamento entre o discurso formativo e a operacionalização pedagógica.

No que se refere à gestão democrática, o PPP apresenta a existência de conselhos escolares, APMF e grêmio estudantil, afirmando que sua construção foi coletiva e participativa. Contudo, Paro (2001), adverte que a simples existência de instâncias colegiadas não garante a democratização efetiva da gestão. É necessário analisar o grau de poder decisório dessas instâncias e sua incidência real sobre o currículo e o trabalho pedagógico. O PPP afirma buscar superar o “mero formalismo” burocrático (UEL, 2022), mas não explicita de forma sistemática como o documento orienta concretamente as práticas docentes, o que pode fragilizar sua função de guia pedagógico.

Um aspecto relevante e positivo do PPP é a seção dedicada ao impacto da pandemia da COVID-19, na qual o colégio reconhece dificuldades como a exclusão digital e a necessidade de adaptação acelerada ao ensino remoto (UEL, 2022, p. 65-70). O documento detalha o uso de plataformas digitais e, no caso da Educação Infantil, destaca a preocupação com a manutenção do vínculo afetivo, sem transferir a responsabilidade pedagógica às famílias. Tal reconhecimento é politicamente importante, pois evita uma narrativa idealizada do ensino remoto. Contudo, do ponto de vista da formação do leitor, o PPP não aprofunda as consequências do ensino remoto sobre as práticas de leitura literária e sobre os processos de mediação docente, especialmente nos anos iniciais, em que a leitura é amplamente mediada pelo professor.

Em síntese, o PPP do CAPL (2022) apresenta elevada qualidade técnica e sólida fundamentação teórica, ancorada em autores clássicos da tradição crítico-dialética, como Saviani, Martins e Libâneo. Todavia, a análise crítica revela tensões entre o discurso emancipatório e a materialização pedagógica, especialmente no que se refere à leitura literária, à formação do leitor e à constituição do capital moral. A leitura aparece reconhecida como importante, mas pouco problematizada em sua dimensão estética, ética e cultural, o que limita seu potencial formativo. Assim, o PPP configura-se como um documento potente em termos de princípios, mas que demanda maior explicitação das mediações pedagógicas concretas capazes de articular leitura, desenvolvimento psíquico e formação humana integral, desafio que esta tese se propõe a enfrentar ao analisar as práticas docentes no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Diante disso, a originalidade do estudo não se limita à ausência da temática no PPP, mas consiste em problematizar criticamente esse silenciamento, evidenciando as lacunas entre o discurso de formação cidadã e as práticas pedagógicas relacionadas à mediação da leitura literária. Ao articular a leitura literária à constituição do capital moral infantil, a pesquisa revela dimensões subjetivas, éticas e culturais pouco explicitadas nos documentos institucionais, ampliando a compreensão dos processos formativos para além do que é formalmente prescrito.

A análise do PPP do CAPL/UEL em termos mais estrutural evidencia um compromisso explícito com a formação integral e cidadã, ancorado em referenciais críticos (Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural) e na socialização do conhecimento científico.

Entretanto, em relação a mediação da leitura e formação leitora, observamos um vazio programático, ou seja, o documento não explicita como a mediação da leitura, leitura é mobilizada para o desenvolvimento do capital moral das crianças. Essa lacuna é relevante por, ao mesmo tempo, tensionar a coerência entre fins e meios do PPP e situar a originalidade deste estudo, que toma a literatura como campo privilegiado de mediações éticas, estéticas e políticas.

A articulação entre leitura literária e capital moral é amplamente defendida por diferentes correntes: a narrativa literária amplia a imaginação moral e a tomada de perspectiva (Nussbaum, 2005), promove dialogia e polifonia (Bakhtin, 1997), convoca processos de mediação sociocultural (Vygotsky, 1984), (Leontiev, 1978) e sustenta práticas de resposta do leitor que deslocam o estudante de posições heterônomas para modos reflexivos de atribuição de sentido (Rosenblatt, 2002).

Sob essas perspectivas, práticas de leitura que exploram estes dilemas, ajudam a formar disposições como empatia, senso de justiça, cuidado e responsabilidade. A esse conjunto de disposições sóciomorais que orienta julgamentos e ações na vida coletiva e sustenta a participação democrática, chamamos aqui de capital moral.

No plano operacional, a ausência de diretrizes explícitas no PPP tende a produzir dois efeitos: a literatura é escolarizada de forma utilitarista, convertida em exercício de gramática, “lição de moral” ou comprovação de leitura; em

segundo plano, as mediações éticas ficam ao arbítrio de rotinas fragmentadas, sem objetivos de aprendizagem nem critérios de avaliação associados ao desenvolvimento moral. Em outras palavras, o conteúdo normativo do PPP (formação cidadã) não encontra forma concreta suficientemente desenhada nas práticas de leitura.

5.3 Descrição Do Instrumento: entrevista semiestruturada

Para coleta de dados, fizemos uso da entrevista semiestruturada, instrumento que permite a escuta qualificada dos sujeitos da pesquisa, uma vez que valoriza suas vozes, narrativas e compreensões sobre o objeto investigado. Essa modalidade de entrevista equilibra a condução do pesquisador com a liberdade de expressão do entrevistado, permitindo que o diálogo se construa de forma aberta, ainda que conduzida por um roteiro previamente elaborado.

A construção do roteiro se deu com base no problema elencado, objetivos bem como do referencial teórico, abrangeu também questões centrais que buscavam explorar os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências investigadas. As perguntas foram formuladas e validadas pelo grupo de pesquisa Currículo, Formação e trabalho docente.

Isto feito, as entrevistas foram realizadas em momentos previamente agendados, tendo como local o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL, as mesmas aconteceram em ambiente propício à escuta e ao diálogo, sala dos professores e outras vezes na biblioteca. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra. As transcrições constituíram o corpus empírico analisado na etapa posterior, conforme as orientações da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

As perguntas que compuseram o instrumento de coleta foram estruturadas a partir do tema, problema de pesquisa e objetivo geral. No total foram seis questões abertas discursivas, cada uma voltada a um construto central do estudo. A primeira pergunta indaga a concepção de leitura e do ato de ler; A segunda solicita a descrição das práticas pedagógicas adotadas na pandemia e no pós-pandemia para incentivar leitura e literatura; A terceira enfoca o desenvolvimento de leitores, pedindo exemplos concretos de práticas consideradas relevantes; A quarta pergunta aborda planejamento e adaptação,

solicitando que o docente explicite ajustes realizados, desafios enfrentados; A quinta trata do capital moral, pedindo uma definição e a justificativa do papel da literatura nessa formação, de modo a verificar clareza conceitual e coerência entre fins formativos (empatia, justiça, cuidado, responsabilidade) e meios (experiências de leitura). Por fim, a sexta pergunta solicita a avaliação de impacto das práticas de leitura/literatura na constituição do capital moral das crianças, reunindo evidências percebidas (indicadores, exemplos, mudanças de postura) e os critérios utilizados para julgar resultados.

A lógica interna do questionário garante cobertura do constructo: as perguntas (1-2) constroem a base (visão de leitura e práticas efetivas em contexto crítico); a (3) desloca o foco para a formação de leitores; a (4) documenta o processo de adaptação; e as (5-6) integram ética e estética, ao definirem capital moral e demandarem avaliação de efeitos das mediações literárias. O tipo de resposta esperado é discursivo e qualitativo, permitindo espessura descritiva e justificativas. O desenho favorece análise temática com categorias a priori (concepção de leitura; práticas; formação de leitores; adaptação; capital moral; impacto) e triangulação com os dados de perfil e a experiência no ensino remoto.

Em síntese, o instrumento combina perfil docente e núcleo analítico em seis questões abertas que, progressivamente, cobrem fundamentos, procedimentos e resultados relativos às práticas de leitura e literatura e à formação do capital moral no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Essa estrutura permite reconstituir a racionalidade pedagógica do professor, o que pensa, o que faz, por que faz e com que efeitos, oferecendo base consistente tanto para a análise acadêmica quanto para recomendações ao PPP.

5.4 Caracterização Dos Participantes

Os participantes desta pesquisa foram selecionados de forma intencional, com base na relevância de suas experiências e conhecimentos em relação ao objeto investigado. Uma vez que o objetivo foi o de compreender as práticas pedagógicas relativas à mediação da leitura literária implementada pelos

professores do ensino fundamental dos anos iniciais, no período da pandemia e pós-pandemia.

A amostra em questão não tem a pretensão de representar estatisticamente um universo educacional, mas, pretende-se com ela, oferecer uma profunda análise a partir de sujeitos que vivenciaram situações pertinente à temática central do estudo. Ao todo, participaram da pesquisa 11 professoras, todas formadas em Pedagogia, apenas duas com especialização, como se pode constatar no quadro:

Quadro 7: Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professora	**Idade**	**Gênero**	**Formação acadêmica**	**Local onde trabalha**	**Tempo de experiência docente**	**Atuou durante a pandemia?**
P1	38 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	10 anos	Sim
P2	44 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	29 anos	Sim
P3	25 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	2 anos	Sim
P4	54 anos	Feminino	Pedagogia + Especialização	Escola pública	28 anos	Sim
P5	35 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	5 anos	Sim
P6	40 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	5 anos	Sim
P7	25 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	4 anos	Sim
P8	26 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	1 ano	Não
P9	57 anos	Feminino	Pedagogia + Especialização	Escola pública	16 anos	Sim
P10	49 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	1 ano	Sim
P11	31 anos	Feminino	Pedagogia	Escola pública	6 anos	Não

Conforme apresentado no Quadro, a pesquisa contou com a participação de 11 professoras, todas do gênero feminino, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública de ensino. As informações sistematizadas no quadro permitem observar que todas as participantes possuíam formação inicial em Pedagogia, sendo que apenas duas apresentavam formação em nível de especialização lato sensu, enquanto as

demais possuíam exclusivamente a graduação como formação acadêmica formal. Esses dados evidenciam um perfil formativo relativamente homogêneo, no que se refere à formação inicial, ainda que marcado por diferenças no acesso à formação continuada.

No que se refere ao tempo de experiência docente, identificou-se uma variação significativa entre as participantes, abrangendo desde professoras em início de carreira até docentes com longa trajetória profissional na educação básica. Tal heterogeneidade permitiu reunir perspectivas docentes situadas em diferentes momentos da carreira, o que enriqueceu a análise das práticas pedagógicas de leitura, ao possibilitar a compreensão de distintos modos de organização do trabalho pedagógico e de mediação da leitura literária.

Isto posto, a maioria das professoras atuava em regime de contrato temporário (Processo Seletivo Simplificado PSS), sendo que duas participantes relataram que, durante o período da pandemia, seus contratos foram encerrados, o que impactou diretamente suas condições de trabalho e a continuidade de sua atuação pedagógica. Esse aspecto revelou-se relevante para a análise, na medida em que evidenciou a precarização do vínculo profissional como elemento estruturante das condições objetivas de exercício da docência no contexto pandêmico.

No que se refere especificamente à atuação durante a pandemia, a maior parte das professoras desenvolveu suas atividades por meio do ensino remoto emergencial, utilizando diferentes estratégias e recursos tecnológicos. Entre as principais modalidades de atuação destacaram-se o uso de aplicativos de mensagens instantâneas, especialmente o WhatsApp, plataformas digitais como Google Classroom, realização pontual de encontros síncronos por meio de videoconferências e, em alguns casos, a distribuição de materiais impressos para estudantes sem acesso regular à internet. Essas informações permitiram situar as práticas pedagógicas analisadas em condições concretas de trabalho marcadas por desigualdades de acesso, limitações tecnológicas e reconfigurações das formas tradicionais de mediação da leitura.

Desse modo, nossa análise evidencia que as professoras compartilhavam um perfil formativo semelhante, mas estavam inseridas em condições de trabalho heterogêneas, especialmente no que se refere ao vínculo institucional e às formas de organização do ensino remoto. Esses elementos constituíram

referenciais fundamentais para a interpretação das práticas pedagógicas de leitura e para a compreensão das mediações docentes implicadas na formação do leitor e na constituição do capital moral infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todos os participantes foram informados previamente sobre o que se tratava pesquisa, antes da entrevista foi lida e apresentado o tema, problema e objetivos do estudo, ainda, foi falado sobre o sigilo das informações e seu direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, conforme os princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas. As entrevistas foram conduzidas com consentimento livre e esclarecido, garantindo o anonimato e a integridade dos dados. O presente trabalho teve aprovação do comitê de Ética, o qual certificou com o (CAAE) número 58721722.8.0000.5231, e foi aprovado pelo parecer nº 5.495.626.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Concluído o delineamento metodológico, seguiu-se com a apresentação e análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Conforme detalhado anteriormente, a técnica utilizada para a interpretação do corpus empírico foi a Análise de Conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2016), cuja sistematização em três etapas – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação permitiu uma leitura crítica e aprofundada das falas.

A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto sistemático de técnicas que possibilitam ao pesquisador categorizar e interpretar as comunicações, sejam estas textuais, gestuais ou de outras formas expressivas. O método estruturado por Bardin (2016).

Deve-se compreender, portanto, que este conjunto de procedimentos busca, mediante uma técnica sistemática e objetiva, analisar as comunicações tendo como intuito explorar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, problemas ou fenômenos investigados.

Assim, a Análise de Conteúdo, se propõem a identificar e interpretar indicadores qualitativos que permitam inferir aspectos das condições de produção e recepção das mensagens analisadas, ou seja, ela rompe com

abordagens puramente objetivas da linguagem e adentra o terreno da interpretação, da busca pelo significado subjacente às falas e textos.

Como salienta Minayo (2014), trata-se de um esforço para ultrapassar a aparência dos enunciados e captar a complexidade das experiências e representações sociais. Essa técnica é amplamente reconhecida por sua capacidade de sistematizar e interpretar dados verbais e não verbais, tais como transcrições de entrevistas, documentos oficiais, narrativas, imagens e registros diversos.

Ainda neste sentido, Gil (2008) observa que, ao confrontar os dados coletados com conhecimentos já sistematizados, o pesquisador é capaz de estabelecer comparações, identificar recorrências e aprofundar a compreensão sobre o objeto investigado. para tal, comenta Carlomagno e Rocha (2016), que, a Análise de Conteúdo permite a classificação e categorização dos materiais de pesquisa, reduzindo-os a elementos-chave que podem ser analisados e comparados de maneira organizada. Esse processo de classificação é fundamental para construir inferências interpretativas, atividade que Bardin (2016) considera ser, ao mesmo tempo, rigorosa e intuitiva.

Assim, Franco (2008) destaca que a Análise de Conteúdo se ancora nos princípios da teoria da comunicação, permitindo ao pesquisador inferir não apenas características das mensagens, mas também suas causas, antecedentes e possíveis efeitos, ampliando a compreensão sobre o fenômeno empírico estudado.

Leite (2017) acrescenta que a Análise de Conteúdo não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca também interpretar, compreender e revelar tanto os conteúdos explícitos quanto os implícitos nas falas e textos, proporcionando uma visão mais aprofundada e crítica do objeto estudado. Portanto, a Análise de Conteúdo configura-se como um procedimento metodológico fundamental para pesquisas que pretendem desvelar significados, interpretar práticas sociais e compreender as dinâmicas simbólicas que permeiam os contextos educativos, oferecendo ao pesquisador um caminho rigoroso e ao mesmo tempo sensível para a construção do conhecimento.

Neste estudo, adotou-se a análise de conteúdo segundo a perspectiva de Laurence Bardin (2016), técnica amplamente reconhecida e empregada em pesquisas qualitativas, especialmente na área da educação. Essa escolha

metodológica foi feita considerando-se a necessidade de explorar profundamente os sentidos latentes e manifestos nos discursos obtidos durante o processo investigativo

Entretanto, conforme enfatizam Flick (2004) e Minayo (2014), a escolha pela Análise de Conteúdo deve estar alinhada ao delineamento da pesquisa, aos seus objetivos, ao problema formulado e à intencionalidade teórica e epistemológica do estudo. A pesquisa qualitativa, ao adotar tal método, compromete-se com a interpretação contextualizada dos dados, respeitando sua organicidade e historicidade.

Isto posto, segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo se estrutura em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Cada uma dessas fases é interdependente e requer rigor metodológico para garantir a validade dos achados.

A pré-análise corresponde ao processo de organização inicial dos dados, permitindo ao pesquisador familiarizar-se com o material e elaborar hipóteses ou diretrizes preliminares. É nesta etapa que o pesquisador formula ou reformula objetivos e hipóteses, além de estabelecer indicadores preliminares que orientam a categorização posterior. Trata-se de um contato exploratório, em que a leitura flutuante e a seleção criteriosa dos documentos são fundamentais. Não obstante, a seleção do material deve obedecer a princípios como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência de modo a assegurar a consistência do corpus de análise (Bardin, 2016).

A seguir, temos a exploração do material, nesta fase, realiza-se a codificação e categorização dos dados. Se a codificação consiste na transformação dos registros brutos em unidades de significado, a categorização por sua vez, organiza essas unidades em agrupamentos conceituais. Para garantir a qualidade dessa etapa, Bardin (2016) recomenda que as categorias atendam a critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade. A categorização pode ocorrer de maneira aberta, quando emergem categorias a partir dos dados ou fechada, quando se utilizam categorias pré-definidas, conforme discutem Campos (2004) e Bardin (2016).

Por fim, temos o tratamento dos resultados e interpretação. É a fase em que se realizam as inferências e análises propriamente ditas, aproximando os achados empíricos do referencial teórico adotado. Envolve o tratamento dos

resultados e sua interpretação, etapa na qual são estabelecidas inferências que conectam o conteúdo analisado ao referencial teórico da pesquisa. O rigor nesse processo contribui para a validade e confiabilidade dos resultados apresentados.

Como sublinha Bardin (2016), a inferência deve ser sustentada nos elementos clássicos da comunicação (mensagem, emissor, receptor e canal), articulando as manifestações empíricas aos processos de significação e construção social dos sentidos. Com isso, foi possível a realização de uma análise rigorosa e sistemática dos dados, o que proporcionou uma compreensão profunda dos fenômenos investigados, além de que, a escolha deste método, possibilitou um tratamento aprofundado dos dados qualitativos coletados, assegurando rigor e clareza na interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, contribuindo, assim, significativamente para a construção do conhecimento no âmbito educacional.

A análise será apresentada por meio da organização dos dados em categorias temáticas, construídas a partir de unidades de sentido recorrentes nos discursos das entrevistadas. Tais categorias emergem do entrecruzamento entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado, evidenciando as compreensões, tensões e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado.

O objetivo desta sessão, consiste em dar visibilidade às vozes dos participantes e produzir inferências consistentes sobre as experiências vividas, respeitando o contexto em que se inserem e articulando-as criticamente às discussões que permeiam o campo educacional. A seguir, apresentam-se as categorias analíticas identificadas, acompanhadas de excertos das entrevistas e interpretações construídas à luz do quadro teórico que fundamenta esta pesquisa.

6.1 Interpretação, Discussão e Análise Dos Dados

Esta sessão teve como propósito dar visibilidade às vozes dos participantes e produzir inferências consistentes sobre as experiências vividas, respeitando o contexto em que se inserem e articulando-as criticamente às discussões que permeiam o campo educacional. Para a construção das

categorias, seguiu-se um procedimento sistemático de análise das entrevistas. Procedeu-se a uma leitura atenta das falas das professoras, buscando identificar ideias-chave, padrões e elementos de convergência ou divergência entre os discursos. A partir dessas recorrências temáticas, foram elaboradas as categorias analíticas que estruturam a discussão, isto foi feito para a elaboração de todas as categorias.

A construção das categorias de análise, tendo como parâmetro a observação e as entrevistas, seguiram os procedimentos metodológicos preconizados pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016) e outros autores referenciais na área. Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante dos dados coletados (entrevistas, documentos, textos etc.), com o objetivo de obter uma visão geral e identificar elementos recorrentes e relevantes ao objeto de estudo.

Posteriormente, realizou-se a codificação sistemática dos conteúdos, processo que envolveu a segmentação dos textos em unidades de registro (palavras, frases ou parágrafos) que continham informações pertinentes às questões investigativas. Essa codificação foi feita com base em um conjunto inicial de categorias pré-estabelecidas, oriundas do referencial teórico adotado, mas também se manteve aberta a novas categorias emergentes, identificadas a partir do material empírico.

As categorias foram então agrupadas e refinadas mediante a comparação constante dos dados codificados, buscando identificar semelhanças, diferenças e relações entre os elementos analisados. Esse processo interativo possibilitou a redução e a sistematização do material, garantindo que as categorias representassem, de forma abrangente e coerente, os significados centrais presentes nos dados.

Para assegurar a validade e a confiabilidade da categorização, utilizou-se a triangulação entre diferentes fontes e/ou pesquisadores, bem como a revisão crítica dos códigos e categorias construídas. A descrição das categorias foi elaborada a partir dos conteúdos explicitados, buscando sintetizar e organizar os temas mais relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. Assim, as categorias emergiram da articulação entre os fundamentos teóricos e as evidências empíricas, constituindo-se em instrumentos analíticos que

possibilitam a interpretação aprofundada dos dados, respeitando sua complexidade e riqueza semântica.

6.2 Categoria 1 – Imprecisões Conceituais E Idealizações Sobre Leitura: Um Distanciamento Entre O Discurso Docente E As Concepções Teóricas Acerca Do Que É A Leitura

Quadro 8: Etapas da análise e construção da categoria

Etapa da análise	Descrição
Leitura flutuante	Identificação de discursos que atribuem à leitura valores amplos (emancipação, imaginação, magia, base da educação), sem delimitação conceitual ou referência à mediação pedagógica
Unidades de registro (trechos destacados)	“A leitura é um ato emancipatório”; “A leitura é magia e encantamento”; “A leitura é a base de tudo”; “Ler, é compreender e interpretar”; “A leitura traz crescimento mental e neurológico”.
Unidades de sentido	Leitura como valor abstrato; leitura associada a efeitos formativos genéricos; ausência de leitura como prática social mediada; centralidade em efeitos individuais.
Categoria analítica	Imprecisões conceituais e idealizações sobre leitura: um distanciamento entre o discurso docente e as concepções teóricas acerca do que é a leitura.
Frequência	8 ocorrências em 10 respostas (80% do corpus)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O quadro possibilita compreender como se configuram, no plano discursivo, as concepções das professoras acerca da leitura e do ato de ler. O que se constata é que, embora a leitura seja amplamente valorizada pelas

professoras como elemento central da formação humana, tal valorização se expressa majoritariamente por meio de definições genéricas, idealizadas e pouco delimitadas conceitualmente. A recorrência de associações da leitura a noções como emancipação, imaginação, magia, base da educação e desenvolvimento cognitivo, moral ou neurológico, sem referência explícita à mediação pedagógica ou à leitura como prática social historicamente situada, revelou um distanciamento entre o discurso docente e concepções teóricas que compreendem a leitura como atividade cultural e socialmente mediada.

O fato de essa tendência discursiva aparecer em 8 das 10 respostas analisadas (80% do corpus) indica que tais imprecisões não se configuram como casos isolados, mas como um padrão significativo, o que fundamenta a categoria "Imprecisões conceituais e idealizações sobre leitura".

Ao analisarmos os dados que constituem as falas das professoras, notamos que há um entendimento coletivo que percebe a leitura como prática essencial para a formação integral da criança. Seja pelo seu valor cognitivo, estético ou moral. A leitura é percebida pelas professoras como promotora de desenvolvimento.

No entanto, ainda que as falas revelem um reconhecimento da importância da leitura no processo educativo, ao serem indagadas a respeito de qual é a sua concepção de leitura e ato de ler, foi possível identificar uma imprecisão conceitual, ou seja, predominou um discurso idealizado sobre a leitura, mas sem necessariamente tocar no cerne da questão. Isso pode ser observado nas respostas da professora:

> *Eu vejo o ato de leitura como um ato emancipatório. Quando a gente lê a gente consegue acessar coisas que antes não conseguiria acessar. Eu digo o mesmo para as crianças, as vezes você utiliza algumas leituras dentro da sala de aula relacionada a espaço que eles nunca vivenciaram aquilo, mas que eles conseguem na imaginação deles eles conseguem ter um pouco da percepção desse ambiente das cosias que acontecem nos eventos através da leitura. Então, a leitura ela não só um processo retórico, mas também formativo. É imaginação, criatividade para você ter uma compreensão do mundo diferente da sua (P1).*

A pergunta é muito objetiva, no entanto, a resposta da professora revela uma compreensão que embora marcada pela valorização dos efeitos da leitura, não explicita uma definição conceitual de leitura nem de ato de ler. A docente

incorpora em sua resposta elementos genéricos como “ato emancipatório”, destaca sua função de ampliar o acesso a experiências não vividas, permitindo às crianças exercitarem a imaginação, contudo, a professora se atém nas consequências atribuídas à leitura, não respondendo com propriedade conceitual o núcleo da pergunta, isto é, qual é sua concepção de leitura e ato de ler.

No mesmo sentido, podemos constatar as respostas de duas outras professoras,

> *O ato de ler, para mim, é além da leitura, de compreender as letras, vai mais além. O aluno compreender o que ele está lendo e poder usar aquilo de forma social. Então, ele lê um livro, por exemplo, e aquele livro ele consegue tirar informações dele que não estão muito claras no texto. E a partir do texto ele consegue ter novas ideias, então uma leitura mais dinâmica, isso que eu vejo como leitura. (P1)*

> *O ato de ler é importantíssimo na vida do aluno. A leitura te traz possibilidades de ir para lugares que talvez fisicamente você nunca conseguisse chegar. E a leitura, esse momento da educação, esse nicho, esse entrar na leitura, é a oportunidade que o professor tem de encantar o aluno, de trazer ele para esse lugar mágico. Eu entendo que a leitura pode te trazer magia, encantamento, e isso pode trazer muitos frutos para a criança no decorrer da sua aprendizagem, no decorrer do seu crescimento moral, porque eu percebi que vocês mencionam isso no objetivo. Então, a leitura, ela traz conhecimento, a criação do ser humano, do ser, não do ter, mas do ser. Então, a minha concepção de leitura, se eu fosse para resumir a palavra, o que significa a leitura, eu digo que é magia, encantamento. E depois disso vem o conhecimento, vem o crescimento como cidadão, como ser desse mundão que a criança vai abraçar (P2)*

Igualmente, evidenciamos certa limitação conceitual. As professoras reconhecem a importância da leitura na vida do aluno e atribuem a ela efeitos desejáveis, mas, suas respostas se situam predominantemente em um registro descritivo-vivencial e não propriamente conceitual. No primeiro caso vemos que a professora afirma que ler é “compreender o que se está lendo e poder usar aquilo de forma social”. Embora toque na questão da dimensão social da leitura, por outro lado não explicita os processos mediadores que a constituem enquanto atividade humana complexa.

A leitura é também entendida como “magia”. Neste sentido, a professora usa de uma metáfora para ressaltar sua função de fascinar e mobilizar afetos. Mas, sua resposta como a de outras professoras carece de rigor teórico ao reduzir a concepção de ler, simplesmente a metáforas inspiradoras, não

relacionando com o saber conceitual, podendo implicar na orientação de práticas pedagógicas, (Kleiman, 2002)

Observemos ainda as respostas de outras professoras:

> *Leitura para mim é a criança ler e saber interpretar, dizer para mim o que ela lê. E a criança ter a ideia da função da leitura na vida dela, que é essencial para a vida dela. (P3)*
>
> *Eu acho que a leitura é muito importante até para o crescimento mental e neurológico da criança. O desenvolvimento dela durante os anos também. Isso é uma grande parte do desenvolvimento dela. Que vai trazer outros benefícios também. A leitura não é só ler um livro, não é apenas saber o que está escrito. A leitura vai muito além disso. Ela traz cognição para as crianças, pode também afetar a psicomotoridade da criança, ou do adolescente também. Isso a gente vê em todos os casos. Então eu acredito que a leitura é muito importante. E se a professora tivesse que dar uma definição objetiva, a leitura para mim é isso aqui. É um ponto crucial para a formação do ser humano. Como um ser humano na sociedade (P4).*

A ausência de uma conceituação permanece, contrastando com as abordagens de leitura aqui discutidas, principalmente com a perspectiva que defendemos, pautada na teoria histórico-cultural, que compreende a leitura como atividade mediada por signos, que possibilita ao sujeito apropriar-se de significados historicamente construídos e, por meio da interação social, reorganizar suas funções psicológicas superiores (Vigotski, 2007; Leontiev, 1978; Luria, 2010).

Diferente do que as professoras responderam, para essa abordagem, a leitura não pode ser resumida no simples gesto de se experimentar sensações de encantamento, mas é um processo de internalização cultural que articula linguagem, pensamento e consciência, promovendo a inserção crítica do sujeito no mundo.

Analisemos mais três respostas,

> *Para mim, a leitura é, como a Marília fala, a base de tudo. Mas eu sempre converso com as crianças e falo que tem que ter um botãozinho da imaginação. Aí eu já falo, ó, o meu é aqui, daí eu acho que vai ser assim, tem que ser na cabeça. E isso eu venho levando, porque eu vejo que eles não têm mais essa coisa inocente, imaginária. Então, devido à falta de leitura, a falta desse trabalho em todas as escolas, no geral. É só celular, as crianças não querem mais pegar livro. Até oriento, né? Falo, ó, se gosta de ficar no celular, coloca vídeozinho. Tem vários vídeos de alfabeto, de cada idade, né? De histórias, mas não colocam. Eles acabam querendo só as coisas que não... Não, se falar de colocar coisa de escola no celular, aí é briga.*

> *Então, assim, falta isso. Então, a leitura é a base de tudo. Porque se você não lê, igual eu sempre falo, se você não aprende a ler, você não vai saber se localizar. Porque você não vai ler uma placa, um ônibus, uma rua. Então, tudo é leitura. Então, se vai comer alguma coisa, é leitura. Então, a base de tudo é a leitura. Então, esse incentivo precisa. Esse resgatar isso, né? Que é importante. (P5)*

> *Eu compreendo que é essencial, né, o ato de leitura. É uma coisa que, a meu ver, e pelo menos na minha vida, vem da minha infância, né, e a gente precisa aplicar isso também nos alunos, nas crianças. Isso precisa ser um hábito, uma questão diária, né, a leitura. Nem que seja um pouquinho, né... Uma dose. Uma dose de leitura. Então, para mim, uma questão essencial para a educação é a leitura, é a base. Leitura, para mim, é a base do ensino, né, da educação. (P6)*

> *Leitura é quando a gente se senta, lê algo, consegue compreender e consegue traduzir, transcrever para pessoa o que está escrito ali. Quando a gente tem a interpretação, Leitura não é apenas ler a palavra. Quando a gente também tem essa interpretação, consegue entender o que está dizendo o texto, o que está escrito (P7)*

Podemos inferir que fragilidade conceitual evidencia uma lacuna formativa das professoras, ao responderem de forma genérica o que é a leitura e o ato de ler. As professoras correm o risco de limitar suas práticas pedagógicas a experiências fragmentadas, pautadas apenas em efeitos desejáveis ou impressões pessoais. Considerando que o professor exerce papel fundamental na introdução da criança no universo da leitura, essa ausência de clareza conceitual pode comprometer o desenvolvimento de práticas intencionais, capazes de promover não só o gosto pela leitura, mas, sobretudo, a formação de leitores críticos e autônomos (Cunha; Carvalho; Crusoé, 2024).

Diante disso, ratificamos que a formação dos conceitos científicos constitui uma dimensão central no processo educativo, sendo uma questão prática de grande relevância para o desenvolvimento da criança. Assim, a escola assume nesse contexto, a responsabilidade de transmitir a herança cultural da humanidade e de criar condições para que o aluno avance do nível do espontâneo, originados nas experiências cotidianas, para os conceitos científicos, produzidos historicamente. O conceito é concebido como um ato complexo do pensamento humano, que se desenvolve a partir de processos de generalização e da evolução dos significados das palavras (Vigotsky, 2010).

Assim, formar conceitos é um processo de humanização, ou seja, ao compreender e reelaborar as objetivações culturais, o aluno supera a visão imediata da realidade e passa a interpretar o mundo de forma crítica e consciente. Cabe, portanto, à escola e ao professor criar condições para que os

conceitos espontâneos sirvam de base à apropriação dos conceitos científicos, organizando situações de aprendizagem que deem sentido ao conhecimento. A formação de conceitos torna-se, assim, uma dimensão essencial da educação escolar, na medida em que garante ao aluno não só o acesso ao saber acumulado, mas também a possibilidade de elaborar novas formas de compreender e transformar a realidade.

Portanto, torna-se essencial que as professoras, desenvolvam uma compreensão mais profunda e teoricamente ancorada da leitura, reconhecendo-a como atividade social e histórica, construída na relação com o outro e mediada pela linguagem. Esse rigor conceitual não é apenas uma exigência acadêmica, mas uma condição para que a prática docente seja coerente com a complexidade do processo formativo da criança, garantindo que o ato de ler seja trabalhado como prática cultural transformadora, e não apenas como experiência subjetiva ou recurso didático eventual.

Diante disso, concluímos que por meio das falas das professoras entrevistadas revela uma lacuna significativa entre o reconhecimento da importância social e educativa da leitura e a clareza teórica acerca do que consiste no ato de ler. Embora as docentes demonstrem apreço pela leitura enquanto elemento formativo, suas concepções, por vezes, se apoiam em metáforas abstratas e idealizações, tais como “magia”, “encantamento” e “base de tudo”, que evidenciam uma compreensão superficial e pouco articulada do processo leitor (Bakhtin, 1997; Leffa, 1996).

Essa tendência evidencia uma imprecisão conceitual que dificulta a compreensão das dimensões pedagógicas, cognitivas e socioculturais implicadas na leitura. Conforme Rojo (2002), a leitura deve ser compreendida como um processo complexo, dinâmico e interativo de produção de sentidos, no qual os sujeitos mobilizam saberes construídos socialmente, conhecimentos linguísticos e culturais, bem como formas historicamente situadas de interação com os textos. Desse modo, concepções que reduzem a leitura a definições idealizadas ou descontextualizadas, sem sustentação teórica consistente, fragilizam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente situados.

Ademais, a ausência de fundamentação teórica clara compromete a reflexão pedagógica necessária para a mediação da leitura em sala de aula.

Nóvoa (1992) enfatiza que o entendimento conceitual do professor acerca da leitura influencia diretamente suas escolhas metodológicas e, consequentemente, a qualidade do ensino. Assim, uma concepção imprecisa ou reduzida da leitura pode limitar o uso de estratégias didáticas que promovam o engajamento crítico dos estudantes com os textos, restringindo-se a práticas mecanicistas e descontextualizadas.

Além disso, conforme apontado por Leffa (1996), o ato de ler é uma experiência dialógica que pressupõe a interação entre leitor, texto e contexto sociocultural, dimensões frequentemente ausentes nas concepções idealizadas das professoras. Como bem pontuam Simões e Souza (2014, p. 10),

> a leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E para ser um “leitor competente” é preciso acionar as “estratégias adequadas”. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias.

Diante disso, é fundamental oferecer ao estudante a compreensão do modo de funcionamento do texto como unidade de sentido. Quando entende essa arquitetura, como o texto organiza e produz significados, o aluno deixa de apenas replicar a leitura do professor e passa a reconhecer que ler é um processo aberto, no qual pode construir seus próprios caminhos interpretativos e afirmar-se como sujeito de sua leitura (Simões; Souza, 2014).

Não obstante, a falta de um olhar crítico e fundamentado compromete o desenvolvimento da autonomia leitora, reduzindo a mediação da leitura a um conjunto de ações superficiais que não contemplam a complexidade do fenômeno.

Portanto, a presente categoria evidencia a necessidade premente de investir na formação docente que promova uma compreensão teórico-pedagógica aprofundada do ato de ler, permitindo que o professor atue como organizador das condições de mediação sendo capaz de articular teoria e prática e de fomentar leitores críticos, reflexivos e socialmente engajados (Freire, 1996; Tardif, 2014).

Embora reconheçam de modo geral a relevância da leitura na formação integral das crianças, as respostas das professoras revelam fragilidades

conceituais e uma ausência de clareza teórico-pedagógica quanto à definição crítica e precisa do ato de ler. Tal distanciamento sugere desafios para a prática pedagógica, uma vez que as imprecisões conceituais sobre leitura podem limitar o desenvolvimento de estratégias didáticas para a formação do leitor crítico, especialmente em contextos tão desafiadores quanto o da pandemia e pós-pandemia.

6.3 Categoria 2 – Práticas Pedagógicas Emergenciais: Entre a Adaptação Circunstancial e a Ausência de Intencionalidade Explícita Quanto à Formação do Leitor

A pandemia de COVID-19 impôs desafios inéditos à educação, exigindo a reinvenção das práticas pedagógicas e a construção de alternativas para manter o vínculo entre alunos, professores e o conhecimento. No campo da leitura e da literatura, esse cenário revelou iniciativas criativas tais como rodas e clubes de leitura on-line por videoconferência, contação de histórias em lives e podcasts, envio de “sacolinha” ou kits de leitura para uso em casa, empréstimo domiciliar e *drive-thru* de livros, curadorias de bibliotecas digitais com acesso por QR codes, diários e portfólios de leitura compartilhados com as famílias, saraus e encontros virtuais com autores, produção de resenhas, *booktrailers* e fanfictions em ambientes virtuais, além de leituras dramatizadas gravadas pelos próprios estudantes.

Revelou também adaptações e fragilidades relacionadas à ausência de intencionalidade explícita para a formação do leitor, tais como a redução da leitura a tarefas fragmentadas e fichas de “compreensão” descontextualizadas, priorização de questionários de respostas curtas em detrimento da mediação docente, pouca clareza de objetivos (propósitos de leitura, estratégias e repertórios), escassa curadoria de gêneros e obras significativas, avaliação centrada na “entrega” e não no percurso formativo, sobrecarga das famílias como mediadoras improvisadas e agudização das desigualdades de acesso e de participação nas atividades remotas.

Quadro 9: Etapas da análise e construção da categoria

Etapa da análise	Descrição
Leitura flutuante	Identificação de discursos centrados na adaptação às condições da pandemia, com práticas descritas como respostas emergenciais às limitações do contexto escolar e familiar
Unidades de registro (trechos destacados)	“Na época da pandemia”; “a gente tinha que pegar o que eles estavam vendo em casa”; “gravava vídeos de contação de histórias”; “os pais mandavam vídeos”; “dependia muito da família”; “era o que dava para fazer naquele momento”.
Unidades de sentido	Práticas pedagógicas emergenciais; adaptação circunstancial; dependência do contexto familiar e tecnológico; ausência de planejamento formativo explícito para a leitura.
Categoria analítica	Práticas pedagógicas emergenciais: entre a adaptação circunstancial e a ausência de intencionalidade explícita quanto à formação do leitor.
Frequência	7 ocorrências em 11 respostas (80% do corpus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Deste modo, ao analisaremos as práticas relatadas pelas professoras dos anos iniciais, tomando como categoria central, “práticas pedagógicas emergenciais: entre a adaptação circunstancial e a ausência de intencionalidade explícita quanto à formação do leitor”. A princípio, a pergunta norteadora foi: No contexto da pandemia e pós-pandemia, quais práticas pedagógicas foram adotadas por você para incentivar a leitura e a apreciação da literatura entre as crianças?

Em nossa análise, constatamos de antemão que os relatos das professoras evidenciam práticas pedagógicas predominantemente emergenciais e adaptativas, cujo caráter é marcado pela contingência imposta pelo contexto

da pandemia de COVID-19. Esse cenário de excepcionalidade orientou as escolhas pedagógicas para a manutenção das atividades educativas, conforme indicado por referências a recursos como “impressão de materiais”, “contação de histórias em vídeos”, “uso de aplicativos como TikTok”, “atividades lúdicas, interativas” e “envolvimento das famílias”, conforme relata a professora:

> *Bem no período da pandemia, nós trabalhamos com projetos de leitura, a escola imprimiu muito material, mas, as crianças de poder aquisitivo bom, que tinham de livros em casa fizeram toda a diferença, sabe? Então, assim, não é qualquer família, né, que hoje tem essa possibilidade. Então, as crianças sempre tiveram muito acesso à literatura infantil e respondia questionários, projetos de leitura, atividades específicas que a professora dava para os alunos. Então, nós tínhamos suporte pedagógico o tempo todo para nós, professoras, nos quais a gente podia refletir com as crianças. Então, a gente não podia ter acesso a eles, mas eu tinha todo o apoio para pegar meu carro, preparar o material das crianças e a cada 15 dias a gente passava na casa das crianças entregando esse material. Voltava e nos próximos 15 dias recolhia o material e entregava outro material. Eles investiram muito, sabe? E esses materiais incluía brinquedos pedagógicos. O investimento foi muito grande. Eu trabalhei bastante com projetos, tá? Isso que eu te falei, da família gravar Vídeos, momentos da criança lendo (P1)*

A professora em questão vinha de uma outra instituição, no caso um colégio privado. Mantivemos a resposta dela, por considerarmos pertinente ao evidenciar um contexto marcado por condições privilegiadas de acesso a materiais impressos, livros e brinquedos pedagógicos durante a pandemia. A professora, ao fazer menção explicita ao “poder aquisitivo bom” das famílias demonstra que a manutenção das práticas de leitura neste período e contexto, este diretamente vinculado às condições socioeconômica dos alunos, que reflete a persistência das desigualdades educacionais brasileiras.

Enquanto muitas escolas (incluindo a escola que foi objeto de nossa pesquisa), enfrentavam a carência de recursos tecnológicos e materiais básicos, este grupo de alunos (do colégio onde a professora entrevistada atuava), pôde manter um contato contínuo com a literatura infantil, o que, segundo Soares (2013), constitui um fator decisivo para o desenvolvimento do hábito de leitura.

O que chama atenção no relato da professora, é o fato dela compreender que a manutenção de projetos de leitura esteve fortemente condicionada ao capital econômico e cultural das famílias, o que expressa a reprodução das desigualdades, uma vez que famílias com maior capital cultural tendem a

oferecer um ambiente letrado mais denso, convertendo vantagens domésticas em desempenho escolar superior (Bourdieu; Passeron, 2014). Isso revela que não se trata apenas de um esforço individual da criança, antes, resulta de condições estruturais, algo importante em relação ao aprendizado da leitura.

Sendo uma função culturalmente mediada que se desenvolve por meio da interação social e com artefatos simbólicos, podemos presumir que quando faltam mediadores qualificados, (pais, professores etc.), e ferramentas culturais (livros, bibliotecas), a zona de desenvolvimento proximal[3] não é adequadamente acionada, impossibilitando com isso que a criança atinja todo seu potencial (Vigotski, 2007). Deste modo, a desigualdade de acesso é periférica, visto que estrangula os mecanismos de desenvolvimento.

Pesquisas da neurociência da leitura, têm reforçado que o desenvolvimento de circuitos de leitura depende de exposição qualitativa e frequente a textos e da mediação dialógica (Wolf, 2024). Em contextos de vulnerabilidade, são comuns menos tempo de leitura compartilhada, menos livros adequados à idade, ambientes ruidosos e maior estresse familiar, todos os fatores que degradam atenção e memória de trabalho, cruciais para a compreensão.

No relato da professora, chama atenção outro ponto: as famílias que tinham tempo para gravar suas crianças lendo, segundo ela, transformaram as propostas em experiências ricas. Já as famílias sem essas condições não conseguiram cumprir as tarefas ou, quando o fizeram, houve menor interação.

Do ponto de vista pedagógico, nota-se um esforço institucional e docente para assegurar a continuidade da aprendizagem, por meio, de impressão de materiais, entregas quinzenais domiciliares, propostas de projetos de leitura, atividades de reflexão e envolvimento familiar na gravação de vídeos de leitura. Esse cenário revela um tipo de prática pedagógica emergencial, que, embora limitada pela ausência do contato presencial, procurou manter a mediação docente e a presença simbólica da escola na vida das crianças. Tal mediação, conforme Vigotski (1991), é fundamental para que o aluno ultrapasse o nível dos conceitos espontâneos e avance na formação de conceitos científicos, pois a atividade de estudo precisa ser organizada de modo intencional e sistemático.

[3] Zoia Prestes traduz por: zona de desenvolvimento iminente.

Entretanto, apesar do acesso privilegiado e do investimento mencionado, a prática relatada não evidencia com clareza objetivos formativos explícitos relacionados ao desenvolvimento de práticas de leitura (Cosson, 2006). O foco parece concentrar-se no cumprimento de atividades (questionários, projetos, registros), o que pode reduzir a leitura a um exercício de repetição ou registro escrito.

Para que se configure como prática formadora do leitor, seria necessário ir além da entrega de materiais, promovendo momentos de mediação voltados à problematização do texto, ao desenvolvimento da imaginação, à construção de inferências e à reflexão crítica, dimensões indispensáveis à apropriação da literatura como experiência estética e humanizadora (Candido, 1995).

Diante disso, é possível observamos um contraste a partir do relato de outras professoras,

> *No momento da pandemia, houve vários momentos que a gente pode dizer que estavam em alta no momento. Um exemplo, é TikTok. As crianças com certeza estavam ali o dia todo no TikTok, e querendo ou não, eles poderiam estar aproveitando esse momento para fazer uma leitura, leitura até de frases nos vídeos que geralmente são colocados. Então eu sempre incentivava de forma, com o contexto atual que eles estavam vivendo. Uma relação com o contexto. Isso, exatamente. Então assim, sempre trazia esse contexto para dentro da sala de aula, online no caso, para estar aplicando para eles. Porque assim, na pandemia com certeza foi bem difícil para eles, né? Foi. Então a gente tinha que pegar o que eles com certeza estavam vendo dentro da casa deles. Além dessa prática, fiz uso de cordéis, uma prática que geralmente apresentam ou em poesia, em música. É uma tradição muito grande lá no norte do nosso Brasil. Então eu trouxe também dentro do conteúdo, né? Esses cordéis que trazem muita poesia, muitas palavras diferentes também, né? Para trazer dentro do contexto da gente aqui no Paraná, por exemplo (P2).*

O relato da professora revela duas dimensões principais em suas práticas pedagógicas de leitura durante a pandemia: a apropriação de elementos da cultura digital (TikTok) como recurso de aproximação ao universo cotidiano dos alunos e a introdução de textos da literatura de cordel, como expressão da tradição oral e poética brasileira.

No primeiro caso o que se percebe é uma tentativa de a professora dialogar com o repertório cultural das crianças, reconhecendo que elas passavam grande parte do tempo conectadas à plataforma. O que fica explicito é uma certa valorização e sensibilidade em relação a relevância contextual do

ensino, na medida em que parte das práticas sociais reais para organizar atividades escolares.

Não obstante, a fala da professora sugere que a exploração pedagógica se limitou à leitura de frases e legendas dos vídeos, sem evidenciar intencionalidade clara quanto ao desenvolvimento de estratégias de compreensão ou à formação de um olhar crítico diante dos conteúdos digitais.

Isso aponta para uma fragilidade, já que a mediação pedagógica deve ultrapassar o imediato, conduzindo o aluno da experiência espontânea para a sistematização conceitual. Em outras palavras, o recurso digital, embora legítimo, corre o risco de reduzir-se a um contato superficial se não for acompanhado de problematizações e de atividades que favoreçam inferências, análises discursivas e reflexões críticas sobre a linguagem multimodal (Araújo; Frade; Coscarelli, 2020).

Por outro lado, a valorização da literatura de cordel representa um avanço significativo, pois insere no espaço escolar um gênero literário marcado pela oralidade, pela musicalidade e pela diversidade cultural do Brasil. Ao trazer para o contexto paranaense uma tradição típica do Nordeste, a professora promoveu não apenas a ampliação do repertório linguístico dos alunos, que entraram em contato com expressões pouco conhecidas em sua região, mas também o exercício da alteridade, da imaginação e do reconhecimento da pluralidade cultural. Essa prática se aproxima do que Cosson (2006) define como letramento literário, no qual a literatura é mediada não apenas como texto estético, mas como experiência de formação humana, ética e cultural.

Apesar desses méritos, constatamos no relato da professora a ausência de um planejamento mais explícito e sistemático de objetivos formativos relacionados à formação do leitor. A ausência de referências a estratégias de pré-leitura, leitura guiada ou pós-leitura, assim como a falta de critérios de avaliação da compreensão, evidencia que as práticas ficaram mais próximas de uma adaptação circunstancial do que de uma intencionalidade pedagógica orientada pelo desenvolvimento do pensamento teórico. Conforme Davidov (1988), a atividade de estudo deve estar organizada de forma a provocar a necessidade de generalizações conceituais nos alunos, transformando o contato imediato em aprendizagem significativa.

Outros relatos seguem a mesma lógica,

> *Então, na época da pandemia, como eu sempre trabalho muito recurso lúdico o que que eu fiz? A janelinha do tempo, eu fiz uma impressão das quais eu ia buscar na escola, porque isso eu faço na música em casa da sala. Então, como eles não podem, eles levaram a janelinha. Então, eu fazia na escola e eles faziam em casa. Aí, como que tá o tempo aí? Olha lá na janelinha da sua casa. E o livro também. Então, eu mostrava o livro, eu ia contando histórias. A gente tinha que gravar vários vídeos, né? De contação da história. Para enviar para os pais. Para mandar, daí tinha que postar para os pais verem, para os pais ouvirem, fazerem tarefa. Então, o meu nunca deixou de ter. Eu sempre colocava os vídeos com a historinha, que era a orientação do tema do livro, né? Que eu trabalhava na escola. E era muito bom, porque eu sempre faço até hoje. Quando tem uma história, faço imediatamente para eles fazerem a representação da parte que mais gostaram. Eu não exijo que seja do livro todo, porque é difícil. Mas é assim, qual a parte que você mais gostou? Qual o personagem que você mais gostou? Toda aula que eu começo, né? Eu sempre começo com uma história. Aí, dessa história, não é uma simples história. Essa história eu tiro a base do contexto, o tema principal, o respeito, a educação. Se fizeram alguma coisa feia de bullying, então já entra tudo. O ambiente que tá. Então, eu faço, eles terem uma visão muito maior do que só ouvir a história, e não só ver o livro, né? Então, eu tento fazer eles observarem, mas como que tá o tema? Qual que é esse lugar? Onde que eles estão? Vocês perceberam que lugar que é? Então, eu sempre procuro, do meu jeito, né? Melhor do que dizer. Então, assim, não é perder tempo. Você tem muita imaginação, né? Isso aí, graças a Deus, eu tenho. Então, assim, eu falo, não olha só isso aqui. Vocês têm que olhar mais do que isso. Então, eu faço a leitura. E eles, assim, já estão todos com os botãozinhos deles, né? Botãozinho da imaginação, porque, ah, mas isso... Não. Agora, olha, tem aquela criança, né? Que já, ah, mas isso aí existe. Ah, mas isso aí existe. Eu falo, ó, agora todo mundo com o botãozinho, a gente vai imaginar que sim, que nessa história tem, que nesse livro tem algo imaginário. Então, você precisa ligar o botãozinho. E eles param de falar, né? Porque é muito real. Ah, isso aí não existe. Ah, isso aí não sei o quê. E eles ficam quietinhos. Eles, assim, envolvem na história. E depois é cada desenho lindo que eles fazem, porque eles mais gostaram, né? É muito bom. (P3)*

Outra professora relatou:

> *Eu trabalho com criança especial, então é um pouquinho diferente essa questão. Depende também muito de como a família já visualiza essa questão da leitura e tudo mais, e ir trabalhando agora com ser um bando fundamental. Se a criança já tem, já adquiriu habilidades, mas para incentivo, a gente conta a história. Eu costumo fazer esse trabalho mais verbal do que escrito. Os meus alunos, um é leitor, o outro ainda não consegue fazer essa leitura. Então, o que lê, a gente envia o livro para casa, pede para praticar, até na terapia que ele faz, mas eu prefiro ler para eles, perguntar o que entender, ir trabalhar de maneira mais prática com os dois. (P4)*

As respostas das professoras evidenciam práticas pedagógicas predominantemente emergenciais e adaptativas, cujo caráter é marcado pela contingência imposta pelo contexto da pandemia de COVID-19. Esse cenário de

excepcionalidade orientou as escolhas pedagógicas para a manutenção das atividades educativas, conforme indicado por referências a recursos como “impressão de materiais”, “contação de histórias em vídeos”, “uso de aplicativos como TikTok”, “atividades lúdicas e interativas” e “envolvimento das famílias”. Tais estratégias, embora criativas e necessárias diante do momento, refletem uma prioridade voltada à motivação imediata do aluno, privilegiando o aspecto instrumental e atrativo dos recursos, em detrimento de uma reflexão crítica e intencional sobre o papel formativo da leitura (Vygotsky, 1998; Wertsch, 1998).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a atividade pedagógica deve transcender a mera resposta adaptativa a condições externas, configurando-se como um processo intencional de mediação entre sujeito e mundo, orientado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como o pensamento crítico e a autonomia leitora (Vygotsky, 1984). O uso de recursos digitais e lúdicos, embora possa ser um facilitador importante, não pode ser compreendido isoladamente como formação leitora, mas sim como parte de uma mediação pedagógica planejada e reflexiva que articule as dimensões social, cognitiva e cultural da leitura (Moll, 1990; Luria, 1976).

Além disso, a análise aponta uma fragilidade na explicitação da intencionalidade pedagógica para a formação do leitor crítico. As professoras parecem focar na superação das barreiras práticas e tecnológicas impostas pela pandemia, o que é legítimo e necessário, mas revelam uma ausência de um planejamento que situe a literatura infantil e a leitura como instrumentos de desenvolvimento cultural e subjetivo das crianças. Essa limitação pode ser interpretada à luz da mediação cultural, na qual a ausência de intencionalidade discursiva e teórica compromete o potencial transformador do ensino (Engeström, 2001; Vygotsky, 1991).

Portanto, emerge a necessidade urgente de formação continuada específica para os professores, que possa promover a apropriação teórica e prática da leitura enquanto ferramenta mediadora da formação integral do sujeito, especialmente em contextos de profundas transformações sociais, como os vividos recentemente. Tal formação deve fomentar nos docentes a compreensão de que a leitura não é mero entretenimento ou técnica, mas sim um processo socialmente situado e historicamente construído, capaz de

promover a autonomia, a crítica e a participação cultural das crianças (Cole, 1996; Daniels, 2001).

Não obstante, pode-se concluir que a pandemia não “criou” as desigualdades; ela as tornou pedagógica e cognitivamente visíveis. Onde havia capital cultural e mediação, os projetos de leitura floresceram em parte; onde faltavam, a aprendizagem ficou mais frágil. Abordar a leitura como prática social mediada (Vigotski, 1991; Kleiman, 2002), e a literatura infantil como direito cultural (Zilberman, 2007), implica políticas distributivas de acesso e arranjos de mediação que neutralizem, tanto quanto possível, os efeitos do lugar social de origem.

Isto posto, concluímos que, as práticas pedagógicas de leitura relatadas pelas professoras, sobretudo no contexto da pandemia, foram majoritariamente orientadas por uma lógica de adaptação às circunstâncias impostas pelo cenário emergencial. A análise evidenciou que, embora as docentes tenham mobilizado diferentes recursos e estratégias para manter o vínculo pedagógico com as crianças, tais práticas se configuraram, em grande parte, como respostas reativas às condições do momento, fortemente condicionadas à infraestrutura disponível, ao envolvimento familiar e às possibilidades tecnológicas.

A recorrência desse padrão discursivo em 80% das respostas analisadas revela que a formação do leitor, nesses contextos, esteve mais associada à manutenção de atividades possíveis do que à explicitação de uma intencionalidade pedagógica sistemática e contínua. Assim, a categoria evidencia uma tensão central desta pesquisa: o esforço docente de adaptação frente à crise e, simultaneamente, a fragilidade de projetos formativos estruturados para a formação do leitor em situações de ensino emergencial. O cenário delineado reforça a importância de políticas formativas que fortaleçam a intencionalidade pedagógica na mediação leitora, articulando recursos emergenciais a um projeto educativo que considere as dimensões histórica, cultural e social do desenvolvimento humano.

6.4 Categoria 3 – Imprecisão Nas Práticas Pedagógicas E O Esvaziamento Na Mediação Da Leitura Durante E Após A Pandemia

A formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um dos grandes desafios da escola contemporânea, desafio que se intensificou no contexto da pandemia de COVID-19 e no período posterior. As mudanças abruptas nas dinâmicas de ensino-aprendizagem exigiram das professoras não apenas adaptações metodológicas, mas também a busca por recursos alternativos capazes de preservar a leitura como prática significativa.

Com o intuito de compreender de que forma essas práticas foram mobilizadas no cotidiano escolar, indagou-se às docentes: *"Você considera que desenvolveu alguma atividade relacionada à prática de leitura, que julga importante para promover a formação de leitores durante o ensino remoto na pandemia e no período pós-pandemia? Quais?"* Diante da questão, obtivemos algumas respostas, que podem nos ajudar a compreender essas práticas,

Quadro 10: Etapas da análise e construção da categoria

Etapa da análise	Descrição
Leitura flutuante	Leitura integral e reiterada das seis entrevistas, buscando recorrências, silêncios, contradições e ênfases nos discursos sobre práticas de leitura durante e após a pandemia.
Unidade de registro (trechos destacados)	"trabalhei bastante com projetos"; "sempre buscando o interesse do aluno"; "contação de histórias"; "muito lúdico"; "não vejo outra maneira de incentivar a leitura se não a partir da sala de aula"; "foi uma dificuldade grande inserir a leitura"; "trabalhei com música, cantigas".
Unidade de sentido	As práticas são descritas como ações pontuais, baseadas na motivação, ludicidade ou interesse imediato, sem explicitação de intencionalidade pedagógica, sistematização didática ou mediação leitora planejada.
Categoria analítica	Imprecisão nas práticas pedagógicas e esvaziamento na mediação da leitura durante e após a pandemia
Frequência	Presente em 10 de 10 entrevistas (100%), ainda que com variações discursivas

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Para tornar ainda mais explícito o processo, sintetizamos abaixo a relação entre respostas e a categoria:

Professora 1: Ênfase em “projetos” e participação da família, sem explicitação de critérios de mediação leitora ou progressão formativa: *imprecisão pedagógica*.

Professora 2: Centralidade no “interesse do aluno” como motor da leitura, sem referência a estratégias sistemáticas de formação leitora: *redução da mediação ao engajamento temático*.

Professora 3: Forte valorização do lúdico e da contação de histórias, porém com ausência de articulação explícita entre ludicidade e objetivos de aprendizagem leitora: *esvaziamento conceitual da mediação*.

Professora 4: Reconhecimento do déficit de literatura, mas sem detalhamento de práticas concretas de enfrentamento: *diagnóstico sem operacionalização pedagógica*.

Professora 5: Ênfase nas dificuldades do contexto pandêmico e valorização da interpretação como “fruto”, sem explicitação do percurso didático: *resultado mencionado sem processo descrito*.

Professora 6: Uso de músicas e cantigas para alfabetização, com foco predominante na associação som–escrita, revelando mediação mais técnica do que formativa da leitura: *leitura reduzida à decodificação ampliada*.

As falas das professoras revelam, de forma reiterada, a presença de ações voltadas à leitura, como projetos, contação de histórias, atividades lúdicas, uso de músicas, exploração do interesse dos alunos e envolvimento das famílias. Contudo, tais práticas são descritas predominantemente de maneira genérica, sem explicitação clara de objetivos formativos, critérios de seleção dos textos, procedimentos sistemáticos de mediação ou intencionalidade pedagógica voltada à formação do leitor. O discurso docente, nesse sentido, enfatiza o “fazer” ler, contar histórias, representar, cantar, mas pouco explicita o “como” e o “para quê” dessas ações no processo de desenvolvimento dos leitores.

Essa característica discursiva aparece de modo recorrente nas respostas das professoras. Embora cada professora destaque aspectos distintos a motivação do aluno, o lúdico, a dificuldade imposta pelas telas, o déficit de

literatura ou a associação entre som e escrita todas convergem para uma concepção de leitura ancorada em ações pontuais, frequentemente dependentes do contexto ou do interesse imediato das crianças, com escassa referência à mediação docente como processo planejado, progressivo e intencional. Assim, não se trata da ausência de práticas de leitura, mas de sua fragilidade conceitual e metodológica.

A noção de “esvaziamento da mediação” não implica desvalorização do trabalho docente, mas explicita um deslocamento da leitura de sua condição de prática cultural mediada para uma atividade muitas vezes reduzida ao entretenimento, à motivação ou à ocupação do tempo escolar. Esse deslocamento torna-se ainda mais visível no contexto da pandemia, quando as limitações impostas pelo ensino remoto e pelo excesso de telas são mencionadas como obstáculos, sem que se evidenciem estratégias pedagógicas sistematizadas capazes de reorganizar a mediação da leitura nesse cenário adverso. Podemos constatar a partir do que diz a professora 1 e 2:

> *Eu trabalhei bastante com projetos, tá? Isso que eu te falei é de a família gravar, o momento da leitura. nós desenvolvemos um projeto nos quais as crianças viam a história e representava essa história para os amigos. Foi muito legal também. Aí, como a família sempre estava ali presente, eles arrumavam o ambiente, preparavam a roupinha da criança. Eles, sabe, incorporavam a história para poder apresentar para os amigos (P1)*

> *Essas práticas seriam mais mostrar o contexto da leitura de forma... sempre buscando o interesse do aluno. O aluno gosta de futebol, então vamos buscar a leitura sobre futebol. Eu sempre tentava incentivar com o interesse do aluno. Então a partir do interesse do aluno para poder, a partir daí, então incentivar a leitura. Isso, a leitura. E quando eles tinham interesse, daí com certeza eles iam mais atrás daquele assunto para trazer e mostrar o conteúdo completo para a gente (P2)*

As professoras relatam diversas práticas pedagógicas, tais como projetos envolvendo a participação familiar, contação de histórias, uso de cantigas, leitura de textos de interesse dos alunos e atividades teatrais. São práticas que revelam prática a valorização do aspecto lúdico e social da leitura, favorecendo o engajamento das crianças bem como, a ideia de que a motivação favorece o envolvimento.

Contudo, em uma análise mais aprofundada, percebemos que essas ações se apresentam de forma fragmentada e desarticulada, sem um

planejamento sistemático, objetivos pedagógicos claros ou fundamentação teórica consistente, o que revela uma ausência de uma sistematização pedagógica que explore estratégias de compreensão textual e promova avanços no desenvolvimento da leitora, (Kleiman, 1993; Solé 1998).

Neste sentido vale observarmos mais alguns relatos que favorecem nossa análise,

> *Eu sempre mandava vídeo contando histórias, e pedia para eles fazerem a mesma coisa, fazerem a representação, porque eram crianças de 3 anos na época. Então, a contação de história fazia com que eles não perdessem essa visão de que o livro te leva pra qualquer lugar. Então, sempre tive essa visão de explorar muito lúdico. Porque, assim, igual na pandemia, se não tivesse um lúdico para você interagir com eles seria muito difícil. Porque tem livro, tem um objeto. Igual, fui fazer uma produção de texto no terceiro, que eu também ajudo, trouxe uma luneta. Daí, ah, qual que é o tema? Eu falei assim, o que eu vejo através da minha luneta? Então, assim, são umas coisas meio maluquinhas. Mas, assim, eles ficaram, ah, eu não vejo nada. Eu falei, não, você tem que ver. É o conteúdo que eu faço, sabe? A falta de leitura, a falta desse trabalho. Para eles terem conteúdo e esse desenvolvimento do imaginário. Vou citar alguns exemplos. Inclusive, alguns escreveram do exemplo que eu dei. Mas eu falei, ah, mas eu não quero o meu exemplo. Eu só tô dando uma ideia do que você enxerga. Aí teve os que, diziam, eu enxergo o mundo melhor, eu enxergo isso, eu enxergo aquilo. Então, assim, nesse sentido, igual a pandemia, a janelinha do tempo. Então, eles tinham lá o material para eles manusearem ali uma coisa. (P3)*

> *Eu não vejo nenhuma outra maneira de incentivar a prática da leitura, se não a partir da escola, da sala de aula. Então, a meu ver, isso tem que começar dentro da sala de aula, tendo um momento ali na aula de português e tudo mais, e aplicar a literatura também, porque eu vejo, inclusive, eu estava conversando com elas sobre isso, como eles têm esse déficit de literatura, né? Principalmente coisas, assim, básicas, assim, como, vamos supor, essa semana a gente estava ensinando Monteiro Lobato para eles, e eles não sabiam... Quem era? Quem era, o que é certificar pau amarelo, eles não têm esse conhecimento, e aí a gente fala, poxa, como tem um déficit hoje em dia de literatura, de história, de coisas que, antigamente, era uma coisa, pelo menos a meu ver, era uma coisa mais cotidiana, né? Até mesmo na escola. Então, eu não vejo outro meio de incentivo, se não começar isso dentro da sala de aula (P4)*

O que chama atenção nos relatos das professoras é o fato de que elas tocam em pontos importantes, contação de histórias e o uso de elementos lúdicos, centralidade da escola no incentivo à leitura, entre outros aspectos. contudo, segundo Cosson (2006), a formação de leitores requer sequências didáticas planejadas que conduzam da escuta à interpretação crítica.

Nesse sentido, o que temos é uma desconexão que compromete a mediação da leitura enquanto atividade educativa que visa à formação integral do sujeito, conforme enfatizado pela teoria histórico-cultural, que destaca o caráter intencional e mediador da prática pedagógica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1984; Leontiev, 1981).

Nas falas das docentes, observa-se a ausência de uma abordagem intencional sobre o uso didático dos gêneros literários, bem como da mediação pedagógica orientada pelo professor, elemento crucial para promover a internalização de sentidos e o desenvolvimento da consciência crítica no processo de leitura (Luria, 1976; Wertsch, 1998). A não adoção de estratégias pedagógicas como sequência didática, rodas de leitura, diários do leitor ou mediações problematizadoras evidencia uma lacuna significativa na condução da mediação da leitura, limitando a atividade a práticas fragmentadas e intuitivas, muitas vezes associadas apenas ao entretenimento.

Segundo Vygotsky (1998), o processo de ensino-aprendizagem é uma mediação cultural, em que o professor exerce papel fundamental ao promover a apropriação dos instrumentos simbólicos neste caso, a linguagem e os textos que possibilitam a transformação do sujeito. Quando as práticas pedagógicas carecem de intencionalidade e reflexão teórica, há um esvaziamento do potencial formativo da leitura, reduzindo-a a ações superficiais e improvisadas, como o uso de objetos simbólicos sem articulação com objetivos educacionais claros.

No que tange ao contexto pandêmico, ainda que reconhecido como um fator dificultador pelas professoras, observa-se ausência de uma análise crítica e reflexiva acerca de suas implicações para a mediação da leitura. A pandemia é tratada como obstáculo meramente técnico (acesso limitado a dispositivos, ausência de materiais físicos, dispersão dos alunos), sem que haja uma ressignificação ou adaptação consciente das práticas pedagógicas para responder a esses desafios. Tal postura revela limitações na autonomia docente e na capacidade de mediação ativa, evidenciando um déficit na apropriação da dimensão histórica e social do ensino em tempos de crise (Engeström, 2001; Cole, 1996).

Dessa forma, as práticas relatadas não satisfazem os objetivos da presente pesquisa, sobretudo no que se refere à formação do leitor crítico e à

constituição do capital cultural e moral por meio da literatura infantil. O campo de atuação docente descrito permanece difuso, com baixa densidade pedagógica e ausência de reflexão ética sobre o papel social da leitura. Essa constatação corrobora a necessidade urgente de investimentos em processos formativos que ampliem a compreensão docente da leitura literária enquanto prática cultural, social e ética. Além disso, é fundamental promover a apropriação de estratégias pedagógicas mediadoras que viabilizem a efetiva construção do sentido da leitura, mesmo em contextos adversos como os impostos pela pandemia (Vygotsky, 1991; Daniels, 2001).

Diante desse cenário, e com o intuito de aprofundar a problematização, formulou-se outra questão, às docentes: *"Como você planejou suas estratégias pedagógicas relativas à leitura literária para acomodar o contexto da pandemia e do pós-pandemia? Quais foram os principais desafios enfrentados nesse processo?"*

> O maior desafio foi o engajamento, porque muitas famílias não tinham condições de acompanhar, e alguns alunos acabavam não participando. (P1)

Outra professora relatou,

> *Com certeza foi o começo, porque foi muito novo as plataformas, a forma de medicina. Então foi uma grande dificuldade que eu acredito que todos enfrentaram, mas para gente tentar mesmo enganjar esse tipo de estudo, foi muito esforço, muita perseverança e comunicação também pelos alunos. E teve algum planejamento, por exemplo, da instituição, vamos planejar isso, vamos adaptar isso para poder acomodar, porque tudo foi online. E tinha os alunos também que às vezes não tem nem internet, e tem toda essa complicação. Essas partes mais complicadas. Infelizmente teve vários déficits. Trouxe vários déficits até para aprendizagem desses alunos que não tinham acesso à internet. Infelizmente teve um grande déficit na aprendizagem, que no começo a gente não conseguia realizar de forma completa. Mas com o tempo a gente foi se adaptando, tentando buscar mais planejamento, porque também foi novo até para nós. Foi muito novo, então a gente foi se adaptando. Então se eu te falar que teve um planejamento, a gente expôs as ideias e planejou em cima dessas ideias e daquilo que cabia no momento. (P2)*

Acrescenta-se para a nossa análise outro relato,

> *Trabalho com lúdico, então as placas que ficavam, que era o nosso momento do início da aula, né? A janelinha do aniversariante, então eu repassava tudo. Mas como teve que adaptar, então quando tinha aula*

> *ao vivo, lá direto, eu mostrava. E quando não tinha, eu gravava da mesma forma. Então, assim, para mim é essencial essa questão e trabalhar o imaginário e o lúdico. Lúdico que eu falo, assim, é um material a mais, porque você só fala, né? Então se você mostra um cartaz, eles olham lá o cartaz, (P3).*

> *O maior desafio é fora, eu acho. É fora. Não é aqui na sala de aula, porque aqui é igual, eu estou ali como professora de apoio deles, e tem a professora regente que ela passa, ela ensina, e aí eu vou verbalizar, eu vou reforçar para eles, e adaptar para eles, mas fora da sala de aula, em casa, por exemplo, não tem incentivo, não tem ninguém que leia, não tem ninguém que faça, mas na minha época, por exemplo, a minha mãe lia para mim, eu até estava falando isso agora há pouco para ela. A minha mãe lia para mim, cantava para mim cantigas e parlendas. Gente, eu estudava nessa idade deles, parlenda era uma coisa muito do cotidiano, de caga, de caga. E até para cozinhar, às vezes os pais iam cozinhando e cantando uma parlenda e tal, e hoje em dia não tem. Então não tem esse maior desafio, eu acho que é manter essa disciplina de leitura, a não ser que sejam pais leitores, que é raro. No meu caso, esse manter tinha que ser a família. A família. Da continuidade, da continuidade (P4).*

> *A dificuldade, eu acredito que no período da pandemia, é porque ficavam em casa e com muito acesso a celular, TVs, telas etc. Então foi uma dificuldade grande para os professores inserirem essa questão da leitura, né? Porque você não está ali para tirar ele daquele ambiente, para colocar ele na frente de um livro e ler. Mas você quer, por exemplo, um ponto positivo, algo que... As práticas foram adotadas na pós-pandemia. A leitura, como eu mencionei, ela possibilita... Se esse aluno realmente se sentou, leu e conseguiu discutir com o pai aquela leitura, ele consegue interpretar. Então a interpretação foi um fruto. Porque uma coisa é você ler por lei, só decodificar o que está ali, as palavras etc. Outra coisa é você interpretar. Então, se eu fosse mencionar um fruto, talvez a interpretação de texto, que enriquece nesse momento, que é possível trazer para o contexto de sala de aula pós-pandemia (P5).*

As respostas das professoras evidenciam um padrão recorrente: a leitura e a literatura infantil foram mantidas nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto, porém de forma adaptada, marcada pelo improviso, pela reprodução mecânica de rotinas escolares e pela ausência de um planejamento pedagógico intencional que vise a formação do leitor e o desenvolvimento do capital moral infantil. Tal constatação indica uma prática pedagógica predominantemente técnica e fragmentada, sem a devida articulação com os princípios formativos e sociais da leitura (Vygotsky, 1998; Leontiev, 1981).

Os relatos centram-se nas dimensões instrumentais do ensino remoto uso de vídeos, cartazes, atividades lúdicas e rotinas virtuais bem como nas dificuldades enfrentadas, como a limitação do acesso à internet e a insuficiência do apoio familiar. No entanto, não se identifica a mobilização da leitura enquanto

prática social e cultural mediada, que envolva uma reflexão crítica e intencional sobre os textos e seus significados (Vygotsky, 1991; Wertsch, 1998). As professoras não fazem menção a critérios pedagógicos para a seleção dos textos literários, denotando a ausência de um trabalho deliberado com a dimensão estética, ética e formativa da literatura.

Exemplos das Unidades de Registro extraídas das falas das docentes ilustram essa realidade: “trabalho com lúdico”, “apoio da coordenação”, “plataformas eram muito novas”, “mostrava o cartaz do calendário”, “sacolinha da leitura”, “alunos não tinham internet”, “sem incentivo da família”, “não tinha planejamento estruturado”, “gravava vídeo da rotina”.

A partir dessa categorização temática, destacam-se: a adaptação pragmática das práticas docentes, a fragilidade do planejamento pedagógico, a inexistência de mediação crítica da leitura, a leitura reduzida a uma rotina escolar descontextualizada e a invisibilidade da dimensão moral e formativa da literatura. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o ensino e a aprendizagem são processos mediados que envolvem a apropriação ativa de instrumentos culturais para a construção do conhecimento e da subjetividade (Vygotsky, 1998). A ausência de planejamento específico e a prevalência do improviso indicam uma prática pedagógica pautada na manutenção do funcionamento escolar, em detrimento da promoção da autonomia crítica e da intencionalidade formativa do professor (Engeström, 2001).

As estratégias adotadas não reconhecem a leitura como experiência estética, subjetiva e socialmente situada, com potencial transformador. A mediação do professor, enquanto agente cultural que pode promover a internalização e a reflexão crítica, encontra-se esvaziada. O papel da literatura infantil como linguagem simbólica capaz de ampliar horizontes, promover a constituição do capital moral e favorecer o desenvolvimento humano integral é, portanto, negligenciado (Leontiev, 1981; Daniels, 2001).

Considerando o contexto pandêmico, observa-se que, embora as condições técnicas tenham imposto desafios reais, as práticas docentes permaneceram desvinculadas de uma perspectiva crítica e intencional da leitura. A centralidade do improviso, a dependência institucional e a ausência de articulação com a mediação familiar reforçam as limitações do papel formativo da literatura na educação básica.

Isso resulta em inúmeras implicações educacionais e pedagógicas, visto que formação docente deve transcender o domínio instrumental, promovendo o desenvolvimento de competências para a mediação crítica da leitura, em consonância com os fundamentos da teoria histórico-cultural. É imperativo que os professores compreendam a leitura não apenas como uma atividade escolar, mas como prática cultural, política e ética que contribui para a construção da subjetividade e para a formação do sujeito crítico e cidadão (Vygotsky, 1998; Wertsch, 1998).

Nesse sentido, a literatura infantil deve ser concebida como uma linguagem simbólica capaz de construir sentidos, ampliar repertórios culturais e contribuir para o desenvolvimento do capital moral, especialmente em contextos de crise e transformação social. A mediação intencional e consciente do professor é condição fundamental para garantir a eficácia formativa da leitura, promovendo práticas que articulam o saber, o fazer e o ser no processo educativo (Leontiev, 1981; Daniels, 2001).

6.5 Categoria 4 – A Literatura Como Elemento Para A Formação Do Capital Moral Das Crianças

Defende-se nesta pesquisa que obras de literatura infantil fazem afirmações morais e que, mediadas por práticas pedagógicas intencionais nos anos iniciais do ensino fundamental, podem favorecer a constituição do capital moral das crianças (Kuiper, 2019; Comte-Sponville, 2002; Vaz, 1999; MacIntyre, 2 021; Aristóteles, 2014; Candido, 1995; Colomer, 2007; Cosson, 2006; Prior, 2021).

Nesse horizonte, investigamos, para a composição desta categoria, (i) como as professoras entrevistadas definem e compreendem o conceito de capital moral, a partir de suas experiências e referenciais cotidianos, e (ii) em que medida elas reconhecem e atribuem à leitura e à literatura um papel formativo na constituição desse capital moral nas crianças. Para tanto, partiu-se da seguinte questão orientadora: *“Qual é a sua definição de capital moral? Você acredita que a leitura e a literatura podem contribuir para a formação do capital moral das crianças? Justifique sua resposta.”*

A inclusão dessa questão permitiu analisar não apenas as definições explicitadas pelas docentes, mas também os sentidos que elas constroem sobre a relação entre práticas de leitura, literatura infantil e formação moral. Assim, buscou-se compreender como o capital moral é significado no discurso docente, seja como empatia, respeito, valores, princípios, atitudes ou comportamentos socialmente construídos e, de que forma a literatura é concebida como mediação cultural capaz de favorecer a internalização desses valores no contexto escolar. Dessa maneira, a análise desta categoria volta-se à articulação entre concepção de capital moral e atribuição de sentido pedagógico à leitura e à literatura, evidenciando como essas dimensões se entrelaçam na prática e na reflexão das professoras.

Quadro 11: Etapas da análise e construção da categoria

Etapa da análise	Descrição
Leitura flutuante	Leitura integral e reiterada das entrevistas, buscando recorrências, convergências semânticas e ênfases nos discursos das professoras acerca da definição de capital moral e da contribuição da leitura e da literatura para sua formação nas crianças.
Unidade de registro (trechos destacados)	“empatia pelo próximo”; “respeitar”; “princípios e valores”; “fundo moral muito bonito”; “traz uma moral”; “ética moral”; “respeito pelos livros”; “a literatura traz valores que podem ser aplicados no dia a dia”; “a leitura traz autoavaliação”; “a convivência com os colegas”.
Unidade de sentido	O capital moral é compreendido como um conjunto de valores, princípios, atitudes e comportamentos socialmente construídos, cuja formação pode ser favorecida pela leitura e pela literatura, entendidas como mediações culturais capazes de promover empatia, respeito, reflexão moral e ampliação do repertório ético das crianças.
Categoria analítica	A literatura como elemento para a formação do capital moral das crianças
Frequência	Presente em 11 de 11 entrevistas (100%), ainda que com diferentes ênfases e níveis de elaboração conceitual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Isto posto, a análise dos relatos das professoras indica que, ainda que não nomeiem conceitualmente o termo, elas intuem dimensões centrais do capital moral que atravessam suas práticas de leitura, como empatia, respeito, cooperação, ética e convivência, porém não o conceituam de modo explícito e sistemático. Essa compreensão implícita manifesta-se nas falas docentes quando associam a leitura e a literatura à formação de atitudes, valores e comportamentos socialmente desejáveis, evidenciando uma percepção prática do capital moral construída a partir da experiência cotidiana, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Tal movimento revela uma visão do desenvolvimento moral como processo socialmente mediado, em consonância com a perspectiva histórico-cultural, ainda que essa ancoragem teórica não apareça formulada de maneira conceitual nas enunciações.

A constituição do capital moral das crianças deve ser compreendida como um processo histórico, social e culturalmente mediado, que se realiza nas relações humanas e na apropriação dos bens simbólicos produzidos pela humanidade. Tal compreensão afasta-se de perspectivas naturalizantes ou moralizantes, que tratam os valores éticos como disposições inatas ou como simples normas a serem internalizadas. Ao contrário, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento moral integra o processo mais amplo de humanização do sujeito, mediado por práticas sociais e culturais intencionalmente organizadas.

Nesse horizonte, as contribuições de Vigotski (2007), são fundamentais para compreender como os valores, atitudes e disposições morais se constituem no psiquismo humano. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação de signos e instrumentos culturalmente produzidos, sobretudo a linguagem. Vigotski afirma que

> toda função psicológica superior aparece duas vezes no curso do desenvolvimento: primeiro, no plano social, entre as pessoas, como categoria interpsicológica; depois, no plano individual, no interior da criança, como categoria intrapsicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Essa formulação é central para compreender a constituição do capital moral, pois indica que valores como empatia, respeito, justiça e responsabilidade não se formam no interior do indivíduo de modo isolado, mas emergem das

relações sociais mediadas culturalmente. A literatura, enquanto linguagem artística e forma elaborada de expressão humana, atua como um instrumento simbólico privilegiado nesse processo, ao articular pensamento, emoção, imaginação e reflexão ética.

Vigotski atribui à arte e à literatura um papel formativo decisivo no desenvolvimento humano, ao afirmar que a “arte é o social em nós” (Vigotski, 1999, p. 315), pois por meio dela o sujeito vivencia, elabora e ressignifica experiências humanas que extrapolam sua vivência imediata. Ao entrar em contato com narrativas literárias, a criança é convidada a compreender conflitos, dilemas morais e diferentes posições sociais, o que amplia sua capacidade de julgamento ético e de autorregulação do comportamento.

Com isso, o sujeito tem a possibilidade de vivenciar e reelaborar conflitos, afetos e dilemas humanos que extrapolam sua experiência imediata. Ao entrar em contato com narrativas literárias, a criança é convidada a deslocar-se de seu ponto de vista, a reconhecer o outro em sua complexidade e a ensaiar julgamentos morais em contextos simbólicos, o que favorece a formação de disposições éticas como empatia, responsabilidade, justiça e respeito. Desse modo, a literatura não ensina valores de forma normativa, mas cria arenas de valoração nas quais o sujeito aprende a julgar, justificar e refletir sobre ações e consequências.

Essa dimensão formativa da arte é aprofundada quando compreendida como apreensão crítica da realidade social. A literatura, ao representar personagens, conflitos e contradições históricas, permite ao leitor reconhecer a complexidade das relações humanas e compreender as implicações morais das ações em contextos concretos. Assim, o capital moral constitui-se não como adesão a códigos comportamentais, mas como capacidade crítica de orientar escolhas e sustentar a cooperação social em espaços públicos compartilhados.

No âmbito escolar, essa potência da arte só se realiza plenamente quando mediada por práticas pedagógicas intencionais. A escola, enquanto instituição responsável pela socialização do conhecimento elaborado, tem papel decisivo na organização de experiências estéticas que ampliem o repertório ético das crianças. A mediação docente da literatura possibilita transformar intuições morais difusas em processos conscientes de reflexão, argumentação e deliberação coletiva, fortalecendo o capital moral como bem comum.

Portanto, a arte, entendida como técnica social do sentimento e como linguagem elaborada da experiência humana, desempenha papel fundamental na constituição do capital moral ao educar os afetos, ampliar a imaginação narrativa e sustentar práticas de reconhecimento, cuidado e responsabilidade. Ao favorecer a internalização crítica de valores por meio da experiência estética, a literatura contribui para a formação de sujeitos éticos, solidários e capazes de participação consciente na vida social.

Essa compreensão encontra aprofundamento na teoria estética e social de Lukács (2010), para quem a literatura é uma forma privilegiada de apreensão da realidade social em sua totalidade. Segundo o autor, “a obra de arte autêntica reflete a realidade objetiva em sua essência, revelando as contradições fundamentais da vida social” (Lukács, 2010, p. 27). Desse modo, a literatura não se limita a transmitir valores de maneira direta ou normativa, mas possibilita ao leitor uma compreensão crítica da realidade humana e social.

Ao representar personagens, situações e conflitos históricos, a obra literária cria condições para que o sujeito reconheça a complexidade das relações humanas e reflita sobre as implicações morais das ações. Esse processo contribui para a constituição do capital moral como capacidade crítica e histórica, e não como mera adesão a códigos comportamentais.

Essa dimensão formativa da literatura torna-se ainda mais relevante quando situada no contexto das críticas de István Mészáros à educação subordinada à lógica do capital. Para o autor,

a educação institucionalizada, nos últimos séculos, serviu no todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008, p. 35).

Nesse modelo, os valores morais tendem a ser esvaziados de seu conteúdo crítico e reduzidos a discursos genéricos de adaptação social. Em oposição a essa lógica, Mészáros (2008), defende uma educação para além do capital, orientada para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar em sua transformação. Nesse sentido, a literatura, enquanto produção cultural não imediatamente subordinada à lógica utilitarista, pode operar como espaço de resistência e de formação ética crítica.

Essa perspectiva crítica é reforçada por Newton Duarte, ao afirmar que a função social da escola é garantir o acesso dos sujeitos aos conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente pela humanidade. Para o autor, “a apropriação dos conhecimentos clássicos é condição indispensável para o desenvolvimento das capacidades humanas em níveis mais elevados” (Duarte, 2013, p. 89).

Duarte critica abordagens pedagógicas que esvaziam o papel da escola e reduzem a literatura a um recurso motivacional ou a um instrumento de entretenimento. Segundo ele, “quando a escola abdica da transmissão do conhecimento elaborado, abdica também de sua função humanizadora” (Duarte, 2011, p. 78).

Nesse contexto, a mediação da literatura assume papel central na constituição do capital moral, pois possibilita à criança a apropriação de valores, sentidos e significados que integram o patrimônio cultural da humanidade. Tal mediação não ocorre de forma espontânea, exigindo a atuação intencional do professor como mediador cultural, capaz de orientar a leitura, promover o diálogo interpretativo e favorecer a reflexão ética sobre os textos.

Assim, compreende-se que o capital moral se constitui como resultado da mediação pedagógica consciente da cultura, especialmente da literatura, entendida como linguagem privilegiada de expressão da experiência humana. Trata-se de um processo que integra desenvolvimento psíquico, formação ética e crítica social, reafirmando a centralidade da escola e do trabalho docente na formação humana integral.

Ao ser indagada o que seria capital moral, a professora respondeu:

> *seria essa empatia para o próximo, o companheirismo, tudo aquilo que a gente tem que trabalhar na sala de aula hoje com os pequenos… que eles precisam ter carinho pelo amigo, empatia pelo amigo, ser amigo, companheiro e respeitar. Tem muitos livros que eu gosto bastante, a menina bonita do laço de fita. É muito ligado à história, ela tem um fundo moral muito bonito (Professora A)*

Como se percebe, a resposta da professora é genérica, associa o capital moral a traços socioemocionais desejáveis, mas não explicita critérios de juízo, processos de deliberação ou justificativas normativas, elementos centrais para

uma definição mais robusta do conceito. Neste mesmo sentido, outra professora respondeu da seguinte maneira:

> *Isso poderia ser uma ação da pessoa? Eu acredito que uma grande moral seria respeito. Respeito. Respeito pelos livros, respeito pela leitura, dos livros, dos escritores. Conhecer que muitas vezes a gente está lendo um livro, mas não sabe quem escreveu (Professora B)*

Ao examinarmos as respostas das professoras, percebe-se uma aproximação espontânea do conceito a moralidade, ou seja, uma conduta moral que se dá por meio do comportamento, pese embora, as categorias “empatia”, “carinho”, “companheirismo”, “respeito” são elementos do capital moral, assim, as professoras fazem alusão a condutas desejáveis, mas, não insuficiente para abarcar o universo do capital moral.

Deste modo, é importante ressaltar que capital moral diz menos de traços afetivos e mais de disposições que tornam ações justificáveis no espaço comum. Trata-se da capacidade de oferecer boas razões publicamente compartilháveis para orientar decisões e reparar conflitos. Assim, é um reducionismo compreender o capital moral como sendo um simples ato de cordialidade ou deferência, isto porque, descoloca o foco do critério público de justiça para a mera obediência, portanto um moralismo.

Importa, no entanto, distinguir moralidade de capital moral, porém, antes veremos como outras professoras definem ou entendem o que é “capital moral”. Indagamos para professora o que ela entendia por capital moral e como ela avaliava o impacto das práticas pedagógicas voltadas para leitura e literatura na constituição do capital moral das crianças? Como resposta a professora disse:

> *Para formar uma sociedade melhor, né? E a gente está vivendo isso na minha casa agora, sabe? Porque os dois estão em um período de vestibular no qual eles precisam saber de literaturas, né? Que vai caindo o vestibular. E assim, eles nunca foram muito de ler. A gente fala que em casa, ele é maior da educação e os dois não gostam de ler. Mas, eu digo não é só ler, tem que aprender com história, aprender não só o que diz a história mais a como ela ensina a se comportar. Isso tem a ver com o capital moral né? (Professora C)*

Semelhante a esta professora, outra relatou que,

> *Então, eu acredito que seja baseado em respeito. E a literatura que a professora usou, ela contribui para essa formação do capital moral das crianças? Nesse sentido. Sim, ela tem uma contribuição ali. Acredito que muito da nossa literatura, em grande parte, traz essa ética moral para os alunos. Tanto que são, por exemplo, a gente vai ter livro lá para eles lerem, Pequeno Príncipe. Todas as turmas já, que passaram do oitavo ano, já leram esse livro, por exemplo. Porque ele traz uma moral ao livro, ele traz um conceito para os alunos. E aquilo pode ser aplicado na realidade deles também (Professora D).*

As respostas das professoras denunciam em alguma medida uma falsa compreensão do que é o capital moral, isto porque o confundem com moralidade cotidiana ou com moralismo normativo. Segundo Comte-Sponvile (2002, p. 17), “a moral começa onde somos livres”, ou seja, ela não existe para punir, reprimir ou condenar.

Os sujeitos que integram uma sociedade partilham valores que são determinantes para a perspectiva social e cultural que elas assumem, assim, valores morais desempenham um papel na formação das identidades sociais (Boutroux, 2023). Assim, segundo Comte-Sponvile (2002, p. 20),

> a moral é o conjunto do que um indivíduo se impõe ou proíbe a si mesmo, não para, inicialmente, aumentar sua felicidade ou seu bem-estar próprios, o que não passaria de egoísmo, mas para levar em conta os interesses ou os direitos do outro, mas para não ser um canalha, mas para permanecer fiel a certa ideia da humanidade e de si.

Neste sentido, toda moral é relação com o outro, só que de si consigo. Agir moralmente é levar em conta os interesses do outro, por certo, mas sem que os deuses e os homens saibam. Diante disso, entende-se o “capital moral” como o conjunto de disposições éticas internalizadas (empatia, respeito, justiça, responsabilidade, veracidade) que orientam escolhas e sustentam a cooperação social. Ele não é inato: forma-se na interação entre sujeitos, práticas institucionais e narrativas culturais.

Como bem pontua Kuiper (2019, p. 24), “trata-se da capacidade individual e coletiva de estar junto ao próximo e ao mundo de uma forma preocupada”. Neste comportamento preocupado se expressam valores centrais como amor e lealdade. A capacidade de estar junto ao próximo de uma forma preocupada é

expressa em padrões de responsabilidade social e, portanto, tem por definição bases e características sociais (Kuiper, 2019).

Estas dimensões do capital moral são problematizadas pela literatura que por sua vez viabiliza a construção desse capital nas crianças por se configurar num dispositivo privilegiado para esse processo por, ao menos, quatro razões interligadas: Primeiro, por sua capacidade de mediação simbólica: as narrativas oferecem repertórios de ação, sentimentos e julgamentos que as crianças apropriam e reconfiguram (Vigotski, 2007). O que Nussbaum entende por imaginação narrativa, ou seja, a possibilidade de ver o mundo a partir de perspectivas do outro, condição para o florescimento de disposições empáticas e justiça afetiva.

Neste sentido vale lembrar da escritora africana Chimamanda N. Adichie. Que narra em seu livro, “histórias únicas,” que visões estreitas sobre pessoas, países ou grupos, simplificam o real, roubam dignidade e naturalizam estereótipos. Adichie relata como cresceu lendo apenas livros britânicos e americanos e, por isso, passou a crer que a literatura “deveria” ser sobre estrangeiros; ao descobrir autores africanos (como Achebe e Camara Laye), percebeu-se possível como personagem e autora, rompendo sua “história única” sobre o que são livros (Adichie, 2009).

A autora mostra, em episódios pessoais, como histórias únicas moldam percepções e afetos: na infância, via a família do empregado Fide apenas pela lente da pobreza até reconhecer sua criatividade; nos EUA, foi alvo de pena condescendente de uma colega que só conhecia a África por narrativas de catástrofe; mais tarde, notou que também havia aderido a uma história única sobre mexicanos, reduzindo-os ao estereótipo de “imigrante abjeto”. Adichie explica que narrativas são atravessadas por poder o conceito igbo nkali (“ser maior que o outro”) quem tem poder decide como, quando e quantas histórias circulam, produzindo “autenticidade” e estereótipos (como na tradição ocidental que retratou a África como carência e escuridão (Adichie, 2009).

Ao contrapor exemplos da vitalidade nigeriana (editoras, TV, música, cinema, empreendedorismo, lutas jurídicas, oficinas de escrita) às imagens únicas de miséria e conflito, defende que engajamento verdadeiro com pessoas e lugares exige muitas histórias, sob pena de roubar-lhes a dignidade e obscurecer a humanidade comum. O ensaio conclui que histórias importam:

podem ferir e espoliar, mas também empoderar e reparar; ao rejeitarmos a história única e acolhermos a pluralidade de narrativas, “reavemos uma espécie de paraíso”.

Nisto a necessidade de se entender imaginação narrativa como o exercício de habitar mundos alheios, ensaiando sentimentos, motivos e contextos de vida diferentes dos nossos. O livro de Adichie é, na prática, um convite a esse exercício: quando ela reconhece o menino Fide e sua família não só pela pobreza, mas pela capacidade de fazer beleza (o cesto); quando percebe que sua colega americana também foi formada por um repertório limitado de imagens sobre “África”; quando confronta a própria história única que internalizou sobre “mexicanos”. Em cada caso, a passagem do rótulo à biografia concreta é um ato de imaginação narrativa.

Assim, compreendendo que o capital moral é o conjunto de disposições éticas que sustentam confiança, respeito e cuidado, podemos inferir que ele se constrói pelas histórias que circulam. a imaginação narrativa é condição da vida democrática: ela educa nossos afetos para reconhecer o outro em sua complexidade.

O capital moral está ancorado nas práticas sociais cotidianas como a da educação, mas também de atividade econômica e política, gestão do meio ambiente e o empenho por um time de futebol, por exemplo. Quando pessoas desenvolvem atividades orientadas em conjunto, falamos de práticas sociais. Práticas sociais são carregadas normativamente e são um convite ao comportamento moral. Esse comportamento moral, por sua vez, desperta outros valores (não se limitando a estes): abertura, harmonia, cortesia, empatia, respeito.

> O “capital moral” não se restringe somente ao que as pessoas fazem ou não. Trata-se do que acontece na rede de relacionamentos da sociedade. O capital moral aponta para a força de conexão de uma sociedade, a capacidade de permitir que as pessoas e seus laços se satisfaçam completamente e se voltem para a cooperação mútua e o bem-estar público. Uma sociedade que cuida desse capital moral como um bem comum sabe utilizar os valores morais mais altos da sociedade e realizá-los em práticas sociais (Kuiper, 2019, p. 26).

Neste sentido, o capital moral pode ser visto como o bem mais precioso que a sociedade ou comunidade dispõe. Por esse motivo não se pode pensar em capital moral separado das práticas sociais onde se realizam. Esta capacidade de estar junto ao próximo de forma preocupada, é conhecido pela cultura africana mediante o conceito “Ubuntu”.

Segundo Desmond Tutu (2012), *ubuntu* é uma expressão de difícil tradução para outras línguas, mas pode ser sintetizada na máxima: “uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas”. Essa concepção revela que a existência humana fora da comunidade está destinada ao esvaziamento, pois o indivíduo isolado é quase uma contradição em termos. Em outras palavras, precisamos dos outros para aprendermos a ser humanos, uma vez que ninguém nasce plenamente formado: a humanidade de cada sujeito se constrói no convívio e na relação com o próximo.

De acordo com Ramose,

> *Ubuntu* é a raiz da filosofia africana. A existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre *Ubuntu*. Semelhantemente, a árvore de conhecimento africano deriva do *Ubuntu* com o qual é conectado indivisivelmente. *Ubuntu* é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem às bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através do *Ubuntu* (Ramose, 1999, p. 1).

Disto, sua essência está pautada em pilares como solidariedade, fraternidade, igualdade e compaixão, elementos que constituem o “capital moral”, que orientam a vida comunitária e se opõem ao individualismo e à competitividade característicos da modernidade ocidental (Kagame, 1956). Assim, Ubuntu entende a humanidade como inseparável da coletividade e da natureza, atribuindo valor intrínseco a todos os seres humanos, animais, plantas, rios, montanhas e até aos ancestrais numa perspectiva naturocêntrica.

Como bem observa Ramose (1999), do ponto de vista filosófico, *Ubuntu* é considerado uma categoria ontológica e epistemológica central no pensamento africano que articula corpo, mente e espírito numa visão triádica da pessoa. Nesse sentido, propõe uma ética comunitária, na qual o ser humano só se realiza em comunhão com os outros e em harmonia com o cosmos.

Diante disso, a mediação da literatura pode ser compreendida como espaço privilegiado para a formação do capital moral, uma vez que favorece a construção de valores éticos, de respeito e de solidariedade a partir da experiência estética e da reflexão crítica (Candido, 1995; Jauss, 1979).

Neste sentido, a filosofia africana Ubuntu oferece um referencial potente. Como modo de vida, ela afirma que “uma pessoa se torna pessoa por meio das outras pessoas”, ressaltando a interdependência, a comunidade e a alteridade como fundamentos da existência humana, (Dju; Muraro, 2022). Assim como o ato literário abre o sujeito para outras vozes, histórias e perspectivas, Ubuntu propõe uma concepção de humanidade inconclusa, sempre em processo de humanização.

Diante disso, pode-se observar duas dimensões centrais de Ubuntu, que também podem ser explorados na literatura que auxiliam na reflexão para a constituição do capital moral. Comunidade e tolerância, dialogam diretamente com o papel da literatura na formação moral. A comunidade, na perspectiva africana, não anula a individualidade, mas a enraíza em relações de solidariedade e partilha. Do mesmo modo, a literatura convida o leitor a reconhecer-se no outro, a experimentar alteridades e a desenvolver empatia.

A tolerância, por sua vez, enquanto valor ético-político essencial, exige o reconhecimento da dignidade do outro, independentemente de suas diferenças culturais, religiosas ou sociais. Ao colocar o leitor diante de narrativas diversas, a literatura promove essa abertura para a diferença e amplia a consciência moral (Dju; Muraro, 2022).

Nessa articulação, tanto *Ubuntu* quanto a mediação da literatura, se afastam do individualismo e da lógica neoliberal que fragilizam laços sociais. Ambos orientam para uma democracia comunitária, sustentada no diálogo, no consenso, na justiça restaurativa e na inclusão. A literatura, ao problematizar realidades de intolerância, racismo e exclusão, torna-se aliada na construção de um *ethos* humanizador, que encontra em Ubuntu sua fundamentação filosófica.

Conclui-se, portanto, que o encontro entre literatura e Ubuntu pode inspirar práticas educativas capazes de promover a humanização, o fortalecimento do capital moral e a formação de sujeitos solidários e críticos. Ao integrar coletividade, alteridade e empatia, esse diálogo se apresenta como

alternativa para enfrentar as desigualdades e violências estruturais, apontando para uma educação mais ética, democrática e transformadora.

Neste sentido, é necessária uma ressalva, a literatura infantil não “ensina valores” como conteúdos prontos; ela instaura arenas de valoração onde crianças aprendem a julgar e a justificar. Quando mediada por práticas que tornam visíveis e distribuídos os reconhecimentos, essa experiência acumula capital moral: um patrimônio de dignidade que impacta a circulação das crianças em redes de confiança, sua voz nos espaços coletivos e suas oportunidades de participação.

Trata-se, pois, de uma pedagogia do cuidado público da moralidade, na qual a estética literária e a deliberação compartilhada fazem nascer fronteiras mais porosas, mais justas, e uma escola que, ao reconhecer o melhor das crianças, as ajuda a reconhecê-lo umas nas outras.

Portanto, a constituição do capital moral, por meio da literatura, no ambiente escolar, escolar, não deve se esgotar em “ser empático” ou “respeitar objetos simbólicos”, mas se verifica quando estudantes argumentam com o texto, apelam a regras e direitos, ponderam consequências e cooperam na busca do bem comum. Assim, cabe às professoras transformarem a boa intuição ética das crianças em intencionalidade pedagógica, utilizando a literatura como recurso para a constituição do capital moral. Para isso, é possível planejar atividades que transcendam a mera interpretação de enredo e explorem dimensões éticas e coletivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa é ensejada por uma inquietação que atravessa o pesquisador. No meu caso, a pergunta foi simples mais instigante para o campo da formação de leitores: de que modo as concepções e práticas de leitura mobilizadas por professoras dos anos iniciais, em tempos de pandemia e pós-pandemia, incidem na formação do leitor e na constituição do capital moral das crianças? A busca por uma resposta se constituiu mediante abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, envolvendo entrevistas com 11 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UEL, analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin.

Diante do investigado, reafirmou-se, a tese defendida: a leitura de obras de literatura infantil, quando mediada por práticas pedagógicas conceitualmente fundadas e intencionalmente planejadas, constitui um dispositivo formativo capaz de favorecer simultaneamente a formação de leitores críticos e a constituição do capital moral nas crianças, especialmente em contextos de crise e reconstrução social.

A análise dos dados se constituiu de quatro categorias, sendo que a primeira evidenciou imprecisões conceituais e idealizações sobre leitura. Em diferentes relatos, “ler” apareceu reduzido a decodificação, fluência e cumprimento de tarefas, sem uma conceituação mais clara do que de fato é a leitura. Tal quadro ajudou a explicar a dissociação entre o discurso prescritivo presente em documentos e a experiência cotidiana do professor, em que a leitura é reconhecida como valiosa, mas permanece frequentemente periférica, convocada como ornamento motivacional ou prêmio, e não como eixo estruturante do currículo formativo.

A segunda categoria registrou a prevalência de práticas pedagógicas emergenciais, fortemente reativas no auge da pandemia: adaptações tecnológicas e logísticas foram criativas e generosas, mas, no geral, faltou intencionalidade formativa explícita voltada à constituição do leitor, e ao esvaziamento dos sentidos da leitura. Já a terceira categoria, explicitou a imprecisão nas práticas: sequências didáticas pouco articuladas, critérios

avaliativos restritos à reprodução, baixa exploração de mediações que convoquem inferência, interpretação, apreciação estética e diálogo ético.

Por contraste, a quarta categoria conclui-se que a literatura infantil, quando mediada por práticas pedagógicas intencionais, favorece a formação do capital moral das crianças, entendido como o conjunto de disposições éticas respeito, empatia, justiça e responsabilidade que orientam ações e deliberações no espaço comum.

A aproximação com o conceito africano Ubuntu reforça essa dimensão comunitária e solidária: “somos porque os outros são”. Assim, a mediação da literatura constitui-se como espaço de reflexão, diálogo e humanização, no qual o capital moral se constrói coletivamente por meio das palavras, das narrativas e das relações socialmente mediadas que se estabelecem em torno da obra literária. Não obstante, em nossa análise constatamos que as professoras demonstram intuições morais válidas, mas sem fundamentação conceitual clara, o que evidencia a necessidade de formação docente mais reflexiva.

Diante disso, a tese procurou articular, de modo sistemático, três frentes: um enfoque histórico-cultural da leitura, que a compreende como prática social mediada, para além da decodificação; a literatura infantil como direito cultural e dispositivo formativo, e não mero instrumento escolar; e a categoria de capital moral para ler efeitos da literatura nas disposições éticas das crianças (empatia, solidariedade, justiça, responsabilidade, respeito), superando tanto o moralismo prescritivo quanto o tecnicismo avaliativo. Com isso, a pesquisa contribui para deslocar o foco do “uso” instrumental do texto literário para a experiência de leitura como encontro com linguagem, mundo e alteridade dimensão cujo valor formativo se acentuou no contexto de perdas, lutos, desigualdades e reconfigurações impostas pela Covid-19.

Do ponto de vista pedagógico, os achados recomendam recentrar a escola na mediação qualificada da leitura literária. Isso implica, entre outros movimentos: (a) planejar com intencionalidade sequências de leitura que articulem fruição estética, compreensão, análise discursiva e debates públicos (círculos dialógicos, júris literários, cartas de personagens, reescritas e encenações), articulando leitura silenciosa, leitura em voz alta e escuta; (b) qualificar critérios de avaliação, passando de rubricas centradas na reprodução para indicadores que contemplem justificação de interpretações, uso de

evidências do texto, sensibilidade à linguagem, consideração do outro e capacidade de deliberar; (c) garantir tempo pedagógico e institucional para leitura não utilitária (rotinas diárias, “tempo de leitura”, clubes de leitura, projetos interséries, encontros com autores), rompendo com o lugar da literatura como apêndice; (d) fortalecer a cultura de acervo (curadoria de bibliotecas, diversidade autoral e temática, inclusive produções brasileiras e afro-latino-americanas, e presença de livros-álbum), com circulação cotidiana e estratégias de empréstimo; (e) integrar a família e a comunidade em práticas de leitura pública (sarais, rodas com responsáveis, leituras na praça), ampliando o circuito social do livro.

Do ponto de vista da formação docente, a pesquisa evidencia a necessidade de investir em clarificação conceitual (distinguir leitura literária; conceber leitura como produção de sentidos e diálogo), repertório de mediações (estratégias antes, durante e depois da leitura; perguntas autênticas; escrita de leitor), e fundamentação ética-política da literatura (como direito e bem público). Programas de formação inicial e continuada devem propiciar práticas de leitor (o/a professor/a como leitor/a), laboratórios de planejamento, análise de registros e coensino, de modo a dar materialidade às expectativas curriculares.

Contudo, é imperativo reconhecer os limites inerentes a esta pesquisa. O recorte metodológico, focado em um grupo específico de professoras de uma única instituição (Colégio de Aplicação da UEL), em um período delimitado, impede a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. A natureza qualitativa do estudo, embora aprofundada, não permite inferências estatísticas. Além disso, a complexidade do fenômeno da leitura e da formação do leitor, aliada às especificidades do contexto pandêmico, sugere que as análises aqui apresentadas são um ponto de partida, e não um esgotamento do tema.

Diante desses limites, vislumbram-se desdobramentos futuros promissores. Sugere-se a realização de estudos comparativos em diferentes redes de ensino e regiões geográficas, a fim de verificar a recorrência das concepções e práticas identificadas. Pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, voltadas à formação continuada de professores para mediação da leitura literária, podem apontar soluções práticas para superar imprecisões e fortalecer práticas intencionais. O aprofundamento da discussão

sobre a relação entre literatura e a constituição do capital moral, também se apresenta como um campo fértil para futuras investigações.

Como toda pesquisa que se faz no chão da escola, também está se compôs de retalhos: vozes docentes, cenas de leitura, documentos, silêncios e hesitações. Costurados com método, teoria e compromisso público, esses retalhos desenham uma imagem nítida: onde a literatura é tratada como direito e experiência, há mais escola; onde ela é acessória, há menos formação. Conclui-se, portanto, que enfrentar a crise leitora brasileira agudizada na pandemia exige recolocar a literatura no centro do projeto educativo, com mediações intencionais, porque formar leitores é formar sujeitos capazes de reconhecer o outro e participar da vida comum. Esse é o resultado maior desta tese: ao qualificar a mediação da leitura literária nos anos iniciais, a escola não apenas melhora indicadores educacionais; ela fabrica futuro democrático no tecido miúdo da sala de aula.

Em síntese, esta tese cumpriu seu objetivo de compreender as nuances das práticas pedagógicas de leitura em um período desafiador, revelando a urgência de uma formação docente que capacite o professor a atuar como um mediador consciente e crítico. Reafirma-se, assim, o posicionamento de que a leitura a partir da teoria histórico-cultural, é um ato de apropriação do mundo e de constituição do sujeito, um pilar fundamental para a emancipação humana e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. As contribuições aqui apresentadas, embora pontuais, almejam inspirar novas reflexões e ações no campo da educação, reiterando a crença no poder transformador da palavra lida e compreendida.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 64 p.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 39–52, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: 30 set. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina da Silva Alves; COSCARELLI, Carla Viana. Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 13, p. 4-25, 2020. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/454. Acesso em: 30 set. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ARSHAD, Mahzan; CHEN, Wu Hsueh. ***Vygotsky's socio-cultural theory of literacy**: Scaffolding children to read and write at an early age*. Wacana: Journal of the Humanities of Indonesia, Jakarta, v. 11, n. 2, p. 319–334, 2009. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/296290291.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

BANDEIRA, Marconde Ávila; PORTILHO, Rosiane. Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino. Doxa: **Rev. Bras. Psico. e Educ**., Araraquara, v. 22, n. 1, p. 171-188, jan./jun., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13977. Acesso em: 24 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2005. 25-32.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo. **Soletras: Revista de Estudos Linguísticos**, São Gonçalo, n. 28, p. 139-152, jul./dez. 2014. Disponível em: **https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/12482**. Acesso em: **27 jan. 2026**.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília (BNCC): MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

BUCHANAN, James M. **The economics and the ethics of constitutional order**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CATON, James (Org.). **O livro da literatura**. São Paulo: Globo, 2016.

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

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

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Ana Luiza Salgado; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Org.). **Formação de professores, prática de ensino e currículo**: estudos na região nordeste. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010. Acesso em: 24 jan. 2026.

DANTAS, Maria Leuziedna; UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; PIRES, Thereza Sophia Jácome; MARACAJÁ, Paulo Bezerra. Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, Mossoró, v. 9, n. 5, p. 170-174, 2014. Disponível em: https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RVADS/article/view/3621. Acesso em: **27 jan. 2026**.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler**: para não criar cretinos digitais. Trad. Julia da Rosa Simões. São Paulo: Vestígio Editora, 2023.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura:** elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2021.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOODMAN, Kenneth. Miscue analysis: theory and reality in reading. **Reading Research Quarterly**, v. 5, n. 3, p. 203-219, 1973. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/42660643. Acesso em: **23 ago. 2025**.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. **117–126**.

GUBAR, Marah. “On Not Defining Childrens Literature.” **Modern Language Association**, Vol. 126, No. 1 (January 2011), p. 209-216. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/41414094. Acesso em: **23 ago. 2025**.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. Edição revista. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-83.

KAGAME, Alexis. La philosophie bǎntu-rwandaise de l’Être. Bruxelles: Académie royale des sciences d’outre-mer, **classe des sciences morales et politiques**, nouv. sér., t. XII, fasc. 1, 1956. 448 p.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 7ed. São Paulo, Ática: 1985.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 18. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 37, 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3933. Acesso em: 2 jun. 2025.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Leitura**: Teoria e Prática. 9 ed. Campinas: Pontes. 2002.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13–37.

LEFFA, Vilson José.**Aspectos da Leitura**: Uma Perspectiva Psicolingüística. Porto Alegre: sagra – d.c. Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, György. **A estética**: a peculiaridade do estético. São Paulo: Boitempo, 2010.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MARACAJA, Patrício Borges. Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino. **Revista Verde** (Pombal - PB - Brasil), v 9, n. 5, p. 170 - 174, dez, 2014. Disponível em: https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RVADS/article/view/3621. Acesso em: **27 jan. 2026**.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. Trad. Claudia Berlinder. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

McGUINNES, Diane. **O ensino da leitura inicial**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MESQUITA, Giovana Reis. Vygotsky and the theories of emotions: in search of a possible dialogue. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 4, p. 809-816, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/tm63TVnmjmZMddFswPC3T9J/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 4 ago. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NODELMAN, Perry. **The Hidden Adult**: defining children's literature. Baltimore: The Johns Hopkings, 2008, 408p.

NODELMAN, Perry. **The pleasures of Children's Literature**. 3. Ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

NODELMAN, Perry. **The pleasures of children's literature**. New York: Longman, 1988.

NUSSBAUM, M. C. **Paisajes del pensamiento**: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós, 2008.

NORNBERG, Marta; DIAS, Cardoso; JAGER, Josiane Jarline. Leitura como interação do leitor com o texto: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37704, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37704. Acesso em: **22 jan. 2024**

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber. A teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky:* ***aprendizado e desenvolvimento****: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, São Paulo, v. 2, n. 56, p. 42–59, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2204. Acesso em: **27 jan. 2025**.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOSE, Mogobe B. **African philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sônia Regina (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa; Juiz de Fora: UFJF/INEP/COMPED, 2002. p. 31-52.

ROSE, Jacqueline. **The case of Peter pan**: Or the impossibility of Children's fiction. Londres: Palgrave Macmillan, 1984

RÖSING, **Tânia Maria Kuchenbecker.A formação do professor e a questão da Leitura**. Passo Fundo: EDIUPF,1996.

SACRINI, Marcus. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Margarete. **Literatura infantil e desenvolvimento moral**: contribuições para a formação ética da criança. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCARAMUCCI, M.V.R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 345 p. Tese (Doutorado em Ciências). Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SEIDENBERG, **Mark S.**; McCLELLAND, **James L.** A distributed developmental model of wordrecognition and naming. **Psychological Review**, 96(4), 523-568, 1989. Disponível em: https://stanford.edu/~jlmcc/papers/SeidenbergMcC89.pdf. Acesso em: 23 maio. 2025.

SHAVIT, Zohar. **Poetics of children's literature**. Athens; London: The University of Georgia Press, 1986.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 10, dez. 2014. Disponível em: https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7496. Acesso em: *22 maio. 2025*.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística do ato de ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

SMITH, Frank. **Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

SMITH, Frank. **Leitura***:* como o conhecimento interfere na compreensão. Tradução de Ernani Ssó. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: **SMOLKA, Ana Luiza Bustamante** (Org.). **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo*.* Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 105-136.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. ***A criança na fase inicial da escrita****: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

SOARES, Gabriel de O. **O Comportamentalismo de Pavlov, Watson e Skinner**. 2013. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/94. Acesso em: 10/06/2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

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

STANOVICH, Keith E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, 16, 32-71, 1980.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Colégio de Aplicação (CAPL). **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Londrina: UEL, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea**: Estudos Neolatinos, v. 10, n. 1, p. 15-28, jan./jun. 2008.

APÊNDICE

A leitura e a função da literatura como possibilidades para a construção do capital moral das crianças: uma análise das práticas pedagógicas adotadas em tempos de pandemia e pós-pandemia que viabilizam esse processo formativo.

Questionário elaborado por: Martinho Gilson Cardoso Chingulo e Prof. Dra. Adriana de Jesus

Dados Pessoais

Nome: _____ Idade: _____

Instituição:_____

Formação Acadêmica:_____

Atuou como professor no período da pandemia?

_____

QUESTÕES

1. O que você entende por leitura?

   _____
   _____
   _____
   _____

2. Quais são as principais práticas pedagógicas que você utilizou para incentivar a leitura e a literatura entre as crianças no período da pandemia e pós-pandemia?

   _____
   _____
   _____
   _____

3. Com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia?

   _____
   _____
   _____
   _____

4. Como essas práticas pedagógicas foram adaptadas durante o período de pandemia? Quais foram as principais dificuldades encontradas nesse processo?

_____
_____
_____
_____

5. Como você define "**capital moral**"? Acredita que a leitura e a literatura podem contribuir para a formação do capital moral das crianças?

_____
_____
_____
_____

6. Como você avalia o impacto das práticas pedagógicas de leitura e literatura na construção do capital moral das crianças?

_____
_____
_____
_____