



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura infantil e
práticas de ensino

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza
Vânia Maria Castelo Barbosa



Mediação Literária:

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE ENSINO



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza
Vânia Maria Castelo Barbosa



Formação de Professores
e as Práticas Educativas
em Leitura, Literatura e
Avaliação do texto literário





COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza
Leoneide Maria Brito Martins
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Adriana Jesuíno Francisco
Aldenora Resende dos Santos Neta
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Cássia Cordeiro Furtado
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Hercilia Maria de Moura Vituriano
Isabela Delli Colli Zocolaro
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria do Carmo Alves da Cruz
Rosangela Valachinski Gandin
Roosewelt Lins Silva
Vânia Maria Castelo Barbosa

Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: Literatura infantil e práticas de ensino. *E-book* (PDF)/ organização de Renata Junqueira de Souza; Vânia Maria Castelo Barbosa. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026. 410 p.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís.

ISBN: 978-65-82655-04-3

1. Mediação literária 2. Literatura infantil 3. Literatura e ensino 4. Educação literária.
I. Souza, Renata Junqueira de II. Barbosa, Vânia Maria Castelo III. Título.

CDD 372.4
CDU 028.5:37

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



COMISSÃO CIENTÍFICA

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE_IPVC)

Fernando Rodrigues de Oliveira –

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Rosa Maria Hessel Silveira –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rafael Ginane Bezerra –

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fernando José Fraga de Azevedo

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Regina Silva Michelli Perim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Carola Vesely Avaria

Universidad de Santiago de Chile

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Ilsa do Carmo Vieira Goulart –

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Leonardo Montes Lopes –

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Daniela Aparecida Eufrásio –

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Cleudene de Oliveira Aragão –

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

Bru Junça

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)



APRESENTAÇÃO

VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.

Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre



abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

Coordenadora Geral do CILLJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILLJ

Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino

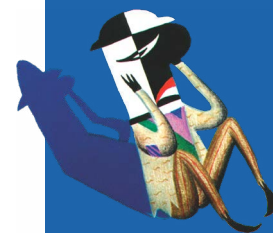


SUMÁRIO

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 12 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 20 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 26 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Giroto
- 42 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 52 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 59 A FORMAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL E PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS**
Telma Fortes Medeiros
Cyntia G. G. S. Giroto
- 67 A LITERATURA INFANTIL E A APRENDIZAGEM INTEGRADA: CENÁRIOS FORMATIVOS À PRÁTICA DOCENTE**
Walkíria de Jesus França Martins
Edneide Maria Ferreira Santos



- 74** **A LITERATURA INFANTIL E SEUS ENCANTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO POVOADO RANCHO PAPOUCO EM SANTA RITA – MA**
Leandra Pinto Araujo
Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos
- 81** **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DO TEXTO “CONSTRUINDO LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA DE OFICINA DE LEITURA”**
Diana Luiza Sousa Marques
Elaine Sousa Moura
Terezinha Smith
- 89** **AUDIOLIVRO: LEITURA E ACESSIBILIDADE**
Liliane Scarpin S. Storniolo
Kyldes Batista Vicente
- 95** **BOOKTOK E LEITURA INFANTOJUVENIL: MAPEAMENTO DE OBRAS E DINÂMICAS DE ENGAJAMENTO NA PLATAFORMA TIKTOK**
Rita de Cássia Nascimento de Almeida
Naiara Sales Araújo Santos
- 105** **CONTAR HISTÓRIAS: MEDIAÇÃO LITERÁRIA ENQUANTO CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO**
Daniela Eufrásio
Renata Junqueira de Souza,
- 114** **EDY LIMA (1924-2021) E A REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO COLONIZADOR NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA**
Amanda Topic Ebizero
Glauber Machado
- 122** **ENFRENTAMENTOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**
Diana Luiza Sousa Marques
Elaine Sousa Moura
Josinete de Fátima Pereira Passos



129 ENTRE PALAVRAS E AFETOS: A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

Luciana Oliveira do Nascimento

135 ERA UMA VEZ MUITAS VEZES: MEDIAÇÕES LITERÁRIAS COM DIFERENTES VERSÕES DE *CHAPEUZINHO VERMELHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiz Felipe de Araújo Pereira

Guilherme da Silva Souza Garantini

Ana Caroline de Almeida

142 ESPAÇOS DE LEITURA NOS CMEIS DE CODÓ-MA: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES À FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cecília de Araújo Flor

Michelle de Mesquita Botentuit

Cristiane Dias Martins da Costa

150 JARDINEIROS NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS E PRÁTICAS DE CUIDADO COM A NATUREZA

Hamilka Alcantara Fontenele Aragão Silva

Vanuza da Silva

Cristiane Dias Martins da Costa

159 LEITURA LITERÁRIA E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO DIVERTILENDO

Rhafaela Castelo Branco Cirilo Carvalho

Marta Regina de Oliveira

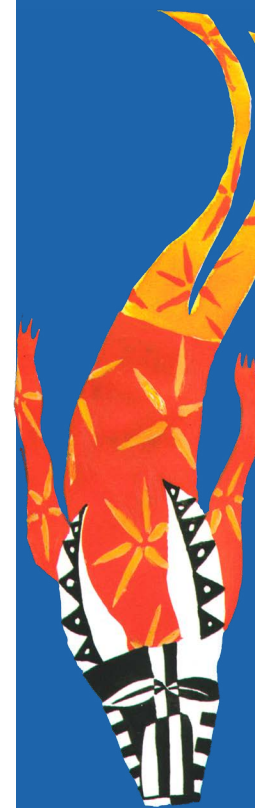
Marinês Andrea Kunz

166 LEITURA, UMA CHAVE EM NOSSAS MÃOS - PRÁTICAS DE ENSINO POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Deuzenir Francisca da Cruz

173 LITERATURA INFANTIL: UM APORTE NECESSÁRIO NA PRÁTICA DE LEITURA DAS SÉRIES INICIAIS

Joizacawpy Muniz Costa



- 182** LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO PARA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CANTANHEDE-MA
Maria Simone Nascimento Quaresma
Cristiane Dias Martins da Costa
- 189** LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA RECURSIVA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Vanuza da Silva
Francisca Márcia da Silva Batista
Cristiane Dias Martins da Costa
- 196** LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO REFLEXIVO DE UMA EXPERIÊNCIA
Fernanda Graciele Bispo Ribeiro
Greice Ferreira da Silva
- 202** LITERATURA INFANTIL E OS ATOS DE LER E DE ESCREVER NA INFÂNCIA
Greice Ferreira da Silva
- 209** LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE ENSINO: ESTRATÉGIAS CONTÍNUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAS PARA ESCOLAS RURAIS
Maria das Mercês Campos Nunes
Lucélia Santos da Silva de Sousa
- 216** LITERATURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM FELPO FILVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tayciane Aimacari Leitão
Jocicleia Souza Printes
- 223** MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE LIVROS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Hercília Maria de Moura Vituriano
Caroline Valeria da Rocha Monteiro



Adriana Moraes Gomes

232 **MEDIAÇÃO LITERÁRIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS ANOS INICIAIS**

Adriana Moraes Gomes

Nilson Santos Costa

Hercília Maria de Moura Vituriano

240 **MOVIMENTO CORPORAL NA MEDIAÇÃO DE LEITURA DO TEXTO *ALEGRIA* DE RAFAEL PINHEIRO DE SOUZA**

Rafael Pinheiro de Souza

Luciana Ferreira

Rosângela Valachinski Gandin

248 **O ENSINO DE LITERATURA EM TANGENTE: CAMINHOS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O LEITOR - MEDIAÇÃO**

Danglei de Castro Pereira

256 **O QUE MAMÃE NÃO SABE..., DE RODRIGO ANDRADE: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA**

Vânia Maria Castelo Barbosa

Kilma Cristeane Guedes

Renata Junqueira de Souza

265 **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFMA-CODÓ**

Francisca Márcia da Silva Batista

Cristiane Dias Martins da Costa

272 **PROJETO SEMANA DE ARTE MODERNA EM GRAJAÚ: RELEITURA ARTÍSTICA GRAJAUENSE EM COMEMORAÇÃO AO CENTENÁRIO DA I SEMANA DE ARTE MODERNA DO BRASIL**

Rosana Mendes de Matos Privado

Telma Pereira Carvalho Carvalho



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino



281 PROJETO UM OLHAR INFANTIL SOBRE OS ARTISTAS GRAJAUENSES

Rosana Mendes de Matos Privado
Telma Pereira Carvalho Carvalho

289 SABERES QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO DOCENTE NA SELEÇÃO E MEDIAÇÃO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Vitória de Araújo Massud
Alessandra Cardozo de Freitas

297 UM PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL NO PIAUÍ: PRODUÇÃO, AUTORES E ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO

Islano Pereira Gome
Júlio César Ferreira Rocha
Dalva de Araújo Menezes



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera harto temor”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos



que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

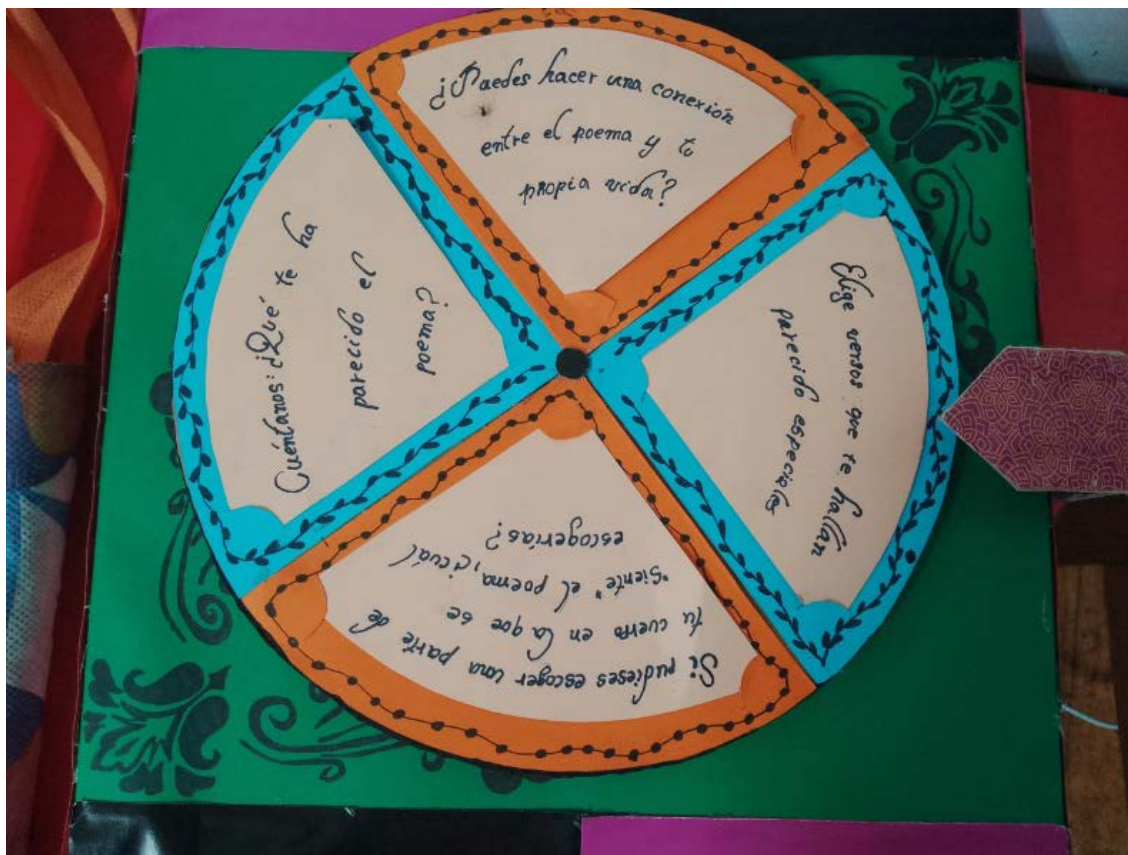


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo "siento" el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación "jugando" a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema



“La jaula”) que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca “una dimensión intersubjetiva”, en la medida en que “nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema” (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

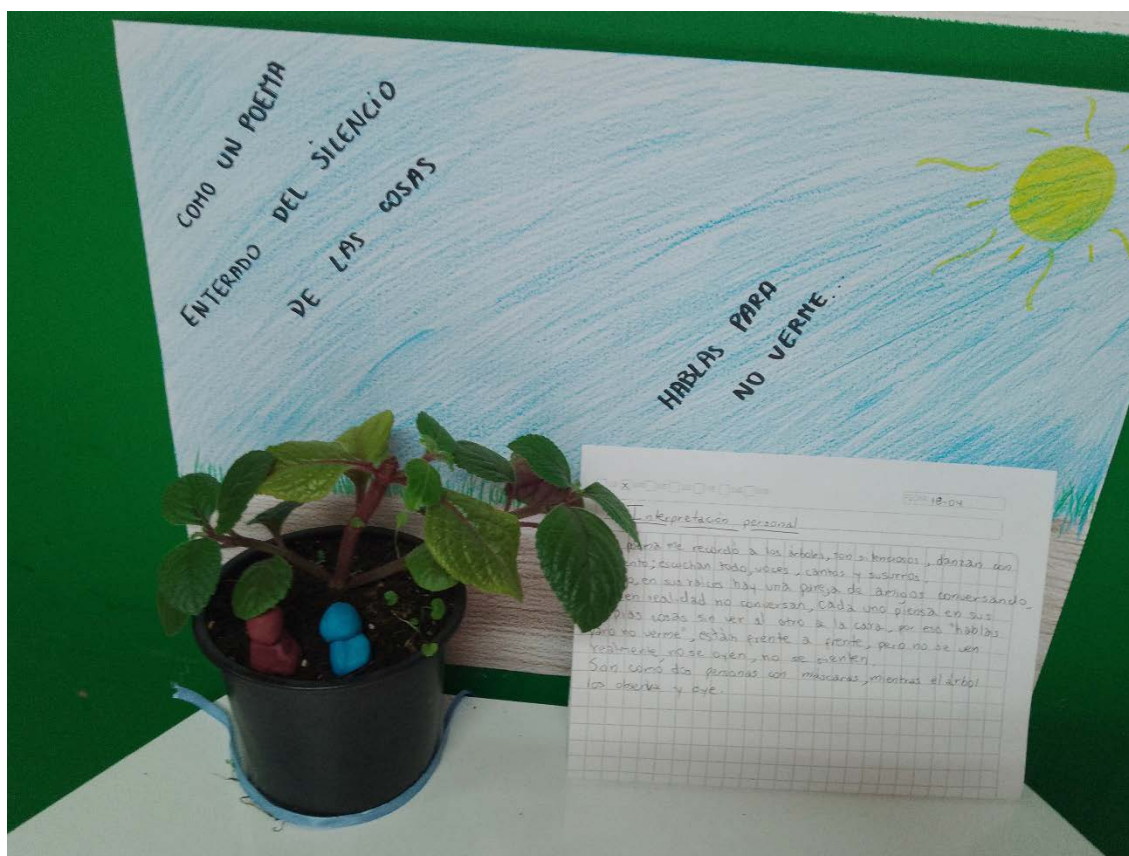


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir





una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

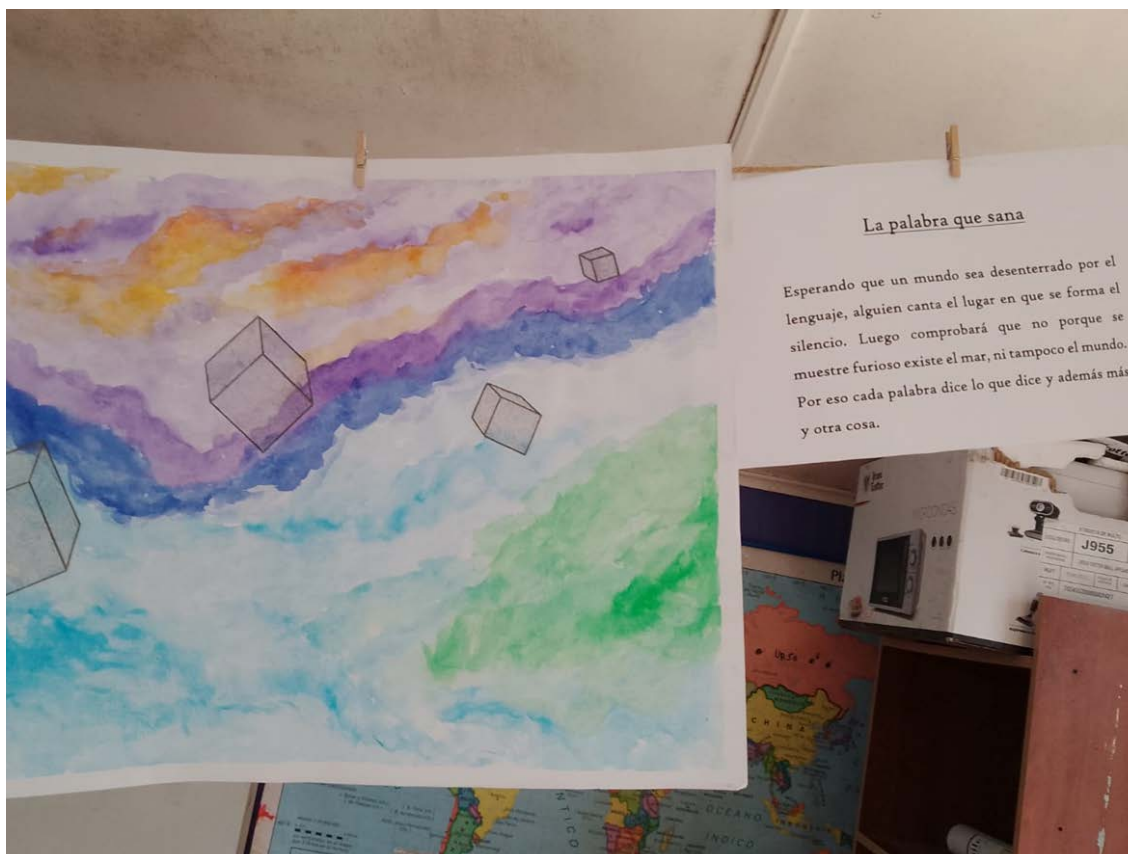


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía



hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.
- FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181- 192.
- MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.
- MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.
- PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- XERRI, D. (2016) “Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)

E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas
as feiuras
os altos e baixos
e os dilemas humanos!
A compreensão de si,
do outro.
A convivência com outros mundos
que se parecem com o seu EU
e que não se parecem com você.
O desamor.
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural** obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:



I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constituí e constituo a cada dia.

Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]



Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos, lugar onde sempre me senti acolhido, onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse, fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes... na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos... estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

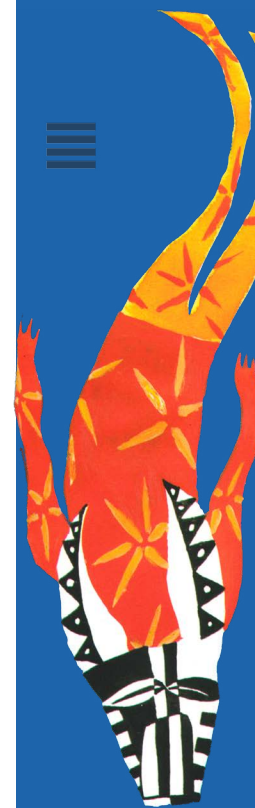
A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

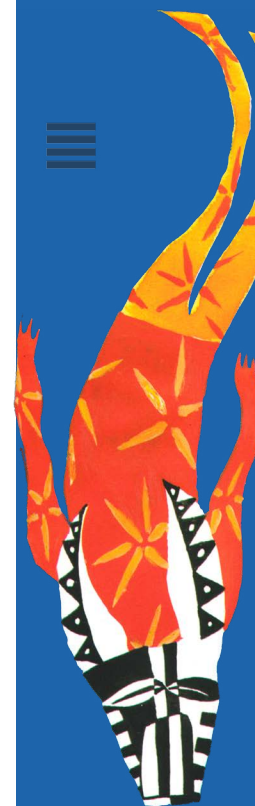
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416. Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?¹

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

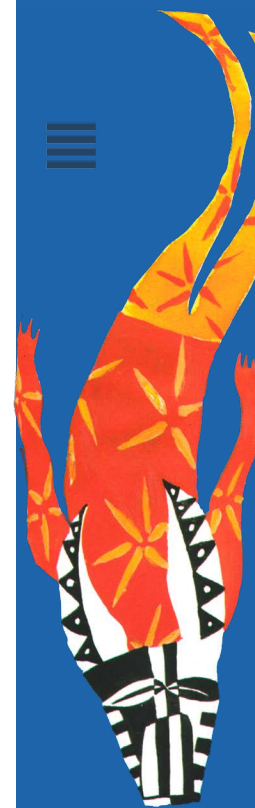
É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

¹ Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.





sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** E embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência².

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Manguê” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

² Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fonalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quando pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se prive de contar histórias, por medo de enveredar em *aspe- rezas*:



“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la. E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a criança**, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro *“Meninos do Manguê”* (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

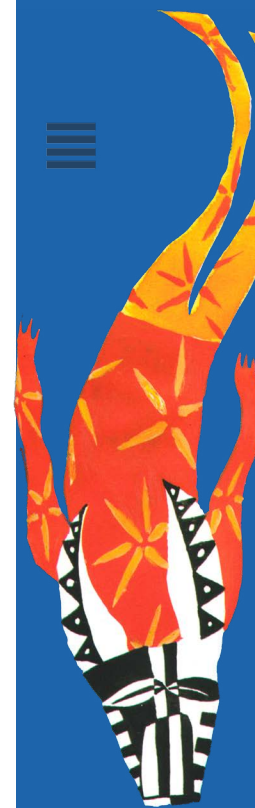
Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

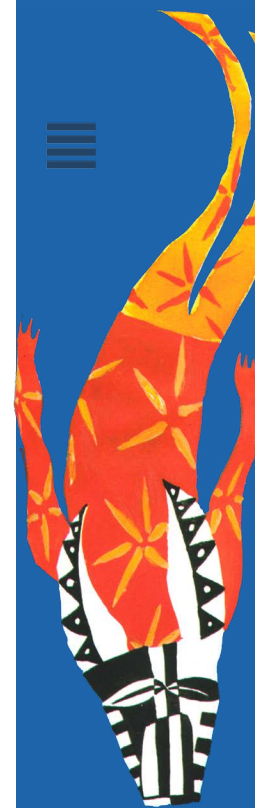
Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.





Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Noldeman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “*Cena de Rua*” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito,



diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).

9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *“Da minha Janela”* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.
10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *“Daqui Ninguém Passa!”* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *“Amoras”* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *“O menino Nito”* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *“Betina”* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de “higienização” em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam “corromper” o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis ‘servem’ é justamente para mostrar o lado “feio” da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *“Somos mesmo todos censores?”* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: “Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas”. Enfim, menor deveria ser a preocupação com





livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.

Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que



enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.

Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

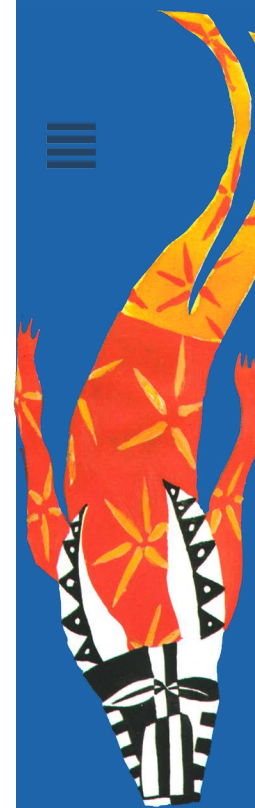
Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.



Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

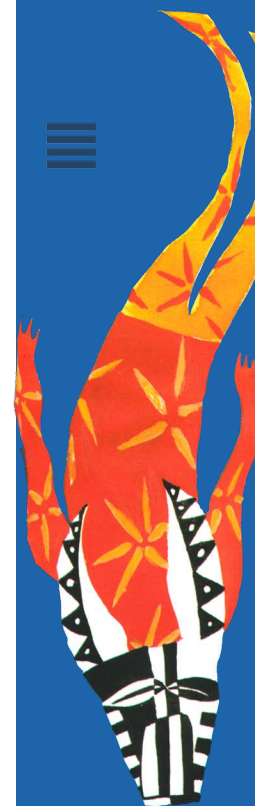
Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) 'ser mais importante como se conta, do que o que se conta'.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da "ficcionalização" da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário "inscrito" no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece



os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.

No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

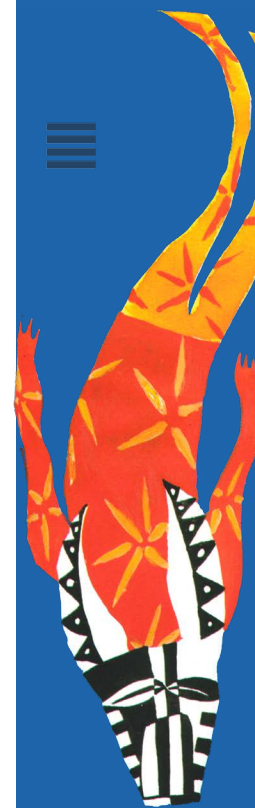
Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar



perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.

Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

A autora alerta que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sógnica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sógnico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?



As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.

Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!



REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.
- _____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.
- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras**. SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis**. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina**. SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela**. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua**. SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia**. SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa**. SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue**. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. **Carvoeirinhos**. SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- _____. **João por um fio**. SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui**. SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. SP: Editora 34, 2009.



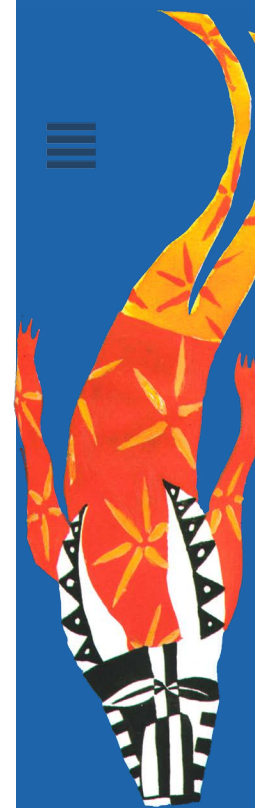
_____. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise.** SP: Editora 34, 2024.

ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.

Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³
Universidade Federal de Lavras

ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,
senão por suas variedades, suas variações:
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.
Ler é um gesto que apenas pressupõe,
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.
Skiliar (2014, p.67)

A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: ilsa.goulart@ufla.br



livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

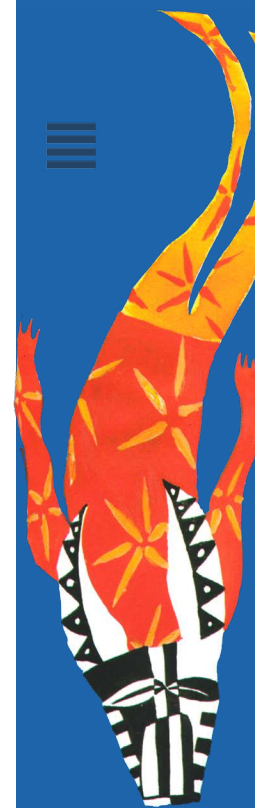
Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos àquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma

natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais





práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lúgia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil**: da idealização à efetivação das práticas literárias. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente**: um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.



A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

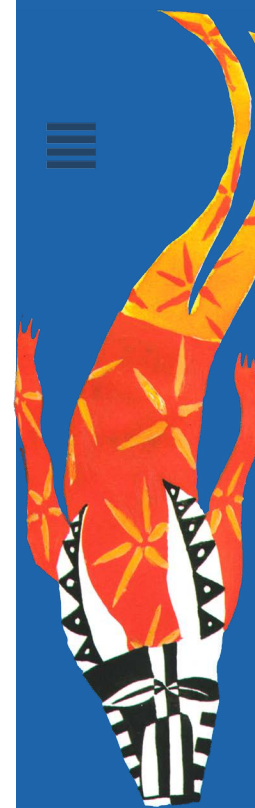
(UNESP/FCT)

ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita; ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser ressignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema "Noite", do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

Quando o dia cai vencido,
cansado, fraco, doente,
bem prá lá da luz da serra.
A noite espelha o vestido,
beija a tristeza da gente
e cobre um lado da Terra.
Quando a tarde cai calada
e o dia despenca mudo,
a noite estende o lençol.
Um peito de mãe cansada
muito maior do que tudo,
muito mais quente que o sol.
Noite do riso tristonho,
noite que tanto me encanta,
rainha e mãe da poesia.
Dona da verve do sonho,
muito mais pura que a santa,
muito mais clara que o dia.
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.
Tira um N, bota um S,
Lourival até parece
pensar que a lua é só sua.
Noite, tão querendo te matar,
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,
um sangue vermelho aurora.
Ah não noite. É o sol do novo dia.
Os portadores da insônia e da solidão
já podem dormir em paz.
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já



automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/ cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra”. Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: “Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]”. Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema “Gesso”, de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a “estatuazinha de gesso”, expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —
Mal sugeria imagem de vida
(Embora a figura chorasse).
Há muitos anos tenho-a comigo.
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.
Os meus olhos, de tanto a olharem,
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
Um dia mão estúpida
Inadvertidamente a derrubou e partiu.
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...
Hoje este gessozinho comercial
É tocante e vive, e me fez agora refletir
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos “Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava”, percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: “Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”. Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.

Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em



formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta: será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

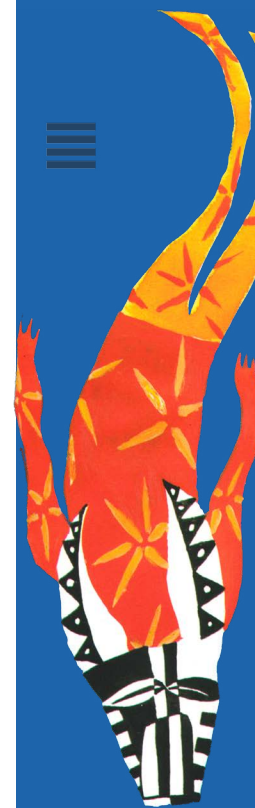
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTO E SOUZA (2010)

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulsão, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assu-



ma uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte, Girotto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo) As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado⁴ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

⁴ A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf

Vontade de ficar sozinha
 só pra saber
 se você ia
 ou vinha
 quando deixou
 esse bagaço
 no meu peito
 pedaço estreito
 defeito na mercadoria do jeito
 que você queria

sou uma moça polida
 levando
 uma vida lascada
 cada instante
 pinta um grilo
 por cima
 da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituía por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.

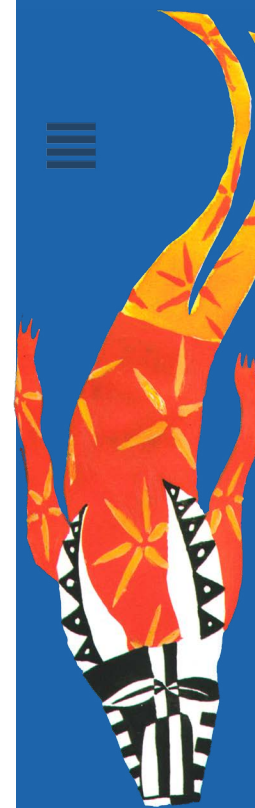




CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Giroto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.





A FORMAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL E PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Telma Fortes Medeiros

Instituto Federal de Educação de Rondônia

Cyntia G. G. S. Giroto

UNESP/Campus Marília

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...]
 Vai voando
 Contornando a imensa curva,
 norte, sul
 Vou com ela viajando
 Haváí, Pequim ou Istambul
 Pinto um barco à vela branco, navegando
 É tanto céu e mar num beijo azul
 Entre as nuvens vem surgindo
 Um lindo avião rosa e grená
 Tudo em volta colorindo
 Com suas luzes a piscar
 Basta imaginar
 e ele está partindo
 Sereno e lindo
 E se a gente quiser
 Ele vai pousar
Aquarela.
Toquinho, 1983)

A escolha por iniciar este texto fazendo referência às estrofes da letra da canção *Aquarela*, do compositor e cantor Toquinho (1983), visa levar o leitor a um lugar específico: a imaginação. A perspectiva não é a do senso comum, em que a imaginação é espontânea (ou criada aparentemente do nada), mas sim da imaginação como atividade humana criadora, proveniente das experiências diretas ou indiretas do indivíduo, fruto das apropriações da cultura humana, segundo a escola vigotskiana (Leontiev, 1988). Nessa perspectiva, imaginar é criar, inventar, construir, inferir e romper com o construído para encontrar o ainda desconhecido: “imaginar, portanto, não faz parte apenas do mundo infantil, mas é uma faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético.” (Arena, 2010, p.30).

A letra de *Aquarela* (Toquinho, 1983) é uma reflexão poética carregada das marcas do universo e da infância, percebidas e sentidas pelo predomínio da fantasia, da ludicidade e da linguagem afetiva;

Mediação Literária:
 Literatura infantil e
 práticas de ensino





portanto, pode ser associada à riqueza da literatura infantil. Entendemos que a literatura infantil é um dos meios mais potentes para a formação humana e a construção do pensamento crítico desde a mais tenra idade, consolidada por meio ações humanizadoras que mobilizam emoções, sensibilidade, sentidos e visão de mundo.

Conforme Arena (2010, p. 21), “o leitor pequeno, pela literatura infantil, apropria-se da cultura do outro”; assim, nesse processo, o pequeno leitor se humaniza por meio da literatura infantil, que traz em si palavras culturalmente encharcadas, cheias de sentidos que contribuem para a formação da própria consciência. Dessa forma, os homens se constituem na relação com a palavra e com a cultura do outro (Arena, 2010).

Sob essa perspectiva, compreendemos que a formação de professores corresponde a um processo que supõe a construção de múltiplos saberes das diferentes áreas do conhecimento. Essa base é essencial para que o professor desenvolva ações metodológicas humanizadoras, com olhar criterioso na seleção das obras e na mediação da leitura em sala de aula. Neste texto, discutimos sobre o quanto a formação de professores voltada para a literatura infantil é um alicerce fundamental para que os futuros docentes se constituam em ávidos leitores, capazes de compreender o poder da literatura infantil como direito, como expressão artística e como veículo de múltiplas vozes e culturas no processo de desenvolvimento da criança.

Nessa dimensão reflexiva, sabermos que, ao vivenciar práticas formativas que envolvam a mediação de leitura, contação de histórias, análise crítica de textos literários e projetos interdisciplinares com base na literatura infantil, o futuro professor desenvolve capacidades importantes para o exercício da sua profissão. Portanto, investir na formação de professores-leitores é investir na democratização do acesso à cultura escrita e na constituição de sujeitos críticos e sensíveis. Compreendemos que a literatura infantil, quando integrada à prática de ensino de forma consciente e planejada, contribui para a concretização de uma educação humanizadora, reflexiva e transformadora.

Nas seções a seguir, apresentamos as principais reflexões deste estudo, nas quais tratamos: a) da literatura infantil na prática de ensino, abordando a importância da literatura infantil como direito da criança para seu processo de desenvolvimento; b) da literatura infantil na formação docente, apontando necessidade de os cursos de formação de professores investirem em estudos e práticas que contribuam para a formação do professor-leitor.

LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DE ENSINO: UM PODER TRANSFORMADOR

A literatura infantil ocupa um papel essencial na formação humana e na constituição do pensamento crítico, pois permite o contato da criança com diferentes modos de ver e compreender o mundo. Por meio da palavra literária, a criança amplia seu repertório simbólico, desenvolve a imaginação e constrói sentidos sobre si e sobre o outro. Apropriando-se dos bens culturais produzidos socialmente, a criança se humaniza. Não sem razão, Antonio Candido (1995) afirma que:

A literatura é um direito humano fundamental, por meio dela há o processo de humanização [...] como aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da

vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 1995, p. 182)

No contexto educacional, essa potência da literatura só se realiza quando o professor compreende a leitura literária como uma experiência estética, imaginadora e transformadora do sujeito, conforme atesta Arena (2010). Para atingir tal intento, é essencial um exercício constante do professor. O autor ainda assevera que:

Colocar a imaginação como destaque no processo de leitura da literatura é lugar comum nas abordagens educacionais ou literárias, uma vez que o sentimento descrito como “prazer de ler”, invariavelmente, encontra amparo nesse prazer que a imaginação construída pelas palavras supostamente pode proporcionar. (Arena, 2010, p. 29)

Estudos indicam que a prática da leitura é importante para as pessoas de todas as idades, especialmente no processo de escolarização (Jolibert, 1994; Ramos, 2011); também há consenso entre os professores do poder transformador que a leitura exerce na formação do sujeito. Isso nos leva a crer que, na prática, no chão da escola, os professores utilizam a literatura infantil como ação indutora para a apropriação dos elementos culturais da humanidade por meio do ato de ler.

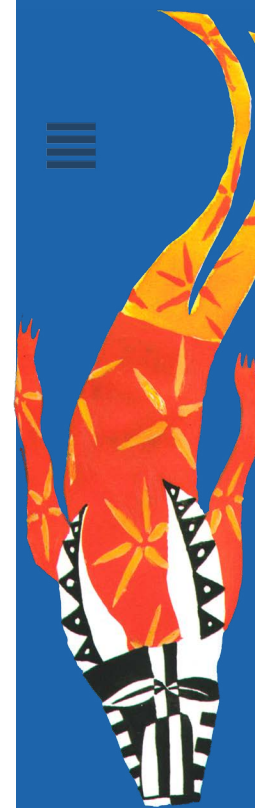
A respeito disso, consideramos que é na escola que muitas crianças têm o contato com um livro, com a leitura literária. Arena (2015, p. 136) enfatiza que “a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino da prática cultural do ato de ler”. Para o autor, mais do que conhecer as regras do funcionamento do sistema, a função da escola e de seus agentes é a de ensinar a ler o outro como práticas históricas e culturais (Arena, 2015).

Sob a perspectiva da escola vigotskiana, ao longo do seu processo de desenvolvimento, o sujeito vivenciará diversos processos de mediação, que ocorrerão a partir das relações com os demais sujeitos históricos de sua convivência, seja no âmbito familiar, social e/ou nos espaços escolares. Dessa forma, cabe ao professor uma função importante no processo de apresentar às crianças o universo da literatura infantil e juvenil, escolher obras de qualidade, criar espaços de leitura literária, promover conversas literárias, incentivar a autonomia leitora, proporcionando o processo humanizador na formação da criança. Assim, o professor exerce uma potente ação mediadora na formação de sujeitos leitores.

Arena (2010) enfatiza a importância da literatura infantil para a formação do pequeno leitor, nos seguintes termos:

Esse sujeito em formação, leitor de literatura infantil, aprende, em sua relação com os textos e pelo legado cultural das gerações precedentes, a não promover a busca infrutífera por um sentido pré-existente, prisioneiro das palavras do outro, porque ele como pequeno leitor, não pode negar a si próprio, nem ignorar suas experiências, bem como o legado filo e ontogenético da cultura humana. (Arena, 2010, p. 36)

Portanto, compreendemos que, nesse processo, o papel docente é determinante para romper com práticas mecanizadas de leitura. Para além do ato de ensinar a ler, o contato com a literatura





infantil permite à criança a apropriação da cultura, conexões entre obras, construções de sentido diante do mundo que o rodeia (Arena, 2010).

No que concerne à formação literária dos professores, destacamos que pouca compreensão sobre a importância da literatura infantil se deve, em muitos casos, a limitações na formação inicial; no entanto, tal compreensão pode ser complementada por ações concretas no contexto escolar, a partir da troca de saberes entre pares, das vivências e experiências construídas na prática da docência, diante da qual os professores procuram aprender sobre aquilo que não sabiam, sobre como e o que ler para as crianças.

A seguir, veremos o *status* atribuído à formação leitora dos professores pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, um importante documento de suporte na oferta e implementação dos cursos de formação docente.

O (DES)PROPÓSITO DO TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os cursos de licenciatura ainda restringem o trabalho com a literatura infantil, aproximando-se de abordagens técnicas, voltadas apenas ao ensino da leitura e da escrita, desconsiderando seu valor artístico, ético, estético e político. É preciso, portanto, pensar a formação do professor como um processo que articula o saber ler e o saber sentir, em que a literatura infantil seja vivenciada como experiência e não apenas como conteúdo didático.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura) foram fixadas por meio da Resolução CNE/CP nº 04/2024, que substitui a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, estabelecendo novas orientações para cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura. Segundo as citadas Diretrizes, houve uma mudança no perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de licenciaturas, sendo que uma das tendências observadas, conforme o documento, indica que:

As famílias dos estudantes de licenciatura têm baixo nível geral de escolarização [...] entretanto, entre os estudantes do curso superior de Pedagogia estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar. (Brasil, 2024, p. 10)

Esse resultado nos mostra as características e o perfil dos estudantes que escolhem o magistério: são oriundos de classes sociais mais empobrecidas, passam por dificuldades diversas, provenientes das condições de vida, por restrições financeiras; assim, muito provavelmente, esses estudantes não obtiveram acesso aos diversos bens culturais, como, por exemplo, o livro.

Então, se o futuro professor não teve contato com livros no percurso de sua vida, é necessário que ele receba uma atenção especial no seu processo de formação inicial, com ações que contribuam para que se torne um professor-leitor. Destarte, faz-se necessário que os cursos de formação de professores incluam, sobretudo nos cursos de Pedagogia, pelo menos uma disciplina voltada ao ensino da literatura infantil, ancorada em pressupostos teórico-práticos que permitam ampliar no



futuro professor a compreensão do seu papel na formação da criança-leitora, que tem na literatura infantil uma das portas de acesso.

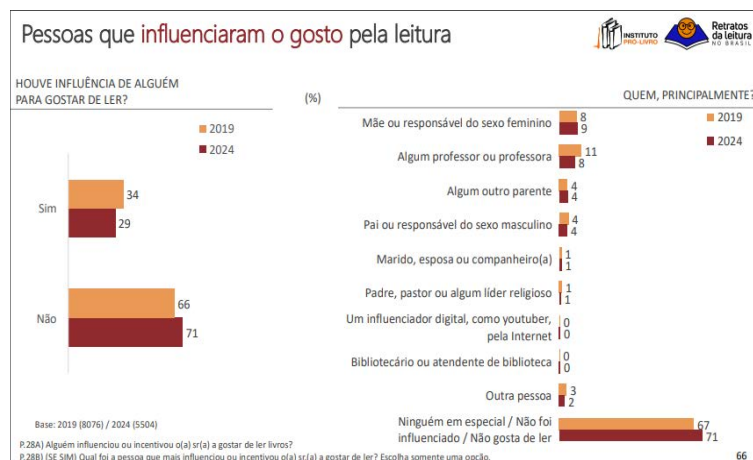
Isso demonstra a necessidade de que os cursos de formação de professores pensem no processo da formação do professor-leitor levando em conta a própria falta de leitura dos estudantes e que estejam comprometidos com uma educação humanizadora, capaz de entender o ser humano como sujeito que busca, pois os acadêmicos serão formadores de crianças leitoras precisam dominar esse saber. Uma formação pensada nesse prisma revela a intenção de desenvolver nos futuros professores o pensamento estético, o contato com o belo e a sensibilidade, por meio da leitura, que ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe e o que o texto criado pelo outro pode oferecer.

Essa reflexão ainda se completa quando consideramos os estudos apresentados a partir dos resultados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, no ano de 2024, cujo principal objetivo é conhecer o comportamento do leitor, medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representação e condições de leitura e de acesso ao livro (impresso e digital) pela população brasileira na atualidade.

Na citada edição, a pesquisa trouxe algumas mudanças no instrumento de coleta dos dados; no caso da “literatura sob a perspectiva das crianças, foram incluídas questões para compreensão do universo literário infantil, levando em conta a quantidade de livros infantis existentes nas residências e os hábitos de leitura dos pais sob a ótica das crianças” (Instituto Pró-Livro, 2024.) Os resultados da pesquisa apontam que crianças de cinco a 10 anos e de 11 a 13 anos demonstram grande interesse e apreço pela leitura. Os estudos consideram que as crianças são leitores em desenvolvimento e que se relacionam com os livros e com os textos literários de forma diferente dos adultos. Suas vivências e visão de mundo são muito particulares.

Dois recortes da citada pesquisa nos interessam: (1) pessoas que influenciam o gosto pela leitura; (2) quem mais influenciou o gosto de leitura sob a ótica do perfil leitor X não leitor. A Figura 1 se refere à questão: Houve influência de alguém para gostar de ler?

Figura 1: Pessoas que influenciam o gosto pela leitura



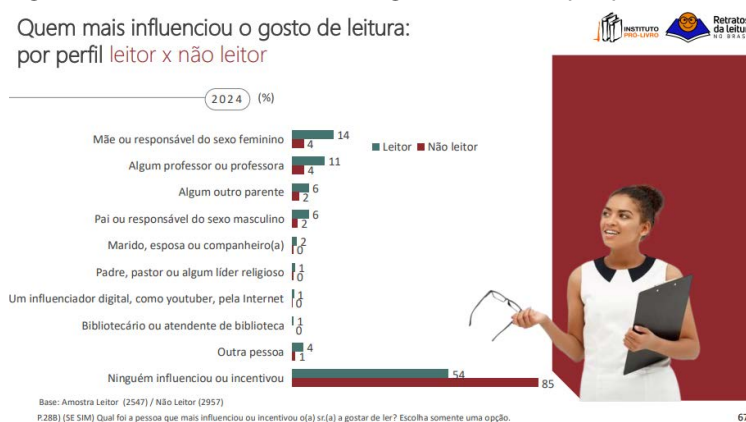
Fonte: Instituto Pró-Livro (2024).



No ano de 2019, 11% dos entrevistados informaram que algum professor ou professora influenciou o gosto pela leitura; no ano de 2024, houve um decréscimo de 3% em relação ao ano de 2019 nesse quesito. Esse cenário nos leva a inferir o quanto professores que não vivenciaram experiência com a leitura durante sua formação inicial tendem a não estimular o gosto pela leitura junto aos seus alunos, evidenciando, ainda, como cada vez mais há a necessidade de que os cursos de formação de professores incluam em suas matrizes curriculares a oferta de disciplina(s) voltada(s) para os estudos da leitura e da literatura infantil.

Outro resultado importante da referida pesquisa se revela quando perguntado aos participantes da entrevista sobre quem mais influenciou o gosto pela leitura por perfil leitor *versus* não leitor. Podemos visualizar os dados na Figura 2:

Figura 2: Quem mais influenciou o gosto de leitura por perfil leitor X não leitor



Fonte: Instituto Pró-Livro (2024)

Conforme o disposto na Figura 2, podemos dizer que, mesmo estando em segunda posição, o professor aparece como a pessoa que mais influenciou a todos com perfil leitor e perfil não leitor dentre os entrevistados, o que, de certa forma, evidencia o papel vital dos professores na formação dos leitores em uma sociedade.

Mais do que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, concebemos que aprender a ler - e ler textos de qualidade - é necessário para a transformação contínua e progressiva do sujeito, para um modo cada vez mais subjetivo e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita nos pode proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a valorização da literatura infantil como prática pedagógica exige uma formação de professores sólida, que vá além da compreensão técnica e instrumental da docência e que contemple o aspecto humanizador e emancipador no ato pedagógico. Entendemos que, por meio da literatura infantil, a criança adentra o universo da cultura escrita: ela aprende que há autores, narradores, vozes e intenções, que esses elementos têm funções e atuações específicas em um texto.

A partir do contato com diferentes gêneros, estilos e linguagens, a criança desenvolve o olhar crítico e o gosto estético; vai aprendendo que ler não é apenas decodificar, mas dialogar com o texto,



construir sentido entre o dito e o não dito, o visível e o sugerido; vai aprendendo que ler é o encontro com as múltiplas vozes que um texto pode proporcionar.

Dessa forma, é essencial que, nas escolas, sejam instituídos meios para que o professor, que se constitui como professor-leitor, passe a fortalecer processos formativos humanizadores, pois formar leitores é formar sujeitos de palavra e de escuta, capazes de habitar o texto e o mundo com sensibilidade.

A literatura infantil não é um recurso pedagógico, mas um direito cultural e humano: o direito de sonhar, imaginar e compreender a si e ao outro, a vida, por meio das palavras e das imagens. Podemos dizer que essa questão vai além de apenas dispor livros de literatura e/ou literatura infantil dentro das salas de aulas e nas bibliotecas escolares: é preciso que a escola, por meio de ações concretas, implemente atividades voltadas para o ato de ler.

Enfim, neste estudo, buscamos refletir sobre a importância de uma formação voltada para o desenvolvimento do professor leitor nos cursos de formação de professores, pois entendemos que os cursos de Pedagogia, por exemplo, precisam ser espaços consistentes para que os futuros professores desenvolvam o contato sensível, crítico e reflexivo com obras literárias no campo da literatura infantil, para que a escola seja transformada em espaços de leitura compartilhada, contação de histórias, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que envolvam o prazer estético da leitura. Somente assim o futuro professor poderá compreender a potência da literatura infantil como prática humanizadora.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Para ensinar a ler: práticas e tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 135-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7.p135-152>.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de (Eds.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Publicado em: 03/06/2024, edição 104, seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 04 nov. 2025.



CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169–191.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOQUINHO. Aquarela. 1983. In: LETRAS. **Conheça a história da música Aquarela**, de Toquinho. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/historia-musica-aquarela/>. Acesso em: 29 out. 2025.

A LITERATURA INFANTIL E A APRENDIZAGEM INTEGRADA: CENÁRIOS FORMATIVOS À PRÁTICA DOCENTE

Walkíria de Jesus França Martins

Universidade Federal do Maranhão

Edneide Maria Ferreira Santos

Universidade Estadual do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância é o recôndito d'alma, um estado de inocência e não consciência, resguardado num paraíso simbólico perdido, fecundo a arte da escrita daqueles que buscam registrar em palavras o movimento da vida que transborda como num "tobogã". Assim, a literatura infantil resguarda o mosaico desse tempo pueril, que historicamente são demarcadas pelas obras de escritores como o francês Charles Perrault, os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) e Hans Christian Andersen, junto a outros nomes responsáveis por transformar histórias populares em contos de fadas, consagrados no tempo e imaginário.

Na educação, a literatura infantil desempenha papel essencial à compreensão das relações sociais e culturais. "A criança que ouve ou lê histórias é dotada de um poderoso arsenal simbólico, que é de suma importância para a formação de sua identidade e dos modos que vai estabelecer a comunicação com o mundo em seu entorno (Verunschik, 2009, p.25). Ao refletir sobre a história e as vivências humanas, são suprimidas lacunas que muitas vezes não são preenchidas no ambiente familiar e que a mediação pedagógica toma para si, no exercício de elevar ao mundo por meio das contações.

Assim, o estudo intitulado *A Literatura Infantil e a Aprendizagem Integrada: cenários formativos à prática docente* destina-se a divulgar trabalho realizado no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP)⁵. Aqui, de modo específico, as informações e resultados que envolveram as atividades que integraram o Projeto "EduPen - Educar (para) o Pensar a Literacia e a Numeracia como polos interdisciplinares no desenvolvimento das competências transversais", do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2020 a 2022.

Tal como o título sugere, a pesquisa envolveu um cenário mundial atípico da pandemia do SARS-CoV-2, que nos conduziu a repensar as ações do Programa fora das vivências presenciais e contatos acalorados num mesmo espaço físico.

Fez-se necessário encontrar caminhos possíveis para a concretização das ações planejadas. O trabalho colaborativo entre a Docente Orientadora⁶ e as Preceptoras foi essencial na estruturação de

⁵ O Programa integrava a Política Nacional de Formação de Professores da CAPES, e visava induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, tendo em vista, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Foram três editais de oferta (2018, 2020, 2022), com duração de 18 meses cada.

⁶ No PRP adotava-se as nomenclaturas: Docente Orientadora – Professora da Universidade responsável por coordenar o Programa do Curso; Preceptora – professoras das escolas-campo; Residentes – estudantes das licenciaturas. A partir desse ponto, passarei a usar estes termos.





estratégias que atendessem as necessidades, de modo a engajarmos os residentes nas atividades de mediação de ensino e aprendizagem aos alunos, por meio da parceria com as famílias⁷.

Portanto, nas linhas que se sucedem, apresentamos parte dos resultados de um estudo realizado junto aos residentes e preceptoras que frequentaram as ações formativas sobre literatura infantil e aprendizagem integrada, com o objetivo de compreender os ganhos e os constrangimentos identificados em relação a formação e a implementação das situações de aprendizagem de obras literárias com os alunos nas escolas e num contexto de ensino remoto. A escrita traz como referências autores e autoras como: Coelho (2000); Freire (1982); Martins (2023); Nóvoa (1991); Nunes (2016); Rodrigues (2008); Zilberman e Lajolo (1999).

O percurso metodológico deste trabalho constituiu-se de natureza qualitativa e exploratório. Conforme Carmo e Ferreira (2008, p. 195), “o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo”. Deste modo, busca-se nos enunciados recolhidos por meio de questionários organizados no Google Forms e e-portfólios, informações que nos permitam construir conhecimento sobre as formações, as práticas literárias desenvolvidas e inferir resultados as seguintes questões de investigação:

- Quais as principais impressões sobre a formação oferecida em literatura infantil?
- Como ocorreu a articulação interdisciplinar a partir do uso de obras literárias no contexto educativo?
- Quais os principais impactos e obstáculos observados durante a mediação do ensino no formato remoto?
- De seguida, apresentaremos algumas respostas entrelaçadas e estruturadas nas duas seções que seguem.

A LITERATURA E A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

O que a história nos conta sobre as histórias infantis na educação? Sabe-se que um ponto de referência importante foi o processo de industrialização e urbanização intensiva vivenciado na Europa, que demarcou expressivas alterações nas concepções sociais, influenciando diretamente a evolução da literatura infantil. O que irá se refletir nas escolas, passando “a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade, e não apenas para as da burguesia” (Zilberman e Lajolo, 1999, p.18). Segundo as autoras, essa universalização do ensino permitiu retirar crianças das fábricas e consolidou a família como instituição social, impulsionando a produção industrial de objetos como brinquedos e bens culturais, notadamente o livro.

Por cá, durante décadas, a literatura infantil não teve relevância entre aqueles que estavam envolvidos com as práticas leitoras. Somente no século XX, com a consolidação da concepção da literatura como instrumento de desenvolvimento psíquico e social, observou-se um volume expressivo de textos. Tal fenômeno decorreu do reconhecimento, por psicólogos e pedagogos, da infância como um período que exige uma abordagem literária singular.

⁷ As ações do PRP do Curso de Pedagogia envolveram os trabalhos em uma Creche Escola da Educação Infantil e em duas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que justifica a necessidade do acompanhamento direto de um adulto para ajudar no processo de mediação pedagógica das informações.



Percebe-se que as concepções de infância e literatura infantil são notoriamente complexas e dependentes do contexto. Contudo, para fins deste estudo, a literatura infantil é entendida como uma manifestação artística da palavra, por compreender as representações humanas e suas relações históricas, culturais, sociais e políticas, ou seja, “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (Coelho, 2000, p. 27). Na prática docente, admitimos que “a literatura infantil apresenta-se como um mediador, na transmissão de saberes, ao qual a criança tem acesso desde mais tenra idade” (Rodrigues, 2008, p.37).

A história escrita para as crianças, impulsionou o mercado editorial como da Editora do Brasil e Editora Giroflê que passaram a inserir no nosso mercado obras de autores brasileiros (Nunes, 2016). Entre eles, destaca-se neste trabalho Monteiro Lobato (1882-1948), o semeador de sonhos, que plantou um Sítio onde a curiosidade floresce sem fim.

Percebemos que a sensibilidade do ambiente e do cotidiano em que vivemos se reflete nas obras lobatianas, que embora não sejam a parte mais volumosa de sua obra, são notáveis pela forma como ele as reinterpretou e inseriu no universo do Sítio do Picapau Amarelo. Lobato não apenas traduziu e adaptou escritos clássicos, como de Esopo e La Fontaine, mas também refletiu o contexto rural brasileiro nas suas fábulas, conferindo aos seus personagens, aspectos culturais únicos e uma roupagem pedagógica peculiar. Histórias carregadas da complexidade que há na própria vida, nem sempre aprendida numa única lição, o que estimula o pensamento crítico da criança leitora.

Criança que não é de um lugar, mas do mundo. Mundo permeado cada vez mais pela facilidade de comunicação e movimentação cultural que impulsionam a variação intralinguística. Há valor econômico no domínio de uma língua, e a literatura opera a serviço dessa apropriação por meio da aprendizagem.

Aprendizagem que é um processo gerador de mudanças comportamentais, otimizada por experiências que evocam a memória, a emoção, a cognição e o ambiente. E, pensá-la na educação numa perspectiva integrada, envolve a conexão de diferentes áreas do conhecimento que favorecem a compreensão alargada do objeto e da realidade. Por isso, a literatura infantil - dada a diversidade de conteúdos à serem explorados, o estímulo a imaginação, a criatividade, outros - apresenta características potencializadoras da aprendizagem integrada a partir das práticas alinhadas a assunção docente da sua autocrítica, autonomia e autoria (3As) formative, o papel do docente é central para pensar e (re)pensar a sua prática a partir do exercício de reflexividade em movimentos espiralados (Martins, 2023).

Então que para nortear as atividade de natureza interdisciplinar no Projeto EduPen, elegemos duas obras de Monteiro Lobato:

- A obra *Fábulas*, publicada originalmente em 1922, que dialoga com a tradição dos fabulistas clássicos por meio de uma transposição cultural para o cenário brasileiro. As fábulas são apropriadas como objeto de leitura para as crianças, pois possibilitam uma análise crítica da situação exposta, viabilizando questioná-las e relacioná-las com o mundo em que vivem (Vale, 2001). Isto implica dizer que, esse gênero em questão, possibilita ao sujeito posicionar-se diante da realidade e comprova que o leitor não é um ser passivo;

- Em *Emília no País da Gramática*, publicada em 1934, os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo aparecem para brincar com os leitores e explicar diversos conceitos linguísticos. O autor elevou a gramática, apresentando-a numa obra literária criativa e rica que ajuda a romper com as dificuldades que muitas crianças encontram durante o aprendizado da língua, sinalizando como ensinar de maneira mais prazerosa as regras gramaticais.

Os estudos e formações sobre literatura infantil e a obra lobatiana permitiu aos residentes que analisassem e selecionassem os textos para a construção das primeiras planificações didática, o instrumento norteador da ação docente em sala de aula que integra o exercício de *pensar + registrar* buscando integrar as áreas do conhecimento a partir de uma temática norteadora (Martins, 2023). Este período constituiu a etapa mais complexa do Projeto EduPen, visto que exigiu a elaboração de estratégias pedagógicas específicas para o ensino remoto, além de adaptações contínuas às demandas das turmas. O que deixou nos envolvidos algumas marcas e impressões sobre a formação oferecida em literatura infantil, como nos registros que seguem:

As formações, foram de suma importância para o meu crescimento, pois aprendemos a lidar como ensinar tanto no remoto como no pessoal. E assim, eu hoje, me sinto mais preparada para a minha atuação em sala de aula, visto que pratiquei a aplicação das Planificações didáticas em sala de aula na creche, o que não foi nada fácil, pois eu estava sozinha em sala de aula, sem o apoio 100% da professora da sala de aula. (Residente S, questionário, dezembro de 2021)

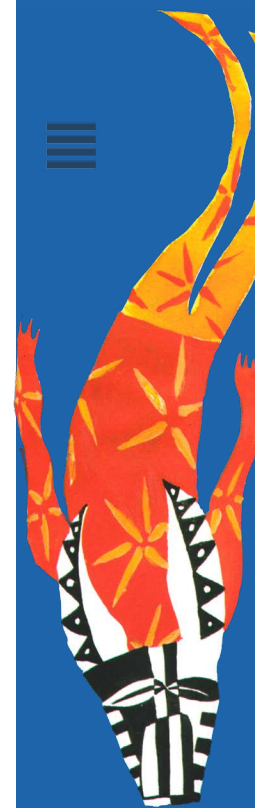
Pensar e aplicar ações pedagógicas específicas as necessidades educacionais dos alunos. Que fora da regência eram desconhecidos. (Residente E, questionário, dezembro de 2021)

Quando soube que iríamos acompanhar as turmas de forma remota, algo que nunca tinha vivenciado, veio aquela sensação de insegurança. Assim, as formações esclareceram e apresentaram as possibilidades existentes neste formato. (Residente SS, e-portfólio, abril de 2022)

É possível argumentar que a formação é fundamental, ela ajuda no processo de acesso ao conhecimento das aprendizagens essenciais, entre as quais o domínio das habilidades linguísticas que encontram na literatura infantil lugar de repouso profícuo, que embalam os sonhos e desejos de romper o desafio de ensinar por meio do ecrã.

QUANDO AS FÁBULAS NORTEIAM A PRÁTICA DOCENTE NO ECRÃ

No âmbito do nosso trabalho, concebemos atividades formativas com o propósito de efetivar as intervenções didáticas delineadas aos contextos educativos de ensino remoto em três escolas da rede pública municipal de São Luís (uma Creche Escola e duas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Num primeiro momento (enquanto aguardávamos pela vivência presencial nas escolas campo), a distribuição e o acompanhamento dos residentes poderiam ser centralizados nas turmas das professoras preceptoras, visando otimizar a orientação e a supervisão das atividades. Seguimos organizando os residentes em duplas para planejarem as atividades. Na mediação das atividades, cada residente ficou responsável de acompanhar entre 02 ou 03 crianças de cada escola e, para gerar maior proximidade com as famílias, durante uma semana realizaram entrevistas por meio de chamada de vídeo no *WhatsApp* (principal canal de comunicação utilizado).





Na planificação didática, a literatura foi o eixo principal para as práticas interdisciplinares, garantindo que as crianças tivessem uma experiência de aprendizado integrada, uma vez que, “os estudos literários [...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro” (Coelho, 2000, p. 16). O universo do sensível e do prazer que a literatura proporciona a alma precisava ser tocado à distância, de modo a gerar sentidos e significados no ato de ensinar e aprender. Então, como essa articulação interdisciplinar foi potencializada?

Quanto às atividades de exercício da regência, não havia certeza de que tudo que fora planejado seria de fato concretizado, se os objetivos almejados seriam alcançados. Contudo, julgamos ser necessário oportunizar às crianças algo que pudesse, de fato, fazer a diferença em suas vidas, que fosse significativo para elas e também para os residentes. (Preceptora N., e-portfolio, abril de 2022)

A construção das Planificações, demandou bastante tempo de todos os residentes e muitas leituras também, para que pudéssemos chegar em um documento capaz de suprir com a necessidade real dos alunos, articulando os nossos objetivos com a BNCC. (Residente S, e-portfolio, abril de 2022)

As três primeiras atividades envolveram a fábula “o rato da cidade e o rato do campo”, do livro “Fábulas” de Monteiro Lobato. Com esse texto trabalhamos Português, Ciências e Geografia. A primeira sequência didática contava com um vídeo produzido através dos programas PowerPoint para organização da sequência de imagens e texto e Capcut para edição e criação do vídeo. (Residente E, e-portfolio, abril de 2022)

Freire (1982) nos recorda que, ao apresentar a leitura às crianças, é fundamental que o texto seja explorado com minúcia, visto que o contato imediato com a palavra nem sempre assegura a sua compreensão. Nesses casos, a mediação deve focar no esclarecimento do vocabulário, garantindo que o sentido global da obra seja preservado e apreendido pelo leitor infantil. É por meio dessa abordagem, pensada e planejada que despertamos o interesse das crianças, convidando-as a ingressar no universo da palavra, da leitura e da escrita.

O que nos faz entender que a formação docente deve fomentar uma perspectiva crítico-reflexiva, munindo os professores de autonomia intelectual e favorecendo dinâmicas de autoformação participativa. Esse processo exige investimento pessoal e um exercício criativo sobre os próprios percursos e projetos, fundamentais para a consolidação de uma identidade que é, simultaneamente, pessoal e profissional (Nóvoa, 1991).

Ressaltamos que a singularidade da literatura infantil é delineada pela própria natureza da infância. Nesse sentido, as obras devem apresentar temáticas cotidianas e linguagem acessível, integrando texto e imagem de modo que a criança reconheça objetos e seres de seu repertório e que, no ambiente on-line, foram permeadas por diferentes ferramentas tecnológicas (o que não refuta ou minimiza o contato com o livro impresso). Tais elementos são fundamentais quando planejamos nossas atividades, desse modo, a experiência literária poderá atender aos objetivos específicos de aprendizagem do leitor.

Mas, reconhecemos que o peso das palavras acima ditas, ganham suas próprias formas e proporções na prática docente, especialmente num cenário disruptivo de ensino. Sendo relevante registrarmos os impactos e obstáculos observados durante a mediação do ensino no formato remoto.

Na primeira regência de uma maneira geral os residentes ficaram inseguros e as crianças um pouco dispersas, depois fizemos uma pequena reunião para conversarmos sobre esse momento e claro esclarecendo que era normal essa insegurança, sendo que com a continuidade das regências tudo iria melhorar, foi o que aconteceu, nas seguintes a elaboração das planificações ficou mais fácil e as crianças já estavam adaptadas aos residentes. (Preceptora R., e-portifólio, abril de 2022)

O principal guia de nossas ações foram os próprios alunos, suas necessidades de aprendizagem, suas dificuldades, sobretudo as que dizem respeito ao acesso aos materiais. Para desenvolver nossas ações precisamos considerar o repertório de cada aluno, suas diferentes formas de aprendizagem, para isso trabalhamos com os textos em diferentes formas e diferentes atividades, a fim de alcançar a todos em suas múltiplas linguagens. (Residente E, questionário, dezembro de 2021)

Não foi fácil concretizar tais experiências, principalmente no que se refere a unir teoria com prática. Já que tudo que vimos na Universidade era sobre aulas no contexto presencial e a nossa prática inicial foi com o ensino remoto. Ressalto que por ser algo novo, não podíamos adaptar as práticas, mas sim adotar novas práticas. Infelizmente o ensino remoto não atingiu a todas as crianças e isso dificultava a estruturação do nosso planejamento. (Residente SS., e-portifólio, abril de 2022)

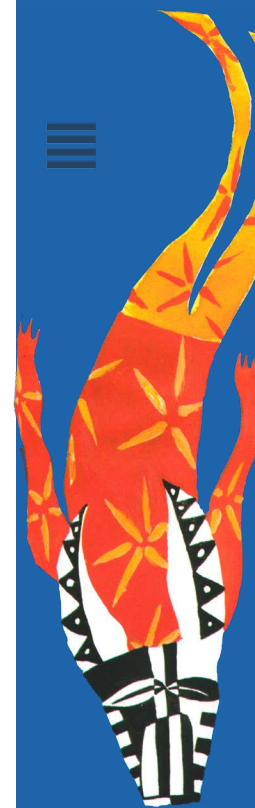
Uma dificuldade que sentíamos, era a carência de contato com as famílias, pois ao longo do ano, algumas passaram a ter menos contato conosco e também no grupo da sala. (Residente S., e-portifólio, abril de 2022)

Todas as etapas do Projeto EduPen se colocaram na condição de desenvolver as estratégias formativas e de ensino mais acertadas a fim de diminuir os impactos gerados pelo isolamento social, o medo, ..., as perdas de ordem diversas. De um lado, observamos o desejo de ampliar a experiência formativa, os conhecimentos como docente em formação inicial, no exercício de “romper” a distância e conduzir as crianças num “[...] universo imaginário e simbólico que pode ser percebido claramente nas artes e na literatura, em especial, nas obras de literatura infantil [...]” (Nunes, 2016, p.184); de outro lado, a ajuda e colaboração das famílias no processo de mediação das atividades pedagógicas foi elemento fulcral nesse formato de ensino. Pois, sem a vivência dos espaços escolares e a tutela direta de uma professora, cabia a família assumir esse papel no acompanhamento presenciais dos trabalhos, o que não se revelou tarefa fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Projeto EduPen que norteou o presente trabalho, revelou-se um percurso formativo valioso. Olhando para trás, é pertinente identificar as ações que transcorreram com facilidade, bem como as barreiras que desafiaram a reestruturação e replanejamento das ações didáticas ao formato de ensino remoto. A integração e a exploração de recursos multimídia, tais como apresentações digitais e vídeos educativos, configuraram-se como estratégias eficazes. Ao pensarmos no envolvimento e acompanhamento das ações pelas famílias, revelou-se um desafio à educação e que, devemos recordar, já se fazia presente no ensino presencial.

Na mediação do ensino, tendo como eixo estruturante a literatura infantil, a interdisciplinaridade apresentou-se como um contraponto à rigidez e à fragmentação do saber, visando superar as barreiras artificiais que isolam as disciplinas acadêmicas. Exercendo uma função primordial na formação





infantil, uma vez que fomentou o desenvolvimento da aprendizagem integrada, além das competências socioemocionais das crianças, conduzindo-as a libertar o seu imaginário infantil no universo lúdico, poético e fantasioso de Monteiro Lobato.

Realizar esse trabalho com o Residência Pedagógica em um novo contexto educacional, foi uma experiência única e desafiadora, considerando o fato da novidade deste modelo atual de ensino, o ensino remoto, que nos tira o espaço de trabalho e o contato com as crianças. Reaprendemos como fazer educação de um modo diferente do que aprendemos na licenciatura, e continuamos aprendendo a fazer educação neste novo contexto, utilizando novos recursos e tecnologias. (Residente E, questionário, dezembro de 2021)

São palavras, conceitos, experiências e afetos que, ao emergirem da oralidade ou da escrita, tornam-se forças catalisadoras de ação e de vida, que lemos e escrevemos nas páginas do dia a dia, permitindo-nos repensar as nossas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia de investigação. Guia para autoaprendizagem**. 2. ed. Portugal: Universidade Aberta, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)**. São Paulo: Quíron; Brasília: INL/MEC, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

MARTINS, Walkíria de Jesus França. **Planificação didática na formação contínua, para religare os saberes**. São Luís: EDUFMA, 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 14 mai.2020.

NUNES, Maria Cléa. **Imaginário, literature e formação do leitor**: o simbolismo na obra de Ana Maria Machado. São Luís: EDUFMA, 2016.

RODRIGUES, Carina. **O livro no Jardim de Infância**: Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Línguas e Culturas, 2008.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In.: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERUNSCHK, Micheliney. Histórias mágicas. **Discutindo Literatura Especial**, v.1, n.3, p.25-26, 2009.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira**: História e histórias. São Paulo: Editora Unesp, 1999.



A LITERATURA INFANTIL E SEUS ENCANTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO POVOADO RANCHO PAPOUCO EM SANTA RITA – MA

Leandra Pinto Araujo

UFMA

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos

UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A vivência com a leitura e a escrita na escola proporciona à criança vivenciar novas descobertas através das interações realizadas com outros discentes, com o educador e com os demais profissionais que fazem parte da escola. Por meio dos atos humanos no decorrer do processo de aprendizagem, esse contato passa a ser de grande relevância social e cultural para ela que começa a descobrir a importância de aprender novos ensinamentos além dos aprendidos no espaço familiar, já que apresenta um conhecimento prévio de grande valor para a aquisição de novos ensinamentos pedagógicos.

A importância de desenvolvermos práticas da literatura na Educação Infantil no contexto escolar reflete no repertório das crianças diante das suas oratórias, no observar dos livros literários, nas rodas de leitura, nas contações de histórias e nas vivências em suas comunidades associando o conhecimento escolar e o da sua experiência de vida.

Porém, ainda é presente em algumas práticas nas vivências com crianças na Educação Infantil que se baseiam no uso de atividades mecânicas que focam no cobrir, no pintar e no repetir letras do alfabeto e sílabas desconectadas de um texto que não apresentam nenhum contexto significativo para as crianças. O treino dos sons das letras já é trabalhado no início do processo de aquisição da leitura e, só depois de conhecer esses “sons”, que oportunizam a elas, o uso de textos; e, muitos deles, desconectados da sua realidade enquanto ser humano. Isso faz surgir a questão problema: De que forma os educadores podem proporcionar uma aquisição da leitura e da escrita com ênfase na realidade da criança por meio da literatura infantil no desenvolvimento das experiências de aprendizagens?

Por meio do diálogo através dos enunciados direcionados aos textos, ao uso das palavras contextualizadas proferidas pelo educador e nas relações com os colegas de sala de aula, faz a criança ampliar a sua curiosidade em querer aprender sobre tudo o que está ao seu redor, tanto no ambiente escolar como na comunidade em que vive (Bajard, 2021).

Com o objetivo de desenvolver experiências voltadas para a literatura infantil, fazendo relação com o cotidiano das crianças, as percepções deste artigo serão apresentadas por meio de um breve relato das observações, bem como o uso de uma abordagem bibliográfica sobre a temática, com referência em Freire (1996), Arena, (2023), Freinet (2010), Vygotsky (2010), Bajard (2021), dentre outros. Será uma abordagem qualitativa para obtenção das percepções por meio de fotos, registros de aula passeio, observação participante, registros escritos, e outros, dando destaque à



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





culminância de um projeto desenvolvido em um ambiente escolar que proporcionou o resultado de práticas de experiências realizadas na escola e na comunidade, com a exposição das produções realizadas pelas próprias crianças.

A literatura infantil precisa se fazer presente nas práticas pedagógicas dos professores na etapa da Educação Infantil por ter um grande arcabouço de conhecimentos necessários à aprendizagem das crianças nos seus primeiros anos de vida escolar, com a intencionalidade de apresentar a elas, o mundo da escrita e as relações com a vida humana. Elas, ao terem a oportunidade de ter acesso aos textos, aos livros e conhecer os seus reais significados e importância, começam a perceber a necessidade de aprender a ler e a escrever com sentido em uma determinada fase da sua vida, podendo ser introduzido no início da escolaridade, o acesso aos diversos gêneros textuais e aos livros da literatura infantil, de acordo com suas faixas etárias.

A INFÂNCIA E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, aprendizagens intensas e formação de valores que acompanharão o indivíduo ao longo da vida. É nesse período que se constroem as primeiras relações sociais, a percepção de mundo e a base emocional, influenciadas pelo ambiente familiar, escolar e cultural. Brincadeiras, experiências afetivas e estímulos adequados contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico, tornando a infância não apenas um momento de crescimento físico, mas também um processo essencial para a construção da identidade e da cidadania.

A criança, ser humano que vive em sociedade nas relações com o outro, apresenta de início, um conhecimento nato vindo do contexto familiar, onde acontece suas primeiras vivências com as relações de linguagens por meio de expressões orais, visuais e corporais que possibilitam as interações com o outro como primeiras experiências de vida.

Ela tem como direito prioritário, uma educação com foco na igualdade, equidade, respeito e inclusão, com garantia para o seu pleno desenvolvimento. A Educação Infantil apresenta-se como primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e linguístico das crianças como sujeitos históricos e dotados de conhecimentos, conforme conceituam as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009) sobre a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12).

A Educação Infantil contribui dessa forma, para a construção da identidade, autonomia e participação ativa das crianças na sociedade, assegurando uma base sólida para a continuidade da aprendizagem ao longo de toda a escolaridade. E o fazer docente se configura em um ato de grande responsabilidade e compromisso para que essas relações entre o educar e o aprender aconteçam de forma segura e respeitosa. (Freire, 2003, p.24), diz que:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.

Quando o vínculo entre o docente e a criança é baseado em confiança, respeito e afeto, ela se sente valorizada, ouvida e motivada a explorar, aprender e se expressar. Assim, a qualidade dessa relação influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, contribuindo para uma formação mais humana e para a construção de bases sólidas para as etapas seguintes da educação.

No que se refere às instituições de ensino, Vygotsky (2010) esclarece que a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta e não a relegar ao abandono e presa a um universo específico. Um ensino que esteja orientado até uma etapa de desenvolvimento que já foi efetivado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, porque dessa forma o ensino não está dirigindo o processo e sim indo atrás dele. O autor afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (Vygotsky, 2010, p.115).

Esta afirmação, refere-se à ideia de que o ensino não deve apenas acompanhar o que a criança já sabe, mas precisa desafiar e impulsionar novas aprendizagens. Para o autor, o aprendizado eficaz acontece quando o docente atua na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, no espaço entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que consegue realizar com ajuda de um adulto ou colega mais experiente. Nesse sentido, o ensino eficiente é aquele que promove avanços, estimula potencialidades ainda não consolidadas e favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, permitindo que a criança alcance níveis mais elevados de compreensão e autonomia.

A LITERATURA INFANTIL E A LINGUAGEM ESCRITA

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois contribui para a formação emocional, cognitiva, social e cultural desde a primeira infância. Por meio das histórias, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem a imaginação, exercitam a criatividade e constroem significados sobre o mundo ao seu redor. Além disso, a literatura infantil favorece o pensamento crítico, estimula valores como respeito, solidariedade e empatia, permitindo que a criança se reconheça e compreenda o outro. No contexto educativo, ela também fortalece o vínculo afetivo entre mediador e criança, tornando a aprendizagem mais prazerosa, significativa e humanizada.

A apresentação da escrita por meio da literatura infantil em situações e contextos reais, ou seja, em momentos vividos pelas crianças como fontes ricas de textos, possibilita a elas, o contato com a linguagem na vida escolar por meio das interações e das brincadeiras, aproveitando os discursos provenientes desses contextos, tornando-os temas desencadeadores de atividades didáticas para o início do desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil.

Sobre os livros, nas sessões de mediação, (Bajard, 2012, p.18) afirma que:

Um número de livros superior ao número de crianças proporciona um ato de escolha. Selecionar o texto é uma prerrogativa do leitor. Quando o acervo é suficiente, a criança pode aprender a escolher seu livro conforme suas características próprias (qualidade da encadernação, peso, cores da capa, ilustrações, temática etc.), em vez de ser obrigada a pegar, por exclusão, o último livro deixado de lado pelos colegas.





O autor, em sua abordagem, enfatiza a importância de a criança buscar o sentido do texto de forma investigativa, antes de conhecer as correspondências entre letras e sons, mesmo sem saber ler, pois é necessário que o indivíduo se aposses da palavra e seja capaz de desvelar os sentidos de um texto (escrito, falado, de imagem), bem como redigir com eficiência para ser compreendido, porque só assim, a palavra deixará de um ser instrumento de dominação para se tornar em instrumento de libertação do indivíduo, possibilitando, a partir da reflexão, que ele se torne o protagonista (o sujeito) da sua história.

Quando a criança tem acesso à linguagem escrita e participa ativamente de práticas de leitura e escrita, ela não apenas aprende um código, mas passa a integrar processos culturais e sociais que fazem parte da vida humana desde a Educação Infantil. Ao compreender como as pessoas se comunicam, compartilham ideias, valores e conhecimentos por meio dos textos, a criança desenvolve sua capacidade de diálogo, reflexão e interação com o mundo.

Nesse sentido, torna-se sujeito participante e não apenas receptor, construindo sua identidade, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo sua humanização, pois a linguagem escrita é uma forma de inserção social e cultural, no mesmo sentido de que “Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam” (Arena, 2021, p.1).

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM ÊNFASE NA LITERATURA INFANTIL NUM CONTEXTO REAL DE VIDA

A importância de desenvolver a prática da Literatura na educação infantil, contexto de uma turma multisseriada da educação infantil, uma prática realizada no povoado Rancho Papouco na cidade de Santa Rita, no 1º semestre do ano de 2025, desenvolvida pela equipe pedagógica da Escola Manoel Viana. A Literatura infantil no discurso dialógico, em uma turma multisseriada da Educação Infantil da Escola Municipal Manoel Viana do município de Santa Rita – Ma. A Experiência foi criada da necessidade de desenvolver a prática da literatura infantil, fazendo parte do cotidiano dos alunos da Educação Infantil no Povoado Rancho Papouco.

Prática pedagógica mostra que a criança pode aprimorar-se da cultura através de atividades com a literatura, pois ler para as crianças é interagir e estimular a leitura.

Para Freire (1996, p. 11),

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 1996, p11).

Nos meses de maio e junho de 2025, foi realizada a prática pedagógica que utilizou-se a história “O jacaré na lagoa”, da autora Jociane Regina Soares. Uma história cantada, mostrando a aprendizagem e o desenvolvimento evidenciando os traços, sons, cores e formas; corpo, gestos e movimentos, o eu, o outro e nós, como enfatiza o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (Maranhão, 2019). As professoras exploraram o texto em cartaz, as crianças tiveram oportunidade de conhecer

a escrita, e cada criança ponderam movimentar-se em direção ao outro por meio do texto cantado, promovendo relações humanas dentro da escola, enriquecendo as relações das crianças.

Figura 1 - O cartaz O jacaré na Lagoa

CARTAZ - O JACARÉ NA LAGOA



Fonte: (Araujo, 2025)

Estimulando o deleite à literatura infantil, mostrando a beleza estética do texto, sensação da descoberta das letras e várias atividades foram realizadas com a finalidade de construir os utensílios utilizados nas pescarias que faz parte da realidade dos alunos:

*Anzol: A atividade divertida e educativa, as crianças criaram seus próprios anzóis, utilizando materiais reciclados, descobrindo a importância desse instrumento fundamental para a pesca. As crianças entenderam como o anzol funcionava, com a criatividade, elas descobriram como transformar objetos do dia a dia em ferramentas úteis para a pescaria, desenvolvendo habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a consciência ambiental.

*Pesca: As crianças mergulharam em uma aventura divertida, pescando as letrinhas, identificando-as no cartaz "O jacaré na lagoa", no entanto a pesca faz da cultura e da economia do Rancho Papouco, porque fornece alimento e renda para as famílias. E ao adaptar essa atividade para educação infantil, conceitos básicos foram abordados como a valorização da cultura.

*Rede de pescar: As crianças criaram suas próprias redes de pescar, um utensílio fundamental para a pesca, ao conhecer mais sobre a importância desse instrumento para os pescadores que ajuda a capturar os peixes. A rede de pescar faz parte da História e da economia da comunidade.

No entanto, as professoras tiveram acesso a materiais relacionados à aula-passeio de Freinet. De acordo com (Dagoberto 2023, p. 3), Freinet ouviu falar de aulas-passeio que estavam sendo experimentadas no movimento da Educação Nova. Isso foi o que ele chamou de sua "Tábua de salvação". O princípio desta atividade consiste em sair da sala de aula para explorar o ambiente imediato e familiar da criança para estudá-lo e utilizá-lo como meio de trabalho. A pedagogia de Freinet com seu enfoque em recurso simples e práticas autônomas, foi influenciada pela história humana, quando ele diz "Alegro-me a abrir a escola para a vida" (Freinet, 1998, p.09).





Figura 2 - Visita ao açude



Fonte: (Araujo, 2025)

As crianças realizaram a aula-passeio, puderam sair da sala de aula para explorar os açudes da comunidade, com a finalidade de utilizá-lo como meio de trabalho e conseguiram contextualizar com o texto “O Jacaré na lagoa”. Uma das técnicas de Freinet que os docentes tiveram o papel fundamental como mediadores no processo dialógico, proporcionando a todos a oportunidade de desenvolver prática da leitura, vendo cada criança fazendo parte do processo de aprendizagem.

De acordo com (Freinet, 2010, p. 24),

A infância não é um saco que enchemos; é uma pilha generosamente carregada, cujos fios complexos mais cuidadosamente montados não correm o risco, de deixar perder a corrente, rede delicada e poderosa, profundamente distribuída, que se penetra até os mais secretos recônditos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia. (Freinet, 2010, p 24)

Em seguida, logo após a aula-passeio, elas representaram o momento através de desenhos, gestos e diálogos que foram os embriões de uma futura escrita, sendo permitido a cada criança, a apropriação da língua escrita.

A culminância da prática pedagógica aconteceu no mês de junho de 2025, com a realização de uma exposição das atividades realizadas, onde a comunidade teve acesso aos textos em vários suportes (cartaz, música, objetos de pesca e desenhos). A equipe pedagógica da escola e comunidade constataram o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita por meio de todas as atividades e experiências vivenciadas com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o desenvolvimento das atividades, as crianças tiveram uma relação dialógica, com o texto “O Jacaré na lagoa”. Foi bem apresentado e elas tiveram encontro com o texto gráfico, exploração e interação. Elas estão em desenvolvimento, iniciando apropriação da língua escrita por meio da Literatura



infantil. Logo, a prática de leitura e da escrita na Educação Infantil em uma turma multisseriada, pode ser uma proposta inovadora, como as sugeridas por Freinet, que em consonância com a simplicidade das técnicas de Freinet que defendem o uso de materiais acessíveis e a valorização da criatividade com recursos limitados, cresce a tendência de incorporar metodologias igualmente simples e de baixo custo no ensino da leitura e da escrita. Dentre elas, pode-se destacar a aula passeio, que amplia o acesso sem comprometer a essência do trabalho pedagógico centrado na expressão infantil.

A prática da literatura infantil, destacando as crianças como sujeito do processo, contribuem na possibilidade de serem protagonistas das suas próprias histórias, impulsionando ao processo de aprendizagem. O ensino em turmas multisseriadas apresenta desafios únicos, como a necessidade de lidar com diferentes níveis de desenvolvimento ao mesmo tempo que busca desafiar os docentes a entenderem e valorizarem a teoria de Freinet em uma turma multisseriada da Educação Infantil – e pela importância da Pedagogia de Freinet para a valorização do desenvolvimento integral das crianças, com foco na autonomia, cooperação e expressão individual.

A aula passeio foi um momento único, técnica que ajudou a conduzir as crianças para descobrirem o interesse em aprender em relação ao que o docente propõe como atividade (conhecer o açude). No entanto, pode ser um incentivo vinculado às necessidades de conhecer a realidade, que são provocadas pelo passeio fora da escola.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. **Por uma alfabetização Humanizadora**. NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 2, p. 1, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 09 jan. 2026.

ARENA, D. B. **Por uma alfabetização humanizadora**. Núcleo de alfabetização humanizadora, boletim especial, p. 1-26. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-celestin-freinet/>

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. Cortez. 2012.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREINET, Célestin. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Matins Fontes, 1998.

FREINET, Elise. **O Itinerário de Célestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia Freinet. Franscico Alves. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DO TEXTO “CONSTRUINDO LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA DE OFICINA DE LEITURA”

Diana Luiza Sousa Marques
Universidade Federal do Maranhão

Elaine Sousa Moura
Universidade Federal do Maranhão

Terezinha Smith
Universidade Federal do Maranhão



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita, são ferramentas de suma importância para que o ser humano se desenvolva e possa exercer plenamente a sua cidadania e a sua autonomia dentro da sociedade contemporânea. Para que esses processos se realizem de maneira significativa, será necessário superar desafios no processo de aprendizagem dos indivíduos, sendo estes, encontrados na alfabetização e no letramento, visto que as crianças que estão nessa fase, precisam de um olhar mais atento e direcionado, para que essas dificuldades sejam solucionadas.

Diante disso, Porcacchia e Barone (2011), desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi estudar os efeitos da oficina de leitura sobre o “sujeito leitor”, cujo o título é “Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura”⁸. A partir do exposto, surgiu o seguinte questionamento: Que estratégias foram sugeridas pelas autoras nas experiências de oficinas de leitura que facilitaram o processo de alfabetização e letramento do grupo pesquisado? Este estudo teve como objetivo geral: analisar o reflexo das oficinas de leitura no processo de alfabetização e letramento infantil, e objetivos específicos: identificar as metodologias de alfabetização e letramento utilizados nas oficinas; compreender como as oficinas de leitura atuam como ferramenta pedagógica e refletir sobre metodologias ativas que promovem uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Sabendo que a apropriação da leitura, é um dos requisitos essenciais na construção de um sujeito crítico e autônomo, as escolas têm se preocupado cada vez mais cedo com a alfabetização de seus alunos na idade certa. No entanto, ainda assim, existem educandos que terminam as séries iniciais do Ensino Fundamental, sem dominar os critérios básicos da leitura e da escrita. O que está relacionado a diversos fatores agravantes, como o difícil acesso de algumas crianças à escola, o descaso dos pais em relação a educação de seus filhos e a má formação dos profissionais de educação.

Tentando encontrar respostas para sanar essa dificuldade, Porcacchia e Barone (2011), desenvolveram uma pesquisa sobre o “sujeito leitor”, na qual trabalharam com o projeto de oficina de leitura. Projeto esse que reuniu leitura e escrita de maneira lúdica, atrativa e prática, buscando relacionar

8 PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 28, p. 395-402, 2011.



as vivências das crianças, com as aprendizagens essenciais da linguagem. E que terá suas ideias e resultados, analisados e discutidos no decorrer do presente artigo por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da leitura deste texto, na qual tivemos contato na disciplina Fundamentos e Metodologias de Alfabetização e Letramento, do curso de Pedagogia. Ao analisar a metodologia utilizada para incentivar a leitura e a escrita na prática da oficina de leitura, nos inspirou, a estudar essas aprendizagens práticas e desenvolver metodologias ativas que envolvam o sujeito leitor em seu processo de alfabetização, visto que também somos professoras e atuamos nessa etapa de ensino.

Têm-se como baluartes desse estudo teóricos, Arruda; Grosch; Santos; Diez (2019), Cagliari (2023), Ferreira (2017), Garcia (2015), Krug (2015), Libâneo (2006), Porcacchia e Barone (2011), Severino (2007), Sousa (2016) e Teixeira (2025). Que foram essenciais na construção da pesquisa e demais reflexões, como também para a fundamentação deste artigo.

CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo foi constituído a partir de pesquisas bibliográficas, que segundo Severino (2007), são entendidas como uma revisão de literatura que requer análise, observação e dedicação do pesquisador, visto que, as informações devem ser exploradas de maneira cuidadosa, analítica e específica.

Dessa maneira, a partir do contato com as demais pesquisas sobre o tema, a construção de hipóteses se constituiu muito mais enriquecedora, visto que, ao analisar as opiniões e visões diferentes e semelhantes, foi possível avançar na composição de novos posicionamentos, que podem estar, ou não, de acordo com as ideias estudadas, já que um bom pesquisador precisa ser além de produtivo, crítico.

Partindo desse entendimento, essa revisão foi realizada a partir da análise do artigo intitulado “Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura”, das autoras Porcacchia e Barone (2011), na qual narram suas experiências com a alfabetização e o letramento, tendo como ponto de referência seu projeto de oficina de leitura.

Elas realizaram este projeto a partir do estudo com grupos de crianças de oito anos de idade que tinham dificuldades de aprendizagem. Os encontros aconteciam semanalmente por cerca de duas horas, durante um ano. A escolha deste texto, deu-se pelo interesse de compreender mais sobre práticas de projeto e pelo fato de que essa experiência inspira novas ferramentas de ensino e aprendizagem que incentivam a leitura e dinamizam a alfabetização, por meio de espaços literários mais humanizados, dialogados e dinâmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a mais tenra idade, as crianças são inseridas no mundo da comunicação e da linguagem, seja verbal e não verbal, oral e, mais a frente, escrita. Por essa razão, a comunicação deve ser encarada muito mais que apenas um processo de troca de informações, mas também, ser percebida como uma atividade social, que ultrapassa a interpretação e a busca por respostas. Dessa forma, estimular



a comunicação na educação significa desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de entendimento de mundo.

Ainda que a tecnologia esteja cada vez mais, participando da vida cotidiana das pessoas, os profissionais da educação possuem dificuldades no processo de alfabetização, partindo do pressuposto de que várias crianças não estão sendo alfabetizadas na idade certa. Por isso, é importante reforçar a que “[...] a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo [...]” (Krug, 2015, p.1).

Segundo Porcaccia e Barone (2011), a literatura é uma importante fonte de conhecimento que pode estar a serviço não somente da escola, mas inclusive do grupo ao qual o escolar pertença, exercendo um papel fundamental na formação da personalidade intelectual do ser humano e, por conseguinte, contribuindo significativamente para o conceito de “sujeito leitor”.

Por essa razão, a comunicação deve ser encarada muito mais que apenas um processo de troca de informações, mas também, ser percebida como uma atividade social, que ultrapassa a interpretação e a busca por respostas. Pois, para que as crianças entendam que já são sujeitos leitores, que pensam e refletem sobre as coisas, os educadores precisam desenvolver práticas metodológicas, ativas e intencionais, direcionando-as para que possam aprender a representar essa linguagem por meio da escrita.

Acerca disso, Teixeira (2025), em uma experiência extencionista com a metodologia oficina de leitura, afirma que:

Valorizam-se, nesse contexto, os saberes prévios dos educandos e o reconhecimento da diversidade linguística como parte legítima do processo educativo, superando a visão limitada da alfabetização como mera decodificação de letras e palavras, e promovendo a linguagem como instrumento de emancipação e mudança social (Teixeira, 2025, p.32).

Dessa maneira, nota-se que o projeto oficina de leitura permitiu aos estudantes uma melhor percepção criativa e interativa, isto é, viver novas experiências e interagir, auxiliando a criança a construir a subjetividade de forma singular, na percepção objetiva de sua própria realidade e também da realidade dos demais, e a partir daí a possibilidade de simbolização, que servirá como auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Ferreiro (2017), é conveniente se perguntar por meio de quais práticas a criança está sendo introduzida no processo da língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto diário escolar. Existem práticas que contribuem com à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode aprender pelo intermédio do outro, sem que esse aprendiz possa participar ativamente da construção do seu conhecimento. Por isso, é necessário fomentar na criança o interesse, a autonomia e as possibilidades de construir sua própria aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário pensar em práticas metodológicas que estimulem a participação dos estudantes durante as aulas, promovendo neles a consciência crítica e construtiva, visto que “[...] o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e



as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 2006, p.24).

Com isso, é visto que os desafios enfrentados na educação, são vários e englobam diversos fatores políticos, sociais, tecnológicos, familiares, que contribuem tanto para o sucesso, quanto para o fracasso escolar. Por essa razão, faz-se de suma importância a elaboração de projetos que incentivem a leitura, principalmente no que tange a inclusão da tecnologia no cotidiano dos estudantes.

Segundo Porcaccia e Barone (2011), a literatura é importante nas formas de educação familiar, grupal e escolar, que formam uma tríade com o mesmo objetivo, a alfabetização e o letramento, que possui papel fundamental na formação do ser humano, na qual contribui significativamente para o conceito de “sujeito leitor”, ou seja, um sujeito plenamente alfabetizado.

As ideias das autoras só reforçam a importância da leitura na vida do cidadão, visto que ela pode fazer com que o indivíduo seja valorizado dentro da sociedade, sendo tratada como ponto crucial para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Visto que:

Organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para a apropriação da linguagem escrita como um Instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la (Garcia, 2015, p.101-102).

Desse modo, fica compreendido que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, de diversos locais, e principalmente, das experiências cotidianas das crianças, dos seus locais de vivência e do seu sistema de valores, que fazem com que elas possam refletir, interagir e dialogar com o grupo social ao qual estão inseridas. Por conseguinte, a leitura necessita de estímulo e motivação, que tenha significado e que desperte a curiosidade e o senso de opinião e criticidade do sujeito leitor em formação.

De acordo com Sousa (2016), os indivíduos precisam estar inseridos em uma sociedade letrada, desenvolvendo o ensino numa perspectiva qualitativa e produtiva, em detrimento da quantitativa, pois a cognição do ato de ler e escrever deve ser usada para libertar, transformar e permitir que sejam construídos sujeitos críticos, que saibam opinar sobre a sociedade, fugindo da alienação.

Com esse pensamento, a ideia de que a leitura e a escrita são indispensáveis para a vida em sociedade, é novamente retomada, mas não somente o ato de ler, fala-se também sobre o letramento, o qual vai além do simples decodificar, ou seja, um sujeito letrado, precisa conhecer seus direitos, exercer seus deveres, interpretar os textos lidos e não somente decorá-los, mas sim, utilizar essas diversas situações sociais para formular suas próprias hipóteses, ideias e questionamentos.

OFICINAS DE LEITURA: UMA ESTRATÉGIA POSSÍVEL

Uma das principais formas para desenvolver uma comunicação eficiente com os pequenos, é utilizar múltiplas formas de interação. Ou seja, nas escolas é muito comum a utilização de brincadeiras, atividades e dinâmicas lúdicas como aliadas no desenvolvimento dos educandos. Mas, outras interações também são essenciais, como a leitura. Se a comunicação precisa ter, no mínimo, dois

interlocutores para existir, então é preciso que não só a criança, como também quem a estimula, estejam dispostos a trocar ideias, impressões e dialogar.

Pensando na importância da interação, do diálogo e do respeito ao tempo de cada criança, as autoras, organizaram seu projeto da seguinte forma:

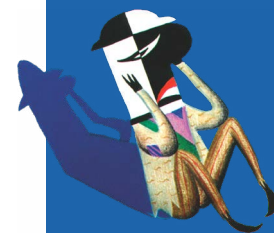
O grupo era constituído por cinco crianças - três meninos e duas meninas - de oito anos de idade, com dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Elas eram oriundas de contextos familiares com carências de toda ordem: afetiva, cultural e material. Seus pais, premidos por dificuldades diversas, mal conseguem subsistir, tendo pouca disponibilidade de tempo e de recursos pessoais para tratar dos filhos. Todo esse contexto fez com que os pais pouco usassem a linguagem narrativa com seus filhos, dificultando a todos a possibilidade de sonhar e pensar. Com encontros semanais de duas horas durante um ano, a oficina de leitura foi o instrumento principal neste trabalho. Ela consistia inicialmente de leitura, realizada pela psicopedagoga, de textos de literatura infantil, que algumas vezes eram escolhidos por ela e outras pelo próprio grupo a partir da oferta de diferentes livros. A cada encontro havia um ritual de organização do espaço físico, que consistia em delimitá-lo com tapetes, onde todos podiam sentar e ouvir as histórias lidas, estabelecendo um espaço de segurança e confiança recíproca entre as crianças e a psicopedagoga. Após a leitura, as crianças eram convidadas a falar, desenhar, jogar ou realizar outra forma de expressão que pudesse ser tomada em consideração pela psicopedagoga (Porcacchia e Barone, 2011, p. 398).

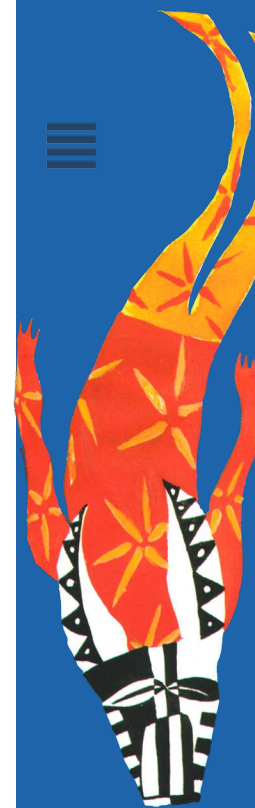
Pode-se compreender que cada detalhe foi pensado para beneficiar o sujeito leitor, não somente considerando fatores educacionais como a leitura e a escrita, mas também fatores econômicos, visto que os grupos mais carentes estavam sendo priorizados. Outro fator igualmente importante foi o familiar, uma vez que as autoras fizeram questão de envolver a família nos encontros para que eles participassem ativamente neste processo. Como também, os fatores socioculturais, que por meio destes círculos de diálogos e de compartilhamento de leituras, as crianças, assim como todos, puderam aprender juntos.

Sendo assim, um dos principais benefícios de trabalhar a comunicação é a criação de relações mais saudáveis, tanto para pais e filhos quanto para professores e alunos. Ademais, projetos integradores que promovam um ambiente mais acolhedor e divertido em sala de aula, onde os estudantes se sintam mais à vontade ao adentrar os muros da escola, não se resumem somente ao ensino de conteúdos e avaliações, mas tendem a compartilhar vivências e conhecimentos.

Dessa forma, as oficinas de leitura, podem ser compreendidas como uma ferramenta essencial para um ensino lúdico, atrativo e interativo. Tanto as oficinas de leitura como os demais projetos integradores, contribuem para engajar cada vez mais os educandos em seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para sua consciência crítica e ética, fortalecendo sua autonomia. O conhecimento não deve ser limitado, mas sim estimulado, visto que “[...] agora, mais do que nunca, é preciso ensinar os alunos a estudar também fora da escola, conscientes das vantagens que uma boa formação traz para a vida das pessoas e do país” (Cagliari, 2023, p.8798).

Para que seja desenvolvida um espaço que estimule uma comunicação eficaz com as crianças, é conveniente utilizar formas lúdicas de interação. Por exemplo, nas escolas é essencial que sejam realizadas dinâmicas para que nesse desenvolvimento, os pequenos possam aprender e também





compreender-se como um cidadão, que pensa, dialoga e tem anseios. Dessa forma, a leitura será uma consequência e acontecerá espontaneamente, pois:

A educação não pode mais ficar resguardada dentro dos muros da escola, é favorável que ela seja inconstante, mutável e se adeque aos momentos e dilemas atuais, os estudantes precisam participar ativamente desse processo e aprender por meio das vivências. Desde muito pequenas, as crianças necessitam ser estimuladas a tomar decisões, mostrar suas vontades e sentimentos, a fim de que possam saber defender suas opiniões e argumentá-las, desenvolvendo assim espíritos mais críticos e participativos (Arruda *et al.*, p.607).

A partir das ideias apresentadas, compreende-se que o processo de aprendizagem necessita acompanhar as mudanças constantes, tanto da sociedade atual, como do desenvolvimento das próprias crianças, visto que elas deixam de ser sujeitos passivos, para ativos. Elas querem ser protagonistas nesse processo, entender as atividades que realizam e participar continuamente, não mais como meros recipientes vazios, mas como sujeitos que possuem vivências que precisam ser devidamente valorizadas.

Com base em todas as pesquisas realizadas sobre o tema, e sobre os demais que estão diretamente interligados com a oficina de leitura, como a alfabetização, o letramento e o letramento digital, é possível perceber que projetos de oficina de leitura como o de Porcacchia e Barone (2011), contribuem para promover e incentivar a leitura e a escrita.

Portanto, vale ressaltar que as dificuldades enfrentadas pelo campo da educação em relação à alfabetização, são complexas. Neste caso, os projetos integradores, as metodologias ativas e as práticas eficientes seriam então uma possível resposta para essa problemática, com o intuito de criar estratégias para um ensino com mais qualidade. Diante disso, faz-se de suma importância apresentar os resultados do projeto oficina de leitura, realizado pelas autoras, na qual enfatizam que:

O espaço oferecido pela oficina de leitura favoreceu a criatividade e sustentou várias experiências humanas necessárias ao desenvolvimento do self, porque ele se constituiu como espaço de acolhimento e confiança (holding) sustentado pela psicopedagoga, e porque foi mediado por um produto cultural - o livro - altamente valorizado, e, por último, porque o texto literário facilitou o processo de humanização. Assim, a oficina de leitura permitiu a percepção criativa, isto é, a experiência da ilusão, auxiliando a criança a construir a subjetividade na percepção objetiva da realidade e a partir daí a possibilidade de simbolização (Porcacchia e Barone, 2011, p. 401).

A dificuldade de alfabetizar, é um desafio que não é novo, mas que sempre foi um ponto de grande preocupação dentro do processo educativo, por isso, as tendências pedagógicas e as metodologias de ensino precisam ser modificadas constantemente, para que possam atender às dificuldades de todos os estudantes na busca por diminuir o nível do analfabetismo no Brasil.

Como pode-se observar, os desafios enfrentados na educação são inúmeros, e englobam diversos fatores, dentre eles: políticos, sociais, tecnológicos e familiares, que contribuem tanto para o sucesso, quanto para o fracasso escolar. Por meio da análise do projeto das autoras, Porcacchia e Barone (2011), observa-se então, que a literatura é uma importante ferramenta pedagógica, que incentiva e promove um conhecimento significativo e prazeroso, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mútua, atrativa e lúdica para o “sujeito leitor”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme esta revisão de literatura, realizada a partir da análise específica deste artigo, na qual as autoras narram suas experiências com o projeto oficina de leitura, como estratégia de alfabetização e letramento. Foi possível compreender como essa proposta proporcionou a descoberta de que as oficinas de leitura, refletem positivamente para um ensino lúdico, atrativo e interativo, proporcionando situações humanas para as crianças, familiares e profissionais envolvidos, permitindo um exercício de reflexão sobre suas aprendizagens e experiências de vida.

A aplicação do projeto oficina de leitura permitiu aos estudantes uma melhor percepção criativa, e interativa, isto é, a experiência da ilusão, e da interação, auxiliando a criança a construir a subjetividade de forma singular, na percepção objetiva de sua própria realidade e também da realidade dos demais, e a partir daí a possibilidade de simbolização, que servirá como auxiliador no processo de ensino-aprendizagem.

A leitura de histórias para crianças é sem dúvidas, uma prática que deve ser trabalhada diariamente em sala de aula, para que elas possam ter um contato mais próximo com os livros e apreciar a leitura de maneira espontânea, o que ajudará diretamente na construção de suas aprendizagens, pois a leitura tem papel tanto de mediadora do conhecimento, quanto o de revelar o mundo para além das entrelinhas, no qual fortalece a cada dia a aprendizagem daqueles que têm a leitura como ponto fundamental e necessário.

Assim, as oficinas de leitura, compõem um espaço potencial capaz de desenvolver habilidades de aprendizagem e fortalecer a interação entre os leitores em formação, proporcionando situações humanas para as crianças, familiares e profissionais envolvidos. Bem como, a reflexão sobre as experiências de vida e aprendizado de cada criança. Incentivando o interesse pela significação das palavras e enriquecendo seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Letícia.; GROSCH, Maria Selma.; SANTOS, Vanice dos.; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. A alfabetização no contexto de uma formação humana. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 599–612, 2019. DOI: 10.22420/rde.v12i24.893.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 1, p. 8787-8799, 2023.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professo alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 28, p. 395-402, 2011.

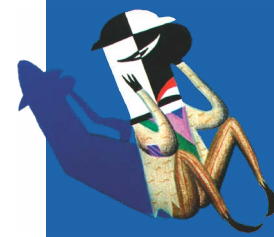


SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento**. 2016.

TEIXEIRA, Maria Mariana Esteves. **Projeto de extensão: oficinas de leitura e produção textual em escolas pública do Rio de Janeiro**. 2025.

Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino



AUDIOLIVRO: LEITURA E ACESSIBILIDADE

Liliane Scarpin S. Storniolo

Unitins

Kyldes Batista Vicente

Unitins

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, o cotidiano das pessoas é repleto de informações advindas dos meios de comunicação. A internet tem destaque por ser uma tecnologia que está nas mãos pelo aparelho celular. Para Lopes e Castro (2015, p. 76),

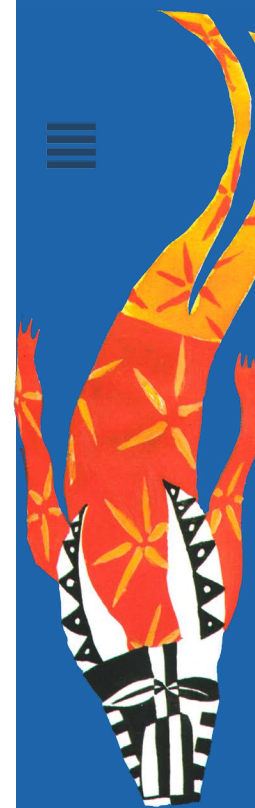
Os meios de comunicação, que antes eram pouco eficientes e lentos, foram perdendo espaço para as novas tecnologias. O avanço digital pode ser considerado como uma das principais mudanças. Tanta comodidade foi aproveitada e as tecnologias digitais estão em todos os ambientes que se pode imaginar.

Nesse sentido, todas as áreas do conhecimento são atingidas e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) torna-se imprescindível. Na universidade, o acesso aos meios digitais deve existir para que o estudante possa desenvolver as atividades propostas no decorrer da sua formação acadêmica. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2023-2027), “os avanços e inovações tecnológicas na Unitins estão pautados na melhoria contínua da comunicação digital e implantação de ferramentas para promover a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)” (Unitins, 2023, p. 47).

Considerando que a prática de leitura é exigida em todos os componentes curriculares, os meios digitais invadem o espaço acadêmico, quer pela falta de tempo, quer pela busca de algo sem muito esforço ou ainda, por necessidades particulares, como a deficiência visual. O cotidiano pede agilidade, então os estudantes buscam suprir essa necessidade ouvindo podcats, livros falados ou audiolivros. Portanto, a universidade deve acompanhar essa evolução.

As políticas de acessibilidade estão sendo implantadas pela Unitins para atender o que preconiza a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que assegura a inclusão da pessoa com deficiência como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade. Também, é garantido o acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida (BRASIL, 2015) e o Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em consonância com as leis federais, a Unitins aplica a Lei Estadual nº 3458, de 17 de abril de 2019. De acordo com PDI (2023-2027),

O compromisso da Unitins não se restringe a dar as condições de acesso e permanência ao aluno com deficiência, com necessidade de nivelamento, com fragilidade socioeconômica, entre outros. Mas



para além desses fatores, preocupa-se com a preparação de profissionais que atuarão diretamente na formação e qualificação desse perfil de alunos, tornando o ensino mais inclusivo. Os alunos com deficiência também contarão com a implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão aparelhado para subsidiar suas atividades acadêmicas (Unitins, 2023, p. 46).

Dessa forma, este projeto buscou oferecer acessibilidade para a comunidade acadêmica por meio da disponibilização de audiolivros disponibilizados gratuitamente em plataformas de fácil acesso.

O aparecimento dos audiolivros ocorreu no século XIX em 1877, ano no qual Thomas Edson inventou o fonógrafo (Rubery, 2016), mas ganhou popularidade recentemente entre os leitores contemporâneos pela facilidade de acesso. Estamos falando de textos lidos por narradores e gravados em meio digital. O conceito do audiolivro difere-se do livro falado. De acordo com Meneses e Franklin (2008, p. 62),

O termo audiolivro ainda é pouco citado na produção científica brasileira. Na maioria dos casos, o termo mencionado refere-se ao livro falado, devido à diferenciação feita pela comunidade dos leitores e produtores. Para estas pessoas, o audiolivro diferencia-se do livro falado devido à transmissão de emoções facilitadas pelo recurso de multimídias apresentado; enquanto o livro falado apresenta apenas uma leitura branca - jargão utilizado pela comunidade -, que significa uma leitura simples, objetiva, sem maiores expressões em sua narrativa, sob o interesse de representar o livro em tinta da forma mais fiel possível.

Um aspecto a ser considerado no audiolivro é que, por meio das tecnologias de captura e reprodução do som, não é mais necessária a presença física do intérprete (ou leitor) para se ouvir um texto. “O som, agora estável e recuperável, pode ser percebido fora de seu contexto de produção, como a palavra escrita, apropriada pelo leitor em momento diferente da enunciação (escrita) por parte do autor” (Barbosa, 2017, p. 236).

De acordo com Matos apud Have e Pedersen (2022) o audiolivro é “uma leitura através dos ouvidos e não dos olhos”. Portanto, foi essencial que a construção do audiolivro fosse realizada por profissionais com expertise no que tange o processo de escrita, leitura oral, revisão, edição e técnica para desenvolvimento de sistemas, ou seja, uma equipe multidisciplinar. Assim, o resultado foi eficiente na transmissão do conhecimento aos ouvintes.

MATERIAL E MÉTODOS

O audiolivro necessita do envolvimento das entre as pessoas que o produzem e as pessoas que o ouvirão. Dessa forma, a metodologia utilizada foi pautada em princípios que envolvem conhecimentos multidisciplinares. No decorrer da pesquisa foram envolvidos professores, técnicos administrativos e estudantes de diversas áreas do conhecimento.

O direcionamento do projeto pressupôs, inicialmente, a pesquisa bibliográfica em inúmeras fontes sobre a deficiência visual e o audiolivro. Também foram pesquisadas referências teóricas que embasaram as etapas de construção do audiolivro, ou seja, adaptação do texto, preparação e performance da voz, editoração. Assim, a pesquisa foi realizada em livros, artigos e outros materiais, visando à identificação do maior número possível de informações sobre a temática em questão (Marconi; Lakatos, 2003). Também foi realizada a pesquisa qualitativa por meio de análise documental.



A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais [...], as estatísticas [...] e os elementos iconográficos [...]. Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (GODOY, 1995).

Os materiais pesquisados foram documentos públicos extraídos da secretaria acadêmica da Unitins, no propósito de colher informações sobre os estudantes com deficiência visual matriculados na instituição no ano de 2023. Para essa análise documental, foram considerados dados de todos os cursos e todos os períodos das graduações oferecidas pela Unitins atualmente.

A aplicação das teorias na prática da construção do audiolivro foi realizada nas dependências da sede administrativa da Unitins. Na Editora foram realizadas as reuniões da equipe e a adaptação do texto escrito para áudio, assim como, o roteiro para as gravações. Na rádio Unitins FM (96,1), contamos com a participação de profissionais que fazem parte do projeto na gravação, produção e editoração do material.

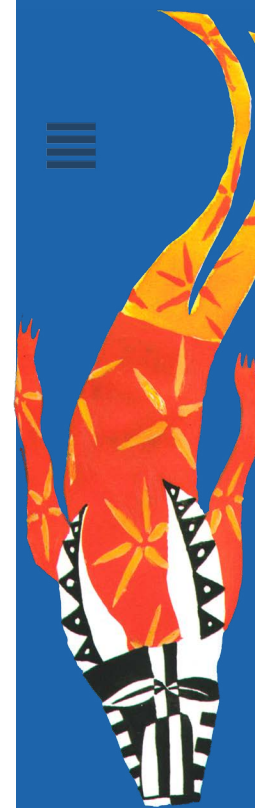
RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer do projeto realizamos reuniões com toda equipe. Na primeira reunião, os membros se comprometeram a realizar pesquisas bibliográficas e documental. Para o início da pesquisa, consultou-se a Secretaria Acadêmica Geral da Unitins e constatou-se o número de 9 (nove) alunos com deficiência visual e baixa visão matriculados em 2023. Esses alunos são dos cursos: Tecnologia em gestão pública, Medicina, Enfermagem, Direito, Serviço Social, Sistemas de Informação e Pedagogia. Oito desses alunos são deficientes visuais e um tem baixa visão (10%). Com essa informação, reuniu-se a equipe responsável pela organização e execução da etapa de planejamento do audiolivro.

Também foi definido o primeiro livro a se tornar audiolivro. De lá pra cá e as voltas que o mundo dá de Mariany Montino que foi publicado em 2022 pela Editora Unitins. Ressalta-se que foi o primeiro livro lançado pela Editora. Inicialmente, a autora foi consultada para que autorizasse a utilização do texto. Assim, foi assinado um termo de autorização.

A obra De lá pra cá e as voltas que o mundo dá, de autoria de Mariany Montino, apresenta uma narrativa sensível e reflexiva centrada na personagem Rodz, uma criança que vivencia os efeitos da pandemia da Covid-19. Por meio de uma construção literária que mescla elementos da realidade contemporânea com recursos ficcionais, o enredo conduz o protagonista a uma viagem temporal, permitindo-lhe observar os ciclos históricos da humanidade e elaborar compreensões sobre os desafios vividos.

A narrativa propicia um espaço simbólico para que o público infantil possa reconhecer e ressignificar suas próprias emoções — como o medo, a angústia e a insegurança — provocadas pelo contexto pandêmico. Nesse sentido, a obra configura-se como um instrumento pedagógico e terapêutico, ao favorecer o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento emocional e estimular sentimentos de esperança, resiliência e alegria.





Ao abordar temáticas complexas por meio de uma linguagem acessível e poética, o livro contribui para a formação crítica e afetiva das crianças, promovendo a educação emocional e o fortalecimento da subjetividade em tempos de crise sanitária e social.

Figura 1: Capa do livro De lá pra cá e as voltas que o mundo dá.



Fonte: Editora Unitins (2024)

Depois, buscaram-se espaços institucionais para desenvolver a construção de audiolivros. Além de profissionais com conhecimentos específicos na área de áudio, foi necessário que tivéssemos uma cabine com isolamento acústico.

Dessa forma, foi organizado com a coordenadora da Rádio Unitins FM (96,1) Carla Morena, a utilização do estúdio de áudio. A rádio está vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Unitins que aprovou a cessão do espaço.

Em seguida, o livro foi preparado para a gravação, de acordo com as necessidades do texto. Foi criado um roteiro pela produtora de áudio Tatiana Klebis (Anexo I). Depois, foram escolhidas as vozes das personagens Rodz e Zoi. Definiu-se que a voz do menino Rodz seria de Leandro Dias de Oliveira e a adolescente Zoi seria interpretada por Joelma Feitosa Modesto, membros do projeto.

Para que as vozes ficassem adequadas, semanalmente ocorreu preparação dos narradores pela fonoaudióloga da instituição Adriana Martins Ferraz, por meio de exercícios vocais para aumentar a flexibilidade das pregas vocais e melhorar a articulação dos sons emitidos.

O roteiro foi ajustado entre a autora, a coordenadora, os narradores e o corpo técnico que opera os equipamentos para gravação e edição. Foram realizados testes de gravação, com equipamentos sonoros, dentre eles, microfone e software de edição de áudio, para atingir a qualidade do produto.



A gravação das vozes foi realizada no estúdio da Rádio Unitins FM pelo editor Adiorlan de Souza Rodrigues. Inicialmente em etapas, até que os narradores se familiarizaram com a história. Posteriormente, o texto foi gravado integralmente. Essa gravação foi repetida várias vezes. Na sequência, foram escolhidos efeitos sonoros para narração da história, para não interferir nas vozes das personagens. Assim, optou-se por poucos sons no decorrer da narrativa. Todo o processo foi acompanhado pela coordenadora do projeto e pela roteirista Tatiana Klebis.

Na sequência, foi escolhida a trilha sonora para o material produzido, um "fundo musical" para narração da história, com acordes no volume baixo, para não interferir na história contada. A ideia da trilha sonora é despertar a atenção, provocar percepções diferentes e fomentar um novo sentido na narrativa, em que os sons ganham significado.

Depois do áudio gravado e editado, a equipe realizou ajustes. Em seguida, o áudio foi ouvido pela equipe do projeto e pela autora que aprovaram o resultado. Em reunião presencial a aprovação foi ratificada e definiu-se que seria solicitado o registro da obra no ISBN (International Standard Book Number/ Padrão Internacional de Numeração de Livro) pela Editora Unitins.

Após alinhamento com a equipe responsável pela Diretoria de Tecnologia da Informação e a professores do curso de Sistemas da Informação, definiu-se que não era necessária a criação de uma nova ferramenta para a disponibilização do audiolivro, pois a instituição tem um repositório digital e o link estará disponível na página da Editora. Definiu-se também que será disponibilizado para acesso em uma plataforma digital gratuita de áudio. Iniciou-se a pesquisa para verificação de qual plataforma conseguiria atingir nosso público alvo, a fim de dar maior visibilidade para a instituição.

Assim, o livro foi publicado na plataforma gratuita Spotify. A equipe do projeto foi convidada para participar de uma roda de conversa no curso de Pedagogia na aula da professora Mariana da Silva Neta. A professora trabalhou com os alunos o livro digital De lá pra cá e as voltas que o mundo dá publicado pela Editora Unitins, disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/editoraunitins/issue/archive/2> e o audiolivro, resultado da adaptação para acessibilidade.

A roda de conversa contou com a participação da autora do livro Mariany Montino. Foi um momento muito emocionante para a equipe receber o retorno sobre a obra no que diz respeito à sua usabilidade em sala de aula para crianças do Ensino Fundamental. Mais do que isso, receber a aprovação da aluna com baixa visão que faz parte da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos audiolivros, desde as narrações orais primordiais até sua consolidação como um objeto digital sonoro distribuído em plataformas diversas, reflete uma adaptação contínua às inovações tecnológicas e uma reavaliação das mídias preexistentes. O projeto desenvolvido acompanha essa evolução no contexto da Unitins. A iniciativa engajou diversos profissionais e setores da instituição, desde a autorização da autora e a utilização da estrutura da Rádio Unitins FM até a preparação dos narradores e a edição do material sonoro. A disponibilização do audiolivro na plataforma digital gratuita ampliou o acesso e a visibilidade da obra e alcançou a comunidade acadêmica. Entende-se, portanto, que a produção de audiolivros se configura não apenas como uma ferramenta de inclusão



e democratização do acesso à leitura, mas também como um campo dinâmico de experimentação e inovação no universo da comunicação e da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 10 mar. 2025.

BARBOSA, Rafael de Oliveira. Ouidos para ler: contextualizando audiolivro, leitura e entretenimento. **Revista Brasileira de História da Mídia**, vol. 6, nº 01, jan/jul. 2017, p. 231-246. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/6072/3569>. Acesso em: 03 mar. 2025.

GODOY, A. S. **Revista Administração de empresas.** Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo, v.35, n.3, p.2 0-29. Mai/Jun 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>. Acesso em 24 abr. 2025.

LOPES, Raab Corado; CASTRO, Darlene Teixeira. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Humanidades & Inovação.** V.2, n. 2. Unitins, 2015. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/67>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MATOS, Ana Margarida Silvestre. **Áudio & Books:** um estudo exploratório sobre audiolivro e o livro impresso. Dissertação de Mestrado em Práticas Tipográficas e Editoriais Contemporâneas. Universidade de Lisboa: 2022. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/54621>. Acesso em 04 mar. 2025.

MENEZES, Nelijane; FRANKLIN, Sérgio. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. **Revista Ponto de Acesso.** Salvador, n.3, dez 2008. Disponível em: www.pontodeacesso.ici.ufba.br. Acesso em: 13 fev. 2025.

MONTINO, Mariany de Almeida. **De cá prá lá e aas voltas que o mundo dá.** Palmas: Editora Unitins, 2022.

RUBERY, M. **The Untold Story of the Talking Book.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

UNITINS. **Plano de desenvolvimento institucional 2023-2025.** Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638085324883039940.pdf>. Acesso em 07 mar. 2023.



BOOKTOK E LEITURA INFANTOJUVENIL: MAPEAMENTO DE OBRAS E DINÂMICAS DE ENGAJAMENTO NA PLATAFORMA TIKTOK

Rita de Cássia Nascimento de Almeida

UFMA

Naiara Sales Araújo Santos

UFMA

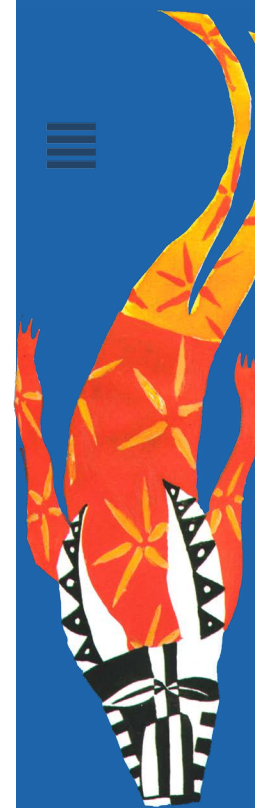
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

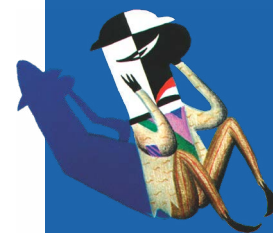
Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais e a expansão das redes sociais transformaram profundamente as práticas culturais e os modos de leitura. O TikTok, plataforma originalmente voltada para vídeos curtos, emergiu como um dos principais espaços de circulação de conteúdos culturais, especialmente entre o público jovem. Um dos fenômenos mais significativos nesse ambiente é o *BookTok*, comunidade virtual dedicada à discussão e recomendação de obras literárias.

O *BookTok* tem se destacado por impulsionar o mercado editorial e por despertar o interesse de novos leitores, sobretudo entre crianças e adolescentes. A leitura adquire uma outra configuração nesse espaço com contornos afetivos, comunitários e lúdicos. Através de vídeos curtos, criadores de conteúdo, os *Booktokers*, apresentam resenhas, dramatizações, desafios e listas de recomendações que tornam o livro parte de uma experiência coletiva. Segundo o pesquisador norte-americano Henry Jenkins (2009), as mídias digitais configuram novas formas de cultura participativa, nas quais o público deixa de ser mero receptor para se tornar produtor de significados.

No caso das obras infantojuvenis, a influência do *BookTok* adquire contornos ainda mais expressivos. Trata-se de um público em formação (tanto em termos cognitivos quanto culturais) que encontra nas redes sociais um espaço privilegiado para a construção de identidades, gostos e pertencimentos. Como observa o historiador Roger Chartier (1998), a leitura deve ser compreendida como uma prática social e histórica, permeada por dispositivos, suportes e mediações que configuram modos de apropriação do texto. Dessa forma, investigar o modo como jovens leitores se relacionam com livros a partir de dinâmicas digitais significa compreender novas formas de mediação cultural e de engajamento afetivo com a literatura.

Nesse cenário, o presente estudo busca compreender como o *TikTok* tem influenciado a circulação e a recepção das obras infantojuvenis contemporâneas. Se, de um lado, há uma ampliação da visibilidade desses títulos e um estímulo à leitura; de outro, há também transformações nas formas de legitimação literária e na própria noção de leitura crítica. A questão que orienta esta pesquisa é: “quais são as características das obras infantojuvenis mais difundidas no *BookTok* e de que modo o engajamento dos jovens leitores se manifesta nesse ambiente digital?”. Objetiva-se identificar quais produções infantojuvenis que alcançam ampla circulação no *BookTok*, e o engajamento que suscitam entre os leitores.





Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na observação e análise de vídeos publicados na plataforma entre os anos de 2020 à 2025. Os critérios de seleção envolvem número de curtidas, comentários e compartilhamentos. O corpus será analisado à luz das contribuições teóricas de Chartier (1998) e Jenkins (2009), além de autores contemporâneos que discutem leitura digital, redes de sociabilidade e práticas culturais em ambientes virtuais (Santaella, 2004; Recuero, 2014; Rojo, 2012).

A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL

Compreender a leitura como prática cultural significa ultrapassar a concepção que a reduz à simples decodificação de signos linguísticos. A leitura é, antes de tudo, um fenômeno social, histórico e simbólico, atravessado por mediações, instituições e suportes. Roger Chartier (1998) propõe que as práticas de leitura devem ser analisadas em suas materialidades e em seus contextos de circulação, uma vez que cada época produz modos específicos de ler, determinados por suas tecnologias e por seus regimes de visibilidade.

Situando o leitor no centro da experiência cultural, Chartier (1999) aponta que a leitura é uma forma de apropriação, uma negociação entre o texto e o sujeito. O leitor reinscreve a obra em seu próprio horizonte de expectativas e de sentidos. Essa perspectiva reconhece que as práticas de leitura variam conforme os grupos sociais, as idades, os gêneros e as condições materiais de acesso ao livro.

No campo da literatura infantojuvenil, tal concepção ganha relevância, uma vez que a leitura é atravessada por processos educativos e por dimensões afetivas e identitárias. Como observa Zilberman (2003), o livro destinado às crianças e aos adolescentes sempre desempenhou um papel pedagógico e moralizador, mas, ao longo das últimas décadas, passou a incorporar temáticas mais diversas, aproximando-se das experiências e dos conflitos do público leitor. É na relação entre o texto e o jovem leitor que se forma uma visão de mundo e de si mesmo.

Se, como afirma Chartier (1998), o leitor constrói o texto à medida que o interpreta, o *BookTok* pode ser compreendido como uma atualização contemporânea das práticas culturais de leitura. Na comunidade *Booktoker* essa construção ganha visibilidade pública e é compartilhada com uma comunidade de pares.

AS CULTURAS PARTICIPATIVAS E O PAPEL DAS MÍDIAS DIGITAIS

As transformações provocadas pela cultura digital no início do século XXI alteraram o modo como as pessoas produzem, compartilham e consomem informações. O avanço das tecnologias de comunicação em rede, aliado à expansão do acesso à internet, consolidou novas formas de sociabilidade e de construção de conhecimento. A noção de “culturas participativas”, proposta por Henry Jenkins (2009), emerge para a compreensão da atuação dos sujeitos em ambientes digitais. Para o intelectual, as mídias possibilitam uma circulação colaborativa de conteúdos, em que os também criam e mediam culturalmente.

De acordo com Jenkins (2009, p. 30), vivemos em uma “cultura da convergência”, caracterizada pela sobreposição de múltiplas plataformas e pela interação entre produtores e público. Essa convergência é sobretudo cultural, pois implica no compartilhamento de saberes e práticas entre



diferentes comunidades. A leitura, quando inserida nesse ecossistema passa a integrar uma rede de trocas discursivas e afetivas. Manuel Castells (2009) complementa essa perspectiva ao conceber a sociedade contemporânea como “sociedade em rede”, na qual a informação se converte em principal força produtiva. A estrutura em rede, segundo o autor, redefine as formas de poder, comunicação e identidade. Assim, pois, as relações sociais são mediadas por fluxos de informação, e os indivíduos tornam-se nós ativos nesse sistema.

A leitura, ao ingressar nesse ambiente interativo, dialoga com linguagens audiovisuais. Lúcia Santaella (2004) destaca que o leitor contemporâneo é “imersivo”, isto é, transita entre múltiplas formas de representação (texto, imagem, som e movimento) em um processo infundável de navegação. No *TikTok*, por exemplo, os livros são apresentados de forma sensorial e emocional, frequentemente associado a músicas populares e expressões corporais. Raquel Recuero (2014), ao estudar as interações em rede, pontua que as mídias digitais constituem espaços de sociabilidade, onde se formam laços de afinidade, reconhecimento e colaboração, que são mantidos por meio de práticas de comunicação que combinam discurso, imagem e emoção. Na comunidade *Booktoker* a rede de afetos é expressa através de curtidas, comentários, duetos, partilhas, que reconfiguram a própria experiência da leitura. O leitor se expõe como leitor, performa sua sensibilidade e compartilha sua interpretação em tempo real. O que antes dependia da chancela de instituições agora se dissemina por meio de vozes individuais e coletivas que emergem das redes. Jenkins (2013) ressalta que essa democratização cria formas de visibilidade e de influência. Com isso, a leitura infantojuvenil adquire novos sentidos, articulando-se à lógica da visibilidade e da colaboração que caracteriza a era digital.

O BOOKTOK E O MERCADO EDITORIAL INFANTOJUVENIL

Originalmente surgido como uma comunidade de usuários do *TikTok* que compartilhavam recomendações, resenhas e experiências de leitura, o *BookTok* consolidou-se como uma rede de influência, impactando diretamente o mercado editorial, sobretudo no segmento infantojuvenil. Estudos recentes (Miller, 2021) indicam que o *BookTok* tem contribuído para o sucesso de diversas obras. Conforme Miller (2021) títulos compartilhados com frequência em vídeos curtos, emotivos e criativos tendem a alcançar grande visibilidade e engajamento, refletindo em aumentos de vendas e circulação em bibliotecas e livrarias.

As produções caracterizam-se por formatos variados, incluindo resenhas rápidas, dramatizações, listas de recomendações, desafios literários e *trends* associados a livros. Como afirmam Kaufman e Flanagan (2020), a gamificação e a narrativa participativa presentes em ambientes digitais estimulam a interação, criando laços entre usuários e reforçando práticas culturais colaborativas. A literatura, pois, passa a ser performada, comentada e reinterpretada coletivamente.

A circulação de obras infantojuvenis no *BookTok* evidencia uma série de tendências temáticas recorrentes, marcadas pelo protagonismo juvenil, pela linguagem acessível e por enredos centrados em experiências de diversidade, amizade e autodescoberta. Tais elementos refletem, conforme observou Chartier (1998), a dimensão cultural da leitura enquanto prática social situada, que se reconfigura de acordo com os suportes e as mediações disponíveis. No ambiente digital, essas narrativas adquirem



novas camadas de sentido, pois dialogam diretamente com os valores e os afetos compartilhados pela chamada geração conectada (Jenkins, 2009).

Pesquisas recentes (Karhawi; lossi; Fernandes, 2023) apontam que o *BookTok* é um espaço de legitimação simbólica de obras que mobilizam temas contemporâneos como empoderamento feminino, representatividade e saúde mental, ampliando a visibilidade de títulos que tradicionalmente circulariam apenas em nichos restritos do mercado editorial. Funcionando como mediadora cultural, aproximando jovens leitores de textos literários que, muitas vezes, não estariam presentes em seus repertórios escolares ou familiares (Vilela, 2022; Araújo, 2022).

O mercado editorial contemporâneo tem se mostrado responsivo às dinâmicas de mediação cultural instauradas pelas redes sociais digitais, especialmente pelo *BookTok*. As estratégias de lançamento, marketing e divulgação de obras literárias passaram a incorporar métricas específicas da plataforma (a exemplo disso frequência de *hashtags*, volume de visualizações e índices de engajamento), utilizadas como parâmetros para identificar títulos com potencial de sucesso (Karhawi; lossi; Fernandes, 2023). Isto reflete, conforme observa Thompson (2013), a crescente interdependência entre lógica editorial e lógica mercadológica, em que a visibilidade e o consumo determinam, em larga medida, o valor cultural de uma obra.

Há, pois, um deslocamento nas formas de legitimação literária, pois a popularidade digital, mediada pela interação e pelo engajamento dos leitores, adquire importância comparável à das críticas especializadas ou das premiações institucionais (Vilela, 2022; Araújo, 2022). Nessa perspectiva, o *BookTok* atua como catalisador de leitura, espaço de formação de opinião e instância mediadora entre o mercado editorial e o público leitor, configurando-se como um novo agente de circulação cultural no ecossistema literário contemporâneo (Jenkins, 2009; Chartier, 1998).

O *corpus* da pesquisa foi constituído por vídeos publicados na plataforma *TikTok* entre os anos de 2020 e 2025, utilizando *hashtags* relacionadas à literatura infantojuvenil: *#BookTok*, *#LivroInfantil* e *#LeituraJuvenil*. A escolha dessas *hashtags* decorre de sua ampla utilização pelo público-alvo e de sua função de indexação de conteúdos literários, permitindo identificar títulos e tendências predominantes na comunidade. Foram considerados vídeos com diferentes níveis de engajamento, priorizando aqueles que apareciam primeiro no filtro “relevância”, ordenados por número de curtidas, comentários e compartilhamentos, de modo a refletir conteúdos com significativa repercussão.

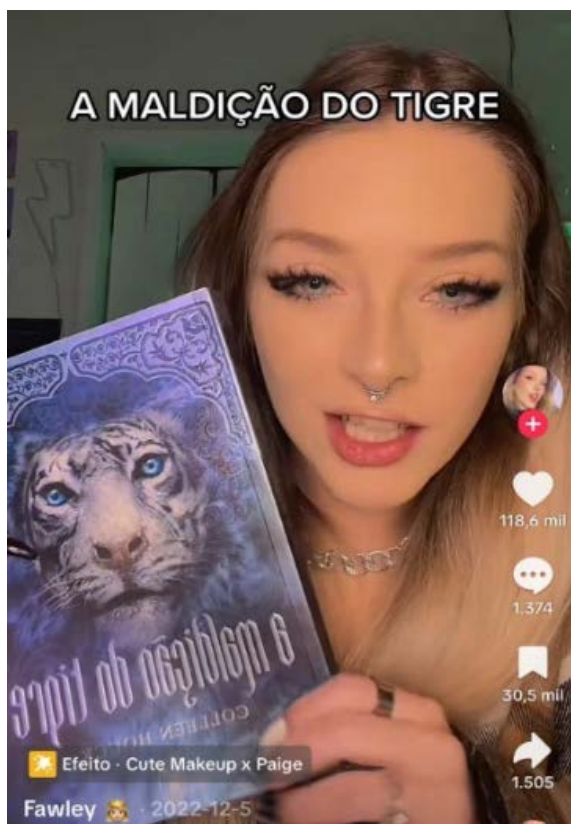
AS OBRAS MAIS CITADAS E O PAPEL DAS TENDÊNCIAS DE LEITURA

A presença de títulos como *É Assim que Acaba* e *Verity* (Colleen Hoover), *Os Sete Maridos de Evelyn Hugo* (Taylor Jenkins Reid), *A Canção de Aquiles* (Madeline Miller) e *A Biblioteca da Meia-Noite* (Matt Haig) confirma o domínio do romance contemporâneo e da fantasia infantojuvenil no espaço do *BookTok*. De acordo com Araújo (2023), tais obras se tornam fenômenos de vendas sobretudo pela forma como são apresentadas em vídeos curtos, resumos dramatizados e desafios literários.

Em um dos vídeos populares encontrados, com indicação de livros para adolescentes a partir de 12 anos, apresentou títulos amplamente reconhecidos pelo público juvenil sendo eles: *A Maldição do Tigre* (2011), de Colleen Houck; *Fallen* (2009), de Lauren Kate; *Crepúsculo* (2005), de Stephenie Meyer;

Perdida (2011), de Carina Rissi; *A Seleção* (2012), de Kiera Cass; *Sombra e Ossos* (2012), de Leigh Bardugo; *Estilhaça-me* (2011), de Tahereh Mafi; e *A Rainha Vermelha* (2015), de Victoria Aveyard.

Figura 1: A Maldição do Tigre.



Fonte: Captura de tela do TikTok, 2025.

Figura 2: Comentário de uma usuária.



Fonte: Captura de tela do TikTok, 2025.

Em um dos diversos comentários (Figura 2) no vídeo do perfil *Fawley*, que alcançou 118,6 mil curtidas, um usuário se identifica ao dizer que está lendo o livro *Fallen* (uma das obras indicadas no vídeo).

Em um vídeo do perfil chamado "gigi", também há indicação de livros com classificação indicativa para maiores de 12 anos de idade. Entre as indicações a mais popular é o primeiro livro da trilogia *A Seleção*.



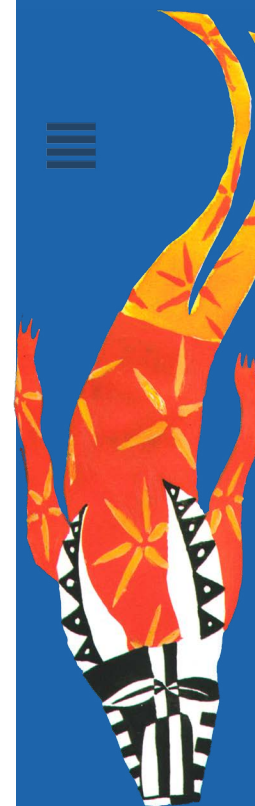


Figura 3: A Seleção.



Captura de tela do *TikTok*, 2025.

O formato do vídeo segue a estética típica do *BookTok*, uma sequência rápida de recomendações literárias, com cortes que destacam as capas e nomes das obras. Os livros mencionados compartilham como características em comum o fato de possuírem protagonistas jovens, elementos fantásticos e românticos, dilemas identitários e tramas de superação (que dialogam diretamente com os interesses do público adolescente e favorecem a identificação emocional com as personagens). Nesse quadro, é possível observar o que Chartier (1998) denomina como “prática cultural da leitura”, uma vez que o ato de ler, no contexto do *BookTok*, ultrapassa o espaço privado do leitor e adquire dimensão pública na qual o jovem leitor afirma seu gosto e compartilha sua experiência estética através da linguagem audiovisual.

No vídeo intitulado “*Livros que eu daria tudo para ler como se fosse a primeira vez*”, “montialliviaa” adota uma abordagem mais afetiva e introspectiva.

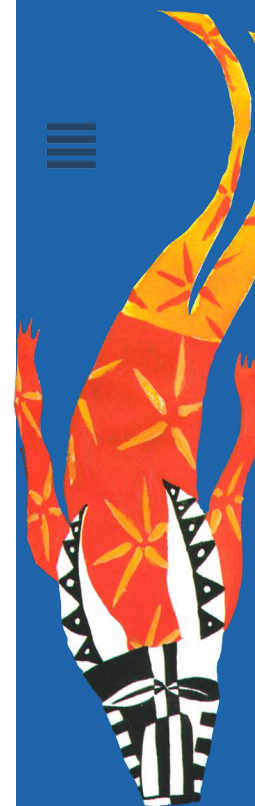


Figura 4: *Amores Verdadeiros*.



Captura de tela do *TikTok*, 2025.

Entre os títulos mencionados, encontram-se *Depois Daquele Verão* (*Along for the Ride*, 2009), de Sarah Dessen; *Pessoas Normais* (*Normal People*, 2018), de Sally Rooney; *É Assim que Acaba* (*It Ends With Us*, 2016), de Colleen Hoover; *Quando Te Vejo* (*The Sight of You*, 2020), de Holly Miller; *Tudo é Rio* (2014), de Carla Madeira; *Por Lugares Incríveis* (*All the Bright Places*, 2015), de Jennifer Niven; e *Amores Verdadeiros* (*Forever, Interrupted*, 2013), de Taylor Jenkins Reid.

Figura 5: *É Assim que Acaba*.



Captura de tela do *TikTok*, 2025.

Na produção de Bruna Martioli com a legenda “Minhas alunas pediram para eu ler isso aqui” *É Assim que Acaba* aparece novamente com a professora lendo a obra em diferentes momentos de seu cotidiano.

Figura 6: Bruna Martioli lendo *É Assim que acaba*.



Captura de tela do TikTok, 2025.

Os influenciadores e usuários produzem suas narrativas sobre suas próprias leituras, refletindo, pois, a transformação das práticas de leitura no ambiente digital, no qual, segundo Chartier (1998), os modos de apropriação do texto se reconfiguram continuamente conforme os suportes e os contextos culturais. Este fato também confirma a perspectiva de Jenkins (2009) sobre as culturas participativas, nas quais a fronteira entre produtores e consumidores de conteúdo torna-se fluida.

DINÂMICAS DE ENGAJAMENTO E IDENTIDADE LEITORA

A análise de conteúdo também evidencia que os vídeos do BookTok se caracterizam por um formato breve (30 a 60 segundos), de forte apelo visual e emocional. As estratégias de engajamento mais comuns envolvem trends, vlogs de leitura, resenhas encenadas e listas temáticas (como “livros que me fizeram chorar” ou “livros para sair da ressaca literária”). A expressividade dessas práticas pode ser observada nos níveis de engajamento alcançados por diferentes perfis: o perfil “Fawley”, ao indicar as obras *A maldição do tigre* e *Fallen*, obteve 118,6 mil curtidas; o “Gigi”, que recomendou o livro *A seleção*, alcançou 159,6 mil curtidas; o perfil “Montialliviaa” somou 180,6 mil curtidas; e o da “Bruna Martioli”, ao indicar o livro *É assim que acaba*, atingiu 791,9 mil curtidas.

Conforme Karhawi, Iossi e Fernandes (2023), essas práticas dão origem a posições de leitores dentro da comunidade (como o *leitor neófito informado*, o *coleccionador* e o *aspirante a especialista*),



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





permitindo a construção de uma identidade coletiva de pertencimento em torno da leitura. Essa dimensão comunitária reforça as ideias de Jenkins (2009) sobre as culturas participativas, em que os sujeitos deixam de ser consumidores passivos e passam a atuar como produtores e intérpretes de sentido. Vilela (2022), interpreta o BookTok como um espaço de disputa simbólica no campo editorial, em termos bourdieusianos, pois redistribui o poder de mediação do livro entre agentes tradicionais (críticos, editoras) e novos mediadores digitais. O fenômeno do *earned media*, descrito pelo autor, ilustra como os vídeos espontâneos e não patrocinados ampliam a visibilidade de determinadas obras, estabelecendo um vínculo afetivo entre autor e público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender como o *BookTok* tem se consolidado como um fenômeno cultural e comunicacional relevante no incentivo à leitura entre adolescentes e jovens. A análise evidenciou que a plataforma *TikTok* opera como um espaço híbrido de mediação literária, no qual práticas de leitura, consumo e produção de conteúdo se entrelaçam, redefinindo o modo como os livros são apresentados, recomendados e experienciados.

As observações indicam que o sucesso das obras infantojuvenis e jovens-adultas no *BookTok* está associado a três fatores: 1) a identificação emocional dos leitores com os personagens e enredos; 2) a estética audiovisual envolvente dos vídeos (baseada em sons, filtros e legendas que reforçam o apelo afetivo) e 3) a dinâmica comunitária que transforma o ato individual da leitura em experiência coletiva. Refletindo que Chartier (1998) compreende como a leitura enquanto prática social e cultural, moldada pelos suportes e pelos contextos de recepção.

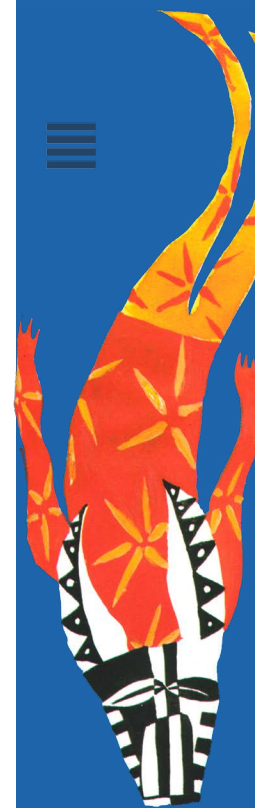
Ao mesmo tempo, o *BookTok* materializa a noção de cultura participativa desenvolvida por Jenkins (2009), ao promover o engajamento de leitores que, antes restritos ao papel de consumidores, passam a atuar como mediadores, críticos e influenciadores dentro de uma rede interativa, descentralizando o poder do campo editorial e ampliando a circulação de obras por meio da legitimação social e emocional promovida pelos pares. O livro, nesse ambiente, adquire novas camadas de sentido e valor simbólico, muitas vezes independentes do circuito institucional da crítica literária.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Cláudia. **A influência do BookTok nos hábitos de leitura e na intenção de compra de livros**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Instituto Politécnico de Lisboa, 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. **Os sentidos do texto: história, cultura e prática literária**. São Paulo: UNESP, 1999.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- JENKINS, Henry. **Cultura participativa e engajamento cívico**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- KARHAWI, Issaaf; IOSSI, Sarah Szabó; FERNANDES, Carla Montuori. *BookTok: o papel dos criadores de conteúdo do TikTok no estímulo à leitura no Brasil*. **Revista Eco-Pós**, UFRJ, 2023.



- MILLER, Thomas. **BookTok e o impacto na circulação de livros infantojuvenis**. 2021.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet: conceitos, práticas e pesquisas**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramentos e práticas de leitura na era digital**. São Paulo: Cortez, 2020.
- VILELA, Igor Ribeiro. **O BookTok e a disputa por poderes no campo editorial**. Universidade Federal de Sergipe, 2022.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.





CONTAR HISTÓRIAS: MEDIAÇÃO LITERÁRIA ENQUANTO CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO⁹

Daniela Eufrásio

UNIFAL-MG, PROEC/UNIFAL-MG

Renata Junqueira de Souza,

UNESP/UFLA, PROEC/UNIFAL-MG¹⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, problematizamos uma experiência de Ação Curricular Extensionista (ACEx) sobre contação de histórias para crianças incorporada à formação docente, especificamente na licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas. Nosso objetivo é indicar elementos suscitados pela prática extensionista que tenham impactado na formação dos(as) licenciandos(as) desse curso a partir de uma nova realidade na formação universitária, caracterizada pela inclusão de carga horária extensionista nos currículos dos cursos de graduação por meio do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), que estabeleceu a meta de que os cursos de graduação destinassem 10% da carga horária para a curricularização da extensão. Posteriormente, essa curricularização foi reforçada pelo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014) e pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018), que também reforçaram e constituíram a inclusão de, no mínimo, 10% da carga horária curricular total em atividades de extensão.

Considerando que a curricularização da extensão apresenta um novo cenário para a formação acadêmica, justificamos a importância deste artigo pelo debate que propõe a partir de experiência recente de ação extensionista integrada à formação docente, especificamente no curso de Pedagogia. Com isso, esse texto busca contribuir para as reflexões sobre atuais desafios da formação universitária no Brasil, em especial quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A ACEx sob análise neste artigo integra o currículo de Pedagogia da Unifal-MG, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso, e estabeleceu-se de acordo com o Programa de Extensão “Ler, contar e escrever: ações de linguagem e encantamento”, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifal-MG e executado no ano de 2025 sob a coordenação das autoras.

Esse programa compôs-se de ações de leitura e de produção textual em escolas da Educação Básica da cidade de Alfenas/MG. Neste artigo, circunscreveremos nossa discussão às ações de leitura que foram estruturadas e efetivadas na forma de contação de histórias. Tais ações contemplaram a diferenciação entre os recursos e as técnicas para contar histórias a crianças, evidenciando-se a entonação de voz como fator fundamental no ato de contar uma narrativa.

Teoricamente, alinhamo-nos ao posicionamento de que “A literatura infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida,

9 Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura o apoio com bolsa ao Programa de Extensão “Ler, contar e escrever: ações de linguagem e encantamento”.

10 Foi professora visitante extensionista da UNIFAL-MG.



através da palavra [...]” (Coelho, 1991, p. 24). Compreendemos a contação de histórias como um relato que exige, para o seu sucesso, a elaboração de um roteiro (Silva, 1986, p. 13), requerendo “do mediador um preparo prévio, desde a escolha da história [...] bem como a técnica utilizada para narrar o texto” (Souza, 2016, p. 51). Metodologicamente, guiamo-nos pelo paradigma indiciário, considerando que se “[...] a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la” (Ginzburg, ano, p. 177).

RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DA AÇÃO CURRICULAR EXTENSIONISTA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A seguir expomos sobre uma experiência de ACEx realizada, no ano de 2025, em escolas de Educação Infantil de Alfenas/MG. Como exposto anteriormente, este artigo busca contribuir com reflexões no que tange à renovação dos currículos de formação universitária por meio da obrigatoriedade de carga horária de extensão. Essa mudança tem gerado reflexões sobre este novo panorama, o que se percebe a partir de publicações científicas recentes, como é o caso do artigo “Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações” (Arienti, 2023), que destaca a necessidade de maior oferta de atividades de extensão que venham a ter mais valor na formação acadêmica e possam viabilizar novos modos de relacionamento entre universidade e sociedade.

Vale citar ainda, dentre estas publicações, aquelas que discutem a inserção da extensão como carga horária obrigatória nos currículos de licenciatura como favorecedora da formação docente que preza pela transformação social e por valores democráticos. Discussões nessa linha podem ser verificadas em “A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora” (Bezerra; Colares; Sousa, 2022) e em “A disciplina de gestão escolar e seu componente extensionista na matriz curricular do curso de Pedagogia” (Araújo; Macário, 2023).

No presente texto, nossa contribuição quanto à temática da curricularização da extensão irá dar-se pela análise de experiência de contação de história feita a partir do livro **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**, ilustrado por Don Wood e escrito por Audrey Wood e publicado no Brasil, em 2022, pela Brinque-book. Anteriormente à realização dessa ação, fez-se um acordo de parceria com a secretaria municipal de educação para que as ações extensionistas de contação de histórias pudessem ser realizadas para crianças de escolas de Educação Infantil de Alfenas.

A contação a partir do livro de Don e Audrey Wood (2022) foi preparada e realizada por quatro alunas do curso de Pedagogia, estudantes do segundo ano do curso. Da etapa de planejamento, destacamos o conteúdo relativo à seleção do livro e à descrição da contação. Quanto à escolha da história, as estudantes responsáveis pela contação apresentaram a seguinte justificativa¹¹: *Em “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”¹² contém o grande urso esfomeado, contudo o personagem é apenas retratado pela visão do narrador e não se faz presente em nenhum momento da narrativa. O urso é uma figura que causa medo no ratinho, mas que não é aparente. Além de uma escrita com frases curtas, o que facilitaria a memorização, o livro também apresenta um estilo literário que contém um jogo entre o real e o imaginário, que acreditamos ser essencial para essa faixa etária.*

11 A transcrição das respostas discentes foi grafada em itálico e inseridas no interior dos próprios parágrafos e foram autorizadas para fins de divulgação científica por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

12 O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e O Grande Urso Esfomeado



A partir do enfoque de analisar indícios de como a preparação da contação de história dialogou com a teoria trabalhada com as estudantes de Pedagogia, chamamos a atenção para algumas escolhas relacionadas ao livro literário em questão. Primeiramente, observamos o aspecto da memorização citado no trecho transcrito anteriormente. Verifica-se aí uma caracterização da contação de história, conforme trabalhada teoricamente nas aulas do curso de Pedagogia, no que diz respeito à liberdade de cada contador(a) de apresentar um reconto da história (Souza, 2016, p. 51) e, para tanto, ter de memória o texto a ser narrado.

Outro elemento a ser destacado concerne ao que se justifica como “estilo literário que contém um jogo entre o real e o imaginário”. Este ponto merece atenção porque nas aulas do curso de graduação em questão foi enfatizada a análise da linguagem literária e de seu suporte como aspectos fundamentais para a seleção do livro a partir do qual seria feita a contação. Compreende-se que na referência às relações entre real e imaginário, as estudantes tiveram em vista o fato de a personagem de o “grande urso esfomeado” ser somente mencionado, mas nunca se fazer presente na narrativa. No livro em questão, o jogo com o imaginário comparece de diversas formas, mas, sem dúvida, é marcante do estilo literário desta obra a questão da ausência desta personagem nas cenas que se encadeiam na história e daí tomar-se essa característica como um dos critérios para escolha desse livro. Tanto o texto verbal como o visual dão pistas ao pequeno leitor/ouvinte, mas não se concretizam e, desta forma, a imaginação da criança se enche a cada página com um urso, que nunca se vê.

Seguindo com a orientação de analisarmos indícios que demonstrem as relações entre o que teoricamente foi abordado nas aulas do curso de Pedagogia e o que foi proposto pelas discentes no planejamento da contação de história, apresentamos a descrição dos momentos previstos para a mediação literária do livro **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado** (Wood, 2022). No que se refere a isso, as estudantes descreveram que haveria um instante de “quebra-gelo”, tido como o momento inicial de apresentação das contadoras e da proposta às crianças, a fim de criar-se um ambiente amistoso e calmo para que a contação tivesse início. Esse ambiente descontraído também foi proposto para depois da contação, deixando-se um momento livre para que as crianças se expressassem sobre a história ouvida e pudessem interagir por meio da dinâmica intitulada pelas estudantes como “Dança do morango vermelho”, descrita assim: *Após a contação, diremos “O Ratinho precisa de ajuda para guardar seus morangos, mas o grande urso esfomeado está chegando! Vamos brincar de proteger o morango vermelho maduro?” Cada criança receberá um “morango” de EVA. Depois iremos tocar uma música explicando que enquanto a música estiver tocando, os morangos estão crescendo e dançando no campo! As crianças serão orientadas a dançarem livremente enquanto a música toca, movimentando os “morangos”. Ao parar a música, diremos: “Shhhh... o urso esfomeado está chegando!”, então as crianças precisarão ficar imóveis, podendo esconder os seus morangos (atrás das costas, debaixo do braço etc.). Ao final todos se reúnem e colocam seus morangos dentro de uma cesta acessível às crianças.*

Da proposta desses dois momentos para envolverem a contação de história, um planejado para ser-lhe precedente e outro para ser-lhe posterior, indicamos como eles dialogam com o referencial de Betty Coelho (1986), trabalhado durante as aulas do curso de Pedagogia. A autora trata, em **Contar histórias: uma arte sem idade** (Silva, 1986), sobre a conversa anterior à contação e sobre as atividades



a partir da história. Observamos, na proposição discente, que o momento antecedente à contação de **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado** (Wood, 2022) compareceu como uma conversa informal com o intuito de estabelecer empatia, propiciando ao narrador conhecer melhor as crianças e dar-lhes a oportunidade de falar, o que se apresenta alinhado à obra estudada de Silva (1986, p. 49). O mesmo é verificado quanto à dinâmica “Dança do morango vermelho”, condizente com uma discussão ao final da história. Percebemos que as discentes não fogem da temática e sabendo contextualizar a brincadeira em um jogo que envolve o conhecimento prévio da criança, que pode fazer conexões com o jogo da cadeira por exemplo e com a própria narrativa, em que o ratinho vai comendo o morango, “escondendo-o” do grande urso esfomeado. Ou seja:

A história **não** acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora.

Sempre que possível, convém propor atividades subsequentes. As chamadas atividades de enriquecimento ajudam a “digerir” esse alimento num processo de associação a outras práticas artísticas e educativas. A história funciona então como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com a sua preferência.

Há vários tipos de atividades que podem ser desenvolvidas, baseadas nas sugestões que o enredo oferece [...] (Silva, 1986, p. 59).

Vê-se aí uma consonância entre a citação anterior e aquilo que foi descrito pelas discentes para abrir e finalizar a proposta referente à **contação com o livro O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado** (Wood, 2022). Para o momento de contação da história propriamente dita, propôs-se que a narração seria feita por uma das estudantes que se posicionaria fora do campo de visão das crianças, pois ficaria escondida atrás de alguma parede ou sozinha em sala próxima ao espaço da contação, conforme estrutura própria das escolas. Outro elemento do planejamento importante foi a representação do morango por duas estudantes que utilizavam um figurino da fruta. A proposta desse vestuário propiciou a interação lúdica entre o ratinho e o morango, uma vez que as partes desse “grande morango” foram manuseadas e carregadas pelo ratinho.

Tais aspectos propostos materializaram-se na contação conforme pode-se ver nas imagens a seguir:

FIGURA 1: Narradora atrás de parede, fora do campo de visão das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

FIGURA 2: Faca produzida para a contação e utilizada na interação entre o ratinho e o grande morango



Fonte: Arquivo pessoal (2025)





FIGURA 3: Momento em que o ratinho coloca um colar havaiano no grande morango tentando disfarçá-lo



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

FIGURA 4: Cesta e morangos feitos em EVA que foram utilizados na dinâmica “Dança do morango vermelho”



Fonte: Arquivo pessoal (2025)



Finalizamos esta seção indicando que a forma de apresentação da narrativa também se mostrou em diálogo com o referencial teórico trabalhado na disciplina, especialmente quanto ao entendimento de que o estudo de uma história inclui “[...] escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la” (Silva, 1986, p. 31).

REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ACEX PARA A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Na última etapa de realização da ACEX, posterior à preparação teórica nas aulas do curso de Pedagogia e também posterior ao planejamento e à realização da contação de história, seguiu-se a entrega dos relatórios, nos quais as estudantes de Pedagogia apresentaram a descrição sobre a ação extensionista de contação de história e as suas reflexões sobre os impactos desta vivência na sua formação acadêmica. Ou seja, as alunas deveriam discorrer, nos relatórios, sobre o contato com as crianças no espaço da escola de Educação Infantil, local em que elas poderão atuar como pedagogas, depois de formadas.

Dado o escopo do presente artigo, destacamos três trechos dos relatórios discentes, nos quais são feitas considerações sobre as contribuições da ACEX para a própria formação acadêmica:

Resposta 1: *Além de ser uma ação que possibilitou **trabalharmos nossa criatividade** e nos aproximou das crianças não através de uma sequência explicitamente didática, mas de um **caráter mais lúdico e interativo** [...] [grifo nosso].*

Resposta 2: *Essa vivência me permitiu desenvolver competências que dificilmente se consolidam apenas em sala de aula, como a capacidade de **mediar experiências culturais, adaptar linguagens** para o público infantil e **responder de forma sensível às interpretações e curiosidades das crianças** [...] [grifo nosso].*

Resposta 3: *Outro ponto formativo foi observar a forma **como as crianças elaboram hipóteses a partir da narrativa**. As perguntas insistentes sobre “quem era o urso” e suposições até sobre a narradora ser o personagem mostraram como a imaginação infantil é ativa e como o educador precisa saber acolher, valorizar e direcionar essas interpretações. Esse movimento me ajudou a compreender melhor a **importância da escuta sensível e da mediação adequada durante atividades de contação de histórias** [grifo nosso].*

Os trechos grifados no material transcrito anteriormente, extraído dos relatórios discentes referentes à ação extensionista de contação de **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado** (Wood, 2022), indiciam a percepção estudantil de que a contação de história potencializou a própria formação docente ao possibilitar: a) um trabalho criativo, lúdico, interativo; e b) a escuta da fala infantil e o reconhecimento da importância do repertório da criança, bem como c) a importância do ato de contar histórias dentro de um planejamento intencional que valoriza o docente enquanto narrador.

Diante do exposto, avaliamos que essas reflexões discentes apontam de modo importante para a contribuição da ACEX na formação em Pedagogia ao ter propiciado momentos de protagonismo estudantil em contexto escolar da Educação Infantil, fomentando a experiência da contação de história que, como se verificou na presente seção, redundou em reflexões que apresentaram a im-



portância do lúdico e da interação na ação. Sobre isso, destaca-se que a ludicidade e a interatividade são dois princípios fundamentais para a docência na Educação Infantil e daí a importância de terem comparecido na reflexão estudantil. Soma-se a isso o reconhecimento da criatividade e do repertório infantil como fundamentais ao campo da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentaram os indícios extraídos tanto do material referente ao planejamento e à realização da contação de história, quanto do relatório decorrente dessa experiência. Com isso, foram identificados importantes aportes teóricos, trabalhados nas aulas do curso de Pedagogia, que subsidiaram a elaboração do planejamento e deram suporte à realização da contação de história.

Trechos dos relatórios referentes à contação indicaram que ela propiciou a ação criativa das estudantes, a partir da mediação literária proposta, e que foi permeada por interações nas quais houve lugar para a escuta da fala infantil e de seu repertório.

A valorização do uso da contação de histórias como uma maneira de ressaltar a importância da oralidade em sala de aula, seja do professor, quanto da criança/ouvinte também é importante resgatar. Afinal, as histórias são remotas ao nosso presente, e conta-las na Educação Infantil é fundamental para que possamos desenvolver a imaginação, a criatividade, a linguagem e, principalmente, habilidades socioemocionais, fortalecendo vínculos afetivos entre aquele que narra e aquele que escuta. Essa relação de afetividade entre o professor, a criança e o texto é importante para despertar no aluno a vontade de pegar o livro e lê-lo, mesmo que inicialmente ainda não alfabetizado, representando-se como leitor.

Escolhemos adotar o paradigma indiciário (Ginzburg, 1977) em nossas análises por estarmos tratando de uma realidade complexa e nada óbvia como a que diz respeito à formação docente, no caso deste artigo, especificamente quanto aos impactos da curricularização da extensão nessa formação.

Concluímos apontando que os indícios analisados foram suficientes para alicerçar nossa defesa de que a ação extensionista de contação de história trouxe uma efetiva contribuição para a formação das estudantes de licenciatura em Pedagogia. No panorama sob discussão, indicamos a importância de as estudantes terem concretizado, durante o planejamento e a realização da ACEx, diálogos entre o referencial teórico do campo da literatura infantil e a contação de história proposta. Também destacamos que as reflexões estudantis, por meio da análise de trechos dos relatórios, indicaram como as alunas efetivaram a interação a partir do repertório infantil, valorizando-a na ação extensionista e mostrando o seu lugar de importância na atuação experienciada por meio da ACEx.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. de; MACÁRIO, A. de P. A Disciplina de gestão escolar e seu componente extensionista na matriz curricular do curso de Pedagogia. **Estação Científica**, [S. l.], v. 17, n. JAN./JUN., 2023. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2497>. Acesso em: 10 nov. 2025.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino



ARIENTI, W. L. Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações. **Extensio Revista Eletrônica UFSC de Extensão**, Florianópolis, v. 20, n. 45, p. 168-189, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/89716>. Acesso em 15 nov. 2025

BEZERRA, A. N. S.; SOUSA, F. M. L. de; COLARES, A. A. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20879.072. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhar-deprofessor/article/view/20879>. Acesso em: 10 nov. 2025

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 119, 19 dez. 2018

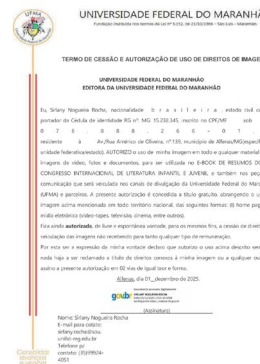
COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 177-206.

SILVA, B. C. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOUZA, R. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteira Z**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, [S. l.], n. 17, p. 43-59, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WOOD, A. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Brinque-Book, 2022





EDY LIMA (1924-2021) E A REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO COLONIZADOR NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Amanda Topic Ebizero

Prefeitura de São Paulo (Secretaria Municipal de Educação)

Glauber Machado

Universidade Federal de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo colonizador é uma temática bastante contemplada por diferentes autores nacionais, como José de Alencar. Enfocamos neste trabalho dois livros literários infantis que formam um profícuo contraste de representações sobre esse processo: *Pau-Brasil: uma aventura pela História do Brasil* (1952) e *Ao sol do Novo Mundo* (2000), ambos de Edy Lima. Com quase meio século de espaço entre essas duas publicações, a escolha por essas obras justifica-se porque nelas pode-se compreender permanências e rupturas sobre as diferentes representações do início do período colonial construídas pela autora ao longo de sua carreira.

Edy Maria Dutra da Costa Lima (1924-2021), gaúcha de Bagé, autora de longa carreira com mais de 75 anos na literatura infantojuvenil brasileira, explorou os mais diversos gêneros e personagens, tendo como uma constante sua predileção pelo humor e a imaginação.

No início de sua carreira, quando ainda estava no processo de estabelecer-se na cidade de São Paulo com o auxílio do escritor Monteiro Lobato, começou a publicar seus primeiros livros: *A moedinha amassada* (1945), *O menor anão do mundo* (1948) e *O macaco e o confeito* (1948). Em 1952, venceu o 1º Concurso “Edições Melhoramentos” na categoria de “prêmio extra” com a obra *Pau-Brasil: uma aventura pela História do Brasil*. Após essa publicação, engajou-se nas tarefas editoriais, e fez a primeira adaptação teatral de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Retornou aos livros infantojuvenis com *A vaca voadora*, publicado em 1972, iniciando uma série que percorreu a década e lhe agraciou com o Prêmio Jabuti pela obra *A vaca proibida*, de 1975.

A produção literária de Edy Lima continuou até meados da década de 2000, período em que teve somente livros reeditados. Após anos sem novas publicações, em 2021, lança em parceria com Marta Lagarta sua última obra *Jegue não é burro*, pois falece em primeiro de maio desse mesmo ano.

Com os objetivos de analisar e tornar conhecidas outras obras de Edy Lima, para além da sua coleção *A vaca voadora*, publicada na década de 1970, acreditamos ser necessário para este estudo compreender o período histórico representado em ambas as obras, bem como aprofundar as relações entre a literatura e o meio social em que foram produzidas.



AS ORIGENS DA AMÉRICA PORTUGUESA

O período histórico que remete às origens da colonização portuguesa nas terras brasileiras apresenta grande importância para a nossa historiografia, pois remete à formação da identidade nacional. O Brasil “nasce” como uma colônia, dentro de um regime econômico mercantilista, no qual era necessário implementar o domínio português, assegurando a posse da terra, apesar de aqui já haver povos originários. Conforme afirma Novais (1999), um lugar que pertence a uma “mãe-pátria”, mas também sua negação, ou seja, uma relação conflituosa entre a metrópole e a colônia, em que as terras brasileiras que pertenciam à Portugal, ao mesmo tempo que eram contabilizadas dentro do império português, era o não lugar, a falta de civilização, o ermo. Não era a terra prometida, mas o local do exílio, para a qual eram enviados os degredados e os rejeitados. Com isso, o fluxo migratório constante para as terras do “além-mar” torna a mobilidade como uma característica inerente da colônia: “A intensa mobilidade aparece, portanto, como a mais geral característica da população no mundo colonial, em contraposição à relativa estabilidade característica do Velho Mundo” (Novais, 1999, p. 15).

O Brasil “nasce” como colônia, com uma economia de exportação, voltada para a metrópole, num processo de sempre olhar para o que não se é. Um lugar cheio de perigos, cujas moradias deviam ser protegidas, encasteladas, pelo medo dos ataques das populações indígenas, conforme afirma Novais (1999).

Outro ponto importante de implantação do sistema colonial se dá pelo uso da religião, como forma de trazer a civilização à colônia, conforme afirma Hansen (2000), na qual o discurso utilizado além de subordinar à Deus, apresenta a subordinação à coroa portuguesa: “a ‘civilização pela palavra’ da pregação pós-tridentina significava incluir todo o ‘corpo místico’ do Império no ‘bem comum’ da *civitas Dei*, ou seja, integrar e subordinar, segundo a racionalidade hierárquica própria do Antigo Estado português” (Hansen, 2000, p. 37).

A educação era ligada à esfera religiosa, tendo como os principais provedores os padres da Companhia de Jesus, que vieram da Europa para implantar a religião na colônia, conforme Silva (2014). Eles eram os responsáveis para prover a educação formal e pela catequese dos índios daquela região. As mulheres não recebiam educação formal, salvo os casos de ingressarem na carreira religiosa. Nesse caso, elas eram enviadas aos conventos, e lá recebiam a instrução formal. Para as crianças portuguesas que frequentavam, o objetivo era algum cargo na corte, enquanto para os indígenas, era a sujeição que restava, pela assimilação de uma outra cultura. Segundo Paiva (2000): “O colégio era a adesão à cultura portuguesa. Lendo a gramática do colégio, entenderemos a gramática da cultura” (Paiva, 2000, p. 49).

Nessa amálgama entre religião e educação que se dá o início da colonização brasileira. A educação era voltada somente para alguns, e como posto acima, tendo finalidades específicas para determinados grupos. Os filhos dos portugueses de classes mais abastadas ou de homens livres acabavam por frequentar os colégios. As meninas deveriam receber a educação em sua casa, aprendendo a bordar e cuidar do lar. Já aos povos originários, caberia somente aceitar a dominação, esquecendo-se de sua cultura. É nesse cenário que tentaremos localizar os livros de Edy Lima analisados.



O ARCABOUÇO LITERÁRIO

A origem da literatura voltada às crianças no Brasil está entrelaçada com os objetivos pedagógicos e didáticos do final do século XIX. Devido a esse traço em sua formação, foi tratada como algo menor no campo artístico-literário, tanto pelo seu destinatário, as crianças e jovens, como pelos traços pedagógicos. Por literatura, concordamos com Cândido (2011, p. 176) que concebe a Literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Dessa maneira, as obras que analisamos fazem parte, segundo a definição acima, do que seja o literário. O autor ainda ressalta: “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (Candido, 2011, p. 177).

Desta compreensão, pode-se perceber que Edy Lima produz obras em momentos históricos distintos, entre as décadas de 1940 até a década de 2020. As duas obras escolhidas apresentam essa dicotomia entre épocas, uma vez que *Pau-Brasil: uma aventura pela História do Brasil* foi escrito e publicado em 1952 e quase cinco décadas depois, *Ao sol do Novo Mundo* no ano 2000.

Na década de 1950, há uma contínua tendência de produção de coleções e a exploração de um mesmo tema na literatura infantojuvenil, pois segundo Lajolo e Zilberman (2022, p. 152): “[...] A ficção histórica volta a ser explorada nas obras de Francisco Marins, Baltazar Godói Moreira (1898-1969) e Virgínia Lefèvre”. A obra *Pau-Brasil: uma aventura pela História do Brasil* foi lançada nessa época e é possível pelo título perceber a marca da ficção histórica do texto. E o enredo corrobora com isso, ao promover o encontro e a participação do protagonista com os acontecimentos e figuras históricas.

A obra, *Ao sol do Novo Mundo*, lançada em 2000 já se apresenta em outro contexto de produção. Ela ocorre após um período de grande renovação da literatura infantojuvenil ocorrido na década de 1970, uma vez que, conforme Lajolo e Zilberman (2022), essa década apresentou um grande volume de produções e renovação devido ao investimento governamental, de maneira a incentivar a leitura em sala de aula.

Pela celebração dos 500 anos do descobrimento do Brasil, muitas obras são lançadas fazendo referência a esse marco histórico, além de um novo contexto de compreensão dos povos originários. Isso impacta nessa nova produção, com um “novo indianismo” (Lajolo, Zilberman, 2017, p. 88). Essa nova maneira de conceber a questão indígena, diferente da que estava em voga na década de 1950, é o que separa as duas obras de Edy Lima. Não é mais a posição do colonizador, mas a dos povos originários, conforme assevera Lajolo e Zilberman (2017, p. 89): “abordam-se questões e representações a partir de posições e pontos de vista indígenas”.

E DOIS GRUMETES FUGIRAM DAS CARAVELAS CABRALINAS

As obras de Edy Lima apresentam a representação pela via literária do momento do “descobrimto”. As relações entre as crianças e os adultos, a representação histórica e a concepção dos povos originários nessas duas obras são as categorias elencadas que auxiliam a análise, de maneira a encontrar as permanências e rupturas devido a mudança (ou não) de mentalidade.

O menino Nequinho é o protagonista de *Pau-Brasil: uma aventura pela História do Brasil*. Numa tarde chuvosa, ele descobre num baú um binóculo que lhe mostras cenas de grandes acontecimentos



da História do Brasil, bem como as grandes personalidades históricas. De observador, Nequinho cai dentro do instrumento mágico e passa a viver esses acontecimentos, conhecendo de perto as personalidades históricas e vivendo várias aventuras. Num enredo que mistura a historiografia e o folclore, com um pitada dos contos populares de animais, a cronologia histórica brasileira é apresentada de maneira lúdica e bem-humorada.

Em *Ao sol do Novo Mundo*, o protagonista Tiago narra em primeira pessoa a sua visão do descobrimento. Ele, junto com o outro grumete Onofre, fogem das caravelas de Cabral e se embrenham nas terras recém-descobertas. Os perigos, a convivência com os povos originários e os primeiros traços da colonização são apresentados pela visão crítica e sagaz desse grumete, que também trilha um caminho de amadurecimento.

A representação de Nequinho enquanto criança é uma idealização dos anos 1950. Inteligente, educado e engenhoso. Mora na cidade de São Paulo, e tem uma grande curiosidade pelo conhecimento. Sua aventura começa ao encontrar o maravilhoso, o fantástico, um binóculo mágico e conversar com uma aranha que conhecia as propriedades desse instrumento. Uma vez viajando no tempo, assume a função de conselheiro para as grandes personalidades que conhece, exaltando seus estudos, como vemos nesse trecho, no qual Nequinho conversa com o reinol João Ramalho, na vila de Santo André da Borda do Campo:

[...] Nequinho havia estudado história do Brasil na escola e quase sempre estava a par dos acontecimentos. Como Tibiriçá não entendia nada do assunto, às vezes Ramalho conversava com Nequinho sobre a situação e pedia sua opinião sobre o possível resultado desta ou daquela ordem real (Lima, [1952], p. 27).

Já a caracterização de Tiago, o grumete, apresenta uma situação mais realista da criança daquela época, repleta de violência e sem nenhuma voz ativa:

Na vida a bordo, desde que tínhamos deixado a costa portuguesa, eu tinha aprendido, além do meu ofício de grumete, a me calar quando era maltratado. Para um menino de doze anos, que obedece a todos, faz os piores serviços e não tem para quem reclamar, a vida a bordo não traz as alegrias que eu esperava ao partir. Sonhava em ser marinheiro, cruzar os mares, conhecer terras e povos diferentes. Por enquanto, o que via diariamente era o convés, que, junto com o outro grumete, devia lavar e manter limpo (Lima, 2000, p. 5).

A educação era por meio de aprender um ofício, como consta no trecho acima, que Tiago aprendia pelo exercício cotidiano, e pelas agruras que passava com os superiores, sem ter acesso a uma educação formal. Em outro trecho, o protagonista apresenta um pouco mais de sua vida errante e de como se deu seus processos educacionais informais:

Tinha aprendido a prestar muita atenção em cada detalhe nos anos em que trabalhei como guia de cego nas estradas de Portugal. Entrei nessa vida errante porque a falta de pão era tanta que minha mãe achou melhor que eu fosse correr mundo do que ficar em casa e ser mais uma boca para alimentar. Aprendi à minha própria custa, com alguns sofrimentos e muitos empurrões e cascudos do cego, que era preciso estar sempre alerta e prever o que ia acontecer pelos menores indícios (Lima, 2000, p. 13).



O ensino formal estava restrito à nobreza e aos membros do clero. O amigo de Tiago, Onofre, possuiu essa educação por ter sido cuidado por um padre em sua infância. Por isso, o protagonista trata com ele os assuntos religiosos e ressalta que ele é o único que sabe Latim entre os dois, numa cena em que eles tentam se comunicar com os indígenas pela primeira vez:

Contei-lhe depressa o que estava acontecendo, e isso não era indelicadeza para com nossos hospedeiros, que não nos entendiam, porque eles também falavam em sua língua diante de nós.

Onofre comentou:

- Será possível que acreditem que dormimos durante três dias e três noites?
- Isso agora não tem importância, a gente pode ficar sabendo quando aprender a língua deles.
- Acha que vamos aprender a falar isso?
- É o único jeito. Não deve ser tão difícil, você não aprendeu latim com o padre?
- Latim é a língua da Igreja, na qual se reza a missa, é coisa muito diferente.
- Acho que aqui o mais importante é aprendermos a deles (Lima, 2000, p. 30).

Nesse trecho é possível ver que Onofre possuiu algum rudimento de educação formal, ao ter esse contato com o Latim. Contudo, é Tiago que propõe o caminho do aprendizado da nova língua, e da nova cultura, e começa a apresentar-se na trama como intermediário entre a cultura portuguesa e a cultura daquela tribo indígena. Onofre mostra-se mais resistente aos costumes indígenas, bem como a sua doença é utilizada como meio de evidenciar o contágio mortal que ocorreu com a população indígena.

A representação de uma tribo indígena em *Pau-Brasil* começa por meio da observação, sem o contato direto de Nequinho com os indígenas: “Aqui e ali tribos de índios. Algumas em luta, sitiando as tabas inimigas, queimando e destruindo tudo. Outras em festa, convidando os vizinhos para danças e beber cauim. Índios caçando, pescando, atravessando com pirogas a correnteza dos grandes rios” (Lima, [1952], p. 9). A caracterização dos povos originários se dá como selvagens ou mesmo, canibais, que o perseguiram a mando do pajé: “(...) se não fosse um dos selvagens ter desfechado uma flecha contra Nequinho. Errou a pontaria. A flecha passou tão rente ao menino, que ele, agarrando-se nela, foi cair a mais de duas léguas dali” (Lima, [1952], p. 11). O medo do menino era ser devorado pelos canibais: “Nequinho esqueceu-se de que estava no Brasil de antes de 1500 e que o índio podia ser canibal” (Lima, [1952], p. 13).

Após uma visão de cima, a obra nos mostra Nequinho numa aldeia indígena. Uma descrição que não faz questão de esconder sua finalidade pedagógica, de maneira a instruir o leitor sobre como era uma aldeia indígena de maneira mais genérica possível:

Do alto de uma colina, o selvagem mostrou ao menino o lugar onde vivia a tribo. As ocas estavam dispostas em círculo, uma ao lado da outra, tal qual na ilustração da história do Brasil que Nequinho aprendia na escola. Mais de perto, já não parecia tão semelhante, porque a ilustração apresentava apenas as ocas, cujo desenho reproduzia cuidadosamente os telhados de palha. Ali era diferente. Em torno das ocas havia animação, índios que iam e vinham, com o corpo pintado de vermelho e preto, adornado com penas e colares de conchas e dentes de animais; crianças, homens e mulheres, macacos, papagaios, araras, numa confusão enorme, pelo menos para Nequinho que não estava habituado a tal espetáculo (Lima, [1952], p. 16, grifo nosso).



A representação dos povos indígenas da obra de 1952 apresenta termos pesados, qualificando-os como selvagens, canibais. Mesmo quando o protagonista está no meio deles, o sentimento é de perigo, de que seria atacado a qualquer momento. A imagem dos povos originários assemelha-se ao descrito pelos livros, sempre associados a atividades de extrativismo, como a caça, a pesca e a colheita de alimentos na floresta.

Já em *Ao sol do Novo Mundo*, a imagem dos povos originários é outra: “chegamos a uma clareira onde havia nove ou dez casas feitas de troncos e palha, formando uma aldeia. Eu e Onofre trocamos um olhar de quem se sente tranquilo por ter encontrado abrigo e alimentação” (Lima, 2000, p. 30, grifo nosso). O clima é de acolhimento aos dois grumetes. Os adjetivos para os povos indígenas utilizados foram “salvadores”, “amistosos”, “amigo” (cf. Lima, 2000, p. 31). Um dos indígenas ofereceu-se para ser pai dos dois:

De fato, ele estava querendo dizer mais que isso. Só quando aprendi a língua deles é que eu fiquei sabendo que se oferecera para ser o nosso “pai”, ou seja, um adulto que ia nos receber em seu clã. A partir daí fomos acolhidos em sua casa. A construção era comprida, de uma só peça, sem nenhuma divisão interna, mas com diversos postes de sustentação, onde amarravam as redes que serviam de cama. As casas tinham somente duas portas pequenas, uma em cada extremidade. Dentro delas acendiam fogo para se aquecer e também para cozinhar. O alimento principal era o pirão de inhame, cultivado em lavouras plantadas pelas mulheres porque, mais tarde me explicaram, se elas eram capazes de gerar crianças, também teriam o dom de fazer a terra procriar (Lima, 2000, p. 32).

O trecho ressalta três pontos importantes: o aprendizado da língua, o acolhimento na cultura e a apresentação didática. O aprendizado da língua por parte de Tiago e Onofre possibilitou uma maior integração à aldeia, uma vez que puderam compreender o gesto do indígena lhes receber na família. Os dois que em Portugal foram rejeitados e abandonados, somente na tribo indígena que são integrados como uma família. Essa integração vai além de conhecer a língua, pois começam a entender os costumes e a cultura daquela aldeia, ao descobrir a razão das mulheres plantarem os alimentos. O terceiro ponto é a descrição didática, explicando ponto a ponto de como era a casa por dentro, e como eles viviam. Esse tipo de descrição vai continuar com o ritual de iniciação à vida adulta que ambos participaram, sendo para Tiago algo alegre e para Onofre puro terror. Por esse ritual, que se torna o ápice do acolhimento na tribo, ambos deixam de ser forasteiros e crianças, e passam a serem membros daquela tribo:

Agora vocês são guerreiros e, para provar sua coragem, devem ficar na floresta por duas noites e viver por conta própria. Os meninos que vocês eram estão mortos e por isso, quando voltarem à tribo, não reconhecerão as mulheres e não saberão quem é a sua mãe. Vocês são os que voltaram da morte e renasceram (Lima, 2000, p. 39).

Após esse ritual, os dois portugueses passaram a pertencer àquele povo. Integraram-se aos costumes e culturas locais. Ambos foram comprometidos com alguma das mulheres da tribo, e logo iriam se casar com elas. Passaram a caçar, pescar e fazer as atividades que os homens faziam, bem como descobriram que eles não estavam tão isolados assim, comunicando-se com outras tribos amigas.

A visão do narrador para essa tribo indígena é totalmente ao contrário da visão de Nequinho. Eles representam uma visão positiva dos povos originários, de suas crenças e costumes. De maneira



didática, o protagonista vai apresentando o leitor suas experiências nessa aldeia, e de maneira a enaltecer a cultura local, e associar a Portugal as experiências dolorosas.

A recriação de cenas históricas faz parte da estrutura dos dois livros. Nequinho acompanha a chegada da esquadra cabralina e a fuga dos grumetes:

Enquanto um deles segurava o menino, para que não fugisse, o outro largou um barco ao mar. Os três rumaram para terra. O dia seguinte era domingo e Nequinho sabia que seria rezada a primeira missa. Pediu muito aos dois grumetes que o deixassem assistir a ela. Depois voltaria, sem falta. Dava a palavra de honra. Mas os outros não quiseram saber de nada. Só o que os interessava era se embrenhar pela nova terra, cuja beleza os atraía, irresistivelmente. Nequinho estava contrariado. Não tinha graça nenhuma andar pelo mato com dois rapazinhos portugueses de 1500, que a história apenas mencionaria, dizendo que, ao se afastarem, os portugueses haviam deixado na nova terra, dois degredados e dois grumetes fugidos de uma das naus (Lima, [1952], p. 22).

A opinião do protagonista quanto ao fato da fuga é digna de nota. Ele não queria participar de um acontecimento tão ínfimo na História do Brasil. Ele gostaria de participar de grandes acontecimentos, como a celebração da primeira missa, que os grumetes não o deixaram assistir. Por fim, os dois grumetes deixaram o menino, pois ele parecia um maluco que vivia de profecias.

A mesma cena da fuga foi descrita em *Ao sol do Novo Mundo*. Nela, a construção apresenta um tom aventureiro, tentando colocar emoção nessa fuga de Tiago e Onofre, e fazendo com que o leitor pretenda criar uma conexão com o objetivo dos dois:

Feita a coleta, veio o mais difícil: descermos pela amurada do navio até um batel. Fomos cautelosos. A certa altura, jogamos as bagagens no esquife mais próximo e em seguida o alcançamos. Agora nos restava apenas chegar até a praia. Remávamos com todas as forças e rezávamos agradecendo a Santo Onofre, que tinha colocado uma nuvem diante da lua e tornara a noite escura para nos proteger se alguém olhasse do convés. Estávamos cansados quando atracamos à praia. O esforço tinha sido grande para mim, que praticamente remara sozinho, porque Onofre perdia a força com a tosse e podia ajudar pouco (Lima, 2000, p. 23).

Enquanto a fuga de Nequinho com os grumetes não havia emoção, a fuga dos dois nesta obra está repleta de apreensão e medo. Medo de ser descoberto, medo de perder as forças, e depois, o medo do desconhecido.

Em outro momento da história, Tiago vai servir de intermediário entre a tribo e os portugueses. Na feitoria, Tiago encontra-se com alguns portugueses, que lhe oferecem uma roupa, jantar, e até orientação religiosa. Mas Tiago encontra-se precavido contra eles, e percebendo que a paz que tivera até ali estava ameaçada. O pedido de seu amigo Onofre por levar o padre para lhe dar os últimos sacramentos fora negado, levando somente uma instrução. As espingardas requeridas pelo cacique ele conseguira. E para a tribo, ele virou um homem de confiança ao servir de elo entre dois mundos. Contudo, a constatação final de Tiago traz um aspecto importante na construção do livro:

Quanto às espingardas, eu esperava que a gente não precisasse usá-las contra ninguém. Dessa vez, queria trazer um presente bem bonito para Aritê. Eu sabia que esse era o costume dos noivos da minha terra, mas, afinal, o Novo Mundo ia acabar se tornando cada vez mais parecido com o velho, que eu tinha deixado para trás (Lima, 2000, p. 64).



A constatação de Tiago é que o mundo de dor e sofrimento que ele deixara ao fugir da caravela de Cabral, estava se fazendo presente nesse Novo Mundo. Essa é uma mensagem carregada de uma aceção de valor que a autora apresenta sobre o assunto. O positivo está com os povos originários, enquanto o que há de negativo está ligado ao domínio português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a permanência nas obras se dá pelo estilo de Edy Lima e por sua criação de protagonistas crianças, que na maioria das vezes agem com mais engenhosidade que os adultos, bem como tais protagonistas demonstram-se curiosos e abertos às aventuras. A grande mudança se dá pela mudança de valores ao longo de meio século. Enquanto na década de 1950, os heróis nacionais nessa época eram conhecidos como desbravadores, o que vemos quase cinquenta anos depois como a causa da desventura dos grumetes. Se para Nequinho, os “selvagens” são uma ameaça, que não lhe gera nenhum aprendizado, para Tiago e Onofre são os salvadores, que possibilitam uma imersão numa outra língua e cultura mais acolhedoras que sua pátria-mãe. A visão da colonização pelos portugueses, na década de 1950 era positiva, em 2000 há uma recepção crítica desse momento, ao apresentar a questão das guerras, da exploração e das doenças nesse Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

- HANSEN, A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 19-42.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma outra/nova história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- LIMA, Edy. **Pau-brasil: uma aventura pela História do Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1952].
- LIMA, Edy. **Ao sol do novo mundo**. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2000.
- NOVAIS, Fernando A. Condições da privacidade na colônia. In: NOVAIS, F.A; MELLO E SOUZA, L de. **História da vida privada no Brasil; cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.13- 40.
- PAIVA, J. M de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 43-61.
- SILVA, M.B.N da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 131-145.



ENFRENTAMENTOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Diana Luiza Sousa Marques

Universidade Federal do Maranhão

Elaine Sousa Moura

Universidade Federal do Maranhão

Josinete de Fátima Pereira Passos

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A primeira infância, é, sem dúvidas a fase mais importante na vida de um ser humano, pois é neste período, em que se aprende coisas básicas e complexas para sua existência, desde comer sozinho, até conseguir identificar e diferenciar letras, números, símbolos e formas. Diante da importância desse período, é indispensável um olhar mais minucioso e atento, em relação aos aparelhos que estão sendo ofertados às crianças, cada vez mais cedo.

A leitura, atua como instrumento formativo, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos. De fato, a formação de um sujeito leitor, deve ser feita de maneira cuidadosa, principalmente em meio a sociedade atual, na qual coloca vários enfrentamentos neste processo, como: a inserção de aparelhos tecnológicos muito cedo, a falta de acesso à educação, como acontece com famílias carentes, como também a falta de metodologias ativas que promovam um aprendizado mais prático e significativo.

Nesse contexto, emerge a seguinte problemática: quais os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização para que esta ocorra de forma significativa? Este estudo tem como objetivo geral: analisar os obstáculos presentes na formação do leitor no processo de alfabetização. E objetivos específicos de: investigar as influências da tecnologia na promoção do ensino-aprendizagem; identificar os reflexos das metodologias ativas na formação do sujeito leitor e compreender o papel da formação docente na busca por contribuir neste processo.

A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, foi conduzida por meio da análise crítica de referências teóricas, seguindo etapas de escolha temática, leitura das obras relevantes e organização dos argumentos. Com o intuito de conhecer, compreender e apresentar, os demais assuntos acerca da temática em questão.

Nesse contexto, a pesquisa justifica-se pela inquietação de conhecer os processos de aquisição da leitura, a partir dos principais desafios enfrentados no processo de alfabetização, com o intuito de compreender como trabalhar para que ela ocorra de forma significativa, na formação do sujeito leitor. Partindo do ponto de vista, que a alfabetização na idade certa é essencial, porém, tem sido um desafio constante atualmente, por diversos fatores, sendo eles escolares, familiares e sociais.



Sobre a importância da leitura, e da construção do sujeito leitor, Porcacchia e Barone (2011), afirmam que, na atualidade, o incentivo à leitura e à escrita, são fundamentais. Quando essa aprendizagem não ocorre, a criança fica em uma posição de desvalia, o que desperta seu sentimento de desvalorização, em diversas maneiras, no ambiente familiar, escolar e social mais amplo. A partir disso, a discussão evidencia que a leitura e a escrita transcendem o ambiente escolar, sendo competências cruciais para o exercício da cidadania.

Formar um sujeito leitor é um desafio, especialmente no contexto atual, onde as crianças estão cada vez mais envolvidas com telas e os pais, ocupados com suas rotinas, não conseguem dedicar o tempo necessário para apoiar seus filhos. Essa falta de apoio pode resultar em uma pressão excessiva sobre as crianças, que se sentem sobrecarregadas com a responsabilidade de aprender a ler, sem o suporte adequado.

Diante disso, a pesquisa fundamenta-se a partir das ideias dos autores: Braga e Casagrande (2015), Carrara (2014), Duarte; Rossi; Rodrigues (2008), Ferreiro (1985), Freire (1995), Krug (2015), Lacerda e Xavier (2023), Porcacchia e Barone (2011), Prodanov e Freitas (2013) e Silva (2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os processos metodológicos foram realizados a partir das pesquisas bibliográficas, que são entendidas por uma revisão de literatura sobre as principais teorias que serviram para direcionar o trabalho científico. A partir do contato com os demais trabalhos escritos sobre este, e também sobre outros temas, nota-se a importância da pesquisa bibliográfica como instrumento de construção de hipóteses e ideias de desenvolvimento de uma pesquisa.

O presente estudo, terá uma abordagem qualitativa, visto que segundo Prodanov e Freitas (2013), existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o mundo do subjetivo, que diz respeito a uma representação, unicamente bibliográfica, que será levada em consideração, a qualidade e a natureza do objeto estudado.

A pesquisa bibliográfica é, sem dúvidas uma atividade de compromisso investigativo e atencioso em busca do conhecer, do compreender, e resolver dúvidas, até desenvolver um problema ou tema de pesquisa, no qual a base fundamental seria exatamente, a leitura, a comparação e a escolha dos melhores textos que abordem e contribuam para o conhecimento sobre o assunto selecionado.

Por fim, os caminhos metodológicos, foram organizados em três momentos, de início a escolha do tema, a partir de conteúdos que causaram curiosidade e interesse, em seguida foi realizada a revisão dos melhores textos sobre os temas em questão, parte que exigiu bastante leitura, observação e análise, por fim, a seleção dos textos e composição da pesquisa, uma atividade de aproximação de ideias de acordo com cada autor estudado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais no processo educacional e no desenvolvimento pessoal, e são competências essenciais que vão além do ambiente escolar; elas são fundamentais para a comunicação, o aprendizado e o desenvolvimento crítico. Em um mundo cada vez mais digital, a capacidade de interpretar informações e expressar-se de forma clara se torna ainda mais relevante.



Diante das análises sobre o processo de alfabetização e seus desafios, é necessário considerar também, que cada criança é única, e possui sua maneira de aprender, o que exige do professor cada vez mais formação e dedicação, para poder estar preparado para mediar de forma dinâmica o aprendizado de seus alunos. É preciso deixar de lado métodos mecânicos de alfabetização, ensinando às crianças que o processo de aprendizagem é uma construção de conhecimento mútuo. Duarte; Rossi; Rodrigues (2008), reforçam que:

Existem práticas que levam a criança às convicções de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode adquirir da boca destes, deixando, assim, de ser participante da construção. Algumas práticas levam a pensar que aquilo que existe para conhecer já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado que não podem se modificar. Há por fim, práticas que leva a que o sujeito (a criança neste caso) fique sem participar do conhecimento, como espectador ou receptor daquilo que o professor ensina (Duarte; Rossi; Rodrigues, 2008 p. 5).

De fato, é possível compreender que a leitura e a escrita são muito importantes para a vida em sociedade, essa importância deve ser apresentada desde os primeiros anos educacionais, para que as crianças tenham gosto pela leitura, o que não é considerado uma tarefa fácil, tendo em vista que a atenção delas precisa ser conquistada dia após dia, para que a aprendizagem aconteça de maneira prazerosa e espontânea.

O sujeito leitor em processo, vivencia várias fases, mas estas são necessárias para sua construção de conhecimento, até mesmo os desafios, bem como a superação desses desafios precisa passar pela adoção de práticas lúdicas e diversificadas, formação continuada dos professores e reconhecimento das singularidades de cada estudante, visto que “aprender a ler e escrever requer algumas habilidades que são fundamentais para a criança entender o princípio alfabético” (Silva, 2021, p.30).

Em meio aos desafios enfrentados para se conseguir alfabetizar uma criança, pode-se relacionar vários fatores, que podem interferir direta ou indiretamente de forma negativa nesse processo, como é o caso de deficiências ocultas, influências tecnológicas, a fragilidade social e principalmente os métodos tradicionais de ensino, na qual o professor ainda atua como mero transmissor do conhecimento, ou seja, não estão capacitados para compreender as dificuldades que a criança apresenta antes de entender o verdadeiro sentido que tem a leitura e escrita.

É bem verdade que a leitura, atua como um dos pontos principais para a construção de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo, sendo assim, faz-se necessária a adoção de práticas que incentivem as crianças, promova uma aprendizagem plena e dinâmica, já que:

A leitura constitui também uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante. A leitura propõe, ainda, interação entre diversos fatores para que haja realmente o “processo de ler”. É o leitor quem atribui significado ao texto, processando diversificadamente as informações nele constantes. É relevante afirmar que os significados do texto baseiam-se em sistemas interacionais esquematizados para o leitor; já os do escritor relacionam-se com ele na forma de interação (Krug, 2015, p.3-4).



A partir das ideias da autora, é possível compreender que a linguagem precisa ser trabalhada de maneira social, aliada as práticas culturais das crianças, tendo em vista que elas já são inseridas numa sociedade com seus determinados comportamentos e formas de comunicação. A alfabetização, seria então apenas a concretização dessa linguagem. Ao falar sobre a significação, é interessante refletir sobre a afirmação que, são os próprios leitores que atribuem os significados dos textos, ou seja, é preciso trabalhar com essa linha de raciocínio, fomentando no sujeito leitor além da leitura, a consciência interpretativa.

Vale ressaltar, que para tornar o processo de alfabetização mais interessante e prazeroso para a criança é necessário optar por práticas lúdicas e metodologias ativas, como jogos, leituras compartilhadas, atividades que promovam o desenvolvimento da escrita e da memória, como também, atividades alternativas, equipamentos especiais e materiais didáticos que sirvam de estímulo.

Para que o processo de alfabetização do sujeito leitor, seja realizado de maneira plena e espontânea, faz-se necessário tratar a aquisição da leitura, como forma de uma prática social, tal qual é. Pois, por diversas vezes, a alfabetização é considerada apenas uma prática necessária para cumprir objetivos traçados nos planejamentos pedagógicos, por esse motivo costumam ser trabalhados mecanicamente, fazendo com que as crianças aprendam minimamente a codificar e decodificar, sendo que o certo seria ensinar a utilizar essa leitura como ferramenta social e cultural, visto que:

A leitura é uma prática fundamental na vida de cada indivíduo, uma vez que por meio dela se pode interagir com o mundo, compreendê-lo e, desse modo, posicionar-se criticamente perante a sociedade, sem, necessariamente, se necessitar da presença física do outro (Braga e Casagrande, 2015, p.528).

Com base nos autores, entende-se que a leitura está para além de uma obrigação escolar, mas sim uma prática fundamental para a vida das pessoas, já que a sua aprendizagem permite não somente a leitura de textos, como também a leitura de mundo, possibilitando ao sujeito leitor, um posicionamento próprio e consciente dentro da sociedade, capaz de defender seu ponto de vista, dialogar sobre diversos assuntos e poder sentir-se livre para dialogar por si só.

Alfabetizar e letrar as crianças na idade certa, é uma tarefa que está cada vez mais difícil, tendo em vista que as crianças preferem estar conectadas às redes e investir sua atenção em conteúdos aleatórios cada vez mais curtos resumidos em segundos. Por esta razão é necessária a formação docente, com o objetivo de encontrar estratégias que busquem atrair a atenção dos pequenos, com o intuito de produzir novos conhecimentos.

Aqui está uma das dificuldades do/a professor/a alfabetizador/a, visto que, o professor precisa assumir a posição de observador de cada aluno, para detectar se houver algo que atrapalhe ou impeça o aprendizado dele. Diante disso, há uma necessidade de que o profissional da educação, adote uma nova postura em relação ao processo ensino-aprendizagem das crianças com dificuldade na leitura e escrita.

ENFRENTAMENTOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

Um sujeito leitor em seu processo de alfabetização, passa por diversos enfrentamentos, um deles está relacionado às metodologias de ensino que lhe são oferecidas, visto que infelizmente, alguns



educadores ainda trabalham como se fossem os únicos detentores do conhecimento, ou tratam a aprendizagem inicial como mera memorização, detalhe que acaba acompanhando o sujeito aprendiz durante todas as outras etapas de ensino. Essa realidade precisa ser superada, para que as crianças possam reconhecer a importância de aprender a ler, escrever e interpretar.

De acordo com Freire (1995), o professor precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, já que este não pode ser simplesmente transferido de um para o outro. Ele reconhece que esta é uma postura exigente, desafiadora e às vezes penosa, que necessita ser assumida em relação aos outros, ao mundo e aos fatos. E essa é uma posição difícil, pois nem sempre é dada a devida valorização a prática emancipadora da educação, que neste caso, se trata da aquisição da leitura e da escrita.

Por este motivo, torna-se conveniente para o docente que trabalha com a alfabetização, buscar sempre a formação continuada e colocar em prática os conceitos e aprendizados, principalmente se tratando das novas tecnologias, que auxiliam na construção de um ensino mais atrativo e prazeroso. Para que esta mudança aconteça, é necessário que o docente corra atrás de inovação, não fique preso ao comodismo e procure ser curioso, adaptar suas práticas, eliminar metodologias ainda parecidas com a das cartilhas e moldar sua atuação em sala. Promover a leitura por meio da mediação dos livros, pode ser um caminho interessante, visto que possibilita o compartilhamento de culturas e contribui para a ampliação do conhecimento sobre o mundo.

Portanto, para que a criança consiga relacionar, seus conhecimentos prévios, com os textos que ela entra em contato no ambiente escolar, é essencial que sejam introduzidas várias possibilidades de interação, entre as suas vivências familiares, culturais e sociais, por meio de experiências, que precisam ser intencionais. O docente deve procurar criar ambientes desafiadores, com o intuito de estimular o raciocínio lógico e a criatividade das crianças, todas essas atividades contribuirão ativamente neste processo, ora:

Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo. O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem (Carrara, 2014, p.141).

Conforme a afirmação do autor, é possível compreender que todos os processos realizados pelo ser humano são resultantes das experiências por ele vividas. Levando em consideração o sujeito leitor em formação, torna-se evidente pensar, que sua aprendizagem necessita passar por essa internalização das atividades cotidianas, para então relacionar com os textos escritos, chegando enfim a uma apropriação da linguagem escrita. Para que isso possa acontecer, o educador precisa estar disposto a favorecer o contato do educando com esse ambiente produtor de significados, buscando envolver teoria e prática.

Acerca da formação docente, se faz cada vez mais fundamental insistir nesta tecla, já que é a partir da prática vivenciada e compartilhada em sala de aula, que as crianças se desenvolvem, positiva ou negativamente. Por esta razão, sempre que uma criança completa o seu ciclo de alfabetização sem estar alfabetizada, a prática pedagógica dos seus professores precisa ser observada, pois querendo ou não, o chão da escola irá influenciar relativamente neste processo. Sendo assim:

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam à criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que «o que existe para se conhecer» já foi estabelecido, como um conjunto fechado, sagrado e imutável de coisas e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de «fora» do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos «porquês» e aos «para quês» que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (Ferreiro, 1985, p.14).

Considerando o pensamento de Ferreiro (1985), pode-se entender que não se pode deixar de refletir sobre as práticas nas quais as crianças, ou seja, o ser alfabetizado está inserido, visto que elas são cruciais para a construção do conhecimento. Se existem práticas que estimulam a autonomia dos educandos e práticas que limitam esse aprendizado, então, os educadores precisam atuar cuidadosamente, para sair da zona de conforto e não mais limitar seus sujeitos aprendizes com aulas mecânicas, mas trabalhar na fomentação do desejo por aprender, com autonomia, diálogo e colaboração mútua.

Segundo Lacerda e Xavier (2023), a leitura, mais que qualquer outra atividade, possibilita um encontro entre as palavras que já são suas e as outras palavras. Sendo estas, carregadas de sentidos e representações que resultam em um aglomerado de conhecimentos, a partir disso, são criadas diferentes maneiras de comunicação, partindo desse encontro com a leitura, que pode acontecer de várias formas, como um diálogo entre amigos, a aula que a professora ministra na escola, as interações feitas nas redes sociais e a leitura de livros literários. Todas essas atividades permitem conhecer mais sobre as transformações da sociedade e contribuem para a formação do sujeito leitor.

Portanto, é válido ressaltar que o sujeito leitor, necessita de uma relação com os demais sujeitos, para que possa aprender de maneira compartilhada, saberes considerados essenciais para a convivência em sociedade, como é o caso da leitura e da escrita, mas também, atuem no processo de construção da própria aprendizagem. Os enfrentamentos deste sujeito aprendiz, são inúmeros, mas é fundamental evidenciar que ele não está sozinho e que poderá contar com toda uma base educacional, familiar e social, que esteja disposta, afetivamente e pedagogicamente, a contribuir nesta fase peculiar da sua natureza. A busca pela significação e pela compreensão das coisas é uma tarefa bastante desafiadora, mas que precisa ser devidamente trabalhada e incentivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo, é possível identificar os enfrentamentos do sujeito leitor em seu processo de alfabetização, assim como as dificuldades que são enfrentadas pelo professor, no processo de alfabetização dos seus educandos, visto que a aprendizagem é plural e é necessário nutrir suas práticas para poder conseguirem ajudá-los a evoluir. Cabe ao profissional de educação, cada vez atualizar-se, para poder conhecer estratégias eficazes e aplicá-las na prática, assim como toda comunidade escolar e familiar devem andar lado a lado no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos/alunos.

De acordo com as análises realizadas sobre a temática em questão, foi possível inferir que os desafios no processo de aprendizagem dos estudantes, que estão na fase da alfabetização, são diversos, e para que este processo aconteça de maneira significativa, é necessário considerar primeiramente as





vivências de cada aluno, suas necessidades de aprendizagem, para poder selecionar as melhores estratégias para se trabalhar em sala de aula. Incluindo na prática docente as metodologias ativas, sendo estas capazes de colaborar ativamente neste processo, incentivar cada vez mais o sujeito aprendiz.

Destaca-se, que mesmo a tecnologia pode ser prejudicial no processo de alfabetização, quando inserida demasiadamente na rotina da criança, que as condições sociais familiares podem interferir negativamente, pela falta de recursos e incentivos permanentes, que podem prejudicar principalmente nesta fase, ou seja, são vários os enfrentamentos, tanto do sujeito leitor, quanto do professor alfabetizador.

Conclui-se então, que para reverter essa situação, é essencial que os pais se envolvam mais ativamente no processo de aprendizagem do sujeito leitor. Estabelecendo momentos de leitura em família, escolher livros que despertem o interesse das crianças e limitar o tempo de tela, são algumas estratégias que os pais podem adotar para auxiliar os professores nesta fase, e ajudar a cultivar o amor pela leitura, permitindo um ambiente onde a leitura é valorizada, as crianças serão capazes de reconhecer sua importância e poderão se desenvolver enquanto leitores críticos e engajados.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Sandro; CASAGRANDE, Jucirlei Pereira. Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 1, p. 527-541, 2015.

CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2014.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, v. 3, 2008.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesqui**, p. 7-17, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

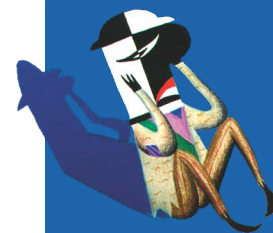
KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

LACERDA, Noara Pedrosa; XAVIER, Manassés Moraes. A Leitura e o sujeito leitor em tempos de cibercultura e ciberespaço. **Verbum**, v. 12, n. 1, p. 162-177, 2023.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 28, p. 395-402, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Antonirene Rodrigues de Assis. **Entre a alfabetização e o letramento: qual é a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental?**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. 2021. 134 f.



ENTRE PALAVRAS E AFETOS: A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

Luciana Oliveira do Nascimento

EMOFOR¹³ - UESC

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos uma era em que os sentidos mais íntimos da existência estão em constante movimento. Diante de crises sociais e afetivas, torna-se urgente compreender com mais profundidade o papel das emoções na constituição dos sujeitos e nas experiências humanas. A literatura, nesse contexto, abre frestas no cotidiano, permitindo ao leitor o encontro com zonas profundas de si. A leitura literária oferece um espaço de escuta interior. Nesse gesto de acolher e provocar emoções, a literatura pode servir como uma ferramenta de formação emocional.

Este artigo parte da seguinte indagação: de que forma a literatura mobiliza afetos e contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos leitores? Mais do que oferecer respostas fechadas, busca-se aqui uma escuta atenta aos vínculos subjetivos que os sujeitos estabelecem com os textos que leem. Parte-se da hipótese de que a literatura – enquanto experiência estética e simbólica – contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades como empatia, autorreflexão, identificação e regulação emocional.

Essa perspectiva encontra sustentação em diferentes campos do saber. Jauss (1979), ao propor a Estética da Recepção, afirma que a leitura literária é uma fusão de horizontes entre texto e leitor, ativando sentidos a partir da experiência individual. Nussbaum (2024) compreende a literatura como uma prática formativa essencial à ética, capaz de desenvolver a empatia e expandir a imaginação moral. Damásio (2012), no diálogo com as neurociências, demonstra que as emoções são constitutivas da razão e fundamentais para a aprendizagem e a tomada de decisões. Andrade Neta (2011) defende que as emoções são formas legítimas de conhecimento e atravessam os processos de subjetivação e formação. Já Prigol (2010) compreende a leitura literária como uma possibilidade de o sujeito encontrar-se consigo mesmo por meio da experiência simbólica com o outro. Em consonância com esses autores, sustentamos que ler não é apenas decodificar signos, mas viver um mergulho afetivo que mobiliza, ressignifica e transforma o leitor.

Ressalta-se que essa discussão vem sendo desenvolvida na Bahia, especialmente por grupos de pesquisa que investigam os vínculos entre linguagem e emoções. Destacam-se aqui o EMOFOR – Emoção e Formação e o FORTE – Formação, Textualidades e Ensino, ambos vinculados à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Esses grupos têm produzido importantes reflexões teóricas e práticas sobre o papel das emoções nos processos formativos e nas práticas de linguagem, fortalecendo o campo da Linguística Aplicada.

13 EMOFOR – Grupo de pesquisa Emoções e formação, da Universidade Estadual de Santa Cruz, coordenado pela professora doutora Nair Floresta Andrade Neta.



A pesquisa aqui apresentada adota uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, ancorada nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Denzin e Lincoln (2006). O instrumento de coleta foi um questionário on-line, com perguntas abertas e fechadas, respondido por 125 pessoas de diferentes faixas etárias e regiões do Brasil. As respostas foram analisadas à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e da análise textual discursiva (Moraes & Galiazzi, 2007), com o objetivo de identificar categorias emergentes relacionadas às experiências emocionais com a leitura literária.

Este artigo busca, portanto, refletir sobre a relação entre literatura e emoção a partir da escuta de leitores reais, que compartilham, em suas respostas, lembranças de livros que emocionaram, provocaram, acolheram. Trata-se de uma tentativa de legitimar o sentir como parte do ler, e nesse percurso reafirmar a literatura como prática formativa essencial à condição humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura literária é, por natureza, um ato de envolvimento afetivo e simbólico. Muito além da decodificação de palavras, ela convoca o leitor a experienciar sentidos, revisitar memórias e dialogar com sua própria interioridade. Nesse processo, a literatura revela-se não apenas como fonte de conhecimento, mas como espaço de escuta emocional, provocação ética e transformação subjetiva.

Na minha dissertação de Mestrado, pude me debruçar sobre a temática da leitura literária, com o enfoque de autores como Jouve (2012) e Cândido (2011), que defendem o poder humanizador da literatura. Ambos ressaltam que ao tocar nossas emoções, a literatura movimenta camadas profundas do nosso interior. Assim, a experiência literária nos confronta com vivências que provocam reações, despertam reflexões, suscitam medos e alegrias – um caminho que conduz ao autoconhecimento e contribui para nossa formação humana. (Oliveira, 2017).

A Estética da Recepção, formulada por Jauss (1994), permite compreender a leitura literária como uma experiência viva, situada no horizonte de expectativa de cada leitor. A obra literária não é um artefato fechado, mas uma partitura aberta à ressonância das emoções, memórias e inferências do sujeito-leitor. Tal concepção reforça a dimensão socioemocional da leitura, pois implica uma interação simbólica e afetiva que mobiliza a escuta interior, a empatia e a autorreflexão. Ao transformar o leitor, a literatura transforma o mundo.

Essa função emotiva da literatura não é invenção recente, como muitos poderiam supor. Ela remonta às origens da própria arte verbal, como nos lembra Coelho (2000):

“[...] desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda a ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (Coelho, 2000, p. 29).

Esse olhar dialoga diretamente com o pensamento de Nussbaum (2024), que entende a literatura como instrumento para o cultivo da imaginação ética. Para a autora, ao habitarmos a perspectiva de personagens diversos — com seus dramas, alegrias, escolhas e dilemas — aprimoramos a capaci-



dade de perceber o mundo através dos olhos de outra pessoa. A literatura, assim, nos treina para a empatia, para o reconhecimento da dignidade humana em todas as suas expressões e contradições.

No campo da neurociência, Damásio (2000) afirma que sentir é parte essencial do processo cognitivo. As emoções organizam a experiência, influenciam decisões e estão diretamente ligadas ao aprendizado. O pesquisador destaca:

“A emoção humana [...] diz respeito também ao horror que sentimos ao testemunhar o sofrimento e à satisfação de ver a justiça sendo feita, ao nosso encanto com o sorriso sensual de Jeanne Moreau ou com a densa beleza das palavras e das ideias nos poemas shakespearianos [...] de fato, a emoção humana, em seu refinamento, é desencadeada até mesmo por uma música e por filmes baratos, cujo poder nunca devemos subestimar” (Damásio, 2000, p. 73).

Essa concepção reforça a importância de práticas leitoras que envolvam o leitor integralmente – corpo, mente e afeto. Ainda nesse horizonte, Prigol (2010) amplia a discussão ao investigar a leitura literária como forma de se “encontrar consigo mesmo”, ressaltando os textos como espelhos simbólicos da experiência humana. Ele afirma que “o principal problema do homem é compreender-se a si mesmo, e isso é possível através da experiência com o outro possibilitada pelos textos literários” (Prigol, 2010, p. 69).

Também nesse diálogo, Andrade Neta (2011) destaca que a dimensão emocional é uma parte imprescindível da formação integral do ser. Desta forma, pode-se afirmar que o ser humano é linguagem, e esta não apenas expressa emoções – ela também as organiza e dá forma à experiência humana. Assim, a literatura se configura como território potente de expressão emocional, em que o simbólico atua como elemento formador.

Essas reflexões, entrelaçadas, fundamentam a proposta deste artigo: compreender a leitura não como um fim em si, mas como travessia afetiva, um encontro que pode emocionar, desestabilizar, consolar, provocar e, sobretudo, formar. Ao considerar o leitor como sujeito sensível e ativo, abre-se espaço para legitimar o lugar da literatura como experiência de elaboração das emoções.

METODOLOGIA

Esta pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada e adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória. O objetivo foi investigar como a literatura infantil, lembrada por leitores de diferentes faixas etárias, contribuiu para a vivência, nomeação e elaboração de emoções ao longo da vida.

O principal instrumento de coleta de dados foi um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 125 participantes, com idades entre 15 e 85 anos, residentes em diferentes estados do Brasil, mas com concentração na Bahia. As questões buscavam investigar, entre outros aspectos, os sentimentos despertados pela leitura, os livros mais marcantes, as emoções associadas a personagens e a percepção dos participantes sobre o papel da literatura em suas vidas. As respostas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), e na Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), permitindo a construção de categorias emergentes a partir das narrativas coletadas..

A partir das respostas, foram identificadas quatro categorias principais de análise:

1. Emoções evocadas pela leitura

Relatos em que os leitores nomeiam sentimentos despertados pelos livros, como tristeza, alegria, medo, ternura ou acolhimento. Muitos descreveram reações físicas e emocionais intensas, como choro ou encantamento.

2. Identificação com personagens e situações

Experiências de espelhamento simbólico, em que os leitores se reconhecem nas personagens ou em situações vividas pelas histórias, associando-as às suas próprias vivências e afetos.

3. Memória afetiva e permanência da leitura

Relatos que mostram a permanência da leitura no tempo, marcada por lembranças vívidas, carinho por determinados livros e desejo de transmiti-los a outras gerações.

4. Leitura como espaço de acolhimento e transformação

Casos em que a leitura é percebida como companhia, consolo ou escuta, promovendo autoconhecimento e elaboração emocional de vivências complexas.

A análise dessas categorias foi articulada aos fundamentos teóricos que embasam o estudo, especialmente os autores que discutem as relações entre literatura, ética, cognição, emoção e ensino: Jauss (1994), Iser (1979), Nussbaum (2024), Damásio (2021), Barcelos (2025), Andrade Neta (2011), entre outros.

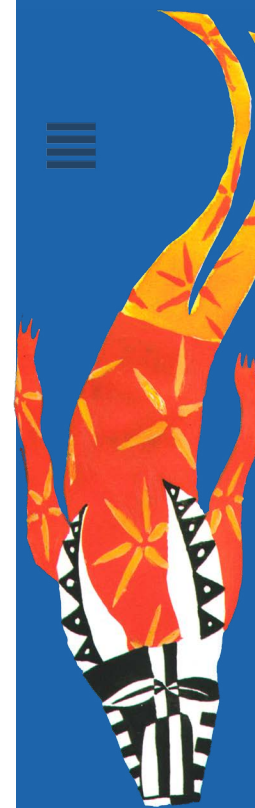
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da escuta exploratória revelam como a literatura infantil marca, atravessa e acompanha os leitores ao longo da vida. As memórias afetivas compartilhadas no formulário apontam para a potência simbólica e emocional das leituras realizadas na infância, especialmente quando mediadas com sensibilidade. A seguir, discutimos as quatro categorias emergentes da pesquisa, em diálogo com os referenciais teóricos.

1. Emoções evocadas pela leitura

Muitos leitores relataram reações emocionais intensas diante de livros infantis. As emoções mais citadas foram tristeza, alegria, medo, saudade e acolhimento. Uma participante escreveu: “Lembro de chorar muito quando a personagem perdeu a mãe. Era como se fosse comigo.” Outra mencionou: “Eu ria sozinha, me sentia feliz só de reler aquele livro.”

Esses relatos reforçam a ideia de que a literatura não apenas representa emoções, mas as evoca e transforma em experiência vivida. Nussbaum (2024) defende que a literatura é “escola da empatia” (p. 102), pois ensina a reconhecer e respeitar os sentimentos do outro. Damásio (2021) complementa ao afirmar que as emoções são base para decisões éticas e sociais, e não um obstáculo à razão.



2. Identificação com personagens e situações

Diversos leitores narraram momentos de identificação com personagens, associando suas próprias vivências àquelas descritas nas histórias. Uma resposta dizia: “Ela era como eu: tímida, estranha, com medo de tudo.” Outro participante contou: “Eu era igual ao menino do livro, que só queria voar e fugir do que doía.”

Essa identificação é fundamental para o processo de construção de subjetividade. Jauss (1994) observa que o texto literário é capaz de ampliar horizontes ao provocar o leitor a confrontar suas próprias experiências com as do universo ficcional. Iser (1979) reforça que é justamente na interação com as “lacunas” do texto que o leitor projeta seu mundo interior, completando os sentidos da narrativa com suas emoções e vivências.

3. Memória afetiva e permanência da leitura

Os relatos também revelaram a permanência simbólica da leitura. Muitos leitores relataram guardar livros da infância até hoje ou desejar que seus filhos leiam as mesmas histórias. Uma das respostas dizia: “Eu ainda tenho o livro que li com sete anos. Nunca consegui me desfazer.” Outra apontava: “Quero comprar o mesmo livro para minha filha. Ele me ajudou a crescer.”

A literatura, nesse caso, funciona como marca afetiva de passagem, reforçando o papel da memória literária na formação do sujeito. Andrade Neta (2011) destaca que as emoções atravessam a linguagem e estruturam a forma como nos constituímos como sujeitos. A leitura, então, torna-se rastro de quem fomos e semente de quem podemos ser.

4. Leitura como espaço de acolhimento e transformação

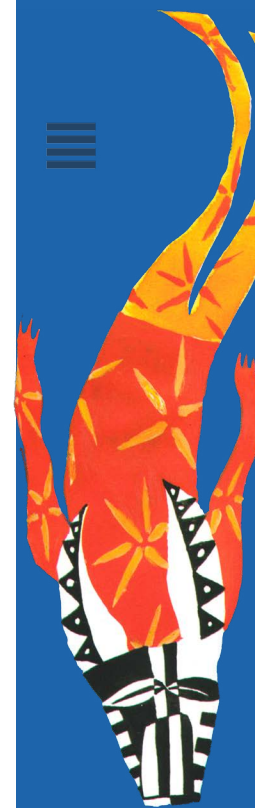
Por fim, muitos leitores relataram que os livros foram “companheiros”, “refúgios” ou “abraços silenciosos” em momentos difíceis. Uma leitora disse: “O livro me escutava sem me julgar. Era meu jeito de entender o que eu sentia.” Outro escreveu: “A história me salvou quando eu não conseguia falar com ninguém.”

Esses depoimentos apontam para a função humanizadora e curativa da literatura, como defendem autores como Todorov (2014), que afirma que “a literatura pode nos ajudar a viver” (p. 76), e Paixão (1984), que vê no poema um “lugar de intimidade com a linguagem e consigo mesmo” (p. 14). Barcelos (2025) chama esse gesto pedagógico de “amor crítico”, um encontro afetivo que transforma o espaço da sala de aula em território de cuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos analisados nesta pesquisa confirmam aquilo que os poetas sempre souberam: as palavras têm carne, respiração, afeto. A literatura infantil, quando vivida intensamente pelos leitores, torna-se mais do que texto — torna-se espelho, abrigo, travessia.

Ao nomearem suas emoções e reconhecerem-se nas histórias lidas, os participantes da escuta exploratória revelaram o potencial da leitura literária como ferramenta de autoconhecimento e vínculo emocional. Esse processo se intensifica quando a mediação leitora se dá com afeto, sensibilidade e escuta — elementos que, embora ausentes em muitas práticas escolares, são essenciais para a formação integral do sujeito.





Ao inscrever este trabalho na Linguística Aplicada, reafirma-se a centralidade das emoções na relação com a linguagem e a leitura. Não se trata de romantizar a literatura, mas de reconhecer sua potência simbólica como aliada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais — escuta, empatia, autorregulação, abertura ao outro.

Concluimos que investir em práticas leitoras sensíveis, que acolham o sentir como parte do ato de ler, é também investir na formação ética e humana dos estudantes. A literatura, quando mediada com amor pedagógico, torna-se uma ponte entre a infância e a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, Nair Floresta. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera**. Tese (Doutorado) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. O Direito à Literatura. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DAMÁSIO, António. **Sentir e saber**: o caminho da consciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Márcio-lino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, L. **O letramento literário, o poema e as TIC**: uma proposta de intervenção didática para o nono ano do ensino fundamental. Luciana Oliveira do Nascimento. Dissertação (Mestrado) - Ilhéus, BA: UESC, 2017. 156 f.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Petê Rissatti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PRIGOL, Valdir. **Como encontrar-se e outras experiências através da leitura de textos literários**. Chapecó, SC: Argos, 2010.



ERA UMA VEZ MUITAS VEZES: MEDIAÇÕES LITERÁRIAS COM DIFERENTES VERSÕES DE *CHAPEUZINHO VERMELHO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiz Felipe de Araújo Pereira

UFSJ

Guilherme da Silva Souza Garantini

UFSJ

Ana Caroline de Almeida

UFSJ

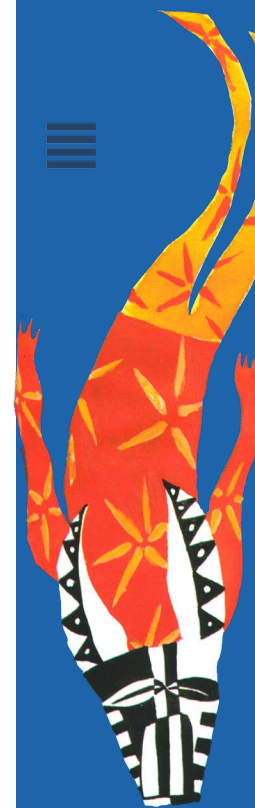
UMA BREVE INTRODUÇÃO: QUANTAS HISTÓRIAS CABEM DENTRO DE UMA SÓ?

Pela estrada fora vamos, mas não sozinhos: conosco, além da cesta e o cantarolar da cantiga, seguem vozes, imagens, silêncios, desvios. A narrativa, quando se abre à pluralidade vislumbra veredas, ora sinuosas, ora interrompidas, ora férteis. Entendendo isso, maturamos a compreensão de que na experiência literária, especialmente com as crianças, a história não se encerra no ponto final nem se submete ao conforto das respostas prontas; acontece como linguagem em estado de vibração contudo, radiante acontecimento sensível que atravessa corpos, convoca afetos e inaugura sentidos provisórios. A literatura, assim compreendida, não ensina: desloca. Não conclui: provoca. Não estabiliza: movimenta porém.

É nesse entre — entre texto e leitor, entre palavra e imagem, entre o que se diz e o que se escapa de dizer — que a mediação literária se constitui como processo fenomenológico, dialético, que está radicalmente em constante movimento. Cada leitura instaura um campo de forças próprio, no qual as crianças não apenas recebem a narrativa, mas a friccionam, a contaminam com suas experiências, suas memórias, certas ou incertas, riem seus risos e transpõem suas inquietações. O sentido, portanto, não preexiste: ele se compõe na roda, no gesto de escuta, na hesitação da fala, no olhar que demora sobre a página, na vontade de tocar com as mãos uma palavra-fantasia. Emergem, daí, modos de estar com o texto e com o outro, abrindo espaço para reinvenções que escapam à normatividade da interpretação.

“Mas, quais são as sensações de se experimentar a mesma história, um monte de vezes, mas sendo que cada vez fica um bocadin’ diferente?”, perguntamo-nos. *“E quais as consequências dessa brincadeirinha?”*

Stam (2008) sugere que “qualquer texto literário pode gerar uma infinidade de leituras”, portanto, “[...] uma adaptação não é tanto ressuscitação de uma palavra original, mas uma volta num processo dialógico em andamento. O dialogismo intertextual, portanto, auxilia-nos a transcender a aporias da “fidelidade” (STAM, 2008, p. 21). Essa compreensão revela-se de extrema importância para os estudos de adaptação, uma vez que permite a análise dessas obras a partir de uma perspectiva despida de julgamentos de valor, deslocando o foco da avaliação hierárquica para a observação dos processos de diálogo, transformação e reinvenção narrativa. Desta forma agrada-nos muito a definição que Hutcheon fez florescer para o conceito de adaptação/releitura: “uma transposição reconhecida de



outro texto, ou textos; um ato criativo e interpretativo de apropriação e; uma relação estendida de intertextualidade com a obra adaptada” (HUTCHEON, 2006, p. 8; tradução nossa).

Explorar uma mesma narrativa percorrendo por diferentes estradas — isto é, múltiplas Chapeuzinhos, múltiplos lobos, múltiplas florestas é, portanto, mais que um exercício de ruptura, é um exercício de expansão do imaginário. Ao quebrar as paredes, quebram-se também as expectativas cristalizadas sobre personagens, destinos e moralidades. Fadas deixam de ser apenas etéreas, lobos já não habitam exclusivamente o lugar do mal, Chapeuzinhos desdobram-se em corpos, cores, gêneros, agências e comportamentos diversos. Cada variação tensiona o olhar, convoca deslocamentos interpretativos e amplia a capacidade das crianças de assimilar, ressignificar e reinscrever-se dentro do enredo, não apenas como espectadoras passivas, mas como participantes ativas da produção de sentido.

Nessa perspectiva, a leitura aproxima-se do que Certeau (1994) compreendeu como uma prática errante e inventiva, na qual o leitor circula por territórios que não escreveu, apropriando-se do texto de modo singular e imprevisível. Tal concepção é enriquecida pela perspectiva de Jenkins (1992), que ao reconhecer os leitores como sujeitos que também produzem, escrevem e participam, integrando os sentidos construídos à sua própria experiência de vida, abriu alas para que narrativa literária deixasse de ser um objeto a ser decifrado e passa a constituir-se como espaço de circulação, apropriação e invenção compartilhada.

Diferentes mundos, possibilidades: do traço abstrato ao desenho realista, do excesso cromático à economia de formas, as imagens instauram regimes distintos de leitura, exigindo das crianças movimentos variados de interpretação, associação e invenção. O que se vê não coincide, necessariamente, com o que se diz; e é justamente nessa fratura que a imaginação encontra espaço para agir. A narrativa, então, deixa de ser um objeto fechado e passa a ser território: habitável, disputado, reinventável.

TRILHAS, FIOS E MODOS DE TECER A EXPERIÊNCIA

A metodologia que orientou esta experiência pode ser compreendida como um percurso feito por trilhas que se entrecruzam, se afastam e se reencontram: um processo de trançar perspectivas, no qual cada encontro acrescentou um fio novo ao tecido que se formava coletivamente. A proposta buscou, além de oferecer o contato com a experiência dos círculos de mediação literária, apresentar às crianças múltiplas Chapeuzinhos — negras, meninas, meninos; vingativas, encantadas, devoradas, heroicas — e, com elas, tensionar o próprio lugar da literatura na escola. Trata-se, portanto, duma experiência pluriperspectiva, onde cada leitura produziu seus próprios efeitos, reações, deslocamentos.

Ao longo de sete encontros, realizados com cinco distintas turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental numa escola pública em São João Del Rei, Minas Gerais, estruturamos uma sequência de mediações dialéticas, muito preocupada com a escuta ativa e a abertura para o diálogo, estendendo-as para as tantas vozes que





compunham as rodas. Um esquema que, embora recorrente, permanecia aberto às variações do grupo, do espaço [que poderia ser tanto o pátio, a relva das quadras ou a sala da biblioteca] e da leitura do dia. Cada encontro iniciava-se com um momento de acolhida e apresentação, seguido de um breve diálogo introdutório. Organizávamo-nos em roda, sentados ao chão, criando um ambiente descontraído, intimista e horizontal, no qual a escuta e a presença fossem também convidadas. Em seguida, um dos mediadores conduzia a leitura literária prevista para aquele encontro.

Optamos por começar o percurso com versões consideradas mais normativas do conto de *Chapeuzinho Vermelho*, de modo a estabelecer um primeiro campo de referências compartilhadas. Trabalhamos, inicialmente, com duas versões distintas: a versão da coleção *Contos de Grimm*, da editora Ática, traduzida por Maria Heloísa Penteadó, com ilustrações de Anastassija Archipowa, cuja relação entre texto e imagem mantém parâmetros de qualidade [na literatura infantil] estabelecidos por Paiva; e a versão da coleção *Margarida II*, da editora Vila Rica, adaptada e ilustrada por Madga, ilustradora sobre a qual há escassa informação disponível e cujos padrões, na perspectiva de Paiva sobre a qualidade textual, gráfica e imagética deixam a desejar.

Além das leituras mediadas, deixamos também à vista das crianças a versão da coleção *Margarida I*, igualmente da editora Vila Rica, adaptada e ilustrada por Constanza, cujos traços apresentam semelhanças significativas com os de Madga, sobretudo no que se refere à simplificação formal e à estilização das figuras. A presença simultânea dessas versões tinha como intuito provocar e aguçar a percepção das crianças, convidando-as a observar como texto e imagem se organizavam em cada obra, quais semelhanças se mantinham, quais diferenças emergiam e como se dava o contato e relação com um traço mais realista, como o de Archipowa, em contraste com ilustrações mais cartunizadas, como as de Madga e Constanza.



No encontro seguinte, optamos por deslocar deliberadamente o percurso, introduzindo duas obras de caráter claramente disruptivo: *Chapeuzinho Vermelho e as cores*, de Angelo Abu, e *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. A escolha dessas versões marcou uma mudança de trilha dentro do processo de mediação, ampliando o campo de leitura para formas narrativas que tensionam tanto a estrutura clássica do conto quanto as expectativas construídas nos encontros anteriores.



Na obra de Angelo Abu, a narrativa é organizada a partir das cores, que passam a conduzir os caminhos percorridos por Chapeuzinho. Cada cor inaugura uma possibilidade distinta de percurso, deslocando o eixo da narrativa da linearidade dos acontecimentos para uma lógica sensorial e cromática, sendo que o desfecho rompe de maneira abrupta com a expectativa do resgate: o livro encerra-se com a cor vermelha e com o avanço do lobo sobre a protagonista, sugerindo

sua devoração, antes mesmo de qualquer chegada ou resolução. Essa suspensão narrativa produziu efeitos imediatos de estranhamento, convidando as crianças a lidar com o não dito, com o inacabado e com a fratura do final esperado, com a possibilidade da morte.

Já na obra de Marjolaine Leray, a ruptura opera-se por meio da inversão de papéis e de um tratamento gráfico altamente estilizado, composto por traços que se aproximam do rabisco. Nessa versão, a protagonista apresenta-se como corajosa e perspicaz, enquanto o lobo, que caminha sobre duas patas, é conduzido a uma posição de fragilidade e ridicularização. Ao enganá-lo e oferecer-lhe uma bala, para o “bafo”, Chapeuzinho provoca seu engasgo, cujo desfecho permanece aberto à interpretação, podendo sugerir a morte do lobo. A cena é atravessada por um tom de deboche, condensado na fala final dirigida ao lobo, “bobinho”, o que desloca radicalmente a moralidade tradicional do conto.

Por fim, no encontro seguinte, mediamos duas obras que tensionam ainda mais o campo de reinvenção do conto ao deslocá-lo para outras configurações de corpo, gênero, território e repertório cultural. Trabalhamos com *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*, recontada por Lynn Roberts e ilustrada por David Roberts, e com *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustrações de Walter Lara.

Na obra de Lynn e David Roberts, Chapeuzinho é um menino encarregado de levar refrigerante à casa da avó, substituindo elementos tradicionais do conto por referências contemporâneas e cotidianas. Essa escolha narrativa desloca tanto a expectativa de gênero associada à personagem quanto o próprio imaginário do percurso, instaurando um clima de humor e estranhamento que dialoga diretamente com o repertório das crianças. O encontro com o lobo, embora mantenha ecos da estrutura clássica, é atravessado por um tom leve e irônico, que contribui para desnaturalizar os papéis fixos tradicionalmente atribuídos às personagens, sendo que o desfecho é igualmente surpreendente, com o lobo sorvendo de todo refrigerante disponível.

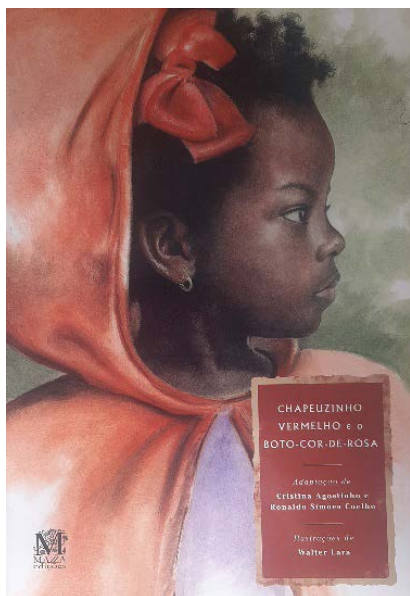
Já em *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*, a narrativa opera uma transposição cultural significativa ao situar a história no contexto amazônico. Nessa versão, Chapeuzinho é uma menina preta que percorre o caminho até o igarapé onde vive sua avó, e o antagonista assume a figura do boto-cor-de-rosa, personagem lendário e popular do folclore brasileiro. A obra promove um diálogo entre o conto europeu e narrativas da tradição popular brasileira, articulando território, cultura





e identidade de modo sensível. As ilustrações de Walter Lara contribuem para a construção desse universo, reforçando a ambientação amazônica e ampliando as possibilidades de leitura visual.

A mediação dessas obras permitiu-nos aprofundar o entrelaçamento de perspectivas proposto ao longo do percurso, incorporando questões de gênero, racialidade e pertencimento cultural à tessitura narrativa.

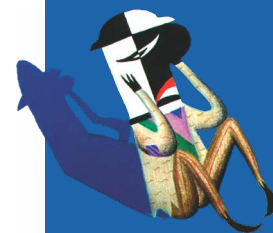
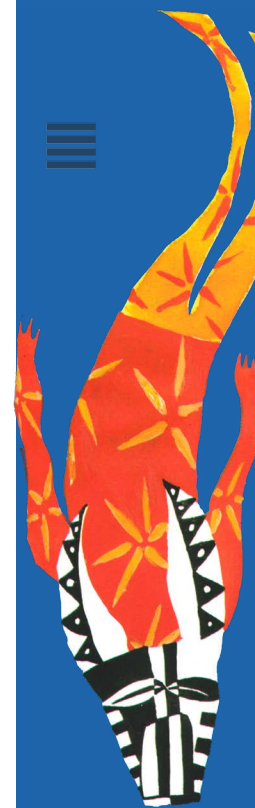


O TEAR: A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS NARRATIVAS.

A partir do que foi tecido ao longo dos encontros, passamos a observar e recolher atentamente as diferentes reações/manifestações das crianças e diante das inferências, interferências, suposições, negações, entrosamentos e outras delicadezas que emergiram no contato com as obras, constituí-se o material sensível a partir do qual buscamos subjetivar a experiência vivida, dimensioná-la e, posteriormente, aqui discuti-la. Cada reação foi considerada em sua singularidade, reconhecendo-se que, embora houvesse movimentos coletivos em determinadas turmas, cada criança respondeu à experiência a partir de seu próprio repertório, afetos e modos de compreender a narrativa.

Algumas reações, de alguma forma, alinharam-se a expectativas previamente por nós intuídas; outras, contudo, apresentaram-se como surpresas, revelando a potência da literatura enquanto um acontecimento imprevisível. Um dos momentos mais emblemáticos desse processo ocorreu durante a mediação de *Chapeuzinho Vermelho e as cores*, quando a sugestão de que a protagonista teria sido devorada pelo lobo gerou, inicialmente, uma negação quase consensual entre as crianças. A impossibilidade de aceitar o desfecho produziu diferentes e fascinantes modos de lidar com a frustração: algumas crianças reagiram com desdém, minimizando o ocorrido, enquanto outras demonstraram choque e total indignação. Expressões como “Ela não pode morrer!” ou “É claro que ela não morreu, o livro não acabou...” revelaram a tentativa de preservar uma lógica narrativa ainda fortemente ancorada na expectativa de resolução e salvação que é típica, não somente deste conto, mas de tantos outros voltados para a infância.

Em contraste, a aceitação da inversão proposta em *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray, mostrou-se mais imediata. O fato de a protagonista enganar e derrotar o lobo por meio da bala provocou riso generalizado em todas as turmas, indicando uma recepção mais aberta à subversão dos papéis tradicionais quando esta se apresentava mediada pelo humor e pelo fado positivo da protagonista. Entretanto, no encontro subsequente, já passado o impacto inicial, observamos uma significativa mudança na forma como as crianças se relacionavam com o desfecho trágico sugerido em *Chapeuzinho Vermelho e as cores*. Cerca de 90% delas passaram a aceitar a possibilidade de que Chapeuzinho tivesse, de fato, sido devorada pelo lobo, sendo que uma criança do terceiro ano,



inclusive, avançou na interpretação ao sugerir que o lobo poderia também ter devorado a avó e o caçador, ampliando a leitura para além do que estava explicitamente dado no texto.

Contudo, os episódios mais impactantes do percurso ocorreram a partir da mediação de *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*. Observamos que as crianças demonstraram maior abertura à troca de gênero proposta em *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* do que à reinterpretção étnica apresentada em *Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa*. As reações iniciais foram mistas, mas majoritariamente negativas, com muitas crianças afirmando, de forma direta, que aquela Chapeuzinho era “feia”. Tal estranhamento evidencia a presença de marcas de um racismo estrutural já introjetado, que se manifesta precocemente e atravessa os modos de perceber corpos, traços, representações, belezas...

Ao longo da leitura, entretanto, esse incômodo inicial foi gradualmente se desfazendo, esvanecendo-se à medida que as crianças se familiarizavam com a narrativa, com a personagem; à medida que reconheciam elementos culturais como o boto-cor-de-rosa, o igarapé e o tacacá [este último associado, inclusive, a uma música da cantora Joelma amplamente difundida à época, “*Chegando no Pará*”], observou-se um movimento de aproximação e adesão à história. O reconhecimento cultural operou como um fio de reentrada no tecido narrativo, permitindo que a estranheza e o preconceito cedessem lugar à curiosidade, ao envolvimento e à escuta.

Tanto que no encontro final, três das cinco turmas solicitaram espontaneamente que essa versão fosse relida, enquanto as outras duas demonstraram igualmente entusiasmo e interesse pela narrativa. Esse movimento, do rejeitar ao desejar ouvir novamente, revelou com clareza a potência alargadora da experiência literária. A literatura, nesse contexto, mostra-se capaz de instaurar gestos de resignificação sensível, dos mais genuínos e potentes: aqueles que não se dão por imposição ou correção moral, mas pela convivência com a história, pelo tempo da escuta e pela possibilidade de, pouco a pouco, reinventar o olhar e, com ele, a própria relação com o mundo e com a diferença do outro.

QUANDO A HISTÓRIA NOS CONTA DE VOLTA: CONCLUSÕES

Ter podido estar ali, compondo essa tapeçaria, vozes e escutas, revelou-nos uma experiência profundamente agradável e gratificante. Percebemo-nos atravessados por uma percepção que nos reconectava, todos nós, à raiz oral do conto de Chapeuzinho Vermelho, como se cada mediação atualizasse o antigo gesto de narrar junto, de contar e recontar ao redor de uma roda, porque a cada vez que mediávamos uma versão diferente o dialogismo de um outro performava não somente no desfecho desta história, mas emergia, sobretudo, no próprio ato de recontá-la à sua maneira, de retomá-la com palavras novas, deslocando sentidos, reinventando caminhos.

Motivações distintas brotaram como rebentos em campos livres, especialmente nas crianças, que fertilizaram em si mesmas o desejo de criar suas próprias versões de Chapeuzinho Vermelho, reinscrevendo a narrativa em campos oníricos, lúdico-políticos, subversivos ou mesmo tradicionais: um singelo e compartilhado sentimento de pertencimento à narrativa, como se todos ali reconhecessem, de forma lírico-intuitiva, que contar histórias é um gesto natural, constitutivo da experiência humana: exatamente como Jenkins (1992), observou.



E que boniteza! Além do que participeis, as crianças passaram a se perceber como narradoras, e, principalmente, como apropriadoras das histórias que escutavam fluir daqueles livros. Ao modificá-las, ampliá-las ou contrariá-las, afirmavam-se como sujeitos capazes de intervir ativamente no texto, de dobrá-lo às próprias vivências e afetos. Nesse sentido, a experiência reiterou a compreensão de que a literatura, quando mediada como acontecimento e não como objeto fechado, reafirma sua potência mais radical: a de nos lembrar que toda história vive enquanto pode ser contada de novo, sempre outra, sempre em movimento.

E isso é potente, é necessário e é transformador, e apoia-nos Bebiano (2014) ao dizer que: “Necessário é ainda, para quem ensina, um conhecimento mais aprofundado da história, da multiplicidade e da variedade das figurações dos contos, abrindo-os às metamorfoses que, de facto, caracterizam toda a sua história” (Bebiano 2014. p. 145–175).

As reações diversas das crianças elucidaram, justamente, o valor da experiência, da literatura entendida como linguagem, acontecimento que movimenta e compõe afetos. Os resultados deram-se menos como respostas e mais como aberturas: concluímos que as crianças permitiram-se ser atravessadas por diversas sensações e emoções, acolhendo-as, divertindo-se e, sobretudo, participando ativamente da construção [e da reconstrução também] de sentidos, revelando que a fenomenologia da mediação literária com crianças está em constante movimento, reafirmando que a pluralidade textual e a diversidade narrativa é uma potente via de fruição literária, capaz de instaurar pedagogias da escuta, da diferença e da reinvenção, e, com elas, epistemologias outras, potenciais transformativos.

REFERÊNCIAS

BEBIANO, Adriana. Para uma pedagogia política e lúdica: reescritas de contos de fadas. In: LUÍS, Ana R. (coord.). **O cruzamento de saberes na aula de inglês: contributos para uma prática multidisciplinar**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 145–175.

DeCERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. Nova Iorque: Routledge, 2006

JENKINS, Henry. **Textual poachers: television fans and participatory culture**. New York: Routledge, 1992

PAIVA, A. (2016). **Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE**. In: BRASIL. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília, 13-49

STAM, Robert. **A literatura através do cinema -realismo, magia e a arte da adaptação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008



ESPAÇOS DE LEITURA NOS CMEIS DE CODÓ-MA: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES À FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cecília de Araújo Flor

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Michelle de Mesquita Botentuit

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Cristiane Dias Martins da Costa

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, na qual as práticas pedagógicas devem promover o desenvolvimento integral da criança, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nesse contexto, Luckesi (2005) afirma que a ludicidade assume papel central, compreendida não apenas como estratégia pedagógica, mas como uma experiência interna e plena do sujeito, relacionada às sensações e emoções vivenciadas no processo educativo. Desse modo, a aprendizagem na Educação Infantil envolve dimensões afetivas, sensoriais e simbólicas.

Costa (2009) discorre que a literatura infantil se destaca como linguagem artística que articula ludicidade, imaginação e formação humana, utilizando a palavra de forma criativa para dar sentido às experiências e possibilitar à criança a vivência lúdica de emoções e significados, ampliando sua subjetividade.

Ainda nesse sentido, Costa (2009) destaca que as crianças se encantam por narrativas que dialogam com seus sonhos, sentimentos e experiências, enriquecendo sua subjetividade ao articular imaginação e realidade. Assim, a leitura desses textos se configura como a uma atividade lúdica ao permitir às crianças um contato com seu próprio eu, com seu próprio mundo.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, presentes no resumo técnico do estado do Maranhão sobre o censo da educação básica de 2019, sobre a disponibilidade de biblioteca nas estruturas das instituições da Educação Infantil foi constatado que apenas 8,8% das instituições municipais contam com a existência de biblioteca e 66,4% da rede privada. De modo que a ausência destes espaços sinaliza desafios estruturais importantes para a garantia do acesso sistemático à leitura literária desde a primeira infância.

As experiências com a literatura infantil, quando mediadas pelo educador, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da imaginação e do conhecimento de mundo, favorecendo a familiaridade com o livro e a compreensão das convenções da escrita. Nesse processo, o professor atua como mediador, criando condições para que a leitura se torne uma experiência significativa e prazerosa desde a infância (Brasil, 2017).



Embora a leitura literária seja reconhecida como direito da criança e elemento essencial à formação do leitor, as instituições de Educação Infantil ainda persistem desafios quanto à existência e à organização dos espaços de leitura, sobretudo na rede pública, onde os dados do Censo da Educação Básica de 2019 indicam baixa presença de bibliotecas nas instituições municipais do Maranhão (IBGE).

No município de Codó-MA, a pesquisa de Cunha (2019) aponta a escassez de bibliotecas ou salas de leitura nas instituições de Educação Infantil. Ainda segundo Cunha (2019) mesmo com a existência de unidades públicas distribuídas entre as zonas urbana e rural, os espaços destinados aos livros, quando existentes, apresentam organização improvisada, carecendo de intencionalidade pedagógica.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar os espaços de leitura existentes em quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Codó-MA, buscando compreender como esses espaços são organizados, utilizados e valorizados no cotidiano escolar, bem como as contribuições das práticas docentes para a formação do leitor na Educação Infantil.

PERCURSO METODOLÓGICO

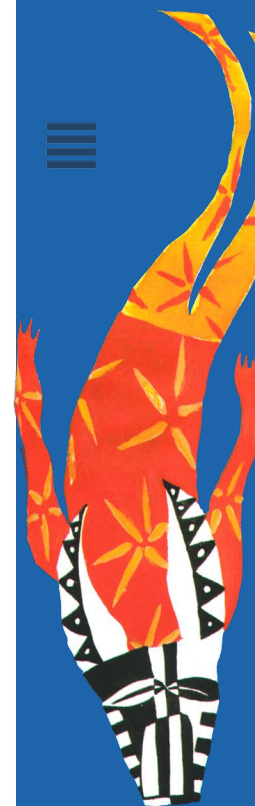
Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se a abordagem, configura-se em qualitativa, uma vez que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil. Nessa perspectiva, Alves-Mazzotti (2002) considera-se o pesquisador como principal instrumento de investigação, sendo fundamental o contato direto e prolongado com o campo, a fim de interpretar os comportamentos, discursos e práticas observadas.

A princípio foi feito o levantamento bibliográfico que possibilitou a construção do referencial teórico que sustenta o estudo, pois todo trabalho científico pressupõe esse tipo de investigação, como afirma Andrade (2010). A pesquisa de campo, por sua vez, com base em Bartolomeu (2013) e Lakatos (2003) permitiu o contato direto com o contexto investigado, favorecendo a compreensão das práticas e concepções dos sujeitos envolvidos, por meio da interação entre pesquisador e objeto de estudo.

A pesquisa foi realizada em quatro CMEI do município de Codó-MA, envolvendo um profissional de cada uma destas instituições que atuam como gestoras, supervisora e professora, com formação em Pedagogia ou áreas afins e especialização em nível lato sensu. Enfatizamos que realizamos um recorte quanto ao campo de pesquisa, que contou com a participação das instituições construídas com recursos do Proinfância¹⁴.

Como técnicas de coleta de dados, recorreu-se à aplicação de formulários e registros fotográfico. Inicialmente, aplicou-se um formulário aos responsáveis pelas instituições, com o objetivo de compreender a organização dos espaços de leitura, utilização desses espaços e os acervos existentes e sua organização. Posteriormente, realizou-se a visita aos espaços de leitura para registro fotográficos destes espaços para melhor visualização. A utilização de diferentes técnicas de coleta de dados justifica-se pela necessidade de compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões,

14 O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 006, de 24 de abril de 2007, tem como finalidade ampliar o acesso à Educação Infantil por meio da oferta de creches e pré-escolas públicas com padrão arquitetônico e estrutural que assegure condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças.



conforme destaca Zago (2003), ao afirmar que nenhum método, isoladamente, é capaz de captar sua complexidade.

OS ESPAÇOS DE LEITURA DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No município de Codó, seguindo o projeto arquitetônico padrão Tipo B disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram construídos quatro CMEI, das quais três estão localizadas na zona urbana e uma na zona rural. Essas instituições atendem crianças da Educação Infantil, abrangendo turmas de Berçário, Maternal I e II, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com três unidades situadas na zona urbana e uma na zona rural.

Apesar de os CMEIs seguirem um modelo arquitetônico padronizado, o memorial descritivo do Projeto Tipo B não prevê, de forma explícita, a existência de biblioteca escolar. Tal ausência revela uma contradição entre a concepção de Educação Infantil defendida nas políticas educacionais e a materialização dos espaços destinados à leitura literária. Durante a pesquisa de campo, constatou-se que as instituições utilizam a sala multiuso como espaço de leitura ou biblioteca, numa tentativa de suprir essa lacuna estrutural.

Além disso, Cosson (2006) destaca que a formação do leitor pressupõe condições concretas de acesso ao texto literário, o que inclui ambientes acolhedores, organizados e pensados para a interação da criança com o livro. A simples presença do acervo não garante a formação do leitor; é necessário que o espaço seja concebido como ambiente de experiência estética, afetiva e cultural. Nesse sentido, a ausência de bibliotecas estruturadas ou a utilização improvisada dos espaços de leitura pode limitar as possibilidades de apropriação pedagógica da literatura infantil.

Desse modo, o papel do professor e da gestão escolar torna-se fundamental na construção de uma cultura leitora desde a Educação Infantil. Conforme defende Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e os espaços educativos devem favorecer essa relação dialógica entre sujeito, texto e realidade. Assim, mais do que a existência física do espaço de leitura, importa compreender como ele é organizado, utilizado e integrado às práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de leitores críticos e sensíveis desde a infância.

De acordo com Polker (1973) a Educação Infantil é uma fase fundamental para a formação de atitudes e hábitos, devendo o incentivo à leitura começar de forma intencional, mesmo antes do domínio convencional do hábito de ler. Santana (2020) defende que o contato precoce com os livros, mediado por adultos e pela contação de histórias, favorece o desenvolvimento da leitura, sobretudo quando ocorre em espaços adequados, organizados e com acervo acessível. Diante disso, passa-se, a seguir, à apresentação dos resultados e à discussão dos dados da pesquisa, buscando compreender como os espaços de leitura são organizados e utilizados nos CMEIs investigados e suas implicações para a formação do pequeno leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram obtidos por meio do formulário composto por quarenta e duas questões que investigou aspectos relacionados à caracterização dos sujeitos e das instituições, bem como à organização e utilização dos espaços de leitura nos CMEIs. Para esta pesquisa, realizou-se um recorte



metodológico, priorizando as questões que abordam a identificação do participante e da instituição, além daquelas que investigam a existência dos espaços de leitura, a organização e a gestão do acervo, a frequência de uso desses ambientes e a avaliação da importância da biblioteca escolar para a formação do leitor na Educação Infantil.

Em 2022, no contexto da pesquisa de campo desenvolvida nos CMEIs, constatou-se que uma das instituições dispunha de um espaço denominado biblioteca, caracterizado por sua função multifuncional, no qual livros, materiais pedagógicos e brinquedos eram compartilhados no mesmo ambiente. Essa organização evidencia a ausência de um planejamento específico para o uso pedagógico da leitura literária na Educação Infantil, conforme ilustrado na Imagem A. Essa realidade onde a organização dos espaços de leitura ocorre por meio de adaptações de espaços, impacta diretamente na forma como a leitura é vivenciada pelas crianças. Conforme aponta Zilberman (2003), o espaço destinado à leitura exerce função simbólica no processo de formação do leitor, pois comunica valores, sentidos e intencionalidades pedagógicas. Quando o livro ocupa um lugar secundário ou compartilha espaço com outros materiais, há o risco de que a leitura seja compreendida apenas como atividade acessória, e não como prática cultural central na Educação Infantil.

Imagem A – Sala de Leitura em 2022



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Já em 2025, com os investimentos destinados à reforma das salas e à implementação de salas de leitura, observou-se uma transformação positiva nos quatro CMEIs analisados. Atualmente, esses espaços encontram-se organizados voltados para a leitura, com acervo acessível, mobília adequada e ambientes planejados para favorecer experiências leitoras na Educação Infantil, conforme visível na imagem B, que retrata a sala de leitura referente ao ano de 2025.



Imagem B – Sala de Leitura em 2025



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Embora a implementação das salas de leitura represente um avanço estrutural, sua efetividade pedagógica depende diretamente da atuação dos profissionais responsáveis por sua utilização e mediação, aspecto que orienta a análise a seguir nos CMEIs investigados.

Assim, buscou-se identificar aspectos referentes à organização e à responsabilidade pelo acervo, sendo que os dados revelam que, em 75% dos CMEIs investigados, os professores são os responsáveis diretos pelos livros, enquanto em 25% essa função é atribuída a outro profissional que não foi identificado pelos participantes. Tal dado evidencia a inexistência de profissionais específicos para a gestão do acervo literário, o que pode impactar tanto a organização quanto a dinamização dos espaços de leitura.

Quanto à composição do acervo literário, constatou-se que 75% dessas instituições possuem livros didáticos; 25% dispõem de obras de teóricos da área da Educação; e 100% contam com obras de literatura infantil e livros paradidáticos. Esses dados indicam que os CMEIs dispõem de materiais literários compatíveis com a faixa etária do público da Educação Infantil, mas em termos de quantitativo é insuficiente, de modo que assegura o acesso inicial das crianças ao universo da literatura de forma limitada.

Nesse sentido, Silva e Arena (2012) destacam que as vivências com diferentes gêneros discursivos possibilitam às crianças a apropriação progressiva das formas de linguagem que circulam social-



mente, favorecendo sua constituição enquanto leitoras. Assim, compreende-se que quanto maior e mais diversificado for o contato da criança com livros, textos e práticas de leitura, maiores serão as possibilidades de ampliação de seu repertório cultural e linguístico.

Outro aspecto investigado refere-se à rotina de leitura literária nas instituições pesquisadas, onde os participantes afirmam que 75% dos CMEIs realizam leitura literária diariamente, enquanto 25% adotam outra periodicidade que não foi identificada. A leitura cotidiana é apontada por Teberosky e Colomer (2003, p. 25) como uma prática fundamental, pois “permite às crianças um contato com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender, ao mesmo tempo em que condiciona suas aprendizagens posteriores”. Dessa forma, os dados indicam a necessidade de repensar as rotinas de leitura nas instituições que ainda não incorporam essa prática de modo sistemático.

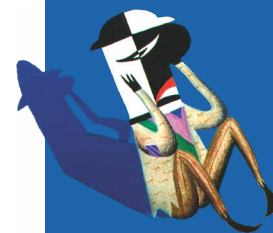
Para além da existência dos espaços de leitura, investigou-se também a utilização efetiva desses ambientes. Os sujeitos da pesquisa indicaram que 50% das instituições utilizam sempre os espaços de leitura, 25% não os utilizam e 25% fazem uso apenas ocasionalmente. Esses resultados evidenciam que a presença física do espaço não garante, por si só, práticas leitoras significativas, sendo fundamental que esses ambientes sejam incorporados à dinâmica pedagógica da escola.

A utilização dos espaços de leitura e o acesso direto ao livro são essenciais para o desenvolvimento da autonomia da criança, permitindo que ela escolha, manuseie e estabeleça vínculos com a leitura. Conforme destacam Furtado e Debus (2017), o acesso ao livro deve ser mediado pelo professor, em tempos e espaços organizados a partir da escuta da criança, favorecendo um ambiente acolhedor e propício ao encontro com a literatura.

No que diz respeito às ações coletivas para a formação leitora, os dados indicam que em 75% dos CMEIs, os educadores desenvolvem projetos de forma conjunta para fomentar a leitura, enquanto em 25% há a ausência desse tipo de articulação. De acordo com Furtado e Debus (2017), a formação leitora na Educação Infantil não se refere à decodificação do sistema escrito, mas à aproximação da criança com a cultura escrita, por meio de práticas significativas de letramento desde os primeiros anos de vida.

A respeito da avaliação feita pelos entrevistados sobre os espaços de leitura, 75% consideram esses ambientes satisfatórios e capazes de atender às necessidades da escola, enquanto 25% os avaliam como insatisfatórios. Contudo, todos apontaram o acervo de livros como não satisfatório, considerando-o insuficiente para atender à demanda escolar. Ainda nesse eixo avaliativo, quando solicitados a atribuir uma nota de 1 a 10 à importância dos espaços de leitura para a escola e para a formação de leitores, um gestor atribuiu nota 3, dois atribuíram nota 9 e um atribuiu nota 10.

De forma semelhante, ao avaliar a importância da biblioteca escolar na formação de cidadãos críticos e conscientes, 75% atribuíram nota máxima, enquanto 25% atribuíram nota 3. Esses dados reforçam o reconhecimento do papel da biblioteca escolar como espaço formativo, ainda que persistam limitações estruturais e de acervo. Em consonância com esses resultados, Peruzzo (2011) destaca que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, especialmente no que se refere a recursos e infraestrutura, a instituição escolar permanece como um dos principais espaços de incentivo à leitura e à formação de leitores críticos e conscientes. Para o autor, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da compreensão, da imaginação e da capacidade crítica



das crianças, constituindo-se como ponto de partida para leituras mais complexas ao longo de sua trajetória formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que, embora a literatura infantil seja reconhecida pelos gestores dos quatro CMEIs como elemento central para a formação do leitor desde a infância, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura, à organização dos ambientes e à ampliação dos acervos. A inexistência de bibliotecas escolares nestes CMEIs tem levado à utilização de espaços improvisados, o que pode limitar a vivência da leitura como experiência significativa.

Os resultados apontam que todas as instituições possuem obras de literatura infantil, garantindo o acesso inicial das crianças ao livro. Entretanto, a insuficiência do acervo, a falta de profissionais específicos para sua gestão e o uso irregular dos espaços de leitura evidenciam que a presença física do livro não garante, por si só, práticas leitoras consistentes. Neste sentido, o professor assume papel fundamental como mediador da leitura, sendo responsável pela organização do espaço e promoção de experiências estéticas e afetivas com os textos literários.

Conclui-se que a formação do leitor na Educação Infantil requer, também, espaços de leitura organizados de forma intencional, acervos diversificados e práticas pedagógicas sistemáticas. Assim, é imprescindível que políticas públicas, gestores e docentes atuem de forma articulada para fortalecer os espaços de leitura nos CMEIs, de modo a garantir à criança o direito à literatura e contribuindo para a construção de leitores críticos e sensíveis desde os primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BARTOLOMEU, Talita Cristina. Reflexões sobre metodologias da pesquisa em educação: em busca de rigor e qualidade. **Educação, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 171-183, junho, 2013.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância**. Resolução/CD/FNDE nº 006, de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da. Literatura infantil e ludicidade: é possível brincar com as palavras?. **Revista da FA7**, v. 2, n. 7, p. 97, 2009.
- CUNHA, Norma Beatriz Oliveira Silva. Os espaços de leitura dos Centros Municipais de Educação Infantil, na zona urbana, do município de Codó-MA. **Monografia** (graduação), Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, Codó-MA, 2019. 61f.



FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 133-149, 2017.

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

IBGE. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico – Maranhão**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. Org. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005.

PERUZZO, Adreana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, p. 95-104, 2011.

POLKER, Ana Maria Athayde. A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 2, n. 1, 1973.

REZENDE, Leonardo Milhomem. Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-Proinfância: uma proposta metodológica. **Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2013.

SANTANA, Meriane Lacerda. Educação infantil: a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. 2020. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe** n. 06, 2012.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

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

Notas finais

Os dados apresentados neste artigo integram a pesquisa desenvolvida na monografia intitulada *Espaços de leitura nas Proinfâncias de Codó: reflexões sobre práticas docentes durante o ensino remoto*, de autoria de Cecília de Araújo Flor, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa, apresentada à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2022.



JARDINEIROS NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS E PRÁTICAS DE CUIDADO COM A NATUREZA

Hamilka Alcantara Fontenele Aragão Silva

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Prefeitura Municipal de São Luís

Vanuza da Silva

Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de Codó

Cristiane Dias Martins da Costa

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil entendida como experiência estética e social oferece condições para a formação leitora desde a Educação Infantil, pois “[...] a função estética permite à criança o gozo e o prazer de ler, a fruição do texto e, especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativas a fim de enriquecer suas experiências de vida” (Burlamaque; Martins; Araujo, 2011, p. 80).

Neste artigo, examinamos uma intervenção de mediação exclusivamente imagética com crianças do Pré II (5 anos), em uma escola municipal de Codó, Maranhão, articulando leitura de imagens e práticas de cuidado ambiental, plantio e acompanhamento de sementes. A proposta surgiu de discussões colaborativas no grupo de pesquisa Formação Docente: Letramento e suas mediações (FORDOC), cujos encontros quinzenais fomentam a interlocução entre estudos teóricos e práticas de sala de aula.

Abramovich (2009) aponta que as histórias sem palavras constituem experiências integrais de leitura, entende-se que a leitura não é só decodificar letras, é compreender e produzir sentido. Nos livros sem palavras, tudo isso acontece pelas imagens, de forma autêntica e potente. Para Oliveira (1993), cuja perspectiva sociocultural enfatiza as práticas dialógicas e interativas como mediadoras da construção de sentidos, ao propor atividades que envolvam a criança em situações lúdicas, sobretudo aquelas que criam situações imaginárias, cumpre uma função pedagógica e social. Nessa direção, Burlamaque; Martins; Araújo (2011) afirmam que

Desde tenra idade, a iniciação literária possibilita à criança a fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário. No campo educativo essa experiência permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural (Burlamaque Martins; Araújo, 2011, p. 75-76).

Esse entendimento reforça que a leitura literária, desde cedo, é um espaço de fruição que expande repertórios e modos de imaginar, condição que antecede qualquer finalidade escolar. No nosso estudo, preservar o encantamento foi decisivo, a atenção às imagens, os retornos às páginas e as rodas de conversas conduziram as crianças a observarem, inferirem e anteciparem sentidos que emergem da





obra, e não de um roteiro conteudista. Assim, a literatura mantém seu sentido artístico e encantador, enquanto inaugura oportunidades de linguagem e socialização de sentidos na Educação Infantil.

De acordo com Abramovich (2009), a mediação de leitura com livros sem texto escrito leva a criança para o centro do processo narrativo, ao observar histórias, ela localiza pistas visuais como enquadramentos, expressões, cores e recorrências, formula hipóteses sobre enredo e personagens, infere relações de causa e consequência e reconstrói a sequência narrativa em diálogo com o mediador.

A escola, em especial a pré-escola, pode recorrer intencionalmente a tais situações para intervir no processo de desenvolvimento da criança e projeta a dimensão estética da literatura infantil frente a finalidades formativas (Burlamaque; Martins; Araújo, 2011). Assumimos a leitura por imagens como prática que convoca observação minuciosa, inferência, antecipação e autoria narrativa das crianças, potencializando oralidade e letramento (Zilberman, 2006).

Este artigo tem por objetivo analisar como a mediação de leitura apenas com imagens contribui para a formação leitora inicial e para a sensibilização ambiental de crianças de 5 anos. Em termos metodológicos, a intervenção foi concebida e acompanhada no cotidiano da turma, com observação participante da professora-pesquisadora e registros multimodais.

ITINERÁRIOS E EVIDÊNCIAS E A MEDIAÇÃO COM DO LIVRO DE IMAGEM

Esta investigação configura-se como qualitativa, de orientação sociocultural. Vygotsky (1989), aborda a leitura como prática social mediada e situada historicamente. Partiu-se de uma revisão sobre mediação de leitura sem texto escrito, livros de imagem e, em seguida, essas proposições foram familiarizadas com as práticas literárias já desenvolvidas com crianças de 5 anos, compondo uma intervenção pedagógica planejada e acompanhada no cotidiano da turma.

A escolha da literatura de imagens “Jardineiros da Floresta” de Feitosa (2022), se sustenta devido as possibilidades de escolha por perguntas abertas, retornos às imagens e registros leves, escriba, incentivo a imaginação, falas, pois tais estratégias ampliam o prazer estético e o repertório imaginário, enquanto convidam as crianças a justificar interpretações.

Burlamaque; Martins; Araújo (2011, p. 77), salientam que:

Outro fator que deve ser levado em conta na escolha de livros a ser apresentado às crianças são aqueles que trazem seu bojo, muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor. Esses requisitos fazem da leitura um momento de diversão e expansão de horizontes de expectativas.

Dessa forma, o critério de seleção não pode ser apenas temático ou instrumental, livros que preservam graça, mistério e fruição sustentam a curiosidade, a expectativa do leitor e dá abertura a múltiplos sentidos. No nosso estudo, priorizamos a obra que convida ao olhar demorado e ao jogo interpretativo, evitando engessar a leitura e despertando o interesse.

Alinhado com os estudos de Abramovich (2009), tratamos as histórias sem palavras como experiências integrais de leitura, a escolha de uma obra sem palavras ampliou as possibilidades de interpretação e autoria das crianças. A ausência de texto escrito deslocou o foco para a leitura de imagens e para a construção coletiva do significado, fortalecendo a oralidade e a escuta sensível.



A mediação de leitura assumiu um caráter participativo e ativo. As crianças não foram apenas ouvintes da história, mas recriadoras dela, contribuindo com suas ideias, sentimentos e percepções. Com Oliveira (1993), compreendemos os sentidos como socialmente mediados em práticas dialógicas.

Nos episódios analisados, isso se traduziu em atenção sustentada, recontos autorais e como efeito de leitura, e não como tarefa pré-definida. A seguir, apresentamos evidências desses movimentos no cotidiano da turma.

A intervenção ocorreu ao longo de três meses com uma turma da pré-escola, com 20 crianças de cinco anos, a partir do livro de imagem Jardineiros da Floresta de autoria de Feitosa, em uma escola pública de Codó - MA. A obra, sem texto escrito, possibilitou a construção coletiva de enredos a partir de pistas visuais, enquadramentos, expressões, cores e recorrências. No quadro 1, descreve, de forma sucinta, a sequência desenvolvida e as evidências da mediação nos três meses.

Quadro 1: Sequência didática e evidências da mediação

Momento/Ação	Evidências observadas	Implicações pedagógicas
Mês 1 – Apresentação do livro. Leitura silenciosa e observação livre.	Falas espontâneas, apontar detalhes, início de hipóteses sobre personagens e cenário.	Ativa o letramento visual; inicia a negociação de sentidos.
Mês 2 – Retornos a páginas e perguntas abertas. Preparo e plantio de sementes – cuidado cotidiano, rega.	Localização de pistas recorrentes; reformulação de hipóteses. Transferências entre narrativa e ação (rega, observação de brotos)	Favorece inferência e revisão; mediação interativa e a troca de ideias. Ambientaliza a leitura; articula ética e cuidado com a natureza.
Mês 3 – Construção narrativa com a professora como escriba. Cuidado cotidiano, rega. Socialização com outras turmas.	Coautoria do enredo, seguindo o que pede a literatura trabalhada; justificativas com base nas imagens	Fortalece autoria, oralidade e argumentação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As ações demonstradas no Quadro 1, evidenciam o encadeamento didático que preserva a fruição e, ao mesmo tempo, dá visibilidade ao pensamento das crianças, a leitura silenciosa e o olhar demorado acionam o letramento visual, os retornos e as perguntas abertas favorecem inferências e revisão de hipóteses.

Para fins de visibilização do percurso, apresentamos, a seguir, um painel de registros fotográficos (Figura 2), para fins analíticos, cada foto foi selecionada por evidenciar momentos-chave da mediação. Esses registros dialogam com os dados textuais como fala e escrita, ajudam a tornar observável o que foi descrito no Quadro 1, sem reduzir a obra literária a um recurso instrumental.

Figura 2: Painel dos registros da mediação



Fonte: Arquivo das autoras (2025)

As ilustrações demonstram o envolvimento didático, percebe-se um encadeamento de ações que preserva o caráter imagético da leitura e dá visibilidade ao pensamento infantil, o olhar demorado ativam a atenção ao detalhe, as perguntas abertas promovem a formulação e a revisão de hipóteses, a escrita pública da escriba legitima a autoria coletiva, a circulação social das interpretações e o plantio prolonga a experiência da obra em práticas sensíveis de cuidado, conectando narrativa e cotidiano. Juntas, essas escolhas metodológicas fortalecem a participação das crianças, qualificam a escuta e favorecem a construção compartilhada de sentidos. Em conjunto com os relatos, envolvimento das crianças e as imagens compõem uma triangulação de registros que robustece a análise e a compreensão do percurso vivido.

As mediações da sequência didática combinaram rodas de leitura e conversa, leitura silenciosa compartilhada, retornos intencionais às páginas e perguntas abertas (“o que você vê?”, “O que te levou pensar em plantio?”, “o que acontece antes da sementeira das sementes e depois?”). Uma vez por semana, realizou-se a construção narrativa coletiva, as crianças enunciavam interpretações e a professora atuava como escriba, registrando o enredo emergente. O *corpus* incluiu registros das interpretações das crianças escritos pela professora como escriba, desenhos interpretativos, fotos do processo e anotações de rodas de conversas. Organizou-se os dados em unidades de sentido e realizamos análise de conteúdo (Bardin, 2016), em três eixos que são demonstrados na figura 1.



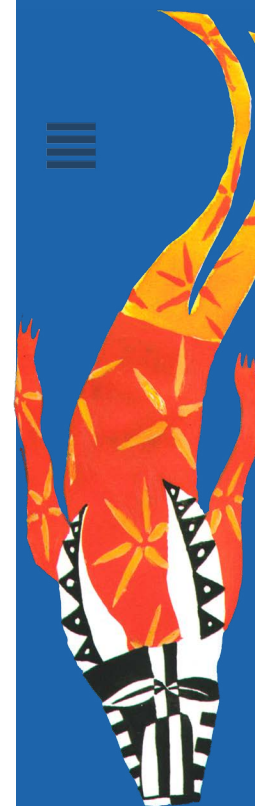


Figura 1: Eixos estruturantes da mediação de leitura de livros de imagens de acordo com a experiência.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

À luz do percurso metodológico e do quadro teórico adotado, organizamos a análise em três eixos interdependentes (Figura 1), que operam como lentes para compreender o que emergiu da mediação com livros de imagem. No Eixo 1, examinamos movimentos de letramento visual e a construção de pistas que as crianças mobilizam ao observar, comparar e retornar às páginas (Abramovich, 2009). O Eixo 2 focaliza as inferências e a autoria nas narrativas coletivas, evidenciadas em hipóteses, justificativas ancoradas na imagem e recontos mediados (Burlamaque; Martins; Araújo, 2011). Por fim, o Eixo 3 aborda a ambientalização da leitura, isto é, a transferência de sentidos da narrativa para práticas de cuidado no cotidiano, sem reduzir a obra a um fim utilitário (Zilberman, 2006). A seguir, descrevemos cada eixo com seus episódios e implicações pedagógicas.

EIXO 1 - LETRAMENTO VISUAL E CONSTRUÇÃO DE PISTAS

Em sintonia com nossa proposta, a literatura infantil cumpre um papel formador que não se reduz a metas pedagógicas ou ao ensino de conteúdo, tendo em vista que “[...] há diferentes modos de compartilhar uma história com as crianças, como o ler, o dizer e o contar e, uma forma não diminui ou substitui a outra”. (Martins; Souza e Aquino, 2019, p. 80). Ao abrir vias de conhecimento de mundo e autoconhecimento, ela permite que a escola alargue seus horizontes e ultrapasse limites tradicionais, sem perder o caráter estético da experiência.

Quando acolhida em sala em sua natureza de ficção e mediada com delicadeza, como no caso desta proposta, a leitura de livros de imagem favorece um modo de ler que se ancora no olhar atento, na observação de detalhes e na construção de pistas visuais. A escuta das interpretações infantis, nesse contexto, transforma a literatura em propulsora de deslocamentos, pois sustenta a curiosidade, legitima a autoria das crianças e reconhece suas hipóteses de sentido como parte do processo leitor. Ao serem convidadas a dizer o que veem, o que percebem e o que inferem a partir das imagens, as



crianças exercitam práticas de letramento visual que desafiam rotinas escolares mais estreitas, sem “tarefizar” a obra e sem reduzir a experiência literária a fins utilitaristas (Abramovich, 2009).

Observou-se atenção sustentada e iniciativas espontâneas das crianças para localizar e comparar detalhes nas ilustrações, inclusive retornando a páginas anteriores para checar pistas recorrentes. Tais movimentos indicam ampliação do repertório de leitura de imagens, com relações parte/todo, reconhecimento de mudanças na cena e uso de índices visuais para sustentar hipóteses.

A leitura literária deve ser uma prática diária na sala de aula, fundamental para o desenvolvimento infantil, além de aguçar a imaginação, auxilia na compreensão do mundo e servir como motivação para quem a ouve, nas salas de educação infantil essa ação se torna indispensável.

Podemos entender a motivação como a etapa inaugural da leitura literária, cujo centro é criar condições de entrada sensível no texto, preparar o leitor para atravessar a porta da obra (Cosson, 2009). Nessa proposta com livros-imagem, isso se dá pela fruição inicial sem objetivos instrucionais explícitos, por perguntas abertas, silêncios e pausas, e pelos retornos às páginas que ampliam o olhar, assim, a mediação convoca a curiosidade e dispõe as crianças a “entrar” na narrativa com atenção, disponibilidade estética e desejo de continuar lendo.

EIXO 2 - INFERÊNCIAS E AUTORIA NAS NARRATIVAS COLETIVAS

A mediação dialógica favoreceu a formulação de hipóteses causais e temporais, a negociação de sentidos entre pares e a coautoria com a escriba, a partir das observações da literatura, das rodas de conversa sobre as imagens surgiu a narrativa coletiva, sendo aprimorada e refinada no decorrer da sequência. Partindo dessa premissa entende-se que “[...] os mediadores de leitura se apresentam como atores principais de intermédio entre a criança e o texto” (Burlamaque; Martins; Araújo, 2011, p. 76). As crianças recontaram a história para outras turmas, assumindo a voz narrativa e justificando interpretações a partir de evidências visuais, o que reforça autoria e consciência do processo interpretativo.

Martins, Souza e Aquino (2019) destacam que o texto não se constitui de forma isolada, pois nele se entrelaçam influências que ultrapassam o próprio ato de leitura. Tanto o autor quanto o leitor são moldados por dimensões históricas e sociais, com aspectos coletivos e individuais, que permeiam o momento da escrita e da leitura. Assim, é na confluência dessas experiências e histórias que se formam os papéis de quem escreve e de quem lê.

A partir dessa compreensão de que autor e leitor se constituem mutuamente na tessitura histórica e cultural que envolve o texto, as inferências e autoria nas narrativas coletivas ganham relevância ao evidenciar a potência da leitura como espaço de produção de sentidos compartilhados.

Quando as crianças constroem narrativas em grupo, no caso dessa experiência, culminou em um texto rimado, completando as lacunas presentes em cada página do livro Jardineiros da Floresta, dessa forma, inferindo, imaginando e completando o que sugere a própria literatura em questão, assumem, ainda que de forma inicial, o papel de coautoras. Nesse movimento, o ato de ler as imagens transcende a simples observação e se transforma em um exercício de autoria e pertencimento, no qual as experiências individuais dialogam com a coletividade, revelando modos singulares de dizer, ler e contar o mundo.



EIXO 3 - AMBIENTALIZAÇÃO DA LEITURA EM DIÁLOGO COM O PLANTIO.

A articulação entre a narrativa do livro e a experiência concreta de plantio promoveu transferências simbólicas em direção ao cuidado com a natureza. As crianças plantaram as sementes e seguiram com cuidados e regaram diariamente por dois meses. O acompanhamento cotidiano das sementes com rega e observação de brotos, configurou um campo de sentido no qual a leitura se prolonga em ação, ética do cuidado e da transformação dos envolvidos. A transformação do sujeito é uma “[...] possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação” (Zilberman, 2006, p. 4).

A apropriação simbólica e afetiva da leitura como ato transformador, perceptível na mobilização de memórias pessoais, no desejo de releitura e na circulação das interações entre outras turmas, conferiu sentido social às ações. Nesta experiência, ficou evidente a valorização do protagonismo infantil na recontagem da história entre pares, evidenciando a importância das práticas dialógicas.

Ao aproximar leitura literária e práticas de cuidado com a natureza, entendemos que a “ambientalização” da leitura não é um apêndice operacional, mas a continuidade dos sentidos que emergem da obra em experiências concretas do cotidiano escolar. A mediação preserva a fruição (Abramovich, 2009) e se apoia no diálogo e na coautoria de interpretações, de modo que o que se lê nas imagens possa ser vivido, narrado e compartilhado em ações de cuidado como o plantio, rega, observação de brotos. Nesse horizonte, concordamos com a defesa de uma escola que forma leitores que leem textos e mundo, por meio de práticas de socialização de saberes. Como afirmam Segabinazi e Perinelli (2024)

Nesse sentido, partimos da premissa que a escola tem, entre outros, o compromisso com a formação de leitores críticos, autônomos e que sejam capazes de compreender a realidade que os cerca por meio de práticas que promovam e valorizem a socialização dos saberes. (Segabinazi; Perinelli, 2024, p. 111).

Na experiência relatada, essa premissa se concretizou quando as crianças transferiram o que interpretaram na narrativa para gestos cotidianos de cuidado combinaram rotinas de rega, nomearam mudanças observadas nos brotos, justificaram suas escolhas com base em pistas do livro e socializaram descobertas em rodas de conversa e registros públicos. Tais movimentos preservam o estatuto estético da literatura (Zilberman 2006), enquanto ampliam repertórios de linguagem e responsividade ética ao entorno. Analiticamente, a triangulação entre fala, desenho e registros do processo (Bardin, 2016) fortalece a leitura de que a obra literária, mediada com delicadeza, desencadeia aprendizagens situadas e não como tarefa imposta, mas como efeito de sentido que se expande do texto para o mundo.

ENVOLVIMENTO INFANTIL E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Entre os principais resultados da experiência, destacam-se o envolvimento ativo e encantado das crianças durante todo o processo, evidenciado por atenção sustentada, iniciativas de fala, retornos voluntários às páginas e gestos de apontar/comparar imagens.

O fortalecimento da oralidade, da escuta e da produção coletiva de sentidos, observado na alternância de turnos, nas reformulações entre pares e na coautoria com a escriba e a sensibili-



zação para o cuidado com o meio ambiente, materializada nas ações de acompanhamento das sementes, configura-se em uma apropriação dos conhecimentos da mediação da leitura que de “[...] forma ampla e espontânea, desenvolvemos a linguagem visual, verbal, auxiliamos na organização do pensamento, estimulamos a sensibilidade, desenvolvemos a educação do olhar, da escuta crítica, além de contribuímos para formarmos uma consciência leitora” (Michelli; Souza e Giroto, 2024, p. 9).

A apropriação simbólica e afetiva da leitura como ato transformador, perceptível na mobilização de memórias pessoais, no desejo de releitura e na circulação do livro coletivo, valorização do protagonismo infantil na criação, reinterpretação e recontagem da história, com justificativas ancoradas em pistas visuais.

A articulação entre literatura, natureza e ação concreta no contexto da Educação Infantil, integrando leitura de imagens e práticas discursivas. O encantamento pelo livro se traduziu em ações concretas como construção oral e escrita, o cuidado diário e o desejo de compartilhar o que aprenderam com outras turmas demonstram que as experiências com a literatura, quando realizadas em ambientes favoráveis, constituem-se nas mais eficazes para promover mediações de leitura significativas (Souza; Giroto, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a mediação exclusivamente imagética potencializa o letramento visual, a autoria narrativa e a sensibilização ambiental na Educação Infantil. Os achados mostram que perguntas abertas, retornos intencionais às páginas e a escrita da professora como escriba constituem estratégias potentes para mobilizar observação, inferência e negociação de sentidos entre as crianças.

Em termos de documentação pedagógica, a experiência sugere que tornar visível o percurso, sem o engessamento de fichas e exercícios, favorece a metacognição das crianças. Como desdobramentos, sugerimos reaplicações com outros livros de imagem e faixas etárias, bem como a ampliação de instrumentos como por exemplo, portfólios visuais das crianças, registros audiovisuais sistematizados com consentimento, dentre outras. Tal documentação, quando partilhada em espaços de estudo docente, qualifica a reflexão sobre prática e fortalece a cultura de planejamento colaborativo em torno da literatura para a infância.

A proposta dialoga com diretrizes curriculares para a Educação Infantil ao integrar experiências estéticas, expressivas e socioambientais no cotidiano da sala. Preservar a obra no centro, evitar “tarefizar” a leitura e promover a circulação social das narrativas vão ao encontro de políticas que valorizam a bibliodiversidade, os direitos de aprendizagem e o vínculo entre escola e território. Recomenda-se ampliar estudos comparativos com diferentes poéticas visuais como traço, cor, composição, analisar efeitos de releituras seriadas e investigar estratégias de mediação que favoreçam a participação de crianças com diferentes perfis de linguagem, sempre com a literatura como experiência primeira.

A articulação entre literatura, natureza e ação concreta mostrou-se profícua para consolidar a leitura como experiência estética, social e transformadora no cotidiano da escola.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 75–95.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FEITOSA, Ana Tais. **Jardineiros da floresta**. Fortaleza: Fort Editora, 2022

MARTINS, Juliane Francischeti; SOUZA, Renata Junqueira de; AQUINO, Kenia Adriana de. Os modos de ler na infância: singularidades do ler, dizer e contar. In: DEBUS, Eliane; AZEVEDO, Fernando; SPENGLER, Maria Laura P. (orgs.). **Práticas de formação leitora**. Braga (Portugal): Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2021. (Coleção Plano Local de Leitura, 1). p.78-89.

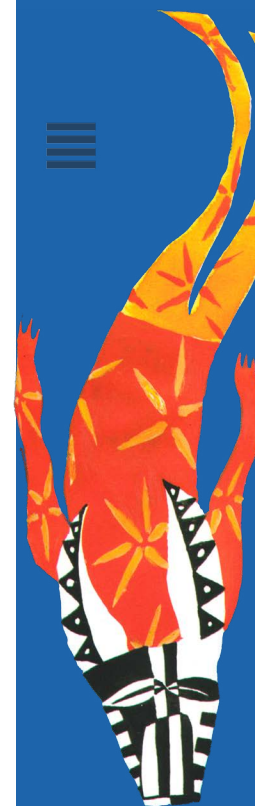
MICHELLI, Regina; SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Leitura literária**: do berço à educação infantil. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SEGABINAZI Daniela Maria; PERINELLI Joseany Lunguinho Gomes. A Conversa Literária: Bárbaro foi à Escola. In: MICHELLI, Regina; CRUZ, Eduardo da (org.). **Leitura e Literatura Infantil/Juvenil**: veredas e encontros. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

SOUZA, Renata. Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões. Do berço à bebeteca: ações para educação literária na creche. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). In: **Leitores e leituras**: explorando as dobras do (im)possível. Campinas: Leitura Crítica: ALB, v. 1, p. 141-167, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 08 nov 2025.



LEITURA LITERÁRIA E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO DIVERTILENDO

Rhafaela Castelo Branco Cirilo Carvalho
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Marta Regina de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Marinês Andrea Kunz
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo propõe uma análise sobre as relações entre alfabetização, letramento e literatura infantil, a partir da experiência do projeto de extensão “Divertilendo – Clube de Leitura”, desenvolvido com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, no município de Cabedelo (PB). O foco principal é compreender como práticas literárias, intervenções sistemáticas e mediações afetivas contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com dificuldades no processo de alfabetização. A pergunta que orienta esta reflexão é: como a literatura infantil, articulada a atividades planejadas e colaborativas, pode favorecer avanços na alfabetização de crianças, considerando suas hipóteses de escrita e trajetórias de aprendizagem? A relevância da investigação se justifica pela urgência de qualificar o ensino da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador, etapa em que a escola deve garantir oportunidades de aprendizagem potentes, socialmente significativas e pedagogicamente fundamentadas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) afirma o compromisso de que todas as crianças concluam o ciclo de alfabetização capazes de ler e escrever com autonomia. Assim, nos apoiamos na literatura infantil como recurso fecundo para ampliar repertórios, mobilizar sentidos e construir vínculos com o universo letrado (Saraiva, 2010). Nesta perspectiva, o quadro teórico adotado parte da ideia de que alfabetização e letramento são processos inseparáveis, conforme Soares (2004), que afirma que não é possível alfabetizar sem letrar, nem letrar sem alfabetizar. Ao atualizar seu pensamento, a autora formula o conceito de alfalettrar, definindo-o como a prática de ensinar a ler e escrever “respeitando ritmos, hipóteses e identidades, sempre em diálogo com práticas culturais significativas” (Soares, 2021, p. 27). Esse conceito é central para o Divertilendo, pois reconhece as especificidades de cada criança no processo de construção da língua escrita.

Também dialogamos com a psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), que demonstram que a criança formula hipóteses sobre a escrita e avança gradativamente em direção ao sistema alfabético. Para as autoras, “a criança pensa sobre a escrita e formula suposições próprias sobre seu funcionamento” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 52), o que implica que errar é caminho, não fracasso. Morais (2021) acrescenta que o desenvolvimento da consciência fonológica é um componente essencial para a alfabetização, pois “crianças que exploram sons, rimas e segmentações



tornam-se mais aptas a compreender relações grafofônicas” (p. 19). Complementando a fundamentação, Saraiva (2010) e Antunes (2009) defendem que o trabalho com literatura infantil deve promover prazer estético e construção de sentidos, e Rojo (2012) reforça o papel dos multiletramentos como abertura para múltiplas linguagens e suportes.

O método de análise utilizado se baseia em registros de campo, produções textuais das crianças e relatos reflexivos das estudantes de Pedagogia envolvidas. O estudo parte de uma abordagem qualitativa interpretativa, situada na interface entre ensino, pesquisa e extensão universitária. Como ressaltam Libâneo (1990) e Damiani (2008), a formação docente se fortalece quando a atuação prática é acompanhada de planejamento colaborativo, sistematização e reflexão constante.

ENTRE SONS, RABISCOS E SENTIDOS: ESCREVER PARA COMPREENDER O MUNDO

No *Divertilendo*, a alfabetização deixou de ser uma lista de passos a cumprir e tornou-se uma travessia compartilhada, em que cada encontro revelava um pouco mais das crianças e dos mundos que carregavam. Quando chegamos às escolas, encontramos estudantes tímidos, curiosos, inquietos e, sobretudo, cheios de vontade, mesmo quando ainda não sabiam transformar essa vontade em letras no papel. Logo percebemos que, antes de escrever palavras, era preciso construir confiança. Alguns alunos escondiam o caderno com o braço, outros sussurravam “eu não sei escrever” antes mesmo de tentar. Aos poucos, porém, a leitura compartilhada começou a criar pontes: as histórias ouviam as crianças, e as crianças se reconheciam nas histórias.

Ferreiro e Teberosky (1999) nos lembram que toda criança pensa a escrita antes de dominá-la. Mas quem viu o brilho nos olhos ao tentarem escrever o nome do protagonista ou ao descobrirem que o som /p/ abre a palavra “pirata” sabe que essa teoria também mora na vida real. Cada tentativa carregava um gesto de coragem: uma letra que aparecia onde antes havia um rabisco, um desenho que ganhava legenda improvisada, uma frase ditada e depois completada com letras inventadas. Não importava ainda se faltavam sílabas ou se a escrita era apenas uma pista do que se queria dizer. O que importava era que, ao colocar no papel, as crianças afirmavam: *eu tenho voz*.

O trabalho com consciência fonológica surgiu de forma quase espontânea. Em uma roda, alguém percebia que “bruxa” e “banana” começavam diferente. Em outra, uma criança se dava conta de que “gato” e “galinha” pareciam rimar no começo. Ria-se de palavras estranhas, inventavam-se nomes impossíveis de personagens e testavam-se sílabas como quem testa a própria força. Esses momentos, muitas vezes pequenos no papel, eram gigantes dentro do processo.

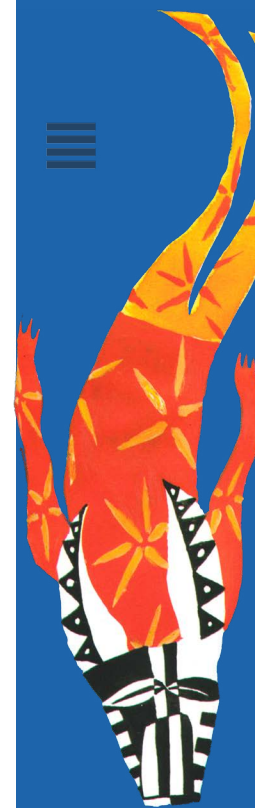


Figura 1: Cogumelo das Palavras

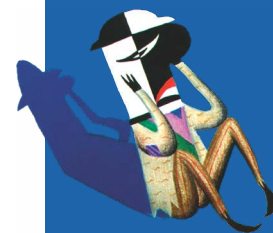


Fonte: Acervo próprio.

Também foi preciso aprender a acolher o erro como parte da caminhada. Um aluno escreveu “PRNSS” para “princesa” e comemorou como se tivesse encontrado um tesouro e, de certa forma, tinha. Ali, naquele amontoado de letras, havia raciocínio, escuta, intenção e desejo de participar do mundo da escrita. Como lembra Antunes (2009), ler e escrever é construir sentidos, não apenas decifrar códigos. E sentido não falta quando uma criança se arrisca a registrar o que pensa.

Mais do que observar hipóteses de escrita, estivemos presentes quando elas se transformavam. Na expressão surpresa ao perceber que duas palavras começavam igual. No orgulho em “ler” para o colega aquilo que, na verdade, lembrava de memória. No suspiro aliviado quando o erro deixou de ser motivo de vergonha e virou convite para tentar de novo.

Assim, o Divertilendo entendeu e reafirmou algo essencial: antes de uma criança aprender a ler e escrever, ela precisa acreditar que pode. E essa crença nasce da confiança, no texto, na educadora, nos colegas e, sobretudo, em si mesma. Quando essa confiança floresce, as letras chegam. Às vezes cambaleantes, às vezes tortas, às vezes incompletas. Mas chegam. E cada uma delas é uma conquista que merece ser celebrada.



LITERATURA COMO PONTE, BÚSSOLA E MOTOR: ALFABETIZAR COM A ALMA LEITORA

Se o primeiro passo foi conquistar a confiança das crianças para escrever, o segundo foi mostrar que a leitura não é uma tarefa escolar, mas um lugar que acolhe, provoca e transforma. No Divertilendo, a literatura virou encontro com histórias, com ideias e, principalmente, com quem somos quando lemos.

As rodas de leitura eram os momentos mais aguardados da semana. Antes mesmo de abrimos o livro, já surgiam palpites: “tem monstro?”, “vai ter bruxa?”, “esse é triste ou é engraçado?”. E quando começávamos a contar, o silêncio aparecia, não o silêncio rígido da disciplina formal, mas o silêncio curioso de quem está com o ouvido e o coração abertos.

A literatura também trouxe coragem. Crianças que hesitavam em escrever palavras aceitavam desafios quando envolviam um personagem querido. Um aluno, que antes relutava em pegar o lápis, escreveu seu primeiro bilhete para avisar à protagonista de um conto que “ela não precisava ter medo”. A ortografia não importava. O gesto dizia tudo: a leitura havia feito nascer a necessidade de escrever.

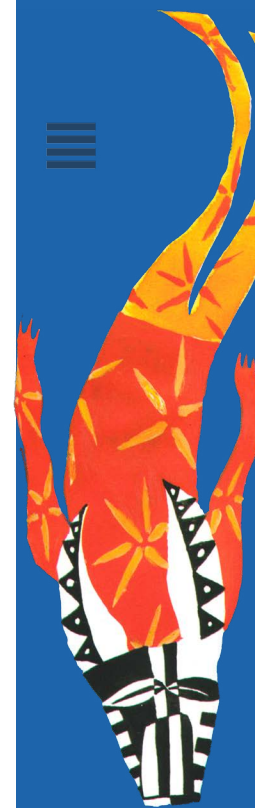
Para algumas crianças, a descoberta estava em reconhecer que podiam imaginar o fim da história antes de ouvi-lo. Para outras, o prazer estava em repetir o trecho favorito, como se saboreassem a sonoridade das palavras. E havia ainda quem recontasse do próprio jeito, misturando memórias, invenções e detalhes que só elas perceberam.

Figura II – Clube de Leitura Divertilendo



Fonte: Acervo próprio.

Rojo (2012) nos lembra que os multiletramentos abrem portas para diferentes linguagens. Nós vimos isso acontecer quando um conto virou teatro de sombras improvisado com lanterna da



professora, quando um livro ilustrado inspirou desenhos estendidos no chão, quando um poema cantado virou canção coletiva. A literatura não era texto estático: era movimento, gesto e alegria.

Em cada encontro, reafirmamos que o livro não é prêmio para quem sabe ler, mas companhia para quem está aprendendo. E foi assim, sem pressa, que as histórias foram construindo leitores, leitores que se reconheciam capazes de sonhar, de imaginar e, finalmente, de escrever.

CAMINHOS, TROPEÇOS E SALTOS: HIPÓTESES, AVANÇOS E DESAFIOS

Ao longo do projeto, aprendemos que alfabetizar é acompanhar trajetórias que nunca seguem uma linha reta. Há avanços que parecem pequenos de fora, mas que, por dentro, são verdadeiros saltos. Houve o aluno que passou semanas escrevendo apenas a primeira letra das palavras. Até que um dia, diante de um título que o encantou, arriscou completar três letras seguidas. Não era perfeito, mas era um degrau, e ele sorriu como se tivesse subido uma montanha. Houve a menina que dizia “não sei ler” sempre que via um texto. Mas, certa tarde, ao folhear um livro já conhecido, começou a contar a história pela memória, com riqueza de detalhes, entonação e suspense.

Houve também os tropeços, parte fundamental do caminho. Alguns alunos ficavam frustrados ao ver colegas avançando mais rápido. Outros precisavam ouvir, mais de uma vez, que errar não é falhar, é descobrir. O grupo inteiro aprendeu que o tempo de aprender é diferente para cada pessoa, e que isso não é problema, é humanidade.

Figura III – Atividade Literária



Fonte: Acervo próprio.



Os relatórios registraram mudanças discretas, mas profundas: maior participação oral nas rodas, mais perguntas sobre as histórias, curiosidade crescente sobre palavras e sons. Eram pistas de que o mundo da escrita estava deixando de ser externo e estava sendo incorporado à vida das crianças. Mas os desafios estavam ali também, insistentes: a heterogeneidade do grupo, as ausências ocasionais, a falta de livros em casa, o tempo curto da extensão, o desejo de acompanhar cada aluno até o último passo. Não podíamos, mas fizemos o possível para caminhar o trecho juntos.

E, ao final, compreendemos algo que nenhum manual ensina: alfabetizar é semear sem garantir quando a flor vai abrir. No Divertilendo, vimos muitos botões despontando. Alguns abriram depressa, outros lentamente. Mas todos estavam florescendo, cada um no seu ritmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conclui que articular literatura infantil, alfabetização e práticas de letramento possibilita aprendizagens profundas, sensíveis e socialmente significativas no ciclo inicial de escolarização. A experiência do Divertilendo demonstrou que alfabetizar letrando não se resume à instrução direta sobre o código escrito, mas à construção de sentidos, pertencimento e prazer pela palavra. As evidências coletadas mostram que a fruição literária, quando mediada intencionalmente, promove avanços cognitivos e linguísticos, fortalecendo a passagem pelas hipóteses de escrita, o domínio do sistema alfabético e a constituição de leitores iniciantes.

Os resultados corroboram a afirmação de Soares (2021, p. 29) de que “toda criança pode aprender, desde que inserida em práticas sociais de leitura e escrita”, bem como confirmam que os erros e tentativas são elementos estruturantes da aprendizagem, como apontam Ferreiro, Teberosky (1999) e Morais (2021). O projeto também reforça o papel da extensão universitária como ponte entre universidade e escola, ampliando experiências formativas e aproximando futuros docentes das complexidades do cotidiano da alfabetização. Ao permitir que graduandas planejem, avaliem e reconstruam práticas pedagógicas com fundamentação teórica, o Divertilendo contribuiu para formar profissionais capazes de atuar de forma crítica e colaborativa, como defendem Libâneo (1990) e Damiani (2008).

Portanto, conclui-se que alfabetizar letrando por meio da literatura infantil e de metodologias que valorizam o jogo, o diálogo e a reflexão sobre a escrita é um caminho potente para promover desenvolvimento linguístico e subjetivo em crianças. Ao mesmo tempo, constitui uma prática que fortalece a formação inicial das pedagogas envolvidas, reafirmando a importância da extensão como espaço de experimentação, pesquisa e compromisso social. Caminhos futuros apontam para a necessidade de continuidade, expansão de acervos literários, formação docente específica e políticas que valorizem a leitura como direito de todas as crianças, garantindo condições para que cada estudante se reconheça autor de sentidos e participante pleno do universo letrado. Assim, alfabetizar letrando com base na literatura infantil revela-se um caminho potente e humanizador para o desenvolvimento integral de leitores e escritores no início da escolarização.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia. Ludicidade e reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino.** São Paulo: Editora Parábola, 2009.

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

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795> Acesso em: 20 mai. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Cortez: São Paulo, 1990.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na escola.** Eduardo Moura [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Editora: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar. Toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2021.



LEITURA, UMA CHAVE EM NOSSAS MÃOS - PRÁTICAS DE ENSINO POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Deuzenir Francisca da Cruz
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de leitura se constitui como elemento fundamental para a humanização do sujeito. É um ato político e social indispensável para emancipação humana. Como aponta Freire (1989), não se limita à decodificação da palavra ou linguagem escrita, “se antecede a ela e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989).

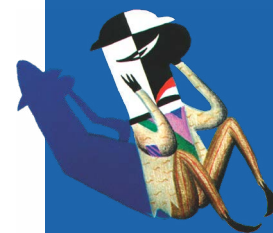
Este trabalho apresenta a análise do projeto intitulado “Leitura, uma chave em nossas mãos”, desenvolvido na Escola M. Luís Eduardo Magalhães (EMLEM), localizada em Cocal, comunidade rural de Botas de Macaúbas-Ba e atende um público advindo de 30 comunidades do entorno. Contando com aproximadamente 270 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idades que vão de 10 aos 20 anos, ainda enfrenta problemas com a defasagem de aprendizagem e distorção idade/série.

Pertencente ao território de identidade Velho Chico, no estado da Bahia, a escola está inserida em uma realidade onde moram pessoas de classes sociais baixas, diferentes culturas, na qual a maioria sobrevive da agricultura familiar como principal fonte de subsistência. Historicamente, esse público foi marcado por lacunas educacionais significativas, cujo índice de pessoas com baixo grau de escolaridade é expressivo.

Vale ressaltar a predominância do trabalho no campo que se funde com uma cultura rica de tradições como: reisado, festas tradicionais e religiosas, artesanato em palha, cipó, barro, madeira, etc. Todavia, no que se refere à escolarização, a maioria da população adulta não concluiu o 5º ano do primeiro grau ou sequer chegou a frequentar a escola.

É importante lembrar que a maioria das famílias dos educandos atendidos na EMLEM necessita de políticas de subsistência como o Bolsa Família, por exemplo. Nesse cenário, cabe citar o modo de vida das crianças e adolescentes que, apesar das vivências com atividades tradicionais não tinham a cultura letrada e, especificamente, o incentivo à leitura/literatura como prática sociocultural no contexto familiar. Ademais, a falta de perspectivas para o futuro entre os educandos e a (in) capacidade de sonhar era algo preocupante, principalmente quando esses sonhos necessitavam do progresso educacional.

Frases como “estudar para quê, se eu vou é arrancar toco” eram comumente proferidas como quem já tivesse um destino traçado: o trabalho pesado na lida do campo. É nesse cenário, em realidades menos visibilizadas em que a leitura ainda é pouco costumeira, quando sequer alcança o espaço familiar, restringindo-se somente à escola e, partindo da preocupação com a defasagem que ia além das dificuldades na aprendizagem que a equipe docente da EMLEM desenvolveu o projeto “Leitura, uma chave em nossas mãos”, visando ações de incentivo à leitura ao público discente. Esta pesquisa busca analisá-lo com vistas a aprimorar e ampliar as práticas de leitura no ambiente escolar.



Nesse contexto, no qual a necessidade de trabalhar para sobreviver se sobressai e a educação, enquanto forma de emancipação social, se torna um privilégio, faz-se necessário abordar tais lacunas sociais no âmbito acadêmico, visto que muitas discussões teóricas não são efetivadas. Desta forma, esta análise surge da compreensão de que o projeto aqui apresentado tem relevância para a comunidade escolar, tendo em vista que, o processo de leitura é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e corrobora para a humanização.

De cunho bibliográfico e qualitativo, esse trabalho faz uso de teóricos como Marisa Lajolo (1982), para abordar a leitura literária enquanto formação de sujeito; Maria Nikolajeva (2023) com a teoria da outrização do leitor; João Wanderley Geraldi (1984) para embasar as práticas de leitura na escola; além de Paulo Freire (1987) para entender a educação como prática de liberdade, Rildo Cosson (2011), com reflexões entre a teoria e prática no letramento literário e na formação de uma comunidade de leitores na escola, dentre outros autores.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO “LEITURA, UMA CHAVE EM NOSSAS MÃOS”

Iniciado em março de 2023 e desenvolvido na escola a partir de então, o projeto “Leitura, uma chave em nossas mãos”, desenvolvido na Escola M. Luís Eduardo Magalhães, tem por objetivo principal o incentivo à leitura à crianças e jovens atendidos pela instituição. Além de estabelecer como Objetivos específicos:

“1. Promover o acesso de crianças, jovens e adultos ao mundo dos livros; 2. Evidenciar a importância da leitura; 3. Implantar a prática de 50 minutos semanais de leitura no ambiente escolar; 4. Disponibilizar literatura para casa; 5. Realizar rodas de leituras com indicação literária, entre turmas e na rede de internet; e 6. Despertar o interesse pela leitura” (Projeto Leitura, uma chave em nossas mãos).

Figura 1 – Banner do Projeto de Leitura



Fonte: Elaboração da autora (2025)



Já no título do projeto, conforme mostra a figura 1 e, retomado na justificativa, o termo “chave” remonta ao pensamento freireano, quando o autor afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ao passo que faz alusão à leitura como porta para o acesso ao conhecimento, que é endossado nos objetivos conforme descritos acima. Ademais, como defende Soares, a perspectiva defendida no projeto, compreende a leitura como ferramenta de inserção à cultura escrita, o que corrobora para o letramento social.

A justificativa do projeto está embasada na leitura enquanto “marco cultural” que possibilita a inserção no meio social, bem como a compreensão dos diversos enunciados midiáticos e informativos do cotidiano em geral. Aqui cabe salientar o cuidado que devemos ter ao tomar a leitura literária como ato libertador, pois, como criticam teóricos como Harold Bloom, que defende que a literatura não nos torna pessoas melhores e que não tem o dever de salvar a sociedade, a escola não deve toma-la como emancipatória ou libertadora, como é perceptível em trecho de sua obra:

Ler os melhores escritores digamos Homero, Dante, Shakespeare, Tolstoi - não vai nos tornar melhores cidadãos. A arte é inteiramente inútil, segundo o sublime Oscar Wilde, que tinha razão a respeito de tudo. Ele também nos disse que toda má poesia é sincera. Tivesse eu o poder de fazê-lo, ordenaria que essas palavras fossem gravadas acima de todo portão de toda universidade, para que cada estudante pudesse meditar sobre o esplendor de tal intuição (Bloom, 1995, p. 24).

Nesta perspectiva, é importante compreender que as ações de incentivo à leitura, propostas no projeto são relevantes na constituição e/ou aquisição da linguagem que, como defende Cosson (2011), é exercitada de muitos e variados modos em nossa vida e, é a partir do exercício da linguagem que vemos o mundo, ou seja, “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer” (Cosson, 2011, p. 15). Do ponto de vista de Cosson, constituímos o mundo através das palavras, elas são necessárias para descrever e afirmar o valor das criações humanas.

Nesse sentido, o projeto se fundamenta na viabilidade de desenvolvimento das ações de incentivo à leitura como ferramentas potenciais para o desenvolvimento da linguagem e possíveis impactos sociais, ao passo que insere novos hábitos culturais no cotidiano dos estudantes, possibilitando novos modos de ver e ler o mundo através da inserção à cultura escrita.

Vale salientar a relevância do projeto ao destacar as ações de incentivo à leitura como acesso ao conhecimento e desenvolvimento da compreensão leitora e/ou interpretação, já que, como define Soares (2009), com a nova realidade social, não basta apenas ser alfabetizado, saber ler e escrever, é preciso responder às exigências de leitura e escritas continuamente cobradas nos diversos âmbitos sociais, daí a importância do letramento, o que leva ao próximo tópico deste trabalho, “Dos procedimentos e avaliação”.

DOS PROCEDIMENTOS E AVALIAÇÃO: PONTOS FORTES E FRACOS DO PROJETO

Para além dos objetivos e justificativa já mencionados no tópico anterior, o projeto em questão conta ainda com a delimitação dos procedimentos, avaliação e recursos. Conforme descrição, os procedimentos são bem simples: as ações do projeto ocorrem uma vez por semana, utilizando uma das aulas de Língua Portuguesa, o que corresponde a 50 minutos; no início os momentos de leitura poderiam acontecer em espaços dispostos na escola pois ainda não tinha uma biblioteca para esse



acesso – atualmente, após requalificação e ampliação da escola, os estudantes já contam com uma biblioteca organizada; Cada estudante deve ter um caderninho para anotações e resumos e os empréstimos para leitura em casa feitos mediante registro com data de empréstimo e de devolução.

Os recursos utilizados contam com um acervo doado, inicialmente com mais de 300 títulos, um número expressivo, considerando o público atendido pela instituição. Cabe destacar a representatividade deste quantitativo em termos de diversidade de leitura. No entanto, não basta dispor de um espaço físico e recursos, as estratégias adotadas pelo corpo docente precisam construir um ambiente que promova a subjetividade, porque, como aponta Nikolajeva (2023), “os estudos literários, enfatizam o sujeito, o leitor como um participante ativo que interage com o texto, mas se mantém independente da ideologia por ele imposta”.

Nessa ótica, o ponto de partida deste projeto é a promoção do acesso à literatura a partir da iniciativa e esforço da comunidade escolar para a aquisição das doações, exemplifica a importância da gestão democrática na escola, como coloca o professor Vitor Henrique Paro, compreender o objetivo primordial da escola: formar seres humanos históricos. Isso exige essencialmente o entendimento da especificidade da escola e de seus sujeitos, uma vez que, diferentemente dos trabalhos desenvolvidos a partir da lógica capitalista que visa o lucro, o trabalho pedagógico envolve a própria produção do ser humano histórico, que é objeto do trabalho da escola, mas, sobretudo, uma “peça” que, segundo Paro, se transforma por vontade própria.

Dentre os procedimentos adotados, é importante destacar a metodologia dos 50 minutos, reservados especificamente na disciplina de Língua Portuguesa. Esse procedimento revela uma preocupação importante da escola, ao passo que, ao compreender que precisa reservar um tempo específico para ações de incentivo à leitura no ambiente escolar, demonstra que a leitura e a literatura têm papel central no processo de ensino e aprendizagem, além de ter como ponto positivo a institucionalização do tempo de leitura no currículo da escola.

Entretanto, é preciso saber como se constituirá os momentos de leitura nesse período: é uma leitura obrigatória? Como evitar que esses momentos se tornem enfadonhos sendo mais uma tarefa escolar ao invés de ser um deleite, um momento de prazer? O risco de se tornar uma atividade engessada é uma possibilidade, principalmente quando se trata do uso do caderninho como registro/avaliação.

Nesse sentido Geraldi (1984) afirma que:

Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado (Geraldi, 1984).

Na mesma ótica, Kleiman (2014) ressalta a importância de analisar com cautela essa estratégia, considerando que o uso do caderninho pode tornar o processo de leitura uma ação mecânica. A autora enfatiza que a leitura é uma atividade social e cognitiva complexa, o que exige do leitor o uso de seus conhecimentos prévios para a interação com o texto, o que pode ser bloqueado quando o educando lê para uma atividade específica, levando esse momento a se tornar uma tarefa



a mais na escola. Com a exigência de resumos ou fichas técnicas, o projeto corre o risco de focar apenas na extração de informações (quem é o autor, qual o título, qual o enredo) em detrimento da experiência estética.

Conforme a autora, ao utilizar o caderninho como prova da leitura feita pelo educando, isso pode desmotivá-lo, uma vez que, sendo leitor iniciante e tendo uma tarefa a cumprir, a realização da ficha técnica ou do resumo, o livro se torna um obstáculo para chegar à exigência e esse momento passa a ser burocrático, a leitura de ser uma chave para a liberdade e se torna apenas mais uma atividade escolarizada.

Para Freire (1987), ler é exercitar a conscientização, é tomar o livro como essa chave que abre portas para a liberdade social. Por conseguinte, o cuidado para exercitar a fruição precisa ser constante, é necessário construir um espaço de comunidade leitora na escola, como aponta Cosson (2011), que corrobora com o pensamento freireano ao colocar a escrita como instrumento de libertação de nossas limitações físicas e a união do corpo linguagem, corpo palavra e o corpo escrita como o mais perfeito exercício que se concretiza na literatura.

Destarte, diante das reflexões propostas neste tópico cabe mencionar as estratégias de avaliação, propostas no projeto:

A avaliação ocorrerá com a observação da aceitação da iniciativa, gráfico de desempenho leitor, análise do caderno com a ficha técnica, resumo da história e seminário com indicação literária. No final de cada unidade o aluno que ler mais livro em sua turma ganhará uma bonificação, (caneca, camiseta com o nome do projeto e foto do aluno). E terá a disputa interna entre turmas com uma bonificação da turma que ler mais livros no final do ano, sendo classificado por níveis, nível 1 (6º e 7º ano) e nível 2 (8º e 9º ano) (Projeto Leitura, uma chave em nossas mãos).

O processo avaliativo proposto no projeto revela um conflito pedagógico no que se refere ao controle quantitativo, através do sistema de bonificação/premiação do estudante e/ou turma que ler mais e a formação qualitativa do leitor. Esta estratégia, assim como a metodologia dos resumos e fichas técnicas possibilitam a burocratização da leitura, o que pode torna-la automatizada, ao passo que, esse método não garante que o estudante esteja imerso de fato na leitura, podendo fazê-la de modo superficial e ou escolher livros mais curtos que já não instigam mais o educando apenas para subir nos gráficos.

Nesse viés, Kleiman (2014) defende que a leitura não é uma corrida, a fruição leitora bem como o letramento dependem de uma imersão mais profunda do estudante com o livro. À luz de seu pensamento, essa disputa por quantidade pode tornar o processo de leitura mais vazio, prejudicando a experiência estética que o livro pode proporcionar.

Um ponto positivo a ser destacado nos procedimentos avaliativos é a realização de seminários com indicações literárias. Kleiman (2014) reforça a importância da interação no processo de letramento como uma prática autêntica, tendo em vista que, diferentemente dos resumos, fichas técnicas e gráficos, nesse evento, os estudantes trabalham o argumento para convencer os colegas de que tal leitura é interessante, de modo que, a avaliação, nesse sentido, deixa de ser uma coisa fria, para uso do professor, e se torna uma atividade interativa, passa a ser viva, com uso da comunicação que



proporciona a circulação da palavra e subjetividade, como explicita Cosson (2011) ao propor espaços leitores na escola.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência [...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se digam o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Como bem descreve Cosson, apesar dos pontos que merecem ser repensados, especificamente no que tange a metodologia de utilização do tempo destinado ao projeto e à avaliação, o “Projeto Leitura, uma chave em nossas mãos” claramente se apresenta como uma atividade potencializadora do processo de leitura, tendo o ambiente escolar como importante propulsor do incentivo à cultura letrada e como porta de acesso a emancipação social.

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula [...] (LAJOLO, 1993).

Como já mencionado, é necessário ter a consciência de que a literatura não tem por obrigação salvar a sociedade, entretanto ela pode ser a chave de acesso ao conhecimento que, através do desenvolvimento das múltiplas formas de linguagem, bem como do letramento literário pode levar o leitor a se tornar sujeito de si, que sabe ler e interpretar o mundo e, assim se inserir nos diversos âmbitos sociais com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto “Leitura, uma chave em nossas mãos”, permite concluir que as ações propostas se constituem como importante resposta ao contexto vivenciado pela Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães. Ao institucionalizar um tempo de 50 minutos destinados à leitura e organizar um acervo, a escola reitera o ato de ler como atividade pedagógica prioritária. Parafraseando o próprio título do projeto, esta chave entregue aos estudantes permite a transição da leitura da palavra para uma leitura mais crítica da realidade, como defende Freire (1987), que possibilita a contextualização e conscientização deste sujeito com a realidade social na qual ele está inserido.

No entanto, a análise crítica aponta que o equilíbrio entre o incentivo e a fruição/formação leitora qualitativa depende do cuidado com as metodologias utilizadas, bem como o monitoramento constante para que o prazer estético seja colocado como prioridade em detrimento das competições para premiações. Destarte, repensar os instrumentos avaliativos pode ser um caminho para melhorar e ampliar as experiências leitoras no espaço escolar, colocando o caderninho de registros, por exemplo, como espaço de interação nas rodas de leitura visando a promoção do diálogo e da expressão da subjetividade, para que a leitura não recaia à condição de mais uma tarefa escolar burocrática.

Portanto, diante das discussões expostas, é possível apontar que o projeto analisado possui bases sólidas e uma justificativa social indiscutível, tendo em vista o impacto que pode ser gerado desde



a gestão democrática, com o envolvimento da comunidade nas atividades escolares na aquisição do acervo, como também funcionar coo essa porta que pode apresentar a cultura literária aos estudantes e novas formas de compreender as criações humanas a partir do valor que elas ganham na expressão da palavra.

Em suma, como defende Cosson (2011), esse projeto abre caminhos para tornar a escola uma comunidade leitora, ampliando as atividades de modo que não fiquem restritas apenas às aulas de Língua Portuguesa, mas que, envolvendo toda a comunidade escolar possa se tornar um projeto interdisciplinar, além de adicionar temas e gêneros diversos que conversem com a realidade dos estudantes.

Assim, o projeto pode evoluir e demonstrar aos estudantes que, de fato, a escola não é apenas um lugar que oferece livros ou que cobra a leitura como mais uma atividade burocrática, mas, sobretudo, como essa chave que abre portas para o conhecimento, para vivenciar as experiências dos outros e, principalmente, conquistar sua própria autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental: os livros e a escola das eras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Freire, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo Ática, 1999. .pdf.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil** / Maria Nikolajeva; tradução Camila Werner; {apresentação Elisabeth Cardoso}.- 1 ed. – São Paulo: Perspectiva, 2023.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar Democrática** - Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa) Youtube. Jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&t=470s>. Acesso em: 20 out. 2025.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



LITERATURA INFANTIL: UM APORTE NECESSÁRIO NA PRÁTICA DE LEITURA DAS SÉRIES INICIAIS

Joizacawpy Muniz Costa

Prefeitura Municipal de São Luís - SEMED

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Percebe-se, ao longo do tempo, que historicamente a literatura infantil ainda não ocupa um lugar que se possa considerar satisfatório na caminhada de desenvolvimento intelectual dos pequenos. Essa é uma luta antiga que vem ganhando espaço com o passar do tempo, mas que ainda apresenta uma lacuna considerável no que se refere ao ideal para o desenvolvimento intelectual desde as primeiras idades. Sendo assim, este trabalho objetiva discutir acerca da importância da literatura como meio pedagógico que pode proporcionar diversos conhecimentos aos discentes das séries iniciais, 1º ao 5º ano.

Mediante essa realidade, questiona-se: Por que a literatura Infantil ainda não atingiu a importância que merece no processo educativo? Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário entender que a literatura deve fazer parte da vida dos sujeitos logo nas primeiras experiências da vida escolar, visto que a Literatura infantil precisa ganhar lugar de destaque no processo de aprendizagem das crianças a fim de que estas possam desenvolver, cognitivamente, habilidades não apenas de uma leitura textual, mas de uma leitura que alcance, além dos aspectos linguísticos, o entendimento sobre esta em diversos espaços e contextos.

O educando, enquanto sujeito pertencente a meios sociais diversos como a escola e outros ambientes de convívio, precisa, desde sua infância, ter ampliada sua percepção de contextos variados, e é a literatura um meio relevante e um dos adequados pelos quais ele pode fazer essa expansão. A leitura literária conversa com circunstâncias diversas de que o ser humano participa e as quais vivencia, desde as trocas sociais, a questões psíquicas emocionais de ordem individual, além de proporcionar conhecimento histórico e de mundo.

Uma criança que tem acesso a estímulos leitores desde os primeiros contatos com as letras, naturalmente tende a ser mais desenvolvida frente aos variados contextos a ela apresentados, o que se refletirá na fala, na escrita, bem como em todas as áreas de sua vida. Em relação a essa prática, os textos literários só contribuem para que o leitor ainda pequeno se familiarize com leituras estruturadas sob aspectos mais sólidos no que se refere à dimensão do conhecimento formal que irá subsidiar leituras mais complexas no futuro quando dele for exigido um repertório mais polido no que concerne ao conhecimento. Nesse sentido, Faraco (2011) afirma que os textos literários são mais que uma referência linguística, são também um referencial de leitura para quem pretende evoluir além de puramente uma decodificação, porque o artista do texto literário passeia por linguagens que envolvem questões sociais.

Para que a conjuntura leitura-literatura seja potencializada e aplicada desde as séries iniciais objetivando um bom resultado almejado, é necessário se ter como diferencial uma oferta que priorize



referências nacionais no que se refere à literatura, e também referências regionais e, em nosso contexto, a maranhense; e esta como recurso que possa interessar aos alunos dentro de seu espaço de pertencimento histórico, geográfico e cultural, não como único meio pelo qual as crianças possam ter para acessar a literatura, mas tendo, no regionalismo, mais uma força de estratégia para ganhar leitores. Assim, entendemos ser importante sugerir obras infantis que possam dialogar com essa proposta.

O regionalismo não é único meio para alcançarmos bons resultados porque não podemos nem devemos restringir as possibilidades de leitura e conhecimento dos alunos, mas se deve partir da ideia de que a proximidade com a realidade pode despertar um interesse maior e uma base de entendimento mais sólido. E como método norteador deste estudo têm-se as orientações do método dialético.

A dialética oferece as bases para uma interpretação dinâmica e da realidade, visto que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados independente, abstraídos de suas influências sociais que englobam aspectos políticos, econômicos, culturais etc. (Gil, 2008, p. 33).

A dialética é um método que permite a construção de um trabalho integrado aos fatos sociais, o que permite um entendimento que leva em consideração variados aspectos. E, para fundamentar este trabalho, consideram-se as importantes contribuições dos teóricos, Faraco e Tezza, Freire, Terra, Zilberman e Gil.

A LEITURA COMO ATIVIDADE IMPRESCINDÍVEL JÁ NAS SÉRIES INICIAIS

A leitura é indispensável na construção dos conhecimentos dos sujeitos, pois ler implica compreender o mundo e tudo que o agrega, permitindo, assim, a constituição de pensamentos que culminam em conhecimento. A leitura só se faz efetiva quando há entendimento sobre ela, o que permite ao indivíduo a capacidade de compreensão que pode conduzir a uma reescrita, e isso abrange a capacidade também de recriar, reelaborar pensamentos e ideias e não meramente reproduzir letras e sons, nem tampouco ficar alheio ao contexto do texto. Ler implica produzir, permite a expansão da mente e do conhecimento sobre realidades e contextos de forma clara a ponto de fazer o indivíduo pensar, repensar e se aproximar, cada vez mais, dos conhecimentos necessários ao seu progresso. Dessa forma, enfatiza Freire (1989, p. 34)

Faz-se preciso, então, enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

Ainda sobre aspectos importantes da leitura, é importante considerar a proximidade do contexto que envolve o indivíduo, não no sentido de estacionar seu conhecimento apenas no que lhe é próximo, mas sim de fazê-lo servir de ponte para outros contextos diferentes do costumeiro. Saber ser e saber onde está são aspectos indispensáveis para quem quer alçar voos mais altos. Além disso,



a leitura constante proporciona um domínio sobre a língua utilizada na escrita que se diferencia da linguagem cotidiana, muitas vezes, presente na fala.

Nesse sentido, Faraco e Tezza (2011) mostram que a leitura frequente de textos literários torna-se imprescindível para quem pretende dominar a língua padrão. E, em mais do que qualquer outro tipo de texto, a diferença entre as linguagens fica visível para quem está ampliando os pontos de vista como leitor.

Ressalta-se, ainda, que se alia a esse conhecimento linguístico, que é obtido a partir do envolvimento com o texto literário, a interpretação semântica como resultado de um processo pelo qual passa o leitor frente aos significados que vão sendo apresentados e que também vão sendo sugeridos, conforme expõe Eco (2015) ao fazer abordagem sobre o leitor semântico. Nessa perspectiva, reafirma-se que a ação leitora avança para além da narratividade e alcança a interpretabilidade em que se consideram outros elementos os quais corroboram a construção de sentido que a leitura exige.

E em relação à leitura e à escrita, não se podem desconsiderar conhecimentos mais específicos da realidade vivenciada que fazem amadurecer para conhecimentos mais complexos e não somente o que está mais próximo do que já se vivencia. E assim acontece com a infância. O que é próprio de criança são os primeiros saberes, a descoberta das letras, das palavras, dos textos, mediada por adultos e em trocas sociais e culturais com outras crianças, que são processualmente internalizadas. Portanto, são os primeiros pilares de conhecimentos como indivíduos que as aproximam de ideias mais diversificadas.

Rego (2012, p. 62) corrobora:

O desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança constrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais o indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens representações mentais, conceitos etc).

É importante considerar a dimensão dos aspectos literários já trazidos pelos alunos, o que pode facilitar a abordagem e também desafiá-los diante de novos contextos, visto que eles não são recipientes vazios sem referência nenhuma, já que quase toda criança conhece uma história, um conto, uma fábula, um poema, e outros gêneros textuais com que já tiveram contato, ainda que não tenham clareza disso. Mediados pelo professor, o conhecimento, a formulação de pensamentos se transformarão em outros aprendizados.

Envolvê-los no processo de leitura, de modo a considerar suas ideias e suas experiências, torna-se importante estratégia para ganhar o leitor, instigando nele a curiosidade sobre o texto e o prazer de desvendar as ideias. A leitura deve ser momento de prazer, de entusiasmo ao se considerar histórias e ideias que mexem com o imaginário infantil e suas emoções. Nesse sentido, Terra (2014, p. 26) enfatiza que “A leitura literária deve ser desinteressada, ou seja, deve ser marcada por atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também o prazer estético, que é sentido concomitantemente ao momento da própria leitura”.

Para se trabalhar leitura e escrita com crianças, deve-se considerar sobretudo sua fase de vida “infância”. Partindo dessa ideia, pensa-se na literatura para criança, ou seja, leituras que instiguem



seus interesses, sua curiosidade, que desperte sua imaginação e que possa trazer um discurso que faça parte da sua realidade infantil.

Conseguir avanços nas habilidades leitoras passa por uma conquista. Desse modo, torna-se necessário e imprescindível apresentar para crianças escritos que lhes agrade a ponto de emergir seus interesses. Zilberman (2012) nos traz a realidade do surgimento de livros voltados para crianças:

Os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII, antes disso não se escrevia para elas porque não existia a "infância". Hoje a afirmação pode surpreender, todavia, a concepção de uma diferenciada com interesses próprios e necessitando de uma formação específica só aconteceu em meio a idade moderna.

Nesse contexto, surgem alguns trabalhos mais voltados para crianças, e os mais conhecidos são os contos de fadas e as fábulas, que proporcionam ao leitor-criança viajar por um espaço lúdico em contato com mundos mágicos e, no caso das fábulas, poder viajar por um mundo onde animais ganham aspectos humanos, envolvendo diversas temáticas.

A história das aproximações literárias que vão chegar até as crianças perpassa por diversos espaços. Em cada localidade, há uma série de registros que mostram essa questão. Logo, a literatura como construção humana permeada de inteligência é grande parceira na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento das habilidades de leitura. Não podemos incorrer no equívoco de desconsiderar a dimensão literária artística da escrita permeada de estruturas capazes de provocar reações de curiosidade, divertimento e prazer de ler.

Para alcançar os objetivos direcionados às competências leitoras, é importante considerar a apreciação pela literatura já nas primeiras fases da vida. É imprescindível que professores e professoras estejam engajados nesse processo, servindo não apenas de mediador como também de exemplo e incentivador dessa questão. Por isso, Zilberman (2012, p. 16) nos fala:

Preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirige. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, [...].

A leitura é elemento fundamental na constituição do indivíduo enquanto cidadão pertencente ao meio social. É por meio dela que os conhecimentos se ampliam, o entendimento sobre o que somos e o que nos envolve se concretiza.

É no ato da leitura que são tecidos os saberes necessários para a compreensão da realidade, para ampliação do conhecimento crítico que culminará em futuras ações concretas dentro da realidade contextual do ser, que é elemento participativo e ativo na construção e mudanças em seu entorno, em seu meio de atuação.

Silva (1998, p. 24) diz:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E por ser instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se

como um trabalho de combate a alienação, capaz de facilitar as pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.

A leitura tem os elementos que possibilitam a expansão da mente e a constituição do pensamento e ideias, por isso acaba construindo pensamentos estruturados livrando o sujeito da alienação das ideias. Desse modo é compreensível entender a leitura como elemento indispensável para constituição do ser quanto elemento pensante da sociedade.

A FORMAÇÃO LEITORA APOIADA NA LITERATURA

A literatura como aporte necessário nas práticas de leitura das séries iniciais é uma ideia que leva em consideração a importância dessa construção humana e social desenvolvida ao longo do tempo. E dentro da trajetória de construir a literatura como arte da palavra que eleva o ser humano à condição de sujeito criativo, também surge a ideia de um elemento literário voltado para crianças dentro de seus aspectos próprios conforme sua fase de infância, levando em consideração a linguagem própria da criança.

Zilberman (2012, p. 33) afirma que:

A linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento: “o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber”.

Nessa perspectiva, a sociedade ganha muito em termos de qualidade leitora, pois ter uma iniciação de leitura para crianças também no campo literário é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo. Os textos literários podem se adequar a fases de amadurecimento de acordo com a faixa etária do leitor. Essa perspectiva só tende a conduzir o sujeito por um caminho melhor estruturado, alicerçado em bases que consideram as características próprias daquele que ler e, neste caso, que é a criança a qual um dia será um adulto.

Assim, quanto mais estímulo nas primeiras fases, maiores as chances de um leitor assíduo, interessado no mundo dos livros e do conhecimento. Tornar a literatura acessível de modo mais prático e que possa fazer parte de uma rotina dinâmica já na fase da infância é uma atitude que está em consonância com o pensamento que prioriza o conhecimento desde o início das experiências leitoras.

Torna-se muito claro que, com o passar do tempo, as ideias que permeiam o mundo literário em relação à escola passam a perceber, cada vez mais, a dimensão mais ampla do sentido literário, visto que, em alguns momentos, a literatura é posta em função de necessidades sociais, assim como de necessidades pessoais as quais se relacionam com a produção que abrange a arte do escrever, seja para deleite próprio ou para o estabelecimento de vínculos com a realidade contextual. É importante perceber que a literatura possibilita a criação e, nesse sentido, é oportuno conduzir os primeiros saberes conectados com essa dimensão criativa. Nesse sentido, Zilberman assevera:



A atividade com a literatura infantil – e, por extensão com todo tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre significação e situação atual e história do leitor (Zilberman, 2012, p. 19).

Caminhando pelos percursos da leitura, é possível constatar que o princípio de tudo é, de fato, a realidade imediata, o mundo particular do qual fazem parte as experiências vividas, a primeira leitura, a leitura de mundo que posteriormente se desdobrarão em leitura de palavras e textos. No exercício da leitura, nossa memória desencadeia o resgate de fatos e, nesse resgate, nos são oferecidos elementos para a criação de texto escrito. As memórias podem perfeitamente se encaixar em um exercício escrito estimulado pela leitura.

Nesse caso, há a possibilidade de exercitar o pensamento em favor da produção escrita. A visão de mundo se constitui como primeiros atos de leitura escrita e, sem dúvida, esse é um importante recurso produtivo que permite o aprendiz em contato com sua realidade transformá-la em um trabalho escrito. Dentro dessa visão ligada ao mundo particular, as trocas em ambientes sociais oferecem novas possibilidades com contextos mais amplos que possibilitarão ao leitor aumentar seu leque de informações precisas na construção de suas ideias. Freire (1989, p. 21) esclarece:

Daquele contexto – do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia se quer suspeitar. No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo.



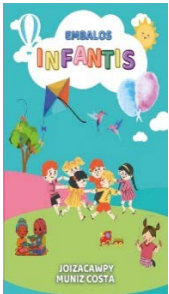
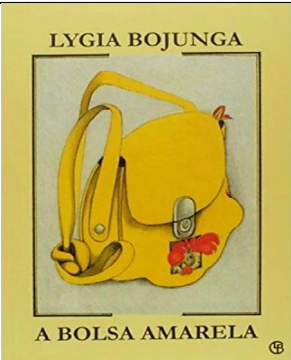
Desse modo, ter referências literárias que possam dialogar com uma compreensão mais perto daquilo que o aluno, de alguma forma, já possua os chamados conhecimentos prévios torna-se extremamente válido na prática com o exercício da leitura que faz parte do cotidiano do ambiente de aprendizado. E é nesse sentido que se sugerem obras literárias que valorizam não apenas uma realidade imediata própria dos alunos como também trazendo fatos históricos que ampliam o conhecimento de uma realidade de uma sociedade a qual eles pertencem.

SUGESTÕES DE OBRAS LITERÁRIAS INFANTIS PARA SE TRABALHAR COM SÉRIES INICIAIS

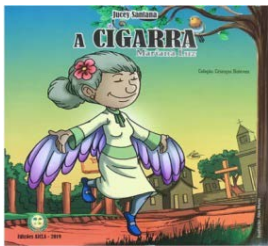
No quadro um, apresentam-se as sugestões de obras literárias para se trabalhar com as séries iniciais.



Quadro 1: Obras literárias para se trabalhar com as séries iniciais

TÍTULO/ AUTO (A)	CAPA	SÍNTESE
ABC DA FIRMINA Natividade Silva		No ABC DA FIRMINA, a escritora permite apresentar para as crianças Maria Firmina dos Reis, grande nome da literatura nacional e maranhense de uma forma mais leve, mais lúdica e mais próxima da linguagem das crianças
CAZUZA Viriato Correa		Em Cazuzza, grande clássico da literatura, Viriato introduz as crianças na literatura também de um modo mais adequado para infância.
EMBALOS INFANTIS Joizacawpy		Em EMBALOS INFANTIS, a autora faz um verdadeiro resgate da infância em versos, permitindo aos alunos embarcarem em memórias afetivas próprias de seus contextos.
A BOLSA AMARELA Lygia Bojunga		A BOLSA AMARELA é um livro que permite fazer uma verdadeira viagem pelo mundo da imaginação, e a forma como é escrita pode estimular as crianças também a escrever e criar suas histórias.



TÍTULO/ AUTO (A)	CAPA	SÍNTESE
A CIGARRA MARIANA LUZ Jucey Santana		No livro A CIGARRA MARIANA LUZ, Jucey Santana também apresenta ao público infantil uma grande escritora maranhense que, com certeza, somará com o aprendizado das crianças.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Todos os livros sugeridos têm potencial para colaborar com a aprendizagem das crianças das séries iniciais, bem como estimular o gosto pela leitura e apreciação à literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil não surgiu de forma instantânea, ela é uma construção histórica assim como todo processo de dimensão social. À medida que a literatura foi evoluindo, foi se aproximando também do universo infantil, o que resultou em auxílio muito válido no desenvolvimento intelectual e das habilidades de leitura e escrita do público infantil.

Em atenção a essa realidade, isso deve remeter a criança ao desenvolvimento intelectual ligado à dimensão criativa que perpassa pela imaginação que é uma ação do pensamento. Ler e escrever devem se tornar uma habilidade para além das convenções meramente formais, por isso uma estrutura literária específica para idades menores se faz tão necessária.

Adequar a leitura para ganhar e manter crianças interessadas nessa atividade exige a compreensão de seu contexto particular, seus modos de ver seu entorno, seus interesses. Por isso, faz-se necessário também trazer no bojo das obras escolhidas, títulos e autores que façam parte de suas realidades, estes que, com certeza, evocarão, em suas escritas, modos semelhantes aos dos que os leem, seja um modo de falar, uma brincadeira, um lugar, um cheiro, um gosto. Situações que despertam o imaginário do leitor misturado com situações que, em algum momento, lhe fizeram parte da vida.

Nesse sentido, as sugestões de obras literárias infantis voltadas para o público infantil formam, no bojo deste trabalho, uma importante contribuição, objetivando contribuir, de forma significativa, com as práticas educativas de alunos de séries iniciais do 1º ao 5º ano, ofertando-lhes mais possibilidades para ampliar o repertório literário infantil contido em trabalhos pedagógicos que primam pela importância da literatura na composição de um aprendizado sólido e capaz de oferecer bases de leituras que somarão com o desenvolvimento dos educandos.

Portanto, a literatura infantil é uma porta segura que conduz as crianças a se tornarem amantes da leitura e da arte da escrita, envolvendo-as, desde o início leitor, com um mundo propício a seu progresso como sujeito que tem a literatura como apoio no seu desenvolvimento intelectual e pessoal.





REFERÊNCIAS

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: perspectiva, 2015.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

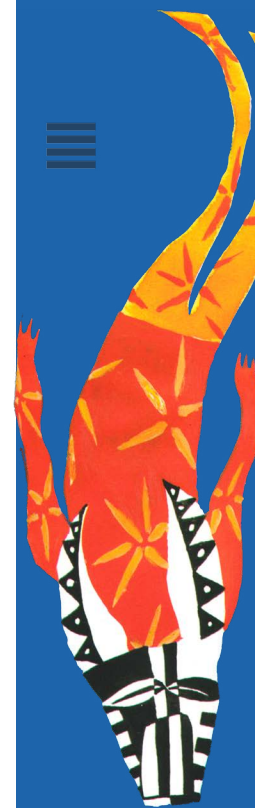
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 1. ed. digital. São Paulo: Global editora, 2012.



LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO PARA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CANTANHEDE-MA

Maria Simone Nascimento Quaresma

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Cristiane Dias Martins da Costa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O relato apresenta uma experiência de mediação com literatura infantil, realizada com 25 alunos do 3º ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal Cantanhede – MA. A atividade integrou o curso de extensão do Programa Especial de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Maranhão. A disciplina Alfabetização e Letramento propôs a realização de práticas de leitura e escrita de forma lúdica e interativa a partir de uma obra literária em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta utilizou o livro “O Carteiro Chegou” de Janet e Allan Ahlberg, que estimula a imaginação infantil ao apresentar cartas endereçadas a personagens dos contos de fadas. A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa intervenção, uma vez que os dados obtidos foram produzidos a partir de práticas pedagógicas realizadas com os estudantes, no intuito de desenvolver uma sequência de atividades relacionadas ao livro de literatura infantil.

O embasamento teórico deste trabalho fundamenta-se em autores como: Lajolo e Zilberman (2007), Candido (1995), Soares (2003), Souza (2010) e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A mediação foi realizada com apoio da equipe escolar, por meio de uma contação de histórias com figurino e ambientação temática. A surpresa inicial, aliada ao envolvimento com a narrativa, despertou o interesse das crianças e facilitou a compreensão dos gêneros textuais estudados. Após a atividade, os alunos produziram cartas personalizadas aos responsáveis, estimulando a expressão escrita. A literatura infantil demonstrou ser uma poderosa ferramenta de ensino, favorecendo a comunicação, a escuta atenta e o desenvolvimento da linguagem escrita.

METODOLOGIA

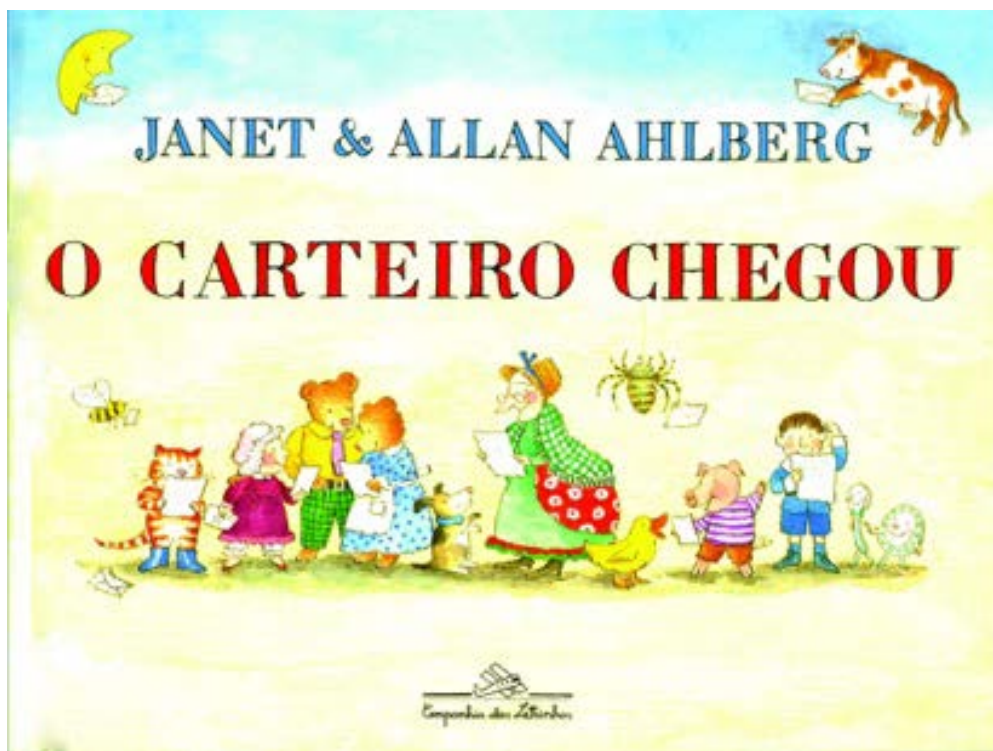
O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza interventiva, configurando-se como uma pesquisa-intervenção pedagógica, uma vez que os dados foram produzidos no contexto de práticas educativas planejadas e desenvolvidas com intencionalidade formativa. Essa perspectiva metodológica permite compreender os processos de aprendizagem a partir das interações estabelecidas em situações reais de ensino, articulando ação pedagógica e reflexão analítica.



A investigação foi realizada em uma Escola Municipal do município de Cantanhede (MA), envolvendo 25 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no âmbito de um curso de extensão continuada promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A escolha do campo empírico e do público participante ocorreu de forma intencional, considerando a relevância da literatura infantil como eixo estruturante das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização.

A intervenção pedagógica foi organizada por meio de uma sequência didática, entendida como um conjunto articulado e progressivo de atividades planejadas em torno de um objeto de ensino específico. Neste estudo, o objeto central foi a leitura e a produção do gênero textual carta, mediadas pela obra de literatura infantil “O Carteiro Chegou” de Janet e Allan Ahlberg. A escolha da obra fundamenta-se em seu potencial estético, lúdico e formativo, ao apresentar cartas endereçadas a personagens clássicos dos contos de fadas, favorecendo a imaginação, a compreensão narrativa e o trabalho com diferentes gêneros textuais de forma contextualizada.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: www.amazon.com.br

A intervenção iniciou-se com a organização de um ambiente temático, utilizando figurino e elementos visuais relacionados à narrativa do livro, com o objetivo de criar um contexto de envolvimento estético e afetivo. A leitura foi mediada por meio de contação de histórias expressiva e interativa, com pausas intencionais para diálogo, antecipação de sentidos e exploração dos elementos narrativos. Essa estratégia buscou favorecer a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento da oralidade, aspecto fundamental no processo de alfabetização.



Figuras 2, 3 e 4 - Ambientação e Contação de história

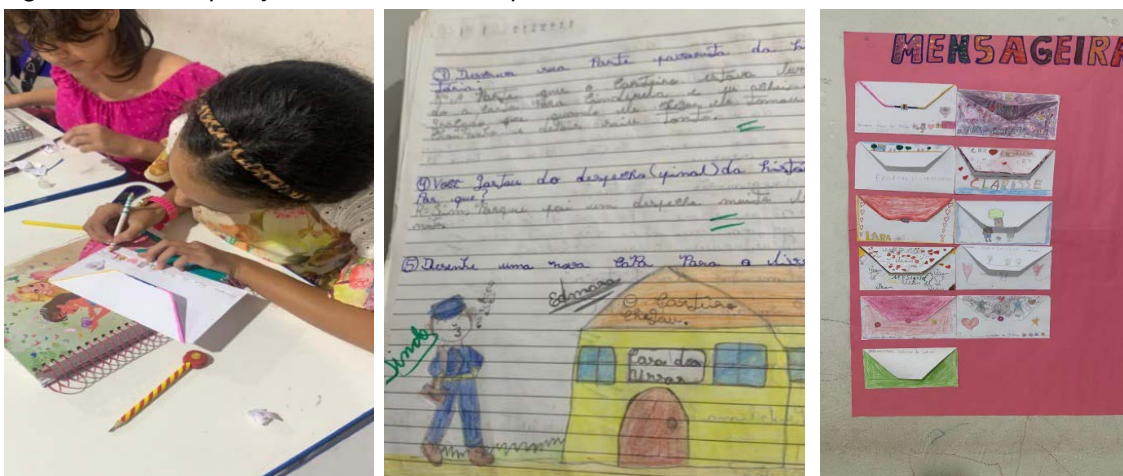


Fonte: Própria autora.

Durante a mediação, foram explorados elementos como personagens, sequência dos acontecimentos e, principalmente, o gênero textual carta, presente ao longo da obra. A abordagem do gênero ocorreu de forma contextualizada, em consonância com os pressupostos de Magda Soares, que defende a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Nesse sentido, a leitura literária possibilitou a compreensão da função social da escrita, ao mesmo tempo em que favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da escuta atenta, da identificação de palavras, rimas e estruturas linguísticas recorrentes no texto.

Após a leitura, realizou-se uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de verificar a compreensão leitora, discutir a função social do gênero carta e ampliar o repertório linguístico dos estudantes. Esse momento também permitiu observar as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças, à luz dos pressupostos teóricos de Ferreiro, valorizando o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem e da construção do sistema de escrita alfabética.

Figura 5, 6 e 7 - Preparação das cartas e envelopes



Fonte: Própria autora.



Como desdobramento da sequência didática, os alunos foram orientados a produzir cartas personalizadas destinadas aos seus responsáveis, respeitando as características estruturais do gênero, como saudação, corpo do texto e despedida. O professor atuou como mediador ao longo de todo o processo, auxiliando na organização das ideias, na escrita e na revisão coletiva das produções. Essa mediação favoreceu reflexões sobre o sistema alfabético, a segmentação de palavras e a relação entre sons e letras, conforme os estudos de Magda Soares acerca da consciência fonológica e da alfabetização.

Os dados da pesquisa foram constituídos a partir da observação participante, dos registros das atividades realizadas, das interações ocorridas durante a mediação literária e das produções escritas dos alunos. A análise dos dados seguiu pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às atividades propostas e as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou integrar leitura, escrita e oralidade em práticas significativas, reconhecendo o aluno como sujeito ativo no processo de alfabetização e letramento e evidenciando o potencial da literatura infantil como recurso pedagógico para o desenvolvimento da linguagem e da formação do leitor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil, no contexto da educação escolar, constitui-se como um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da formação do leitor. Seu uso sistemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui não apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também para a formação humana e social dos estudantes.

Sob a perspectiva de Antonio Candido (1995), a literatura exerce uma função humanizadora, pois possibilita ao indivíduo compreender a si mesmo e ao outro, ampliando sua sensibilidade, sua capacidade crítica e sua visão de mundo. No ambiente escolar, essa função manifesta-se quando a literatura infantil é trabalhada como experiência estética e cultural, indo além do ensino mecânico da língua e promovendo a formação integral do aluno.

No campo específico da literatura infantil, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) destacam que a literatura destinada às crianças deve ser compreendida como um espaço privilegiado de construção do leitor. Para as autoras, o texto literário possibilita a interação entre fantasia e realidade, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e o contato com diferentes gêneros textuais. Assim, a literatura infantil, quando mediada pedagogicamente, contribui para a compreensão da leitura como prática social e cultural.

No âmbito da alfabetização, os estudos de Emília Ferreiro (1999) representam um marco teórico ao conceber a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem da escrita. A autora defende que a alfabetização ocorre por meio da construção de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, elaboradas a partir da interação da criança com textos significativos. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser entendido como falha e passa a ser considerado parte constitutiva do processo de aprendizagem, revelando o nível de compreensão do aluno sobre a escrita.



Complementando essa abordagem, Magda Soares (2003) propõe a distinção e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar significa ensinar o funcionamento do sistema de escrita alfabética, enquanto letrar corresponde à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Soares ressalta ainda a importância do desenvolvimento da consciência fonológica como componente essencial da alfabetização, defendendo que essa habilidade deve ser trabalhada de forma integrada a práticas significativas de leitura e produção textual, evitando atividades descontextualizadas.

Nesse sentido, a literatura infantil apresenta-se como um recurso pedagógico eficaz para articular alfabetização e letramento, uma vez que possibilita o trabalho com a linguagem escrita em contextos reais de uso. A leitura de obras literárias favorece tanto a reflexão sobre o sistema de escrita quanto a compreensão das funções sociais da linguagem, conforme defendem Ferreiro e Soares.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam essa concepção ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve promover práticas de linguagem que considerem os diferentes gêneros textuais e suas funções sociais, garantindo o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade (BRASIL, 2018). Assim, a mediação pedagógica com a literatura infantil, fundamentada nos aportes teóricos de Candido, Lajolo, Zilberman, Ferreiro e Soares, constitui uma base sólida para o fortalecimento do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente estudo apoia-se em um referencial teórico que compreende a literatura infantil como prática humanizadora, cultural e pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas, respeitando o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos e contribuindo para a formação de leitores críticos e socialmente participativos.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A análise dos resultados evidenciou elevado envolvimento dos alunos nas atividades propostas, especialmente nos momentos de contação de histórias e de produção das cartas. A ambientação temática, associada à mediação expressiva do professor, mostrou-se um elemento relevante para favorecer a escuta atenta, a participação oral e a compreensão do texto literário. Embora, nos momentos iniciais da atividade, alguns alunos tenham apresentado dificuldades relacionadas à atenção e ao foco — manifestadas por dispersão e inquietação —, tais comportamentos foram gradualmente reduzidos à medida que a narrativa avançava e os estudantes se reconheciam como participantes ativos da história. Esse movimento confirma que a leitura mediada, quando planejada de forma intencional e dialógica, potencializa o interesse, a interação e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

À luz das contribuições de Emília Ferreiro (1999), observou-se que os alunos mobilizaram diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita durante a produção das cartas. As produções escritas revelaram avanços na organização textual, na segmentação de palavras e na correspondência entre sons e letras, evidenciando que os chamados “erros” — como omissões, trocas ou grafias não convencionais — constituíram etapas do processo de construção do conhecimento. Tais achados corroboram a concepção construtivista da autora, segundo a qual a aprendizagem da escrita



ocorre de forma progressiva e reflexiva, a partir da interação da criança com textos significativos e socialmente contextualizados.

Sob a perspectiva de Soares (2003), a proposta desenvolvida possibilitou a efetiva articulação entre alfabetização e letramento, uma vez que a produção das cartas ocorreu em um contexto real de comunicação, atribuindo função social à escrita. A necessidade de escrever para um destinatário concreto favoreceu o engajamento dos alunos e contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no reconhecimento de palavras, na segmentação textual e na relação entre fonemas e grafemas. Ainda assim, foram identificados desafios relacionados à cooperação e à autonomia na escrita, sobretudo no momento inicial da atividade, quando alguns alunos demonstraram insegurança e dependência do apoio docente — aspectos esperados em processos de alfabetização em andamento.

Com a mediação pedagógica contínua e a realização de momentos de revisão coletiva, observou-se um avanço significativo na interação entre os alunos, que passaram a trocar ideias, sugerir palavras e refletir sobre a escrita do colega. Esse movimento colaborativo evidencia o papel do professor como mediador do conhecimento e reforça a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, conforme defendem as abordagens socioconstrutivistas. Os relatos espontâneos dos estudantes, como “Eu adoro suas aulas, assim fica mais fácil de aprender” e “Quando tem história, a gente presta mais atenção”, indicam que a proposta contribuiu para tornar o processo de alfabetização mais significativo, prazeroso e motivador.

Os resultados também dialogam com as contribuições de Lajolo e Zilberman (2007), ao evidenciarem que a literatura infantil, quando mediada de forma intencional, contribui de maneira significativa para a formação do leitor e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A prática desenvolvida demonstrou que a literatura pode atuar como eixo integrador entre leitura, escrita e oralidade, favorecendo aprendizagens contextualizadas e coerentes com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o trabalho com práticas de linguagem socialmente situadas (BRASIL, 2018).

Dessa forma, os achados do estudo confirmam que a mediação pedagógica fundamentada nos pressupostos teóricos de Ferreira (1999) e Soares (2003) favorece práticas de alfabetização mais eficazes e significativas. Ao mesmo tempo, evidenciam os desafios inerentes ao processo — como atenção, foco e cooperação —, os quais podem ser superados por meio de estratégias didáticas intencionais, lúdicas e socialmente contextualizadas, reafirmando o potencial da literatura infantil como recurso pedagógico central nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida evidenciou que o trabalho pedagógico com a literatura infantil, quando estruturado a partir de uma obra significativa e mediado de forma intencional, contribui de maneira consistente para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A utilização do livro *O Carteiro Chegou* mostrou-se especialmente pertinente, uma vez que sua narrativa envolvente e a presença de diferentes gêneros textuais favoreceram o interesse dos alunos e possibilitaram a inserção da escrita em contextos comunicativos reais, atribuindo sentido às atividades propostas.



A mediação literária realizada ao longo da sequência didática permitiu aos alunos formular e reformular hipóteses sobre o sistema de escrita, evidenciando a escrita como um processo em construção contínua. As produções dos estudantes revelaram avanços no uso da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que tornaram visíveis os desafios próprios do processo de alfabetização, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem e valorizem as interações, o diálogo e a reflexão sobre a escrita.

Conclui-se, portanto, que a inserção planejada de obras da literatura infantil no cotidiano escolar, aliada à mediação pedagógica intencional, favorece práticas de alfabetização mais significativas e contextualizadas. Ao articular leitura, escrita e oralidade em situações socialmente situadas, essa abordagem promove o uso consciente e funcional da linguagem escrita, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, o estudo reafirma o potencial da literatura infantil como instrumento pedagógico e formativo, capaz de contribuir não apenas para o domínio do sistema de escrita, mas também para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos. Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar práticas pedagógicas e inspirar novas experiências de mediação literária nos anos iniciais da escolarização.

REFERÊNCIAS

- AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1986.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169–191.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.



LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA RECURSIVA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanuza da Silva

Professora SEMECTI de Codó - MA

Francisca Márcia da Silva Batista

Professora SEMECTI de Codó - MA

Cristiane Dias Martins da Costa

UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo constitui um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, Rio Grande do Sul. A pesquisa finalizada em 2025, realizada em parceria com o grupo colaborativo de professoras dos anos iniciais, resultou na criação de um artefato pedagógico composto por cinco propostas voltadas à introdução do pensamento algébrico no 1º ano do Ensino Fundamental, fundamentadas na metodologia da Pesquisa Baseada em Design (PBD). A produção deste texto nasce, ainda, das reflexões e trocas no grupo de pesquisa Formação Docente: Letramento e suas Mediações (FORDOC), espaço que tem inspirado novas leituras e articulações entre literatura, mediação e práticas de ensino.

Nesse horizonte, perguntamos: Como a mediação de uma leitura literária pode favorecer que crianças do 1º ano reconheçam e justifiquem uma sequência recursiva que emerge do enredo, sem subordinar a obra a um conteúdo didático? Acreditamos que entrelaçar a narrativa a pequenos desafios que nascem da própria história é um modo delicado de instigar o olhar curioso das crianças. Quando a descoberta brota do enredo, o aprender deixa de ser tarefa e se transforma em encantamento, em experiência viva que convida a pensar, imaginar e criar (Nacarato e Custódio, 2018). Partimos, assim, do reconhecimento de que o livro quando escolhido com intenção, a voz do mediador e as respostas das crianças compõem um tecido de sentidos no qual a curiosidade e o jogo interpretativo são centrais.

Zilberman (2006) observa, ainda, que a literatura, ao propor um jogo de sentidos, possibilita à criança não apenas compreender o texto, mas também compreender-se nele, movimento essencial à formação do leitor sensível e reflexivo, ou seja, a literatura infantil, tomada como experiência estética e dialética, amplia modos de ver, dizer e imaginar o mundo. Quando uma narrativa mobiliza as crianças a observar repetições, variações e ritmos, ela também convida a perceber regularidades, sempre em primeiro plano o encantamento da história, nunca um pretexto didático.

Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





Teoricamente, dialogamos com autores que compreendem a literatura como experiência estética e formativa, entre elas Zilberman (2006) e Souza e Cosson (2011), cujas reflexões reafirmam o valor simbólico e humanizador da leitura literária. Ao mesmo tempo, esses estudos nos alertam para o risco de reduzir a literatura a um instrumento pedagógico, lembrando que seu verdadeiro sentido está no encontro sensível entre texto, mediador e criança. Optamos por uma mediação que preserve a aura poética do livro e, apenas a posteriori, acolhe aquilo que as crianças percebem, uma constância, uma repetição significativa, como pista para conversas sobre padrão.

Metodologicamente, o trabalho integra a Pesquisa Baseada em Design (PBD), valorizando a voz do professor como orquestrador de tempos, perguntas e retornos à obra. Inspirados em Brown (1992) e Collins (1992), compreendemos a PBD — ou *Design Experiment* — como uma abordagem que emerge da própria prática docente, buscando transformar situações-problema do cotidiano em oportunidades de investigação e inovação pedagógica. Essa metodologia, segundo Brown (1992), reconhece o professor como pesquisador de seu fazer, autor de intervenções que nascem da observação sensível da aprendizagem e se redesenam à medida que a experiência se desenvolve. Os ciclos iterativos de análise–design–implementação–redesign, orientaram decisões sensíveis ao contexto e aos modos como as crianças se implicaram na leitura.

PERCURSO METODOLÓGICO

Em consonância com os pressupostos da Pesquisa Baseada em Design (PBD), adotando uma abordagem qualitativa, a constituição do grupo colaborativo ocorreu a partir da aproximação da pesquisadora com duas escolas da rede municipal de Codó-MA, com o objetivo de envolver professoras alfabetizadoras que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental nas diferentes fases da investigação. A primeira escola contava com cinco turmas de 1º ano, das quais três professoras manifestaram interesse e aceitaram participar da pesquisa; a segunda escola possuía uma única turma dessa etapa, cuja professora também aderiu à proposta, ajudando na construção das propostas do artefato pedagógico, sendo que a mediação de leitura ocorreu apenas em uma turma de uma das escolas com 20 crianças. Após a apresentação dos objetivos e procedimentos do estudo, as docentes assinaram os termos de consentimento ético, formalizando sua participação.

O trabalho investigativo teve início após a qualificação do projeto, em novembro de 2024, estendendo-se até agosto de 2025. As interações do grupo ocorreram por meio de encontros presenciais e remotos, configurando um grupo colaborativo composto por quatro professoras alfabetizadoras de duas escolas da rede municipal de ensino, que atuaram de forma ativa na discussão, implementação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa. A organização e o desenvolvimento da investigação seguiram as fases da Pesquisa Baseada em Design, conforme sistematizadas por Reeves (2000), as quais são apresentadas na figura 1.



Figura 1: Fases da PBD de acordo com Reeves (2000), seguidas pela proposta.



Fonte: Adaptado de Reeves (2000).

Esse modelo orientou o planejamento, a implementação, a análise e o redesenho da intervenção pedagógica, em um movimento interativo e colaborativo entre pesquisadora e professoras participantes. Nesse contexto, optou-se pela mediação de leitura de uma obra literária como estratégia para a exploração de sequências recursivas, considerando o potencial da literatura infantil para articular aspectos cognitivos, simbólicos e afetivos da aprendizagem.

A escolha do livro “A Lagartinha Comilona” (Carle, 1969) fundamenta-se em sua narrativa lúdica, bem-humorada e marcada por regularidades estruturais, especialmente pela repetição e progressão dos acontecimentos ao longo da história. Além disso, a atividade foi integrada ao momento da “hora do conto”, prática já consolidada na rotina das professoras alfabetizadoras, o que favoreceu a inserção da proposta no cotidiano escolar sem rupturas, respeitando os tempos, os rituais e as dinâmicas próprias da sala de aula.

Entre diálogos e reflexões sobre como encontrar uma forma de trabalhar sequência recursiva usando o padrão +1, como demanda as indicações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), as docentes reconheceram na literatura infantil “A lagartinha Comilona” um campo fértil para que as crianças pudessem descobrir, de forma espontânea e prazerosa, regularidades e sequências presentes no enredo. A escolha da obra literária, portanto, não surgiu como um recurso ilustrativo, mas como ponto de partida para a investigação, permitindo que a aprendizagem emergisse da própria narrativa e do diálogo entre leitura, escuta e curiosidade matemática, “[...] poucos vêm as produções da literatura infantil como contexto possível para se trabalhar conceitos matemáticos. Porém, as histórias podem oferecer aspectos bastante oportunos para que conceitos matemáticos sejam apresentados às crianças” (Zacarias; Moro, 2005, p.277).

Entendemos que a literatura constitui um espaço privilegiado de diálogo entre emoção, imaginação e conhecimento. Por meio dela, a escola amplia as possibilidades de pensar e sentir o mundo, assumindo o compromisso de formar leitores que aprendem a ler tanto as palavras quanto os sentidos que habitam a experiência humana. Nesse horizonte, a reflexão de Zilberman (2012, p. 16) ajuda a compreender o alcance cultural e formativo da literatura no contexto escolar:

O exercício dessa função que se mostra ao mesmo tempo cultural e política é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis por que se amalgamam os problemas

relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor e de estímulo ao consumo de livros.

A compreensão da literatura como um bem cultural e político reforça o papel da escola como mediadora de experiências que ultrapassam a mera instrução. Ao escolher uma história para favorecer a percepção de seqüências, o grupo colaborativo reafirmou a potência da leitura literária como prática formadora, capaz de integrar sensibilidade e pensamento. Nesse contexto, a “hora do conto” foi ressignificada, deixou de ser apenas um momento de fruição para tornar-se também um espaço de investigação, em que as crianças, guiadas pela narrativa, puderam observar regularidades, antecipar acontecimentos e construir relações de ordem, sempre a partir do encantamento com a história.

Em diálogo, o grupo colaborativo explicitou que a mediação de leitura fosse cuidadosa para não “tarefizar” e nem quebrar o encantamento que as crianças têm ao ouvir uma história. Em relação ao aspecto matemático, a obra *A Lagartinha Comilona* (Carle, 1969), traz uma lagarta que come uma seqüência crescente (+1) de alimentos a cada dia da semana, partindo dessa premissa, decidimos que na mediação teria apenas dois elementos principais, o livro exposto em um cartaz e um mural com elementos presentes na narrativa para as crianças após a leitura e a roda de conversa, pudessem interagir com o mural e assim perceber os movimentos que a lagartinha fazia todo dia (aumentava em +1 sua alimentação), de forma natural.

EVIDÊNCIAS DE REGULARIDADES NA MEDIAÇÃO COM LIVRO *A LAGARTINHA COMILONA*

A mediação de leitura descrita a seguir foi precedida por um processo colaborativo de planejamento, realizado ao longo de seis encontros entre a professora pesquisadora e o grupo colaborativo. Esses encontros tiveram como objetivo definir a obra literária a ser trabalhada, discutir os princípios da mediação, planejar a seqüência das ações e construir os materiais de apoio utilizados durante a atividade. A aplicação da proposta ocorreu em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 20 crianças, em uma das escolas participantes da pesquisa. A mediação foi conduzida pela professora pesquisadora, com a presença da professora regente da turma, e teve duração aproximada de quatro horas, respeitando os tempos da narrativa, da escuta, do diálogo e das interações das crianças com os materiais e com a história.

A docente pesquisadora faz uma apresentação da narrativa, com a intenção de acionar conhecimentos prévios por meio de uma leitura ancorada nas percepções. Nessa direção, concordamos com Souza e Cosson (2011, p. 104).

Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado na narrativa e a forma como ele é abordado. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro.

Nesse momento inicial, a mediadora assume o papel de provocar a curiosidade e favorecer o diálogo em torno das pistas visuais e do título, permitindo que as crianças expressem expectativas, memórias e hipóteses sobre o que virá. A leitura prévia, compreendida como um convite à anteci-





pação e à partilha de sentidos, amplia o envolvimento afetivo com a obra e prepara o terreno para uma escuta mais atenta durante a narrativa. Não se trata de antecipar respostas ou conduzir interpretações, mas de abrir caminhos para que cada leitor, em seu tempo, se reconheça nas imagens, nas palavras e nos silêncios do livro.

A mediação prossegue com a história por inteiro, contemplando cada gesto, voz, pausas e páginas. O foco é desfrutar a narrativa, seguir com olhos e ouvidos atentos as cenas, sem antecipar propósitos. As primeiras falas infantis como comentários, perguntas e risos são acolhidas como parte do texto vivo da leitura, em consonância com Souza e Cosson (2011), que destaca a importância de uma mediação sensível, na qual o leitor é convidado a participar da narrativa com o corpo, a escuta e a imaginação, reconhecendo o livro como um espaço de encontro e encantamento.

Nos ciclos da PBD, pequenas decisões refinam a mediação, como mudar a ordem de leitura de duas cenas, guardar um acontecimento surpresa para o final, ou reformular uma pergunta para que fique mais aberta e poética - “que ritmo a lagartinha consome os alimentos?” em vez de “quantos alimentos a mais, ela come a cada dia?” as crianças formulam hipóteses, isso faz toda a diferença quando as ações docentes são planejadas e cheias de intencionalidades, “o papel do professor é muito importante, pois sua intencionalidade no planejamento das aulas de matemática promoverá o sucesso ou o insucesso de aprendizagem de seus alunos” (Nacarato; Custódio, 2018, p. 74).

Ao ler a narrativa a professora mediadora devolve as hipóteses às crianças ao perguntar - “como vocês perceberam o aumento dos alimentos comidos pela lagartinha?”, acolhendo justificativas ancoradas nas imagens. Quando surge a percepção de crescimento regular, por exemplo, como ocorre na narrativa, um acréscimo constante de alimentos a cada cena/dia, isso é nomeado pela turma com a linguagem dela (um “sempre”, um “de pouquinho em pouquinho”), mantendo a matemática na cadência da narrativa, não o contrário.

Quando as crianças notam “um jeito de crescer que se repete”, a conversa se apoia em registros leves, por meio de figuras presentes na narrativa confeccionadas com antecedência, apenas para visibilizar o que já se intuiu na história. Evitamos exercícios repetitivos, escritos ou impressos, preferimos recontos que enfatizam o ritmo, novas leituras em que as crianças antecipam a próxima cena, e perguntas que cultivam o porquê.

Já no final da mediação, pedimos que as crianças movessem as figuras dos itens da narrativa no cartaz, reconhecendo o crescimento gradual dos alimentos da lagartinha. Assim, a noção de sequência recursiva aparece como um efeito estético-cognitivo da leitura compartilhada, um saber que nasce do texto e retorna a ele para ser saboreado. Nessa perspectiva, conforme Machado e Chagas (2023), a literatura deve mobilizar os sujeitos e favorecer uma leitura crítica e sensível do mundo, o que requer tanto a escolha de obras que despertem experiências significativas quanto a criação de tempos e espaços que acolham o gesto de fruir e pensar a narrativa.

A análise da obra considerou alguns pontos importantes no decorrer da mediação, a saber: (1) atenção e fruição, que se desencadeia no tempo de escuta, desejo de releitura; (2) oralidade e autoria dos ouvintes como hipóteses, justificativas, percepções coletivas e individuais; (3) percepção de sequências e padrão emergentes no decorrer da mediação sem reduzir a obra; (4) papel do professor como mediador que cria condições de leitura ao fazer perguntas abertas, silêncios, retornos, conforme



o espírito da PBD. Não utilizamos imagens/fotos das crianças nesta versão, priorizamos descrições densas dos episódios e falas anonimizadas relatadas no decorrer do texto.

De modo geral, a atividade mostrou-se altamente significativa para as crianças, que ouviram atentamente a narrativa, participaram ativamente das interações propostas e responderam de forma espontânea e consistente às questões levantadas pela professora mediadora. Durante o manuseio do cartaz e dos elementos da história, as crianças reconheceram, de maneira natural, o crescimento progressivo dos alimentos consumidos pela lagartinha, identificando a sequência crescente do tipo +1 sem que isso implicasse a perda do encantamento com a obra. Todas as crianças participaram do momento de interação com o material, demonstrando interesse, envolvimento e prazer na atividade. A professora regente acompanhou toda a mediação e avaliou a proposta como exitosa, destacando que não imaginava que uma narrativa literária pudesse culminar em uma experiência tão prazerosa, significativa e rica em aprendizagens de sequência recursiva. Para a professora pesquisadora, a experiência reafirmou a potência da literatura infantil como espaço legítimo de articulação entre fruição estética e construção de conhecimentos matemáticos, evidenciando que, quando mediada com intencionalidade e cuidado, a leitura literária pode favorecer aprendizagens profundas sem subordinar a obra a objetivos didáticos estreitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste artigo permite afirmar que a literatura infantil pode hospedar aprendizagens matemáticas iniciais quando não é capturada por elas. No contexto da mediação realizada com a obra *A Lagartinha Comilona* (Carle, 1969), foi a própria narrativa, marcada por ritmo, repetição e progressão, que mobilizou nas crianças a percepção de regularidades, conduzindo-as, de forma espontânea, ao reconhecimento de uma sequência recursiva do tipo +1. A matemática, nesse processo, não se impôs como conteúdo a ser ensinado, mas emergiu como linguagem para nomear um modo de ver provocado pela história, preservando o encantamento e a fruição literária.

Sob a perspectiva da Pesquisa Baseada em Design, evidenciou-se que o papel do professor-mediador é central para que essa articulação entre literatura e matemática se efetive de maneira ética e pedagógica. Cabe ao docente criar condições de leitura, sustentar o tempo da escuta, formular perguntas abertas, acolher hipóteses e promover retornos reflexivos, sem antecipar respostas ou reduzir a obra a um pretexto didático. Nesse sentido, o professor atua como guardião do estatuto artístico da narrativa, ao mesmo tempo em que dá forma leve e provisória às aprendizagens que emergem do diálogo coletivo, por meio de registros simples, reversíveis e coerentes com o espírito investigativo da PBD.

No entanto, para que experiências dessa natureza se consolidem no cotidiano escolar, torna-se necessário pontuar a importância da formação docente voltada à mediação de leitura literária. Muitos professores, especialmente aqueles que atuam nas salas do ciclo de alfabetização, não tiveram acesso sistemático à literatura infantil em sua trajetória escolar e formativa, tampouco oportunidades de vivenciar práticas de leitura literária em sua formação inicial ou continuada. Esse contexto reforça a necessidade de espaços formativos que possibilitem aos docentes ampliar seu repertório literário, compreender os princípios da mediação e reconhecer a literatura como um campo de conhecimento e de experiência estética, e não apenas como recurso pedagógico auxiliar.



Essa compreensão dialoga com Zilberman (2012), ao reforçar que a literatura, ao ingressar na escola, deve manter sua função estética e formadora, pois é na fruição, na imaginação e no diálogo simbólico que reside sua potência educativa. Como desdobramento desta investigação, sugerem-se novas intervenções com outras obras literárias e distintos ritmos narrativos, de modo a observar como diferentes poéticas podem suscitar diferentes padrões e regularidades percebidas pelas crianças. Em todos os casos, defende-se que a literatura permaneça no centro da cena pedagógica, não como instrumento subordinado, mas como espaço legítimo de encontro entre linguagem, pensamento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BROWN, A. L. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **Journal of the Learning Sciences**, New York, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2. Acesso em: 05 nov. 2025.
- CARLE, E. **A lagartinha muito comilona**. São Paulo: Kalandraga Brasil, 1969.
- COLLINS, A. Toward a design science of education. In: SCANLON, E.; O'SHEA, T. (Orgs.). **New directions in educational technology**. Berlin: Springer-Verlag, 1992.
- MACHADO, Carolina; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Pequeniques literários: ações de mediação literária que contribuem para formar uma comunidade de leitores**. In: DEBUS, Eliane; AZEVEDO, Fernando; SPENGLER, Maria Laura P. (org.). *Práticas de formação leitora*. Braga (Portugal): Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2023. p. 63–76. (Coleção Plano Local de Leitura, 1). Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A. (Orgs.). **O desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica: compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) matemática**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/ebook_desenv.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.
- REEVES, T. C. **Enhancing the worth of instructional technology research through 'design experiments' and other developmental research strategies**. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, 2000. Disponível em: <http://treeves.coe.uga.edu/AERA2000Reeves.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2025.
- SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Acervo digital UNESP, 2011. Páginas: 101-107. Disponível em: [01d16t08.pdf](https://www.unesp.br/acervo-digital/101d16t08.pdf). Acesso em 1 de out. 2025.
- ZACARIAS, E. ; MORO, M. L. F. **A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil**. *Educ. Rev.* [online]. 2005, n.25, pp.275-299. Editora UFPR. ISSN 0104-4060. Disponível em: [educa.fcc.org.br/pdf/er/n25/n25-16.pdf](https://educ.fcc.org.br/pdf/er/n25/n25-16.pdf). Acesso em 25 de nov. 2025.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 nov 2025.



LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO REFLEXIVO DE UMA EXPERIÊNCIA

Fernanda Graciele Bispo Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina, Capes

Greice Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao pensar que não há um afastamento entre a literatura infantil e a cultura, Arena (2010) entende que a literatura infantil precisa estar presente em todas as etapas da Educação Básica e também na Educação Superior.

Conforme Arena, “[n]esse mundo construído pela palavra do outro, o aluno na escola, como leitor de literatura infantil, passa a apropriar-se da cultura por meio da palavra escrita, da palavra do outro [...]” (Arena, 2010, p.19). E aqui destaco também o ensino superior como aluna da Universidade¹⁵, pois o presente texto é um relato de experiência de uma disciplina, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, intitulada “Alfabetização como processo humanizador: a leitura e a escrita na infância”, em que um dos conteúdos foi estudarmos a importância da literatura infantil para o processo de alfabetização, sobretudo para a formação humana. Mas o trabalho com a literatura infantil foi além disso, porque, em todas as aulas, a docente responsável pela disciplina trazia livros em uma bolsa que foi denominada pelos alunos, durante esse período, de “bolsa mágica”, na qual ela trazia diversos livros de literatura infantil e fazia a proferição de um livro, no início da aula.

Assim, o objetivo do trabalho é compreender qual o papel da literatura infantil para a criação de necessidades humanizadoras e, conseqüentemente, para a formação de professores, pois, quando a professora da disciplina questionava se conhecíamos o livro, a maioria respondia que não conhecia. Tivemos também um encontro no qual refletimos sobre como didatizamos a literatura infantil e, por meio da experiência com a disciplina, percebe-se como essas obras nos transformam e transformam nossas práticas com as crianças, de sorte que conhecer e ter acesso a essas obras é contribuir para a formação humana dos professores.

Os autores para o embasamento teórico do trabalho foram Arena (2010, 2017), que discute a respeito da literatura infantil e dos atos de ler e de escrever, Giroto (2023), a qual trata de literatura e, por fim, para embasar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, as ideias do texto de Mello (2007).

O trabalho está dividido em três seções: a primeira seção aborda a literatura infantil como instrumento de apropriação da cultura, e não como um instrumento didático, no qual se utilizam suas frases para certas perguntas, como: qual a ideia central do texto, quem é o personagem principal

15 As observações em primeira pessoa do singular, ao longo do texto, traduzem a experiência da primeira autora deste artigo.



– todavia, enquanto um instrumento cultural que humaniza; na segunda seção, serão focalizadas as práticas pedagógicas com a literatura infantil, para refletirmos como podemos trabalhar com a literatura infantil, na sala de aula, por meio das experiências vivenciadas durante a disciplina; e, por fim, a terceira seção, direcionada à literatura infantil na formação de professores, destaca o impacto da literatura infantil na formação dos professores, na disciplina da pós-graduação.

A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Primeiramente, a fim de compreender o papel da literatura infantil no desenvolvimento humano, é preciso entender como se dá esse desenvolvimento; ademais, quanto a essa questão, salienta Mello (2007, p. 5): “Na perspectiva da teoria histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.” O ser humano aprende e, por isso, se desenvolve, e o processo educativo se dá pela apropriação da cultura, de maneira que, quando a educação introduz as riquezas históricas e culturais, o ser humano reproduz para si qualidades que são especificamente humanas (Mello, 2007).

Assim, a linguagem, instrumento de cultura, deve ser concebida na escola e na universidade como viva, dinâmica, que acontece nas trocas sociais, encharcadas de vida, sentido, cultura, valores, ensinando os atos humanos com a linguagem escrita. Sobre isso, Arena (2017) afirma:

A linguagem escrita aqui concebida como instrumento de cultura encarna, como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformadas durante o movimento histórico. (Arena, 2017, p.19)

Dessa forma, é essencial que a criança tenha contato com os livros de literatura infantil que estão carregados desses valores humanos, das relações sociais e históricas; por isso, faz-se necessário ter um espaço importante na prática pedagógica dos professores, com a realização da proferição e também da contação de histórias, e não somente apresentando um livro de literatura infantil, ou um poema, uma crônica, de modo a utilizá-los de maneira distante da realidade ou como uma atividade para reconhecer a letra que mais se repete, ou reconhecer o som. O que se enfatiza é trazer os livros de literatura infantil para a sala, realizar a proferição e deixar as crianças manusearem os livros. Ao promover essas situações, os professores ensinam os atos humanos de ler e de escrever e, conseqüentemente, humanizam as crianças e, com a experiência na disciplina, percebe-se como os livros de literatura infantil também nos humanizam.

Bakhtin aponta que “[...] é o leitor, com o seu contexto e seu mundo de experiências vividas e apropriadas, que confere vida ao texto, porque o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (Bakhtin, 2003, p. 401 *apud* Arena, 2010, p. 24), e, por isso, o ato de ler é o ato de negociar sentidos, porque o leitor traz o seu contexto, a sua história, suas vivências e negocia o sentido com o que está no texto.

Logo, utilizar os livros de literatura infantil para ensinar aspectos da língua ou usá-los somente como material didático, como, por exemplo, para extrair trechos do livro que tratem de determinado



conteúdo, sem apresentar a obra inteira, não é humanizar, mas sim retirar o homem e a cultura presentes no ato de ler. Arena (2006), sobre o ato de ler, enfatiza que “[...] o ato de ler, como experiência cultural, desde sua aprendizagem até os limites do leitor sênior” (Arena, 2006), “[...] configura o pensamento humano e se reconfigura ao longo da história como ato herdado e legado pelos homens às gerações que se sucedem” (Arena, 2010, p.35). Tanto as crianças estarem em contato com os livros de literatura infantil quanto os discentes, na disciplina da pós-graduação, com a professora priorizando ter em todas as aulas o momento da leitura, nos mostram como o ato de ler é cultural e como foi herdado das gerações anteriores e como nós transmitimos para as próximas gerações.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LITERATURA INFANTIL

Cabe à escola disponibilizar os livros de literatura infantil, no processo de alfabetização das crianças, e, como vimos durante a disciplina, enfatizar tarefas com o livro de literatura infantil sobre os aspectos formais da língua e trabalhar a linguagem, sempre dessa forma mecânica, é eliminar os professores, os alunos, que são pessoas cheias de vida, evitando suas trocas sociais e verbais desse objeto cultural.

Ao entender a linguagem como dialógica, que nos coloca na relação com o outro, compreende-se então que, para ensinar a língua não podemos nos separar dela, uma vez que ela acontece nas trocas sociais; nesse sentido, a literatura permite abordar essa linguagem viva e dinâmica, da qual os alunos se apropriam, ampliando sua consciência humana e não apenas manipulando essa língua, pois essa ação não expande a consciência, mas somente a aliena (Arena, 2017).

A literatura dentro da sala de aula, como prática constante, ligada diretamente à vida, amplia nossa consciência, como ressalta Giroto (2023), contribuindo para não vivermos anestesiados. “Se a literatura nos permite entrar no coração do outro, então, evitá-la nos ajuda a viver anestesiados. A anestesia na leitura se constrói por um caminho de formas fixas, estereótipos que impedem penetrar a superfície dos textos e da vida” (Giroto, 2023, p. 361).

Durante a disciplina, tivemos uma aula com transmissão ao vivo pelo *Google Meet*, ministrada por uma professora convidada da Universidade Federal de Uberlândia, que discutiu sobre educação literária. Ela iniciou sua fala, lendo um livro de literatura infantil intitulado *Até o passarinho passa*, de Bartolomeu Campos de Queirós. A professora convidada fez a proferição e, ao final, abriu um momento para a discussão e nos questionou sobre o que nos havia intrigado, no livro; esclareceu que, no enfoque “Diga-me”, de Aidan Chambers, as respostas depois da seção de literatura não têm certo e errado. Ao fazer a pergunta sobre o livro, os alunos da disciplina começaram a responder: “Gostaria de saber quem seria o narrador da história”, “Quem é o autor?”, “Queríamos ter visto as imagens”, “Como o tema fala de morte, se seria adequada para as crianças?”

Quando a professora ouviu todas as respostas, ela disse que nenhum de nós tínhamos respondido à pergunta do que nos intrigara no livro e na história, mas foram respostas didáticas, sobre autor, narrador, a faixa etária para a qual o livro é indicado; assim, ela nos alertou sobre como didatizamos a literatura infantil, ao invés de mergulharmos nos textos.

Por meio dessa discussão com a professora, compreendemos que o bom livro de literatura é aquele que não nos deixa inteiros, mas fica ecoando, trazendo inquietações, inferências, pensamentos e



discussões e, conforme mencionado anteriormente, neste artigo, a literatura nos possibilita entrar no coração do outro. Desse modo, o enfoque não é na interpretação dos textos, identificando quem é o personagem principal, o que aconteceu na história, mas, na seção do “Diga-me”, os alunos aprendem a questionar, a compreender o texto, ou seja, eles compreendem os atos humanos de ler e escrever. Girotto (2023) afirma que, “[...] por isso, ensinar a ler por meio da literatura, da experiência literária é vital!!!! Essencial, como diz o nosso mestre Dagoberto Buim Arena, ‘ensinar o ato humano de ler como tudo o que vem junto dele... tudo!’” (Girotto, 2023, p. 370).

Por isso, não se pode apresentar a leitura e a escrita como um hábito motor, todavia, os atos humanos de ler e de escrever como uma atividade cultural complexa, para que a criança sinta a necessidade de ler e de escrever, sendo esses processos seguramente vitais, em sua vida. A literatura possibilita essa formação humana, porque a criança, ao entrar em contato com os signos, se apropria dessa linguagem e, ao compreender os textos, através dos sentidos, se insere nesse mundo da cultura. Por conseguinte, ensinar a ler por meio da literatura é inserir a criança na cultura, é humanizá-la.

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na disciplina da pós-graduação, além dos conhecimentos a respeito da alfabetização numa perspectiva humanizadora, vimos a importância da apresentar para as crianças uma linguagem viva e não mecânica e estática. Outro ponto relevante a destacar para a formação dos professores foi a prática da docente responsável pela disciplina, a qual, durante todas as aulas, trazia uma sacola com vários livros de literatura infantil para mostrar aos discentes.

Quando ela expunha os livros, fazia o seguinte questionamento: vocês conhecem esse livro? A maioria dos alunos respondia negativamente; então, ela foi trazendo a cada aula de três a quatro livros e fazia a proferição de um – e esse era o momento de mais silêncio e concentração na aula, quando todos prestavam muita atenção. Houve dias em que, após o momento da leitura da professora, foram observados compartilhamentos de relatos do que os discentes estavam aprendendo e já estavam fazendo de diferente, em suas práticas pedagógicas. Também houve momentos nos quais discentes ficaram emocionados, pois a história do livro remeteu a alguns momentos que marcaram a vida deles.

Ora, o contato com esses livros foi de suma importância para a formação dos professores, tendo em vista o que destaca Girotto (2023):

Nós fazemos leitores é no alargamento de nosso repertório de livros lidos que compõem nossas histórias de leituras e de formação leitora, donde reside a base para uma mediação literária inclusiva, para todos, indistintamente. Somos, por isso, aqueles criadores de necessidades humanizadoras. (Girotto, 2023, p. 364)

Nessa perspectiva, estar em contato com esses livros contribui para que esses professores que estão cursando a disciplina, na pós-graduação, formem leitores, porque somos os responsáveis por criar necessidades humanizadoras nas crianças e, se ampliamos o nosso repertório de livros lidos e conhecidos, consequentemente, aumentamos o repertório dessas crianças, formando-as leitoras.

Para a discussão da importância de apresentar os livros de literatura infantil para os alunos da disciplina que atuam como professores nas escolas da Educação Básica, reproduzo dois relatos de alunos



que realizaram a disciplina. O primeiro relato é de uma pedagoga com 20 anos de experiência, a qual, quando questionada sobre as experiências na disciplina com os livros de literatura infantil, responde:

Foi de extrema importância para minha prática pedagógica. Alguns livros indiquei para meus professores da educação infantil e alfabetização. (Discente A)

Quando a pedagoga afirma que ela indicou para os seus professores de Educação Infantil e para seus professores alfabetizadores, podemos perceber o impacto da formação na disciplina sobre a importância dos livros de literatura infantil, tanto nos aspectos aprendidos sobre como a literatura infantil deve estar presente em nossas práticas quanto no contato que ela teve com os livros que eram trazidos pela professora, pois, quando foi perguntado sobre os livros de literatura infantil da “bolsa mágica” – nome dado à bolsa da professora –, a pedagoga respondeu que não conhecia a maioria dos livros. Assim, além de ela levar para os professores a importância da literatura infantil para o ensino do ato de ler, disponibiliza livros de literatura infantil que ela não conhecia, mas que passou a conhecer, com a disciplina da pós-graduação.

O outro relato é de um estudante do programa, que atua como professor há dois anos; ora, acerca do questionamento dos livros, ele admite que conhecia a maioria dos livros, porém, quando indagado sobre as experiências na disciplina com os livros de literatura infantil, o estudante relata:

Aprender que é possível contextualizar um assunto/conteúdo com literatura infantil foi decisivo para me auxiliar em temas que não tenho tanto domínio. (Discente B)

É possível observar as contribuições de aprendizagem para o estudante, ao longo da disciplina, porque, por meio dessa experiência, o discente aprende a contextualizar um assunto ou conteúdo com a literatura infantil, a qual foi uma das discussões da disciplina, ou seja, sobre a nossa concepção de criança e do quanto muitas vezes subestimamos a capacidade que as crianças têm de entender determinado conteúdo ou determinado livro de literatura infantil. Ademais, estudamos, no início da disciplina, a respeito do desenvolvimento humano, que é impulsionado pela aprendizagem – e não o contrário. Por essa razão, destacamos o papel crucial do professor, ao realçar a cultura mais elaborada para as crianças, a fim de que elas se apropriem, se desenvolvam e se humanizem.

A disciplina foi muito importante para minha formação enquanto docente. Por não conhecer a maioria dos livros de literatura infantil que eram apresentados, elaborei, no decorrer da disciplina, uma lista com os nomes dos livros e hoje os utilizo na minha pesquisa de Mestrado, além de indicá-los para outras colegas professoras. Ressalto também que passei a ler mais livros, porque foi criada essa necessidade humanizadora que ampliou minha consciência e me faz ter a necessidade de querer ler e conhecer mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato exposto, pautado nas experiências vividas por meio da disciplina da pós-graduação, conclui-se que cabe à escola apresentar a literatura infantil, na sua essência, como um instrumento cultural encharcado de valores, conhecimentos humanos, que insere a criança nos atos humanos de ler e de escrever, repleto de sentido e significado. Sem dúvida, pela experiência com a disciplina, percebemos como a literatura infantil nos humaniza, pois nos apropriamos dos textos,



discutimos e nos emocionamos: todos os alunos aguardavam o momento da leitura ou perguntavam para a professora se ela havia trazido a “bolsa mágica” e o que teria dentro.

Dessa forma, ela criou em nós essa necessidade humanizadora de querer ouvir histórias, conhecer novos livros de literatura infantil, com efeito, reforçou o nosso papel, como professores, de criar necessidades humanizadoras nas crianças, apresentando o livro de literatura infantil, de forma intencional, de modo a incluir a criança na cultura e nos ajudar a não vivermos anestesiados diante da realidade.

Outro ponto a ser destacado concerne aos livros de literatura infantil presentes nas práticas pedagógicas dos professores e ao cuidado que precisa ser tomado, para não didatizar o livro de literatura infantil, ou seja, utilizando-o para ensinar aspectos da língua ou como um conteúdo, de sorte que, pela experiência que tivemos com a professora da Universidade Federal de Uberlândia, foi possível perceber como essa visão didática do livro de literatura está presente em nossas práticas, sendo necessário mudar o olhar e fazer com que as crianças mergulhem nos textos, por isso, é oportuno promover situações para que as crianças aprendam a ler através da literatura, como uma experiência vital.

Por fim, enfatiza-se a importância de termos conhecido os livros de literatura infantil, durante a disciplina; muitos dos discentes não conheciam os livros que eram mostrados, mas se entende que os professores formam leitores, quando eles alargam o seu repertório de livros lidos e conhecidos – e a disciplina teve esse papel. É possível constatar os resultados dos aprendizados em práticas pedagógicas, como o exemplo da pedagoga que levou os livros que conheceu na disciplina para as professoras de Educação Infantil e os professores alfabetizadores da sua escola.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al.]. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: GUIZZO, Antonio Rediver; MACHADO E SILVA, Regina Coeli; MORAES, Denise Rosana da Silva. (org.). **Humanidades nas fronteiras: saberes e pesquisas interdisciplinares**. 1. ed. Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2017. v. 1, p. 15-29.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, p. 353–371, jan./dez. 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dec.15828. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/15828>. Acesso em: 29 set. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a05.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.



LITERATURA INFANTIL E OS ATOS DE LER E DE ESCREVER NA INFÂNCIA

Greice Ferreira da Silva

Universidade Estadual de Londrina - UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entender a literatura infantil como um instrumento capaz de promover a iniciação da inserção e participação da criança na cultura escrita não significa somente ter uma biblioteca, um “cantinho da leitura” e um acervo presente no espaço escolar, mas também e principalmente como a literatura será apresentada para a criança, como esta será envolvida nas situações de leitura, como criar nela a necessidade de saber, de ouvir, de opinar, de ler. Isto remete a ideia de que não se trata unicamente de oferecer grande quantidade de materiais, porque isso não garante a apropriação da informação. O enfoque reside nas relações que se vão estabelecer com ela e, especialmente, a maneira pela qual essas relações serão propostas pelo professor ou por outros parceiros mais experientes.

Este artigo é o recorte de uma pesquisa em andamento intitulada “Práticas de ensino do ato de ler e do ato de escrever de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Londrina-PR - II¹⁶”. A discussão aqui apresentada tem como objetivo discutir as implicações da literatura infantil no processo inicial de alfabetização das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, a metodologia de pesquisa utilizada consiste no estudo bibliográfico na qual o processo de pesquisa do tema possibilita um amplo alcance de informações e permite a elaboração do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Esta pesquisa apresenta como fundamentação teórica estudiosos sobre literatura infantil como Girotto (2015, 2023), Bissoli (2002, 2004, 2008); sobre a alfabetização numa perspectiva humanizadora de Arena (2010, 2013, 2020) e os pressupostos da teoria histórico-cultural preconizada por Vygotski (1988, 2000).

OS ATOS DE LER E DE ESCREVER

Para compreender como a literatura infantil pode contribuir para a alfabetização das crianças e para a formação humana, busca-se discutir como ocorre o ensino dos atos de ler e de escrever.

A linguagem é uma produção humana objetivada pelo homem e para o homem. Ela possui uma história desde sua objetivação e apropriação ao longo dos milhares de anos. A linguagem é viva, dinâmica, está em constante mudança porque ocorre por meio das relações sociais – relações que o homem estabelece com o outro (Arena, 2010a).

¹⁶ Este projeto de pesquisa que está atualmente em sua segunda etapa, é realizado com professoras e professores alfabetizadoras (es) e tem como objetivo um dos pilares o estudo da literatura infantil e seus impactos e implicações na alfabetização das crianças.



A criança desde que nasce estabelece relações com o mundo ao seu redor e, por essa razão, se apropria de instrumentos objetivados pelas gerações passadas. Segundo Vigotski (1988)¹⁷, os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança e, por isso mesmo, a criança vai se humanizando. Uma das principais objetivações é a linguagem escrita, essencial para a sofisticação da comunicação do ser humano e para promover a interação social, a qual figura um sistema constituído de signos (Vygotski, 2000). A linguagem escrita é constituída de signos inseridos em enunciados concretos que se dirigem a alguém ou são suscitados por algo, e que sendo assim, possuem algum objetivo na interlocução entre as pessoas. Entende-se que “a palavra está ensopada de cultura e seria dessa forma que deveria ser compreendida pelo aluno leitor” (Arena, 2010a, p.20).

A criança se encontra envolvida pela cultura escrita desde o seu nascimento. Contudo, estar inserida **não a torna pertencente. Para que esse pertencimento ocorra, a criança** se apropria da leitura e escrita, como participante ativo desse mundo organizado por meio da escrita: “[...] a leitura é uma via de acesso para participar da cultura escrita e, desse modo, ler constitui uma necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade” (Silva, 2009, p.59).

Para Arena, “a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores” (2010b, p. 243). Esses elementos constituem o complexo processo de humanização do indivíduo. Vygotsky leva à reflexão sobre o quão importante é essa apropriação da linguagem escrita pela criança:

Basta imaginar a grande mudança que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças a seu domínio da linguagem escrita, graças a capacidade de ler e, portanto, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita, para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita. (Vygotski, 2000, p. 201)

A apropriação da linguagem escrita proporciona à criança acesso ao acervo cultural elaborado historicamente de grandes proporções como afirma Arena (2010a, p.19): “Pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie”. A leitura desenvolve culturalmente a criança e assim a torna cada vez mais humanizada. “Ler é, assim, construir o pensamento através da apropriação das palavras do outro, [...] é uma atividade que culmina, portanto, na elaboração da consciência humana” (Bissoli, 2008, p. 3).

Sobre o ensino dos atos de ler e de escrever, é importante ressaltar que “O objeto não deveria ser apartado do ato humano para ser ensinado, uma vez que é o ato humano de escrever e de ler, culturalmente, socialmente e historicamente elaborado que se tornaria o objeto de ensino e de aprendizagem (Arena, 2020, p. 18). Sobre isto:

A linguagem escrita aqui concebida como instrumento de cultura encarna, como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformadas durante o movimento histórico. A linguagem escrita, criada e transformada pelos homens ao longo de um movimento social

¹⁷ Nas diversas obras do autor russo e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky, Vygotski. Optei, neste artigo, por manter a grafia presente nas referências bibliográficas das quais utilizo.

e histórico, é, como todo instrumento, extensão de seu corpo e sua consciência, e, por essa razão, sua consciência se amplia ao alargar as fronteiras do seu psiquismo.

No esteio desta discussão, a literatura se apresenta como um importante instrumento de inserção da criança na cultura escrita porque, quando a criança encontra motivos para ler um livro de literatura infantil e por ele se envolve, essa leitura se torna uma atividade que resultará em aprendizagem e, conseqüentemente, em desenvolvimento.

É fundamental enfatizar ainda sobre os atos de ler e de escrever:

O ato de escrever, o ato cultural de escrever, significa escrever a nossa própria palavra, a escrita autônoma, do mesmo modo que ler não é ouvir o que o outro lê ou pronuncia o que está no texto. É, de alguma maneira, atribuir sentido àquilo que lemos, de acordo com os valores da cultura que nós desenvolvemos. (Arena, 2013, p. 79).

Segundo Arena (2010a, p. 15), esse movimento de apropriação impulsiona trocas culturais entre o livro e seu leitor; a criança se posiciona como o outro no diálogo, e por esse motivo “aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica”.

A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO

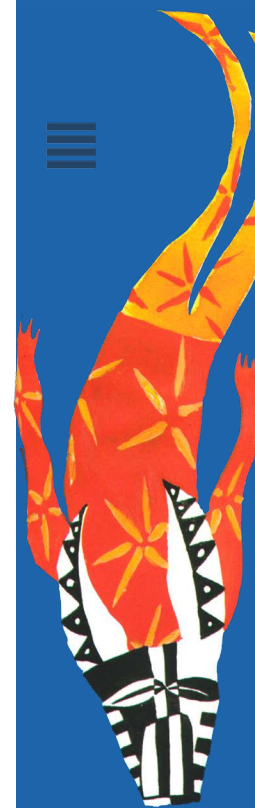
Literatura é arte que utiliza palavras para representar de forma criativa o mundo, o homem e a vida; assim, é uma linguagem específica que expressa a experiência humana. A criança que conhece a literatura também conhece os ideais e valores que foram fundamentados na sociedade em diversas épocas (Coelho, 2000).

Bissoli (2002, p. 2) esclarece que “[...] a literatura infantil é uma forma de produção cultural que porta em si toda uma confluência de linguagens, possibilitando, para além do desenvolvimento intelectual, também o desenvolvimento emocional e do imaginário da criança”. Sobre a literatura infantil, é importante ressaltar que:

Considerada como manifestação artística, a literatura infantil constitui elemento humanizador. Por lidar com a linguagem de forma sensível às emoções humanas, ela possui um caráter educativo: educa à medida que amplia as referências – ou leituras de mundo (Freire, 1997) – do leitor, possibilitando a apropriação de saberes sobre a linguagem, sobre a expressividade, sobre os valores, sobre a cultura humana. Possui especificidades. Constitui um objeto cultural com destinação social própria, como ademais, todas as literaturas: conclamar a beleza, as emoções, a expressividade, a palavra como manifestação de humanidade que evoca a humanização do leitor. Como possibilidade de atribuição de sentidos por aquele que lê, oportuniza a produção de novas maneiras de expressar sua individualidade, sua identidade. (Bissoli, 2004, p. 139-140)

A leitura literária desenvolve capacidades psíquicas, como a imaginação, a atenção, a memória, o raciocínio, porque, ao apropriar-se da palavra do outro, o pequeno leitor imagina situações que não testemunhou, amparado naquilo de que já se apropriou e naquilo de que se apropria da cultura humana. O leitor, ao lidar com os enunciados presentes na literatura, desenvolve sua





imaginação e, “[...] quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá.” (Arena, 2010a, p. 31).

A literatura infantil possui um fundamental papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e na formação plena das capacidades humanas, porque oportuniza o acesso da criança à cultura historicamente produzida por meio da leitura literária. “Mais do que a formação do leitor, a literatura infantil assume função estética e apresenta-se como elemento cultural fundante no processo de emancipação do sujeito” (Ribeiro; Girotto, 2015, p. 4).

A literatura infantil, produto da atividade humana que retrata, reflete e refrata a realidade se constitui como um instrumento essencial para a apropriação da cultura porque

A Arte permite ao educando o contato com as mais diferentes formas de manifestações da sensibilidade humana, propiciando a apropriação de saberes, bem como de experiências emocionais e de modos de expressão de si mesmo, de formas de objetivação. Nesse sentido, apresenta-se como alternativa não-utilitária de atividade pedagógica. Assim, a literatura infantil, sob esse ponto de vista, possibilita o desenvolvimento da criança ao buscar na imaginação a matéria-prima da atribuição de significados e da criatividade. (Bissoli, 2004, p. 146)

Candido (1995, p. 186) defende que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Sobre a importância da literatura infantil no processo de apropriação da leitura e da escrita e da formação humana, Arena (2010a, p. 15) elucida que “a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro”. E ainda esclarece que “a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso”. (Arena, 2010a, p.15).

Com essa afirmação é possível depreender que o professor tem o importante papel de provocar nas crianças a necessidade de leitura por meio de ações intencionalmente planejadas. São as situações criadas e vivenciadas e as relações estabelecidas que provocam a necessidade de leitura nas crianças e que dão valor a ela. As pessoas se constituem na relação com o *outro* e é o *outro* que mostra e indica como a gente se constitui.

Para aprender a ler é necessário a disponibilidade de material interessante, de qualidade textual e imagética para envolver o aluno, cabendo ao professor selecionar esse material. Cabe à escola cuidar para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos ao longo dos anos de escolaridade e ampliar sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Desse modo, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos e, especialmente o gênero literário, que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores.

O caminho que propõe a literatura é um caminho de conhecimento desse outro. E nós professores precisamos oferecer a elas, às crianças a poesia da leitura e a leitura em poesias. E a colheita que obteremos na leitura (LITERÁRIA) consistirá em sair da indiferença porque, ao final de um livro, para quem escreve e quem lê, ficam as dúvidas com a complexidade de razões, interesses, virtudes e de-

feitos de um outro diferente de si, compreendendo que já não seria tão simples desentender-se de sua existência. (Giroto, 2023, p. 368).

As sessões de transmissão vocal das histórias podem constituir-se como oportunidades significativas no desenvolvimento mais amplo da infância, além de gerar sentido à aprendizagem do ato de ler e de escrever, uma vez que, “[...] atraída pelo mundo da literatura graças às imagens e à voz do mediador, que confere vida às histórias adormecidas nos livros, talvez a criança chegue a desejar o poder de saber ler detido pelo adulto” (Bajard, 2007, p. 87).

Nesse contexto infere-se que

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida. (Arena, 2010a, p. 41)

A experiência da escuta e a aproximação visual com o livro de literatura permite que a criança verifique gradativamente que a narrativa se expressa por meio da imagem, do texto escutado e do texto gráfico ainda não legível por ela. A criança observa que esses três elementos se entrelaçam no livro e que a fixidez do texto escutado provém da permanência do texto gráfico. Desse modo, surgem os primeiros saberes da escrita, que irão se ampliando e se complexificando (Bajard, 2012).

Quando o ensino do ato de ler e de escrever é realizado por meio dos enunciados, não é a leitura e a escrita como sinal que se enfatiza, não é a decodificação e a codificação que se prioriza em detrimento do sentido construído, mas a leitura e a escrita como prática cultural oriunda de uma concepção de linguagem dialógica, como construção social e ideológica, que, dotada de um sistema de signos, sempre pressupõe uma atitude responsiva do outro com quem se fala, para quem se escreve. Há uma relação dialógica entre os discursos e entre os interlocutores, possível por meio da interação social entre os sujeitos (Silva, 2009).

Desse modo, “A leitura e a escrita enriquecem nossa subjetividade porque nos coloca de frente com nós mesmos, no diálogo... nos incitam a dizer a nossa palavra, o nosso projeto de dizer... a fazer perguntas, nos ajudam a pensar e a sentir...” (Giroto, 2023, p. 367). A literatura se configura como essencial nesse processo porque impulsiona a relação das crianças com a leitura e a escrita, com a cultura, com o conhecimento e com a vida. Como afirma Giroto (2023, p. 367), “[...] a literatura não é o lugar das certezas, mas o território da dúvida e não há nada mais libertário e revolucionário que a possibilidade de duvidar, de nos enfrentar a nós mesmos para colocar nossas certezas em xeque”.

A literatura infantil tem, portanto, a função de, por meio da palavra e da imagem, promover um enriquecimento do psiquismo infantil, quer no que se refere à aquisição de significados – o processo de formação de conceitos e informações, quer no que concerne à experimentação de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade (Bissoli, 2002).

Muitas vezes, na escola, não se possibilita à criança uma aproximação com o livro, de modo descomprometido, sem que ela tenha necessariamente que produzir algo depois de manuseá-lo ou de ouvir ou ler uma história, denotando uma visão estritamente utilitária do saber e do próprio homem, fruto da sociedade contemporânea, que “[...] tem valorizado de maneira contínua a formação cogni-





tiva da criança, em detrimento das funções que promovem uma maior autonomia de pensamento e ação” (Bissoli, 2002, p. 3). E, no esteio dessa ação, desvaloriza-se ou descarta-se “[...] a possibilidade que a criança tem de dialogar com o texto, de atribuir seus próprios sentidos à obra, de fazer interagir as suas vivências, a sua leitura de mundo com a leitura de mundo do autor” (Bissoli, 2002, p. 2).

Quanto mais intensas forem as relações que a criança estabelecer com a literatura, mais desafiador se torna o ato de aprender a ler e a escrever, de atribuir sentidos, porque coloca a criança no fluxo da interlocução como sujeito ativo desse processo, provoca nela uma atitude responsiva e inaugura um encontro dinâmico e dialógico com o outro, com a cultura, com a vida.

Ao garantir que as crianças participem de situações de leitura literária elaboradas de forma intencional, dinâmica, nas quais possam colocar em jogo seus saberes, impressões, experiências, maiores e mais consistentes serão as condições de inserção e participação delas na cultura escrita, bem como de apropriação da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil favorece o contato com o mundo, por meio da palavra do outro, recria acontecimentos do cotidiano, da realidade social, e, em seus enunciados, a criança depara-se com diferentes conflitos. É nesse encontro do eu com o outro que o sujeito se constitui. É na relação do sujeito com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua.

Vale ressaltar ainda que experiências enriquecedoras com a literatura infantil colaboram para o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. “Ler, em especial, literatura infantil, não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural” (Arena, 2010a, p.39).

Conclui-se que a literatura infantil quando ocupa um lugar de diálogo privilegiado entre a criança e o conhecimento pode contribuir para o processo de alfabetização porque promove o acesso da criança à cultura historicamente produzida por meio da leitura literária. As sessões de transmissão vocal de histórias e outros gêneros literários, quando fazem parte da rotina do trabalho com as crianças, constituem-se como oportunidades fundamentais a um desenvolvimento mais amplo da infância, além de gerar sentido à aprendizagem dos atos de ler e de escrever. Conclui-se também que quanto mais intensos forem os encontros com a literatura infantil, mais desafiadores se tornam os atos de aprender a ler e a escrever, de atribuir sentidos porque colocam a criança no fluxo da interlocução como sujeito ativo desse processo, provocam nela uma atitude responsiva e funda um encontro dinâmico e dialógico com o outro, com a cultura, com a vida.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R.J. DE [et al.]. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a, p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010b.



ARENA, Dagoberto Buim. Do mundo oral para o mundo da cultura escrita: concepções, conteúdos e metodologias em debate. *In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 5; e SEMANA DE EDUCAÇÃO, 15.*, 2013. Londrina-PR: UEL, 2013. p. 65-81.

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. *In: GUIZZO, Antonio Rediver; SILVA, Regina Coeli Machado e; MORAES, Denise Rosana da Silva. (orgs.). Humanidades nas fronteiras: saberes e pesquisas interdisciplinares.* Cascavel - PR: Editora UNIOESTE, 2020, v. 1, p. 15-29.

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

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

BISSOLI, Michelle de Freitas. A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da criança: contribuições da Escola de Vigotski. *In: Estudos Linguísticos*, [São Paulo], 2002. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/acomunic.htm?/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/acomunic.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Literatura infantil e escola: Algumas reflexões. **Ideação: revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 6, p. 135-150, 2004.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Questões sobre leitura e formação de professores: algumas reflexões. **Linha Mestra**, Campinas/SP, [2008]. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_08/art2_08.asp.html. Acesso em: 26 jan. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos.* 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 186-263.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; GIROTTO, Cyntia Graziella Simões Guizellim. Literatura infantil e desenvolvimento das crianças na educação infantil e no ensino fundamental sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. *In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA*, 14., 2015, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2015. p. 1-10.

SILVA, Greice Ferreira da. **Formação de leitores na Educação Infantil:** contribuições das histórias em quadrinhos. 2009. 238p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília/SP.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: Obras escogidas.* 2. ed. Madrid: Visor, 2000. v. 3. p. 183-212.

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE ENSINO: ESTRATÉGIAS CONTÍNUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS PARA ESCOLAS RURAIS

Maria das Mercês Campos Nunes

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Lucélia Santos da Silva de Sousa

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, tornou-se visível, práticas de ensino no Ensino Fundamental dissociada do uso de literaturas no contexto de sala de aula. O ensino vai muito além da abordagem de conhecimentos linguísticos isolados sem contextualização com os diversos gêneros textuais emergentes na cultura letrada. Ficou evidente que essas práticas não era suficiente para formar leitores e escritores competentes.

Nesse contexto, as práticas de ensino com uso de literaturas infantis, surgem como uma estratégia essencial para o ensino da língua, pois aproximam a criança de situações reais de comunicação. Bajard (2015) explica que “o surgimento da literatura infantil transformou profundamente a relação da criança com a língua escrita”. Com esse mesmo enfoque, a Lei das Diretrizes e Bases (LDB, artigo 2) instituiu “o desenvolvimento integral da criança”. Entende-se como integral, todo o ensino pautado em práticas que amplia o conhecimento cognitivo do ser humano.

A Base Nacional Comum (BNCC) recomenda “experiências com a literatura infantil, mediadas por educador, que contribuam para gosto pela leitura, estimular a imaginação, ampliar conhecimento de mundo e a familiaridade com gêneros literários e escrita”. As **Diretrizes Curriculares Nacionais DCN (2010)** também estabelecem a “inserção da leitura de histórias no ensino aprendizagem”.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder os seguintes questionamentos: Como os professores do Ensino Fundamental anos iniciais podem abordar a Literatura Infantil em suas práticas de sala de aula? Como fazer a inserção da Literatura Infantil no currículo escolar? Como um material bibliográfico pode contribuir para a rotina de sequências permanentes utilizando a Literatura Infantil?

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica exploratória e se justifica pela necessidade de ressignificar as práticas de sala de aula com o uso da Literatura Infantil pelos professores de Língua Portuguesa em escolas rurais do Ensino Fundamental de anos iniciais. Apesar de todo o acervo legal sobre a implementação de tais práticas, é evidente a dificuldade de sua aplicação nas escolas rurais brasileiras. Isso pode ocorrer por diversas variantes, como a descontinuidade na formação do docente, escassez de material adequado ou uso dos poucos existentes e até mesmo pela resistência a novas abordagens.

No entanto, a compreensão das estratégias utilizadas pelo professor pode oferecer insights relevantes para aprimorar sua prática pedagógica. Por isso, a elaboração de um material resultante





de pesquisa bibliográfica pode se tornar uma ferramenta importante para apoiar os docentes na implementação de atividades didáticas baseadas em Literaturas Infantis.

O objetivo geral é utilizar a Literatura Infantil nas práticas diárias de sala de aula. De forma específica busca-se: incentivar os professores do ensino fundamental séries iniciais podem abordar a Literatura Infantil em suas práticas de sala de aula, sensibilizar os professores a fazer a inserção da Literatura Infantil no currículo escolar e apresentar um recorte bibliográfico que contribua com a aplicação diária de sequências didáticas permanentes utilizando a Literatura Infantil.

Espera-se que esta pesquisa contribua significativamente para as práticas docentes de forma que o gênero literário se torne uma ferramenta de ensino-aprendizagem transformadora do aspecto cognitivo da criança, ampliando seu repertório com as mais diversas modalidades de textos literários. Pois, o uso de textos como base do ensino, se constitui de relevante suporte para o aprimoramento da prática leitora numa sociedade letrada. Marcuschi (2010) afirma que “vivemos em uma sociedade letrada, pois nossas instituições (escolas, justiça, ciência, governo) operam com base em registros escritos”. Para ele, “a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também de regulamentação social. A sociedade moderna é uma sociedade da escrita, da documentação, do registro”.

REVISÃO DE LITERATURA

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura infantil assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a literatura infantil configura-se como um campo artístico, cultural e pedagógico importante para o desenvolvimento da criança, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela se constitui de uma linguagem mediadora da construção de emoções, ampliação de repertórios simbólicos e facilitadora da formação subjetiva do ser. Neste sentido, Coelho (2000) e Zilberman (2003) afirmam que “a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico para a alfabetização e ao letramento”.

Neste sentido, “a literatura infantil deve ser contemplada como um direito da criança”, de acordo com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ao ler narrativas, poemas, contos e fábulas, a criança aprende a ver e interpretar o mundo de forma diferente, transformando sua visão da realidade e reafirmando sua identidade cultural.

No que se refere à alfabetização e ao letramento, de acordo com Soares (2016), “o letramento literário permite que a criança não apenas decodifique a linguagem escrita, mas também compreenda seus usos sociais e culturais”. Assim, o trabalho pedagógico com textos literários favorece a articulação entre linguagem, pensamento e experiência, promovendo aprendizagens significativas.

As práticas de ensino que incorporam a literatura infantil de forma contínua e planejada contribuem para a construção de sentidos, estimulam a oralidade, a escuta atenta e a interpretação textual. Segundo Cosson (2014), “o contato sistemático com obras literárias possibilita à criança desenvolver competências leitoras que ultrapassam o domínio técnico da leitura, alcançando níveis mais profundos de compreensão e apreciação estética”.

Dessa forma, a literatura infantil não deve ser utilizada apenas como suporte para exercícios gramaticais ou atividades mecânicas, mas como um espaço de diálogo, reflexão e criação. Práticas como a leitura compartilhada, a contação de histórias, as rodas de leitura e as dramatizações consti-



tuem estratégias pedagógicas potentes, capazes de tornar o processo educativo mais significativo e humanizado.

A continuidade das práticas leitoras implica a organização de rotinas de leitura que façam parte do cotidiano escolar, e não apenas de momentos esporádicos. Essa constância permite que a criança desenvolva vínculos com os livros e reconheça a leitura como prática social significativa. Além disso, a diversidade de gêneros literários e de autores contribui para a ampliação do repertório cultural e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No contexto das escolas rurais, o trabalho com a literatura infantil assume especificidades que demandam sensibilidade e atenção às realidades socioculturais dos estudantes. A educação do campo, conforme defendem Arroyo, Caldart e Molina (2011), “deve valorizar os saberes, as práticas culturais e as formas de vida das populações rurais, articulando o conhecimento escolar às experiências concretas dos sujeitos do campo”.

Nesse sentido, a literatura infantil pode atuar como um importante instrumento de valorização da cultura local, ao possibilitar a aproximação entre as narrativas literárias e o cotidiano das crianças do meio rural. Histórias que dialogam com a natureza, o trabalho no campo, as tradições e os vínculos comunitários contribuem para o fortalecimento da identidade e para o reconhecimento do pertencimento social.

As práticas de ensino nas escolas rurais, muitas vezes marcadas por classes multisseriadas e por limitações de recursos, exigem estratégias criativas e contínuas. A literatura infantil, por sua flexibilidade e potencial interdisciplinar, permite ao professor desenvolver atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas.

Em síntese, o referencial teórico evidencia que a literatura infantil, quando integrada a práticas pedagógicas contínuas e contextualizadas, constitui-se como um elemento central para a qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas escolas rurais, contribuindo para uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo explicar como se desenvolverá este trabalho de pesquisa. Ela segue uma abordagem do tipo bibliográfica e de natureza exploratória. Esta pesquisa resultará na análise documental e está direcionada a professores de Língua Portuguesa escola pública de zona rural dos anos iniciais e tem como foco a mudança em suas práticas pedagógicas. A escolha desse recorte se dá à função que essa etapa de ensino desempenha na consolidação das habilidades leitora da criança.

Nesta pesquisa, aplicar-se-á os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica no contexto das relações pessoais, sociais e profissionais. A escolha desse recorte se deve ao papel crucial que essa etapa de ensino desempenha na consolidação das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Para a coleta de dados, recorreu-se ao instrumento de observação dos relatos de professores sobre suas experiências nos encontros de formação pedagógica e do planejamento mensal. Observou-se nas escolas contempladas com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que os professores



não fazem uso do acervo literário disponibilizado nas escolas. Outras escolas ainda não foram contempladas com esse programa tornando ainda mais crítico, o trabalho com as literaturas infantis. Em decorrência dessa análise, buscou-se material bibliográfico para incentivar as práticas docentes no uso das literaturas infantis no ambiente escolar.

O produto final desta pesquisa será um aporte bibliográfico elaborado a partir de mapeamento de literaturas e produções acadêmicas existentes. Espera-se que o material disponibilizado a partir desta pesquisa, auxilie os professores na implementação de atividades mais eficazes e contextualizadas no ensino com as literaturas infantis.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Durante encontros pedagógicos com professores da rede da zona rural de Penalva, percebeu-se a dificuldade dos professores em organizar atividades com a literatura infantil. Os professores afirmam que um desafio para a não adoção de tal práticas, deve-se em parte à falta de acervos e de formação continuada na área de atuação dos professores. Isso corrobora estudos como os de Kleiman (2008), que “apontam que a formação docente é um fator determinante para a qualidade do ensino de língua portuguesa”.

Percebeu-se que, em muitos casos, a literatura infantil não é utilizada com frequência pelos professores de Língua Portuguesa. Em alguns casos, são utilizadas superficialmente, de forma mecânica, sem contextualização com as práticas sociais e comunicativas das crianças. E em outras escolas, os professores não dispõem desse acervo infantil. Os resultados desta pesquisa revelam que a literatura infantil, quando integrada de forma significativa às práticas pedagógicas, ultrapassa o simples ato de comunicar ou entreter. Ela se transforma em um espaço de encontro entre linguagem, sensibilidade e formação humana.

Foram analisados produções acadêmicas, documentos oficiais e obras literárias no intuito de respaldar as práticas pedagógicas de professores voltadas para o uso de literaturas infantis no contexto escolar. Através desta pesquisa observou-se a importância do trabalho com essas literaturas e elaborou-se um aporte teórico como proposta orientativa do trabalho em sala de aula.

Reforça-se, portanto, a urgência de repensar as práticas de leitura na escola e de fomentar um ambiente onde o texto literário seja tratado como obra de arte aberta à fruição, à interpretação e ao diálogo sensível com o mundo.

DISCUSSÃO: O USO DA LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

A literatura infantil, historicamente considerada um espaço de encantamento, ludicidade e fantasia, assume um papel cada vez mais central na formação integral do sujeito leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que um instrumento de entretenimento, ela configura-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e social da criança. Diante disso, esta pesquisa propõe discutir a inserção qualificada da literatura infantil no cotidiano escolar, entendendo-a como um meio de mediação entre a criança e o conhecimento de mundo, da linguagem e das relações humanas.



Autores como Abramovich (1997) e Coelho (2000) defendem que “a leitura literária, quando conduzida de forma significativa, amplia o repertório cultural da criança e contribui para a construção de sua identidade”. Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca “a importância da literatura como componente essencial da competência leitora, atribuindo à escola a responsabilidade de formar leitores críticos, sensíveis e reflexivos desde os primeiros anos da escolarização”.

Na prática pedagógica, contudo, observa-se que o uso da literatura infantil ainda se vê, muitas vezes, restrito a atividades mecânicas de interpretação de texto ou à simples leitura para “preencher tempo”. Esse uso reduzido compromete o potencial formativo da leitura literária, que deve ser compreendida como um ato estético, simbólico e subjetivo, capaz de provocar questionamentos, emoções e descobertas.

A literatura infantil tem, portanto, um caráter formativo que transcende o ensino da língua portuguesa. Ao se deparar com diferentes vozes, narrativas e conflitos presentes nos textos, a criança desenvolve empatia, compreensão de valores éticos, percepção de diferenças culturais e habilidades de pensamento crítico. Além disso, o contato sistemático com obras literárias favorece a apropriação da linguagem em suas múltiplas dimensões – oral, escrita, poética e narrativa.

Nesta perspectiva, é fundamental considerar o papel do professor como mediador de leitura. A formação docente precisa valorizar o conhecimento literário e as metodologias que possibilitem uma prática leitora mais afetiva, intencional e dialógica. O trabalho com projetos de leitura, rodas de conversa literária e atividades intertextuais são caminhos promissores para fortalecer a presença da literatura na sala de aula.

PROPOSTAS PARA SEREM DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA

As propostas pedagógicas apresentadas a seguir fundamentam-se na compreensão da literatura infantil como prática formativa, humanizada socialmente situada. No contexto das escolas rurais, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais propostas buscam articular o trabalho com a leitura literária às vivências, saberes e experiências das crianças do campo, promovendo aprendizagens significativas, contínuas e contextualizadas.

As estratégias aqui delineadas valorizam a mediação docente, a escuta sensível dos educandos e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a sala de aula como espaço de diálogo, imaginação e formação crítica.

Roda de leitura e escuta sensível - constitui uma estratégia contínua e estruturante no trabalho com a literatura infantil. Realizada de forma sistemática, ela favorece a criação de vínculos entre os educandos, o professor e o texto literário. **Desenvolvimento da proposta:** Organização da turma em círculo, garantindo um ambiente acolhedor e participativo; Leitura em voz alta pelo professor, respeitando a entonação, o ritmo e a expressividade do texto; Espaço para que as crianças expressem sentimentos, impressões e interpretações sobre a história; Valorização da oralidade, da escuta e do respeito às diferentes leituras realizadas pelos educandos. No contexto rural, essa prática pode ser enriquecida com histórias que dialoguem com a natureza, o cotidiano do campo, os animais, as tradições locais e a vida comunitária.

Contaçõ de histórias com diálogo entre literatura e vivências do campo - enquanto prática ancestral e cultural, possibilita a aproximação entre a literatura infantil e as experiências concretas das crianças do meio rural. **Desenvolvimento da proposta:** Seleção de histórias que abordem temas



próximos à realidade dos educandos; Utilização de recursos simples, como objetos do cotidiano, elementos naturais e ilustrações;

Estabelecimento de conexões entre a narrativa e as vivências das crianças (trabalho no campo, família, festas locais); Registro coletivo das histórias por meio de desenhos, relatos orais ou produções escritas, conforme o nível da turma. Essa estratégia contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização dos saberes do campo.

Produção de narrativas a partir do cotidiano rural - inspirada nas experiências vividas pelas crianças, constitui uma prática potente para o desenvolvimento da linguagem escrita e da criatividade. **Desenvolvimento da proposta:** Conversas orientadas sobre o cotidiano rural e suas narrativas (histórias de família, da comunidade, do trabalho no campo); Criação coletiva ou individual de contos, pequenas histórias ou reescritas; Apoio do professor no processo de escrita, respeitando o nível de desenvolvimento de cada educando; Socialização das produções por meio de leitura em sala ou exposição em murais. Essa proposta fortalece o protagonismo infantil e a percepção da escrita como prática social significativa.

Dramatização e jogos simbólicos a partir de obras literárias - permite que as crianças explorem a literatura infantil de forma lúdica, corporal e expressiva, ampliando a compreensão dos textos. **Desenvolvimento da proposta:** Escolha de histórias conhecidas e apreciadas pela turma; Distribuição de papéis de forma democrática e colaborativa; Uso de materiais simples para figurinos e cenários; Encorajamento da improvisação e da criatividade. No contexto das escolas rurais, a dramatização pode ocorrer em espaços abertos, integrando a natureza como cenário pedagógico.

Biblioteca de sala e circulação de livros - criação de uma biblioteca de sala contribui para a consolidação de práticas leitoras contínuas, mesmo em contextos com recursos limitados. **Desenvolvimento da proposta:** Organização de um espaço fixo para os livros, com participação dos educandos; Rodízio de empréstimos para leitura em casa; Registro das leituras por meio de desenhos, relatos orais ou rodas de conversa; Incentivo à leitura compartilhada com a família. Essa proposta amplia o acesso ao livro e fortalece o vínculo entre escola, família e comunidade.

Projetos interdisciplinares com literatura infantil - a literatura infantil possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma abordagem interdisciplinar. **Desenvolvimento da proposta:** Seleção de obras que dialoguem com temas como meio ambiente, alimentação, trabalho no campo e cultura local; Articulação da leitura com atividades de ciências, matemática, história e artes; Desenvolvimento de projetos ao longo do ano letivo, garantindo continuidade; Culminância com apresentações, exposições ou feiras literárias. Essa abordagem contribui para aprendizagens contextualizadas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas apresentadas evidenciam que o trabalho com a literatura infantil, quando desenvolvido de forma contínua, sensível e contextualizada, constitui um poderoso instrumento pedagógico nas escolas rurais. Ao articular leitura, oralidade, escrita e vivências do campo, o professor promove uma educação mais humana, inclusiva e significativa, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes de sua realidade social.



Foram analisadas produções acadêmicas, documentos oficiais e obras literárias no intuito de respaldar as práticas pedagógicas de professores voltadas para o uso de literaturas infantis no contexto escolar. Através desta pesquisa observou-se a importância do trabalho com essas literaturas e elaborou-se um aporte teórico como proposta orientativa do trabalho em sala de aula.

Os resultados e discussões apresentam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e a resignificação dos saberes para a transformação da realidade engessada na qual a escola se encontra e ainda, a urgência de articulação entre os envolvidos nesse contexto de mudança.

Por ser uma pesquisa bibliográfica, os dados obtidos possuem restrição quanto às experiências atreladas diretamente ao contexto de sala de aula. No entanto, as informações obtidas por meio dos subsídios teóricos analisados, contribuirão para a reflexão de práticas docentes descontextualizadas das literaturas infantis. Espera-se que a aplicação deste material contribua significativamente para a mudança de práticas pedagógicas e para o desenvolvimento cognitivo das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O livro da fantasmagoria**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARROYO, Miguel G.; Caldart, Roseli S.; Molina, Mônica C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAJARD, Élie. Por uma aprendizagem do ato de ler e escrever em sistema tipográfico. *In*: David, Célia Maria et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015 pp. 251-276.
- BOGDON, R. C.; BILKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- COELHO, Luís Fernando. **O conto da ilha desconhecida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, A. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In*: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica. Vol. 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003



LITERATURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM FELPO FILVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tayciane Aimacari Leitão

Universidade do Estado do Amazonas

Jocicleia Souza Printes

Universidade do Estado do Amazonas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil ocupa um lugar fundamental no processo de formação leitora das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar o contato com diferentes linguagens, ampliar o repertório cultural e favorecer a construção de sentidos sobre o mundo. Na escola, o livro literário não deve ser compreendido apenas como instrumento para o ensino da leitura mecânica ou da escrita normativa, mas como uma experiência estética, social e formativa que dialoga com a subjetividade e com a realidade vivida pelas crianças.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume papel central, pois é por meio dela que o texto literário ganha significado, permitindo que a criança se reconheça como leitora e produtora de sentidos. Conforme Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que reforça a ideia de que o ato de ler está profundamente ligado às experiências sociais, culturais e históricas dos sujeitos. Assim, trabalhar a literatura na escola implica compreender a leitura como prática social e emancipadora, capaz de promover autonomia, criticidade e participação ativa.

Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado do Amazonas, realizada na Escola Estadual Duque de Caxias, no município de Tabatinga-AM. A proposta teve como objetivo ampliar as relações das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o livro literário, fortalecendo práticas de leitura e escrita a partir da mediação da obra Felpe Filva, de Eva Furnari. A escolha da obra se deu pela sua riqueza narrativa, diversidade de gêneros textuais e potencial para envolver os leitores de forma lúdica e significativa.

A experiência foi construída a partir de um processo formativo dos pibidianos, que envolveu estudos teóricos sobre literatura infantil, leitura e escrita, bem como experimentações práticas com literatura e artes visuais. Além disso, as propostas pedagógicas foram pensadas a partir da observação cotidiana do contexto escolar e da escuta atenta das necessidades e interesses das crianças, compreendendo-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialoga com as contribuições de Freire (1987), ao compreender a leitura como prática social e formadora; de Colomer (2007), que destaca a importância da literatura na constituição do leitor literário; e de Rojo (2005), ao tratar da leitura e da escrita como práticas discursivas que circulam socialmente por meio de diferentes gêneros textuais. Esses apor-



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





tes teóricos sustentam a compreensão de que o contato significativo com a literatura possibilita à criança perceber a escrita como um ato intencional, direcionado a interlocutores reais e inserido em contextos concretos de uso.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, no qual são analisadas as práticas desenvolvidas ao longo da proposta e os efeitos observados no envolvimento das crianças com a leitura e a escrita. As atividades incluíram mediações literárias, rodas de leitura compartilhada, exploração dos gêneros textuais presentes na obra e produções textuais autorais, muitas delas com circulação e exposição no espaço escolar. A análise da experiência evidenciou que a aproximação constante com o livro literário contribuiu para o fortalecimento do vínculo das crianças com a leitura, ampliando seu interesse, sua autonomia e sua compreensão da escrita como prática social carregada de sentido.

LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

A literatura infantil constitui-se como um elemento central no processo de escolarização das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade estética e da capacidade de atribuir sentidos aos textos. No contexto escolar, o contato sistemático com obras literárias contribui para que a criança se reconheça como leitora, compreendendo a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática cultural e socialmente situada.

A formação do leitor literário, conforme destaca Colomer (2007), ocorre quando a escola promove experiências significativas com o texto literário, garantindo o acesso ao livro e criando condições para que a leitura seja mediada de forma intencional. Essa mediação pressupõe a valorização da escuta, do diálogo e da interpretação, permitindo que a criança construa sentidos próprios a partir das narrativas, estabelecendo relações entre o texto, suas vivências e o mundo que a cerca. Dessa forma, a leitura literária ultrapassa a função instrumental e passa a ocupar um lugar formativo no processo educativo.

A mediação de leitura, nesse sentido, exige uma atuação pedagógica consciente, em que o professor assume o papel de mediador entre o livro e o leitor. Ao mediar a leitura literária, o educador possibilita que a criança reflita sobre o texto, dialogue com ele e produza sentidos a partir de sua realidade, fortalecendo uma postura crítica e participativa.

No que se refere ao processo de apropriação da linguagem escrita, as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) são fundamentais para compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. As autoras evidenciam que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre por simples repetição ou memorização, mas por meio de hipóteses que a criança elabora sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse contexto, a literatura infantil assume um papel relevante, pois oferece situações reais de uso da linguagem escrita, permitindo que a criança confronte, revise e reformule suas hipóteses a partir do contato com textos significativos.

A presença de diferentes gêneros textuais nas obras literárias também contribui para o desenvolvimento da escrita com sentido. Rojo (2005) afirma que a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas sociais que circulam em diferentes esferas da vida, o que implica trabalhar



com textos que tenham função comunicativa real. Ao explorar narrativas, cartas, poemas e outros gêneros presentes na literatura infantil, a escola amplia o repertório linguístico das crianças e favorece a compreensão de que a escrita é um ato intencional, direcionado a interlocutores específicos.

Nessa perspectiva, as ideias de Célestin Freinet também se mostram relevantes, ao defender uma pedagogia centrada na expressão, na cooperação e na escrita com função social. Para Freinet (1977), a criança aprende a escrever escrevendo, em situações reais de comunicação, nas quais seus textos circulam, são lidos e ganham significado. A literatura, aliada a práticas de produção textual com destinatários concretos, aproxima-se dessa concepção ao valorizar a autoria infantil e reconhecer a escrita como prática viva e significativa.

Assim, a mediação literária na escola, fundamentada em abordagens teóricas que reconhecem a criança como sujeito ativo, contribui para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. Ao articular literatura, mediação pedagógica e produção textual, a escola promove experiências que favorecem o desenvolvimento da competência leitora, da autonomia e da participação das crianças em práticas sociais de linguagem, consolidando a literatura infantil como um eixo estruturante do processo educativo.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E METODOLOGIA

A experiência relatada neste artigo foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, em parceria com a Escola Estadual Duque de Caxias, localizada no município de Tabatinga, Amazonas. O PIBID tem como finalidade aproximar os licenciandos da realidade escolar, contribuindo para a formação inicial docente por meio da articulação entre teoria e prática pedagógica.

A proposta foi realizada com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como foco a ampliação das práticas de leitura e escrita a partir da mediação da obra literária *Felpe Filva*, de Eva Furnari. A escolha da escola e da turma ocorreu em diálogo com a equipe pedagógica e a coordenação geral do programa do PIBID, considerando as necessidades observadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao fortalecimento das práticas de leitura e ao uso da biblioteca como espaço formativo.

A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, configurando-se como um relato de experiência pedagógica. Essa abordagem possibilitou a análise dos processos vivenciados pelas crianças ao longo das atividades propostas, considerando suas interações com o texto literário, suas produções escritas e os sentidos atribuídos às práticas de leitura. A construção da proposta envolveu momentos de planejamento coletivo entre os pibidianos, fundamentados em estudos teóricos sobre literatura infantil, leitura, escrita e mediação pedagógica.

As atividades desenvolvidas tiveram como eixo central a mediação literária e foram organizadas em diferentes momentos, dentre os quais destacam-se as rodas de leitura compartilhada, a leitura individual da obra, a exploração dos diferentes gêneros textuais presentes no livro e a produção de textos autorais pelas crianças. Um aspecto relevante do contexto foi o fato de a escola possuir



aproximadamente 35 exemplares da obra *Felpe Filva* em seu acervo, o que possibilitou o acesso individual das crianças ao livro, favorecendo a autonomia leitora e o manuseio frequente da obra.

Durante as rodas de leitura, o texto foi apresentado de forma dialogada, com pausas para comentários, questionamentos e antecipações, permitindo que as crianças expressassem suas impressões, hipóteses e interpretações. A mediação buscou valorizar a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente de escuta e troca, no qual diferentes leituras e sentidos foram acolhidos. Além disso, foram realizadas atividades de exploração dos gêneros textuais que compõem a narrativa, como cartas, poemas e narrativas, ampliando a compreensão das funções sociais da escrita.

A produção textual constituiu-se como parte fundamental da proposta metodológica. As crianças foram incentivadas a produzir textos com intencionalidade comunicativa, considerando destinatários reais e contextos significativos de circulação. Esses textos foram compartilhados em sala de aula e, em alguns momentos, expostos no espaço escolar, aproximando a prática da escrita das concepções defendidas por Freinet, ao valorizar a autoria infantil e a escrita como prática social.

O acompanhamento das atividades ocorreu de forma contínua, por meio da observação das interações das crianças com o livro, da participação nas rodas de leitura e da análise das produções escritas. Esses registros possibilitaram refletir sobre os avanços no interesse pela leitura, na organização textual e na compreensão da escrita como um ato social, contribuindo para a análise dos resultados da experiência desenvolvida.

A EXPERIÊNCIA COM A OBRA FELPE FILVA NA ESCOLA ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS EM TABATINGA-AMAZONAS

A experiência pedagógica desenvolvida a partir da obra *Felpe Filva*, de Eva Furnari, constituiu-se como um percurso formativo significativo no processo de leitura e escrita das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A obra foi apresentada como eixo central das atividades, possibilitando o contato com uma narrativa rica em humor, sensibilidade e diversidade de gêneros textuais, como cartas, poemas, bilhetes e narrativas, favorecendo múltiplas formas de leitura e interpretação.

Desde o primeiro contato com o livro, buscou-se garantir às crianças espaço de fala, escuta e participação ativa, respeitando seus tempos, interpretações e modos de expressão. As rodas de leitura foram organizadas de maneira dialógica, permitindo que os alunos comentassem, levantassem hipóteses, expressassem sentimentos e relacionassem a história com suas vivências. Essa postura pedagógica aproxima-se do que Nahum defende nos Boletins de Nahum, ao enfatizar a importância de assegurar voz e vez às crianças no processo educativo, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas de suas aprendizagens.

A mediação da leitura não se limitou à condução do texto, mas envolveu a criação de um ambiente acolhedor, no qual a leitura fosse compreendida como um momento de encontro, diálogo e construção coletiva de sentidos. Essa perspectiva dialoga com uma concepção de alfabetização humanizada, na qual aprender a ler e escrever ultrapassa o domínio do código e se insere em práticas significativas, afetivas e socialmente contextualizadas. Ao serem convidadas a opinar, interpretar e criar, as crianças passaram a se reconhecer como leitoras e autoras, fortalecendo sua relação com a linguagem escrita.



A exploração dos gêneros textuais presentes na obra *Felpo Filva* ampliou as possibilidades de trabalho com a escrita. As cartas trocadas entre os personagens, por exemplo, foram utilizadas como inspiração para produções autorais das crianças, que escreveram textos com destinatários definidos e intenções comunicativas claras. Essa prática dialoga com os princípios defendidos por Freinet, ao valorizar a escrita com função social, e com as reflexões de Ferreiro e Teberosky, ao reconhecer que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita a partir de situações reais de uso.

Os Boletins de Nahum contribuem para essa discussão ao reforçar que a alfabetização deve ser um processo que respeite a infância, valorize a escuta sensível e promova práticas pedagógicas que considerem as experiências, os saberes e as vozes das crianças. Nesse sentido, a proposta desenvolvida buscou romper com práticas mecanizadas, priorizando a leitura e a escrita como experiências humanas, carregadas de sentido e emoção.

Outro aspecto relevante da experiência foi o acesso individual das crianças ao livro, possibilitado pela existência de múltiplos exemplares no acervo da biblioteca escolar. Esse fator favoreceu o manuseio frequente da obra, a leitura autônoma e o interesse espontâneo pelos livros, refletindo diretamente na ampliação da frequência das crianças à biblioteca. A literatura passou a ocupar um lugar de maior destaque no cotidiano escolar, não apenas como atividade orientada, mas como escolha das próprias crianças.

Ao longo da experiência, foi possível observar que o trabalho com a literatura, mediado de forma sensível e intencional, contribuiu para a construção de um ambiente alfabetizador mais humano, no qual as crianças se sentiram acolhidas, ouvidas e respeitadas. A valorização de suas produções, a circulação dos textos no espaço escolar e o reconhecimento de suas vozes reforçaram a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais vivas, fortalecendo o vínculo das crianças com o processo de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida a partir da mediação da obra *Felpo Filva* evidenciou resultados significativos no envolvimento das crianças com as práticas de leitura e escrita. Um dos primeiros aspectos observados foi o aumento do interesse pelo livro literário, manifestado tanto durante as rodas de leitura quanto nos momentos de leitura autônoma. As crianças passaram a demonstrar curiosidade pelos textos, antecipar acontecimentos da narrativa e buscar novos livros na biblioteca escolar, indicando a ampliação do vínculo com a leitura.

Esse movimento confirma as reflexões de Colomer (2007), ao afirmar que a formação do leitor literário se fortalece quando a escola cria condições para que a leitura seja uma experiência prazerosa e significativa. O acesso individual ao livro e a mediação sensível favoreceram a construção de uma relação mais próxima entre as crianças e o texto literário, deslocando a leitura de uma prática obrigatória para uma escolha motivada pelo interesse e pelo prazer.

No que se refere à escrita, foi possível observar avanços na organização textual, na ampliação do repertório linguístico e na compreensão da escrita como prática social. As produções das crianças passaram a apresentar maior intencionalidade comunicativa, evidenciando a preocupação com o destinatário e com o sentido do texto produzido. Esse resultado dialoga diretamente com as contri-



buições de Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem que a aprendizagem da escrita ocorre quando a criança participa de situações reais de uso da linguagem, nas quais pode confrontar e reconstruir suas hipóteses sobre o sistema de escrita.

As atividades de produção textual inspiradas nos gêneros presentes em *Felpe Filva*, especialmente as cartas, revelaram-se potentes para o desenvolvimento da escrita com sentido. Ao escrever para interlocutores reais ou simbólicos, as crianças compreenderam que a escrita cumpre uma função social, aproximando-se da concepção defendida por Freinet (1977), que valoriza a autoria infantil e a circulação dos textos como elementos centrais do processo educativo.

Outro resultado relevante diz respeito à participação ativa das crianças nas atividades propostas. As rodas de leitura configuraram-se como espaços de escuta, diálogo e expressão, nos quais as crianças puderam compartilhar opiniões, sentimentos e interpretações sobre a obra. Essa postura pedagógica garantiu às crianças voz e vez no processo de aprendizagem, conforme defendem os Boletins de Nahum, ao enfatizar a importância de uma alfabetização humanizada, que reconheça a infância como tempo de expressão, sensibilidade e construção coletiva de saberes.

A valorização da fala e da produção das crianças contribuiu para a construção de um ambiente alfabetizador mais acolhedor e democrático, no qual o erro foi compreendido como parte do processo de aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se das ideias de Freire (1987), ao compreender a educação como prática dialógica, em que educador e educandos constroem o conhecimento de forma compartilhada, respeitando os saberes e as experiências de cada sujeito.

Além disso, observou-se que a proposta impactou positivamente a relação das crianças com a biblioteca escolar. Desde o desenvolvimento do projeto, houve aumento na frequência ao espaço, no empréstimo de livros e na leitura por iniciativa própria, indicando que a literatura passou a ocupar um lugar mais presente no cotidiano das crianças. Esse dado reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem a literatura ao dia a dia escolar, para além de atividades pontuais.

Dessa forma, os resultados da experiência demonstram que a mediação literária, quando fundamentada em concepções teóricas que valorizam a criança como sujeito ativo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A articulação entre literatura, mediação pedagógica e produção textual revelou-se potente para promover aprendizagens significativas, humanizadas e socialmente contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida a partir da mediação da obra *Felpe Filva*, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciou o potencial da literatura infantil como eixo estruturante das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho com o livro literário, quando mediado de forma sensível, intencional e fundamentada teoricamente, possibilitou às crianças vivências significativas com a linguagem escrita, fortalecendo o vínculo com a leitura e ampliando a compreensão da escrita como prática social.

Os resultados observados ao longo da proposta indicam que a aproximação constante com a literatura contribuiu para o aumento do interesse das crianças pelos livros, para a ampliação da frequência à biblioteca escolar e para o desenvolvimento de atitudes leitoras mais autônomas. As



rodas de leitura, organizadas em uma perspectiva dialógica, garantiram espaço para a expressão das crianças, respeitando suas interpretações, emoções e experiências, o que reforça a importância de assegurar voz e vez aos alunos no processo educativo, conforme defendido nos Boletins de Nahum e nas concepções de uma alfabetização humanizada.

No que se refere à escrita, as produções autorais revelaram avanços na organização textual, na ampliação do repertório linguístico e na compreensão da intencionalidade comunicativa. Ao escrever textos com destinatários definidos e com possibilidades reais de circulação, as crianças passaram a reconhecer a escrita como um ato social carregado de sentido, em consonância com as contribuições de Ferreiro e Teberosky, que compreendem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a língua escrita, e com Freinet, ao valorizar a autoria infantil e a escrita vinculada à vida.

A articulação entre literatura, mediação pedagógica e produção textual mostrou-se fundamental para a construção de um ambiente alfabetizador mais acolhedor, democrático e significativo. As práticas desenvolvidas dialogaram com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, ao promover o diálogo, a escuta e o respeito aos saberes das crianças, fortalecendo relações pedagógicas mais humanas e participativas.

Além disso, a experiência contribuiu de forma significativa para a formação inicial docente dos pibidianos, ao possibilitar a vivência concreta da articulação entre teoria e prática. O planejamento coletivo, o estudo dos referenciais teóricos e a atuação direta na escola favoreceram a construção de uma postura pedagógica reflexiva, comprometida com uma educação que reconhece a literatura como direito e como instrumento de formação humana.

Dessa forma, o trabalho reafirma a importância de inserir a literatura infantil de maneira sistemática e intencional no cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais, como estratégia para fortalecer práticas de leitura e escrita que façam sentido para as crianças. Espera-se que esta experiência possa inspirar outras propostas pedagógicas que valorizem a literatura, a escuta sensível e o protagonismo infantil, contribuindo para a construção de uma alfabetização mais humana, crítica e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREINET, Célestin. **As técnicas de Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.
- FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2006.
- HORTA, Izabella Domingues Torres. **Alfabetização humanizadora, vez e voz às crianças**: análise dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora. 2025. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2025.
- NAHUM – NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim n. 27**. Marília: NAHum, 2025.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE LIVROS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Hercília Maria de Moura Vituriano

UFMA

Caroline Valeria da Rocha Monteiro

UFMA

Adriana Moraes Gomes

UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mediação da leitura literária no ciclo de alfabetização constitui-se em campo estratégico para o desenvolvimento de competências leitoras que perpassam o mero decifrar de códigos e alcançam sentidos próprios, estéticos e críticos. A ampliada presença de tecnologias digitais na vida das crianças traz à tona a necessidade de investigar como o suporte do livro digital pode alterar, ampliar ou restringir as práticas de leitura literária nessa etapa tão sensível da escolarização. Assim, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte forma: quais são os desafios e as possibilidades da mediação da leitura literária por meio de livros digitais no ciclo de alfabetização para a formação de crianças como leitoras críticas e reflexivas?

No contexto brasileiro, ainda persistem lacunas significativas em relação à mediação de leitura literária de forma intencional, pois segundo pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidal (FMCSV), pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES/USP) e pelo Movimento Bem Maior, em apoio ao Itaú Social, “apenas 45 % das turmas de Educação Infantil no Brasil realizam atividades de mediação de leitura de histórias” (ANDI, 2025). Essa realidade evidencia a urgência de se promover práticas de mediação literária mais sistemáticas e qualificadas, sobretudo no que tange à formação de leitores críticos desde os anos iniciais.

A relevância deste estudo é duplamente constituída. Primeiro, no âmbito da alfabetização e da promoção da literatura infantil, visto que a construção de leitores desde os anos iniciais é requisito para o exercício pleno da cidadania e da participação cultural. Segundo, no campo da cultura digital e dos multiletramentos, uma vez que as crianças da contemporaneidade circulam em ambientes mediados por telas, hipertextos e múltiplas linguagens, e, portanto, as práticas de leitura literária devem responder a esse perfil de novas condições simbólicas. Conforme Silva, Mittelstedt e Melo (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que as práticas de linguagem devem considerar diferentes suportes e gêneros textuais digitais.

Teoricamente, este estudo mobiliza pressupostos da teoria histórico-cultural, situada a partir das contribuições de Vygotsky (2001) que compreende o desenvolvimento humano como social e



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





mediado por instrumentos culturais como a linguagem. Mobiliza-se produções que abordam acerca dos letramentos multimodais, que, segundo Rojo (2013), possibilitam que o sujeito possa transitar entre as linguagens verbais, visuais e sonoras. Além disso, aborda-se dimensões no âmbito da mediação literária e da literatura infantil, considerando trabalhos como Smolka (2012) sobre o papel do mediador e de Lúcia Santaella (2012) no campo da cultura digital. Dessa forma, o quadro teórico articula: a mediação da leitura literária no ciclo de alfabetização e o livro digital e os novos letramentos.

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, configurando-se como pesquisa bibliográfica de caráter teórico. Parte-se de uma revisão de literatura sistemática sobre alfabetização, literatura infantil, cultura digital e multiletramentos, com foco em obras de Vygotsky (2001), Rojo (2013), Smolka (2012) e Santaella (2012), entre outros. Os textos são selecionados por sua relevância para compreender a mediação da leitura literária em ambientes digitais no ciclo de alfabetização. Em seguida, procede-se à análise interpretativa dos materiais, buscando identificar categorias como mediação de leitura literária, alfabetização, letramentos multimodais e livro digital. Essas categorias são articuladas aos pressupostos da teoria histórico-cultural e à BNCC para discutir desafios e possibilidades da mediação da leitura literária por meio de livros digitais

A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A mediação da leitura literária no ciclo de alfabetização constitui um processo essencial para a formação integral da criança e para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, linguísticas e afetivas. Nesse período, em que se consolidam as bases da aprendizagem da leitura e da escrita, o contato com a literatura deve ir além do ensino técnico do código alfabético, ampliando-se para a experiência estética, simbólica e social que o texto literário possibilita.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), cabe à escola garantir o acesso à literatura como forma de expressão da sensibilidade humana, da imaginação e da construção de sentidos sobre o mundo. Assim, o professor assume papel central como mediador, isto é, aquele que orienta, provoca e acompanha a interação da criança com o texto, promovendo o encontro entre palavra, emoção e pensamento.

Essa mediação pressupõe que o ato de ler não se reduz à decodificação, mas à produção de significados em um contexto social e cultural. Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) e Smolka (2012) ressaltam que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre nas interações sociais mediadas, em que o outro, neste caso, o professor, atua como elo entre o sujeito e o conhecimento. A leitura literária, mediada de forma dialógica e intencional, torna-se um espaço privilegiado de desenvolvimento da imaginação, da memória e da capacidade de simbolização, contribuindo para a constituição da subjetividade e para a formação de leitores autônomos. Conforme afirma Vygotsky (2001, p. 89), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”. Essa mediação é, portanto, o caminho pelo qual o sujeito internaliza práticas culturais, entre elas a leitura e a escrita literária.

A literatura, nesse sentido, desempenha uma função humanizadora e emancipatória. Candido (2011, p. 180) defende a literatura como um direito humano a qual deve ser democratizada para todos, por sua capacidade humanizadora de trazer à tona a própria vida em seus múltiplos sentidos.



Expressa ainda que, a literatura humaniza em sentido profundo, na medida em que faz viver”. Assim a leitura literária não apenas aprimora as competências linguísticas, mas desperta a sensibilidade, amplia o repertório cultural e contribui para a construção ética e emocional da criança. Tal concepção é apresentada por Farias e Pereira (2022), que destacam o papel da literatura infantil na constituição do pensamento crítico e da empatia, ao permitir que a criança se coloque no lugar do outro e reflita sobre diferentes realidades sociais e culturais. Assim, a mediação literária deve ser entendida como prática educativa que une estética e ética, palavra e afeto, razão e imaginação.

A mediação de leitura literária no ciclo de alfabetização, também, exige do professor uma postura reflexiva e criadora diante das práticas pedagógicas. Nesse sentido a perspectiva do Letramento Literário pode contribuir com reflexões sobre este processo. Cosson (2014) aponta o conceito de *letramento literário*, situado como um processo que insere o sujeito nas práticas sociais de leitura literária, promovendo tanto o domínio dos códigos da língua quanto a fruição estética. Para o autor, o papel do professor é o de mediador cultural, capaz de transformar a leitura em experiência significativa, “uma vivência estética que integra o conhecimento do mundo à formação do leitor” (Cosson, 2014, p. 35). Nessa mesma direção, Alencar (2020) enfatiza que a mediação em espaços educativos e culturais, como bibliotecas e salas de aula, deve estimular a interação entre leitor, texto e contexto, favorecendo a construção coletiva de sentidos.

Nessa direção, as dimensões constituintes da leitura literária, ou do texto literário devem, ser consideradas por parte dos professores ao organizar práticas de leitura com esse gênero. A dimensão estética e ética, o conhecimento de mundo e a dimensão linguísticas do texto são aspectos essenciais para formação do leitor desse tipo de texto. Rojo (2010) argumenta que os letramentos múltiplos, entre eles o literário, precisam ser compreendidos como práticas de linguagem que integram textos, imagens, sons e gestos, compondo um cenário comunicativo plural. No contexto atual, a leitura literária mediada envolve não apenas livros impressos, mas também produções digitais, audiovisuais e multimodais. Essa ampliação das formas de ler e narrar requer que o professor se torne um articulador de linguagens e suportes, conduzindo as crianças à compreensão crítica e prazerosa dos textos em diferentes mídias (Silva Tavares, 2024; Santaella, 2012). Assim, a mediação assume caráter inovador, dialogando com as transformações culturais da contemporaneidade.

Assim, compreender os modos de mediar a leitura literária no contexto atual constitui-se como uma necessidade e um desafio para as práticas de mediação literária. A cultura digital apresenta possibilidades e novos modos de entender e viver a mediação de leitura na escola. Pensar em novos portadores de textos é o centro de nossa discussão a seguir em que discutimos sobre o livro digital. Questiona-se o que muda com esse portador? Quais as possibilidades de mediação nesse contexto?

O LIVRO DIGITAL E OS NOVOS LETRAMENTOS

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente as práticas de leitura e escrita, alterando não apenas os suportes, mas também os modos de produção, circulação e recepção dos textos. No contexto da Educação Básica, especialmente no ciclo de alfabetização, essa transformação implica repensar as práticas de mediação de leitura literária e o papel do livro digital como ferramenta pedagógica e cultural. Conforme argumenta Santaella (2012, p. 27), “a cultura digital

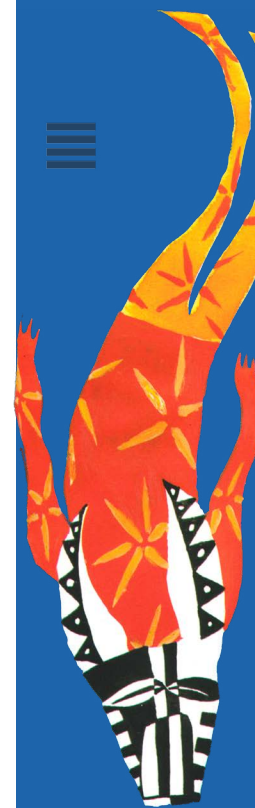
inaugurou uma nova ecologia comunicacional, na qual a leitura e a escrita se realizam em ambientes interativos, multimodais e ubíquos”. Essa nova ecologia da comunicação exige que a escola se reorganize, incorporando as múltiplas linguagens, verbal, visual, sonora e cinética, que constituem o universo digital contemporâneo.

O livro digital, ao contrário da visão reducionista que o associa apenas a uma transposição do impresso para o eletrônico, constitui um gênero emergente, dotado de especificidades estéticas e pedagógicas próprias. Segundo Rojo (2010), os “novos letramentos” correspondem a práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem em contextos mediados por tecnologias, envolvendo múltiplas semioses e interações. Nesse sentido, o livro digital infantil não é apenas um suporte alternativo, mas um objeto cultural que amplia as possibilidades expressivas do texto literário, permitindo ao leitor vivenciar narrativas que articulam imagem, som, movimento e interatividade. Como aponta Silva Tavares (2024), a integração de recursos multimidiáticos na leitura literária potencializa o envolvimento da criança com o texto, estimulando sua imaginação e promovendo aprendizagens mais significativas.

Essas transformações demandam da escola um novo olhar sobre o letramento. Arena (2024) destaca que alfabetizar na era digital é um desafio que ultrapassa o ensino do código escrito: é preciso formar leitores críticos capazes de transitar entre diferentes linguagens e suportes. Para o autor, “a escrita e a leitura, quando mediadas por tecnologias digitais, exigem novas competências cognitivas, visuais e comunicativas, configurando um letramento expandido” (Arena, 2024, p. 43). Assim, o uso do livro digital no ciclo de alfabetização deve estar ancorado em práticas pedagógicas que estimulem a leitura crítica e reflexiva, evitando o uso meramente instrumental da tecnologia.

A compreensão leitora constitui o eixo central do processo de leitura literária no ciclo de alfabetização, uma vez que ler implica atribuir sentidos ao texto e não apenas decodificar palavras. Souza e Girotto (2011) afirmam que compreender um texto envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, permitindo ao leitor construir inferências, antecipar significados e estabelecer relações entre o texto e suas experiências. Nesse sentido, a leitura literária, quando mediada de forma intencional, favorece o desenvolvimento da compreensão ao possibilitar que a criança dialogue com a narrativa, reflita sobre personagens, enredos e conflitos, e amplie sua capacidade de interpretação e apreciação estética. A literatura infantil, portanto, configura-se como um espaço privilegiado para o exercício da compreensão leitora, pois articula linguagem, imaginação e emoção em práticas significativas de leitura.

Souza e Girotto (2013) ressaltam que o desenvolvimento da compreensão leitora depende de práticas pedagógicas que valorizem a interação entre leitor, texto e mediador. Para os autores, a mediação docente é fundamental para orientar a criança na construção de sentidos, estimulando estratégias como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses, a realização de inferências e a interpretação crítica do texto literário. No contexto da leitura literária, essas estratégias permitem que o aluno avance progressivamente em níveis mais complexos de compreensão, superando a leitura literal e alcançando uma leitura interpretativa e reflexiva. Assim, a mediação da leitura literária, seja em suporte impresso ou digital, deve ter como foco principal o desenvolvimento da compreensão leitora, entendida como prática social e cognitiva indispensável à formação de leitores críticos e autônomos.





A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa realidade ao afirmar que o ensino das práticas de linguagem deve contemplar textos em múltiplos suportes e formatos, incluindo os digitais. Ao enfatizar o eixo da análise linguística e semiótica, o documento propõe o desenvolvimento de competências que envolvem a leitura crítica de textos multimodais e o uso ético e responsável das tecnologias. A análise semiótica, nesse contexto, refere-se à compreensão dos diferentes sistemas de signos que compõem o texto verbais, visuais, sonoros e gestuais e à forma como esses elementos se articulam na produção de sentidos. Conforme explica Santaella (2012), a semiótica estuda os processos de significação, permitindo compreender como imagens, sons e palavras constroem sentidos de maneira integrada, especialmente nos ambientes digitais. Rojo (2013) complementa que, na leitura de textos multimodais, o leitor precisa mobilizar competências que vão além da linguagem escrita, interpretando criticamente a relação entre as diferentes semioses presentes no texto. Assim, o trabalho com livros digitais no ciclo de alfabetização deve ser entendido como uma oportunidade de desenvolver o letramento digital e literário de forma integrada, promovendo a compreensão leitora por meio da articulação consciente entre linguagem verbal, imagens e recursos sonoros, sempre mediada pela ação pedagógica intencional do professor.

Santaella (2012) denomina esse fenômeno de “comunicação ubíqua”, uma condição na qual a leitura ocorre em qualquer tempo e lugar, favorecida pela mobilidade e pela convergência tecnológica. Para a autora, a escola precisa acompanhar essa ubiquidade comunicativa, ressignificando suas metodologias de ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, o mediador literário torna-se um articulador entre o livro impresso e o digital, entre a tradição e a inovação. De forma semelhante, Rojo (2010, p. 41) ressalta que os novos letramentos “não substituem o letramento escolar, mas o expandem, incorporando práticas culturais e tecnológicas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes”.

O desafio está em equilibrar o valor estético da literatura e a potência tecnológica do digital. O Guia Prático para Mediação Literária na Educação Básica (Unila, 2024) recomenda que as práticas com livros digitais sejam pautadas por critérios de qualidade literária, sensibilidade estética e coerência com os objetivos formativos da alfabetização. O documento enfatiza que o digital deve ser “um meio para o encontro com o texto e não um fim em si mesmo”, reforçando a necessidade de mediações que preservem a fruição, a escuta e o diálogo sobre o texto. Em outras palavras, o uso do livro digital deve manter viva a dimensão simbólica e afetiva da literatura, sem perder de vista sua função formadora.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, voltada à análise e discussão dos desafios e possibilidades da mediação de leitura literária por meio de livros digitais no ciclo de alfabetização. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica possibilita a construção de um quadro teórico interpretativo sobre determinado fenômeno, por meio do exame sistemático de obras e estudos já publicados. Assim, a investigação fundamenta-se em uma abordagem teórica que busca compreender a leitura literária como prática sociocultural e formativa, mediada pelas tecnologias digitais.

O corpus analítico foi composto por produções acadêmicas que abordam as interfaces entre leitura, literatura infantil, alfabetização e cultura digital, com destaque para os trabalhos de Vygotsky



(2001, 2007), Bakhtin (1992), Smolka (2012), Cosson (2022), Rojo (2013), Santaella (2012) e Arena (2024), por fundamentarem a leitura como prática social mediada. Para a discussão específica sobre leitura digital e o livro digital como portador textual, incorporaram-se ainda contribuições de Charrier (1999), que analisa as transformações das práticas leitoras a partir das mudanças de suporte, e de Coscarelli (2016), que discute as implicações cognitivas e discursivas da leitura em ambientes digitais. Essas obras foram selecionadas por sua relevância no campo da Educação e das Letras e por permitirem compreender as implicações do suporte digital na construção de sentidos e na formação do leitor no ciclo de alfabetização

A análise foi conduzida à luz da perspectiva histórico-cultural, fundamentada nos estudos de Vygotsky (2001), que concebe o desenvolvimento humano como resultado das interações entre sujeito, cultura e linguagem. Nessa abordagem, a aprendizagem é entendida como um processo dialógico e mediado, em que os instrumentos culturais, como a literatura e as tecnologias, desempenham papel central na formação das funções psicológicas superiores.

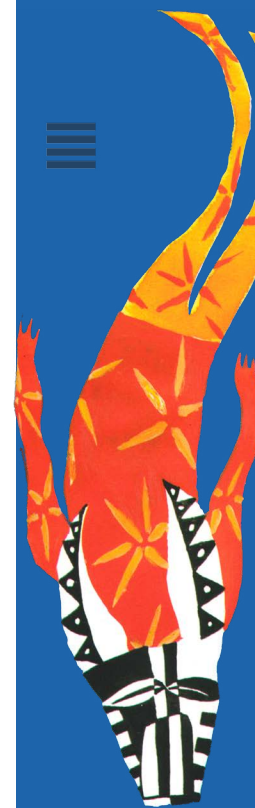
As categorias de análise que orientaram a revisão foram: mediação literária, leitura digital e formação de leitores no ciclo de alfabetização. A categoria mediação literária fundamenta-se nos aportes de Vygotsky (2001), Smolka (2012) e Cosson (2022), que compreendem a leitura como prática social mediada e culturalmente situada. A categoria leitura digital ancora-se nas contribuições de Rojo (2013), Santaella (2012) e Coscarelli (2016), que discutem os novos letramentos, a multimodalidade e as implicações do suporte digital para os modos de leitura. Por fim, a categoria formação de leitores no ciclo de alfabetização dialoga com Candido (2011), Arena (2024) e Souza e Giroto (2011, 2013), que enfatizam a centralidade da compreensão leitora e da mediação docente qualificada nos anos iniciais. A organização dos dados buscou identificar convergências e tensões nas produções teóricas recentes, permitindo uma análise interpretativa e qualitativa, em consonância com a abordagem compreensiva proposta por Minayo (2012).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise das produções teóricas evidencia que a mediação literária constitui elemento central no processo de formação do leitor no ciclo de alfabetização, independentemente do suporte utilizado. À luz da perspectiva histórico-cultural, a leitura literária é compreendida como prática social mediada, na qual o professor atua como sujeito fundamental na construção de sentidos, promovendo interações significativas entre a criança e o texto.

Os estudos analisados convergem ao afirmar que a mediação literária não se restringe à oferta do livro ou à leitura em voz alta, mas envolve ações intencionais de escuta, diálogo, problematização e compartilhamento de interpretações. Smolka (2012) destaca que é por meio da mediação que a criança internaliza práticas culturais, desenvolvendo funções psicológicas superiores, como imaginação, memória e pensamento simbólico. Nesse sentido, a leitura literária mediada favorece não apenas o avanço linguístico, mas também a constituição da subjetividade infantil.

A literatura revisada indica ainda que a mediação qualificada exige do professor uma postura reflexiva e sensível, capaz de articular dimensões estéticas, éticas e linguísticas do texto literário. Cosson (2022) reforça que o mediador cultural deve criar condições para que a leitura se torne uma



experiência estética significativa, possibilitando a fruição e a ampliação do repertório cultural da criança. Assim, a mediação literária configura-se como prática pedagógica fundamental para a formação de leitores autônomos e críticos desde os anos iniciais.

A categoria leitura digital revela que o livro digital se apresenta como um portador textual que amplia as possibilidades de mediação da leitura literária no ciclo de alfabetização. A análise dos estudos indica que o suporte digital, ao integrar diferentes linguagens verbal, visual e sonora, favorece experiências de leitura multimodais, alinhadas às práticas culturais contemporâneas das crianças.

Rojo (2013) e Santaella (2012) apontam que os novos letramentos exigem competências ampliadas de leitura, envolvendo a interpretação crítica de múltiplas semioses. Nesse contexto, o livro digital infantil não deve ser compreendido como mera transposição do impresso para o eletrônico, mas como um objeto cultural específico, que demanda novas formas de mediação pedagógica. Os recursos interativos, quando utilizados de maneira intencional, podem potencializar o engajamento e a compreensão leitora.

Entretanto, os estudos também alertam para os riscos do uso acrítico das tecnologias digitais. O excesso de estímulos visuais e sonoros pode dispersar a atenção da criança e comprometer a fruição estética do texto literário, caso não haja mediação docente adequada. Dessa forma, a leitura digital exige planejamento pedagógico e critérios de seleção que priorizem a qualidade literária e a coerência com os objetivos formativos da alfabetização.

A categoria formação de leitores evidencia que a mediação da leitura literária, em suporte impresso ou digital, deve ter como eixo central o desenvolvimento da compreensão leitora. A análise das produções teóricas indica que compreender um texto envolve a articulação entre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, possibilitando que a criança atribua sentidos, formule inferências e estabeleça relações com suas experiências socioculturais.

Souza e Girotto (2011; 2013) destacam que a mediação docente é essencial para orientar a criança na construção de estratégias de compreensão, como antecipação, inferência e interpretação crítica. No ciclo de alfabetização, a literatura infantil ocupa lugar privilegiado nesse processo, pois articula linguagem, imaginação e emoção, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao reconhecer a leitura literária em múltiplos suportes como prática formativa essencial. A análise indica que o uso do livro digital, quando mediado de forma crítica e dialógica, pode favorecer o protagonismo infantil, a autonomia leitora e a ampliação dos multiletramentos. Assim, a formação de leitores no ciclo de alfabetização depende de práticas pedagógicas que integrem literatura, mediação qualificada e tecnologias digitais, sem perder de vista o caráter humanizador da leitura.

De modo articulado, as três categorias analisadas demonstram que a mediação literária constitui o eixo estruturante da leitura no ciclo de alfabetização; a leitura digital amplia as formas de interação com o texto; e a formação de leitores resulta da integração consciente entre mediação, literatura e cultura digital. Os estudos evidenciam que o livro digital, longe de substituir o impresso, amplia as possibilidades de experiências leitoras, desde que sustentado por uma mediação pedagógica intencional, crítica e sensível.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação da leitura literária por meio de livros digitais no ciclo de alfabetização constitui uma estratégia contemporânea que alia tradição e inovação, ampliando as possibilidades de fruição estética e formação leitora. Essa prática permite integrar o universo simbólico da literatura à cultura digital, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e comunicativas nas crianças. Entretanto, seu êxito depende fundamentalmente da ação docente mediadora, pautada em sensibilidade pedagógica e fundamentação teórica sólida.

Os principais desafios identificados estão relacionados à formação de professores e à integração crítica das tecnologias digitais às práticas de leitura. É necessário que o educador compreenda as especificidades do livro digital e adote uma postura investigativa, reflexiva e criativa diante das novas linguagens e recursos. Arena (2024) destaca que o docente precisa atuar como um mediador cultural, capaz de equilibrar o potencial técnico do digital com o valor humanizador da literatura.

Por outro lado, as possibilidades emergem da criação de experiências leitoras significativas que valorizem a imaginação, o diálogo e o encantamento com o texto literário. O Guia Prático para Mediação Literária na Educação Básica (Unila, 2024) ressalta que a mediação digital deve promover o encontro sensível entre a criança e a obra, estimulando a curiosidade e o prazer pela leitura. Quando realizada com intencionalidade, a mediação literária digital contribui para a formação de leitores críticos, criativos e conscientes de seu papel cultural.

Dessa forma, pode-se concluir que a leitura literária em ambientes digitais, longe de representar uma ameaça à literatura, configura-se como uma oportunidade de renovação pedagógica e cultural. Ao articular alfabetização, letramento literário e cultura digital, o professor torna-se um agente formador de leitores capazes de transitar com autonomia e sensibilidade entre diferentes linguagens, suportes e modos de significar o mundo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Patrícia Viana de. Uma proposta para a mediação da leitura literária em bibliotecas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1322/1213>. Acesso em: 5 nov. 2025.

ANDI. **Pesquisa revela que apenas 45% das turmas de Educação Infantil praticam leitura com mediação**. Brasília, 18 abr. 2025. Disponível em: https://andi.org.br/infancia_midia/pesquisa-revela-que- apenas-45-das-turmas-de-educacao-infantil-praticam-leitura-com-mediacao/. Acesso em: 5 nov. 2025.

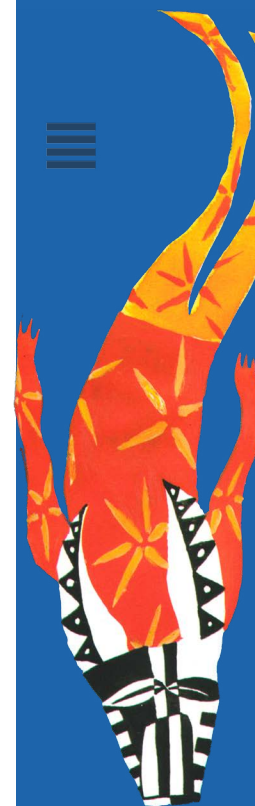
ARENA, Dagoberto Buim. **Linguagem escrita e alfabetização na era digital**. São Paulo: Cortez, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.



FARIAS, J. F.; PEREIRA, M. S. **A mediação da leitura literária no contexto digital**. 2022. Disponível em: <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/journal/index.php/educacao/article/download/1052/431>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOUTFI, Sandra Cristina Araújo. **A mediação de leitura literária infantil e o uso de livro digital: o que dizem os estudos**. Revista Estudos Aplicados, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/8911/3867/31726. Acesso em: 5 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2012.

SILVA, Ana Miranda da; DEVIDES, Michelle Mittelstedt; BEZERRA DE MELO, Bruna Janine Caballero. **A cultura digital e a formação do leitor literário na BNCC: elementos para reflexão**. Revista DeCH, v. 22, n. 2, p. 101–115, 2021. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3992>. Acesso em: 5 nov. 2025.

SILVA TAVARES, Josiele Vita da. **Integração de tecnologias digitais na leitura literária: efeitos sobre a mediação pedagógica**. Devir Educação, Lavras, v. 8, n. 1, e-921, 2024. Disponível em: <https://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/921>. Acesso em: 5 nov. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Bakhtin, Vygotsky e a construção do conhecimento**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Compreensão leitora e ensino da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Literatura e Artes: guia para promover mediações de leitura literária**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/literatura-e-artes-guia-para-promover-mediacoes-de-leitura-literaria>. Acesso em: 5 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



MEDIAÇÃO LITERÁRIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS ANOS INICIAIS

Adriana Moraes Gomes

UFMA

Nilson Santos Costa

UFMA

Hercília Maria de Moura Vituriano

UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

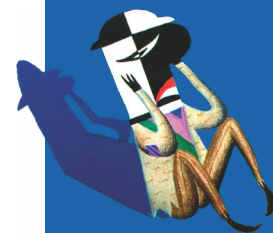
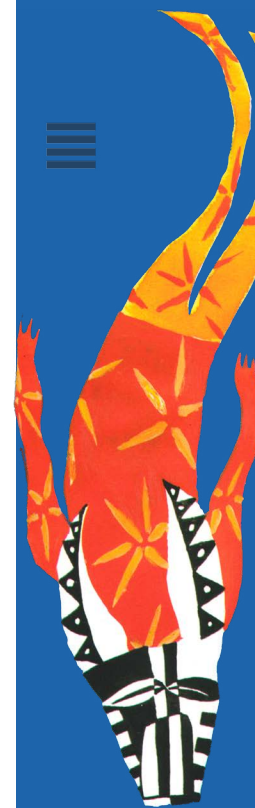
O desenvolvimento das linguagens em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui, ainda hoje, um desafio significativo no contexto da educação inclusiva. A legislação brasileira e os princípios de equidade estabelecem a obrigatoriedade de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade inerente ao ambiente escolar. Para crianças com TEA, o incentivo à leitura exige abordagens diferenciadas, que considerem as especificidades relacionadas às dimensões interativas e comunicativas. De acordo com o Artigo 4º, da LDB (1996):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...].

Nesta perspectiva, a formação leitora é entendida como uma condição essencial para a inclusão social e a participação plena na cultura letrada. A literatura, com seu potencial simbólico e afetivo, emerge como um poderoso dispositivo de mediação para o desenvolvimento cognitivo e social. No entanto, o acesso e a apropriação dessa linguagem por crianças com TEA dependem da qualidade da intervenção pedagógica. De acordo com Cosson (2023, p.23), “o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão”.

Deste modo, a mediação de leitura tem papel primordial no incentivo à prática leitora, uma vez que, o professor vale-se da leitura como ferramenta e grande fonte de aprendizado, pois esta ajuda a trabalhar sentimentos, ampliar vocabulário e fazer inferências, mais ainda quando se trata de crianças nos anos iniciais. Goulart e Souza (2015, p. 29), afirmam: “Ouvindo histórias, construindo textos coletivos, dramatizando, brincando com as palavras (na poesia, no trava-língua, nos jogos cantados, entre outros), a criança vai adentrando o mundo das linguagens”.

Diante desse cenário, surge a questão norteadora que move esta pesquisa: Em que medida práticas de mediação literária podem contribuir para a formação leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental?



Com o objetivo de explorar essa problemática, este estudo propõe-se a analisar as contribuições da mediação literária para a formação leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia do trabalho baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática, dialogando com autores fundamentais do campo do TEA, da mediação literária e do sociointeracionismo como Arena (2024, 2023); Bakhtin (2011) Cosson (2023); Souza, Girotto e Silva (2012); Vygotsky (2001), Bajard (1992), Lacerda; (2010); Mantoan (2003); Silva e Cunha (2021), além da análise das legislações vigentes.

A leitura literária, quando mediada por práticas pedagógicas inclusivas, contribui para o desenvolvimento das mais altas capacidades humanas. Tendo em vista que as dimensões interativas e comunicativas são, em geral, desafiadoras para crianças com TEA. Portanto, a leitura de literatura infantil é um dispositivo importante que impacta diretamente no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na construção de vínculos, promovendo, assim, a sua inclusão no contexto da cultura letrada.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O PROCESSO DE INCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por desafios persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No contexto escolar, essas características demandam um olhar pedagógico que vá além da adaptação curricular, exigindo uma redefinição das práticas para que o ambiente de ensino seja genuinamente inclusivo. Visto que,

[...] ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a alfabetização do aluno com TEA se efetive, visto que são grandes as dificuldades encontradas pelas professoras na prática docente, sobretudo no que se refere aos conhecimentos de métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem de alunos com TEA, em virtude das peculiaridades desses alunos (Almeida, 2019, p. 8).

A perspectiva inclusiva, como aponta Mantoan (2003), pressupõe a transformação da escola regular para acolher a diversidade, rejeitando a ideia de que a inclusão é apenas a presença física do aluno com deficiência. Para as crianças com TEA nos anos iniciais, a inclusão efetiva passa pela compreensão de que suas particularidades – como a dificuldade em interpretar expressões faciais, nuances da linguagem e o desenvolvimento de habilidades de interação – não são obstáculos, mas pontos de partida para o planejamento pedagógico.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2003, p. 12).

A legislação brasileira reforça este compromisso ao garantir o acesso e a permanência desses estudantes na rede regular de ensino, exigindo práticas pedagógicas consubstanciadas em princípios de equidade e respeito à singularidade. Tais práticas devem focar no desenvolvimento das mais altas capacidades humanas, especialmente aquelas relacionadas à comunicação e à interação, que são justamente as áreas que se constituem como desafiadoras para crianças com TEA.

É nesse sentido que a escola precisa se firmar como um espaço que potencializa o desenvolvimento da leitura a partir da mediação literária, para que “os alunos aprendam coletivamente a



manipular os textos e adotar estratégias de leitura para explorá-los, analisando criticamente os seus elementos” (Cosson, 2023, p.24).

Assim, o processo de inclusão do aluno com TEA requer que o professor atue como um mediador consciente, capaz de construir pontes entre a leitura literária e a realidade particular de cada aluno, incentivando-o socialmente, para desenvolvimento de suas habilidades. Para Vygotsky (2001, p.98), “ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exerce uma função organizadora e planejadora de seu pensamento”.

Este entendimento lança as bases para explorarmos como as práticas específicas de mediação, como a literária, podem intervir positivamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e comunicação essenciais.

LEITURA, LETRAMENTO E A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO DISPOSITIVO INCLUSIVO

A formação leitora nos anos iniciais transcende a decodificação de letras e palavras, exigindo práticas sociais. Na perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2001), a linguagem se desenvolve em contextos sociais, e a leitura mobiliza pensamento e cultura. Assim, o letramento corresponde à inserção da criança nas práticas sociais da leitura e da escrita, utilizando a linguagem para interagir com o mundo.

Segundo Cosson (2018, p. 29):

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Para o aluno com TEA, que frequentemente apresenta dificuldades de simbolização e comunicação, o conceito de leitura deve ser ampliado, permitindo que, por meio das leituras mediadas, o pequeno leitor construa significados sobre a história. Assim,

Quando o professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos de um leitor e a compartilhar práticas sociais de leitura (Fonseca, 2012, p. 29).

A leitura literária oferece um caminho para compreender emoções, narrativas e contextos sociais complexos – elementos desafiadores na interação cotidiana de alunos com TEA. Incentivar a interação de fala é essencial, pois, para Bakhtin (2011), ela possui natureza social, biológica e histórica, desenvolvendo experiências discursivas.

Dessa forma, a mediação literária liga leitor e texto, professor e aluno, e alunos entre si. No caso do TEA, essa mediação deve ser intencional, estruturada e sensível às necessidades específicas, considerando o valor que a literatura infantil possui para o desenvolvimento intelectual, emocional e social, valorizando a atividade lúdica (Zilberman, 2008). A literatura também possibilita acesso a códigos não verbais, como expressão de sentimentos e inferência de intenções, essenciais ao desenvolvimento social.



Arena (2003) destaca que o hábito, o gosto, o prazer e o estímulo à leitura surgem das ações compartilhadas que motivam e provocam o aprendiz. Souza, Giroto e Silva (2012) ressaltam que a literatura infantil favorece o desenvolvimento do psiquismo quando a criança atribui significado ao que lê e se envolve emocionalmente, promovendo o engajamento do aluno com TEA, pois “aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler por meio de uma arte [...]” (Souza, Giroto e Silva, 2012, p.176).

A literatura, ao nomear sentimentos e modelar interações, atua como espelho e laboratório seguro para experimentar habilidades sociais. Bajard (1992, p.31) define a leitura como “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado”. Assim, os autores convergem ao afirmar que a leitura literária com mediação planejada pode facilitar a aprendizagem, especialmente de alunos com TEA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se configura como uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, essencial para mapear e analisar a produção científica acerca da mediação literária no contexto da formação leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a revisão bibliográfica é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

O procedimento metodológico consistiu em três etapas principais: a busca e seleção de textos-chave que abordam a tríade: TEA, Mediação Literária e Anos Iniciais; em seguida fizemos a leitura analítica e fichamento das fontes para identificação de categorias de análise, com ênfase nas implicações pedagógicas e nos resultados de intervenções práticas descritas pelos autores; e por fim realizamos o confronto das categorias emergentes com o quadro teórico Vygotsky (2001), Bakhtin (2011) e a legislação, visando responder à questão norteadora do estudo e estabelecer as contribuições da mediação literária para a inclusão.

A abordagem qualitativa da revisão permitiu aprofundar os significados e as relações conceituais, indo além da simples contagem de publicações para focar na qualidade e no teor das contribuições teóricas e práticas dos autores. Segundo Gibbs (2009, p. 9), ela busca “acessar experiências, interações e conhecimentos, [...] considerando suas particularidades e os materiais nos quais são estudados”.

A seleção desta abordagem se fundamentou na necessidade de alcançar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, o que demanda tanto descrições detalhadas quanto a elucidação dos eventos identificados ao longo da investigação. Salienta-se que esta metodologia prioriza os elementos não quantificáveis da realidade, dedicando especial atenção à dinâmica subjacente às relações sociais.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise demonstra um consenso robusto: a leitura literária mediada é um recurso de alto potencial para o desenvolvimento das crianças com TEA, atuando em dimensões sociais, históricas e culturais, tal qual lembra Oliveira (2010) quando ressalta que a literatura por si só produz conhecimentos, não porque esteja ligada à escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos e por ter estreitas relações com o que somos hoje. De tal modo que a leitura prazerosa muitas vezes disponibilizada na literatura, não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor.

Desta maneira, os resultados da revisão podem ser discutidos em três frentes principais: a mediação literária com o foco na interação, contribuição para a formação leitora e criação de vínculos afetivos e implicações para a prática pedagógica inclusiva.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM O FOCO NA INTERAÇÃO

Os estudos analisados corroboram que a mediação literária atua como um foco de interesse compartilhado, o que facilita a interação social e a comunicação, áreas destacadas por Bakhtin (2011) e Vygotsky (2001), que se assemelham quanto à sensibilidade nas relações da linguagem e das interações sociais, aspectos de extrema relevância e primariamente desafiadoras para crianças com TEA. E por falar em interações, este pensamento coaduna com Cosson (2023, p.20) quando afirma que “ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos à turma”.

Deste modo, o professor tem papel importantíssimo na mediação para aquisição da competência leitora do aluno, porque promove atividades interativas e porque serve de modelo de leitor e estimulador desta prática, fazendo a seleção atenta de livros infantis e textos com estruturas previsíveis, imagens claras e temas relacionados a rotinas ou emoções simples (Arena, 2024), que oferecem a previsibilidade que esses alunos valorizam, ao mesmo tempo que introduzem a complexidade social, de forma gradual.

Silva e Cunha (2021) destacam que a narrativa literária permite que o aluno leia o mundo e as intenções alheias de maneira indireta, o que é menos ameaçador e mais processável do que as interações sociais espontâneas.

As crianças são muito observadoras, formulam perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são muito capazes de compreender as leituras de textos informativos. As situações podem ser variadas: ler para obter uma informação específica, para saber mais sobre um assunto ou porque surge uma curiosidade (Fonseca, 2012, p.24).

A literatura infantil é uma aliada no processo do desvelar da leitura literária, tornando-se grande incentivadora dos momentos entre o aluno e o livro, momento esse que pode ser contemplado devido a mediação docente.

CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO LEITORA E CRIAÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS

O acesso às narrativas ficcionais é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de inferir e compreender os estados mentais (crenças, desejos, intenções) de outras pessoas. Essa habilidade está prejudicada no TEA, por isso, com a mediação literária, pretende-se ajudar na formação leitora e na criação de vínculos, visto que, as interações dialógicas que os alunos estabelecem ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, geram novos significados, favorecem argumentações e produzem momentos riquíssimos de troca e apreensão do conhecimento, bem como de apropriação das linguagens.

Isso é possível ao fazer a leitura de uma literatura infantil, especialmente ao explorar a emoção dos personagens e os desdobramentos de suas ações (Lacerda, 2010), o que auxilia a criança a mapear e nomear sentimentos, promovendo a empatia de forma estruturada. Assim, o universo literário está ao dispor das crianças para que se encantem com as leituras e delas tirem proveito. Assentindo Aguiar (2024), a socialização das histórias lidas (ou ouvidas), as inúmeras interpretações, as preferências, as discordâncias, os confrontos e as defesas de seu ponto de vista, aproximam as crianças, desenvolve a oralidade, o imaginário e desencadeiam o desejo de continuar nessa prática discursiva.

Consequentemente, a experiência partilhada da leitura contribui diretamente para a construção de vínculos afetivos com o mediador e, em menor grau, com os colegas, pois, conciliando com Arena (2003, p.60) “há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens”, potencializando assim, a inclusão na sala de aula, pois, quem se propõe a mediar leitura incentiva pequenos leitores e ajuda-os a compreender, imaginar, sonhar, apresentando elementos para o leitor em formação.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A eficácia da mediação de leitura para a formação leitora está intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas inclusivas, pois, como lembra Jolibert (1994, p. 52): “É lendo que nos tornamos leitores, e não aprendendo primeiro para poder ler depois [...] colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa.”

Outrossim, a mediação de leitura torna as práticas pedagógicas mais significativas e deve ser vista como um ato de equidade, no qual o professor oferece os suportes necessários para que a criança com TEA acesse a cultura letrada em condições justas. No contexto escolar, Mantoan (2006) destaca que o termo “educação inclusiva” supõe a disposição da escola em atender à diversidade nas salas comuns e reestruturar condições de ensino, reconhecendo que muitas dificuldades dos estudantes relacionam-se à forma como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Nesse sentido, o acolhimento escolar às pessoas com deficiências, especificamente com TEA, deve ocorrer em ambiente saudável, com recursos didáticos e infraestrutura adequados, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de práticas pedagógicas assertivas. Em conformidade com Minetto (2008, p. 98), “a inclusão pode ser uma faca de dois gumes, pode ser algo





maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos, se não estiver bem estruturada”.

De igual modo, os desafios para apresentar um ensino alinhado aos interesses dos estudantes com TEA persistem, e valer-se da leitura de forma significativa, mediante mediação e práticas pedagógicas que visem ao seu desenvolvimento, impacta diretamente os processos de construção cognitiva, social e cultural, garantindo sua inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ancorado em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, alcançou seu objetivo ao analisar as contribuições da mediação literária para a formação leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados demonstram que a mediação literária constitui uma prática pedagógica altamente relevante e consistente com os objetivos da educação inclusiva. A mediação da leitura, por sua natureza dialógica e simbólica, oferece um caminho estruturado e afetivo para que a criança com TEA desenvolva as dimensões interativas e comunicativas que lhe são desafiadoras. A mediação eficaz atua como facilitadora do desenvolvimento da formação leitora e ajuda a construção de vínculos, promovendo a inclusão plena no contexto da cultura letrada.

Em resposta à questão norteadora, práticas pedagógicas que envolvam mediação literária estruturada, contribuem significativamente para a formação leitora, na medida em que transformam a experiência literária em uma ferramenta de aprendizagem social e afetiva.

Para estudos futuros, entende-se a necessidade de realização de pesquisas de intervenção de longo prazo em escolas, para validar empiricamente a eficácia das estratégias de mediação literária e documentar detalhadamente as mudanças na interação e na comunicação dos alunos com TEA nos anos iniciais

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. **O encontro da leitura literária com as crianças:** práticas pedagógicas voltadas para vivências nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

Almeida, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA):** concepções e práticas dos professores. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2019.

ARENA, D. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In.: MORTATTI, M. **Atuação de professores:** propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM Editora, 2003.

BAJARD, E. Onde está a leitura? In.: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas, novembro, 1992, pp.29-41.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2025.



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e desenvolvimento do leitor**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

GOULART, Cecília M.A; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2015.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O papel do outro na mediação da leitura para alunos com necessidades educacionais especiais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 817-832, set./dez. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão Escolar: pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá: EUFMT, 2010.

Prodanov, CC e Freitas, EC. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico (2ª ed.)**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Fabrícia Oliveira; CUNHA, Renata Vieira da. **A mediação da leitura literária no processo de inclusão de crianças com autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, p. 55-70, 2021.

SOUZA, Rosana B.; GIROTTO, Eduardo D.; SILVA, Ana Regina G. da. **A leitura literária na formação do leitor com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 15, n. 2, p. 77-88, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na pré-escola**. Rev. Brs. Est. Pedag, Brasília, v.74, n177, p437-463, maio/ago.2003.

ZILBERMAN, Regina **O papel da literatura na escola**. Rev. Via Atlântica nº14, dez/2008.



MOVIMENTO CORPORAL NA MEDIAÇÃO DE LEITURA DO TEXTO *ALEGRIA* DE RAFAEL PINHEIRO DE SOUZA

Rafael Pinheiro de Souza

Universidade Federal do Paraná, Fundação Araucária

Luciana Ferreira

Universidade Federal do Paraná, Fundação Araucária

Rosangela Valachinski Gandin

Universidade Federal do Paraná, Fundação Araucária

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PAPEL DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Este artigo tem por objetivo apresentar o passo a passo da produção literária “Alegria”, um texto de aventura, criado para atrair crianças para sair de suas zonas de conforto sem perder a essência de manter a atenção. Ele compôs o cronograma do ano de 2025 do projeto de extensão Lendo as Entrelinhas, vinculado ao programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura II do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

A importância dos jogos e brincadeiras na vida de uma criança é complexo, onde temáticas diversas podem ser trabalhadas, moldando aspectos únicos que irão refletir no futuro de cada indivíduo. Entre elas, estão o ganhar e o perder que são características presentes nessas atividades. Porém, outras nuances como superação, adaptação e criatividade podem passar despercebidas quando não são aprimoradas de forma suficiente. Mas afinal quais os conceitos de jogos e brincadeiras?

Para Kishimoto (1994) isto não é tarefa fácil, pois há diversos entendimentos sobre o significado dessas palavras e a interpretação pode variar de acordo com cada um. Se tratando de jogos, podem ser citados: jogos políticos, jogos de copos, jogos de tabuleiro, dentre tantos outros. Cada jogo possui sua característica e suas próprias regras. A visão que pode ser relacionada a um jogo ou a um não jogo pode ser alterada conforme a observação fortemente influenciada pela cultura individual.

Por outro lado, a brincadeira não está atrelada a um conjunto específico de regras, e sim com o brincar, através de representações de um conjunto de lugares e ações presentes no dia-dia utilizando muitas vezes o brinquedo como objeto, explorando a ludicidade e imaginação, como diz Kishimoto (1994).

Assim sendo, conceituar jogos e brincadeiras não é uma tarefa simples. Logo, ajudar no desenvolvimento de seus benefícios é um desafio de igual dificuldade.

Já Vigotsky (1984) aponta que a brincadeira faz com que a criança crie significado, ou seja “a ação numa situação imaginário ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. (VIGOTSKY, 1984, p. 127).

Neste sentido, é possível impulsionar a inteligência utilizando jogos e brincadeiras, visto que para Gardner (1994) existem sete inteligências que podem ser impulsionadas ao longo da vida hu-



mana, são elas: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal, cinestésica e pessoais. Como cada ser humano é único, cada um pode demonstrar capacidades mais voltadas a algumas dessas áreas específicas, sendo possível então que estas inteligências sejam moldadas por indivíduos e culturas diferentes.

Entretanto, colocando a linguística em destaque, no Brasil apenas 2% dos alunos com 15 anos conseguem compreender textos longos, trabalhar com conceitos abstratos e diferenciar opinião de informações verídicas, afirma o exame de 2022 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.

Por isso, compartilha-se com Solé (1998) que propõe um sistema de estratégias de leitura em que são realizadas perguntas condutoras antes, durante e depois da prática leitora, tais como: antecipar ideias do texto em função do título; manter atenção na atividade respondendo perguntas sobre ele; inferir; identificar o tema e a ideia principal; e, por fim, sintetizar informações mantendo o pensamento crítico sobre o que foi lido.

Pensando na criação de atividade que une movimento corporal com a leitura literária para crianças, cujo análise entre o conceito cotidiano e o conceito científico depende da realidade concreta e da mesma forma da aprendizagem das estratégias de leitura cognitiva e metacognitiva para recém alfabetizados, acreditou-se que o conto, por ser segundo Moisés (2006) um texto curto, linear e carregado de assuntos do dia a dia, ser o mais adequado para aquele público.

Ademais, por crianças daquela faixa etária preferir textos de aventura, suspense, magia, mistério, conforme Cunha (2005), a opção mais adequada ao público-alvo da atividade interdisciplinar é o conto de aventura, que na ótica de Todorov (2006) ela deu origem aos demais gêneros literários. Cabe lembrar que a aventura contém uma prova atrás da outra para o herói percorrer e atingir o objeto desejado.

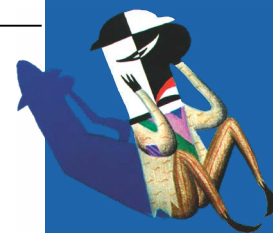
No próximo item será comentado as estratégias de trabalho que contribuíram para criação do texto “Alegria” e do movimento corporal utilizado na ação de leitura.

CAMINHOS PARA CRIAR O CONTO DE AVENTURA “ALEGRIA”

O estudante de licenciatura em Educação Física do setor Litoral da Universidade Federal do Paraná - UFPR, ingressou no programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura II em agosto de 2024. Até novembro daquele ano, realizou planejamento e mediação de leitura com base nas estratégias de ensino de Solé (1998) com crianças matriculadas na Classe Especial e no 3º, 4º e 5º ano da Escola Municipal Francisco dos Santos Jr de Matinhos, estado do Paraná.

Quando se tornou bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Fundação Araucária - PIBEX, vigência 01/11/2024 a 31/10/2025, foi solicitado que preparasse sessões de leitura envolvendo movimento, em razão de estabelecer interdisciplinaridade entre ensino de educação literária e educação física.

Para atender ao solicitado, o estudante procurou diversos meios, estando entre eles, apoio do docente do módulo Jogos e Brincadeiras do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR Litoral, ao qual estava matriculado.



Participou ainda do 14º Seminário de Estudos do Lazer, realizado na UFPR Litoral, para se aprofundar no tema de recreação para crianças e, por isso, frequentou a oficina “Atividades recreativas para crianças: Estratégias de sucesso”. Essa, por sinal, foi de grande valia, visto que forneceu elementos como ludicidade, raciocínio rápido, condução e organização de grupo, além de domínio vocal e várias outras habilidades para realizar atividades recreativas com crianças de 3 a 6 anos e de 7 a 12 anos.

Para complementar, entrevistou 15 pessoas, que estudaram na década de 70 e 80 do século XX, para entender quais conceitos sobre educação física e literatura elas compreendiam e se era possível, na opinião delas, serem realizadas juntas. Eles tiveram que contar brevemente como era a disciplina de educação física no tempo escolar.

Ademais, para apoiar o trabalho, A formação social da mente de Vygotsky (1984), Estratégias de leitura de Solé (1998), Planejamento de leitura de Gandin e Branco (2020), foram consultados.

Participou do curso Leitura e escrita: planejar para mediar e também do Bate papo sobre aprendizagem a partir do pensamento de Piaget e Vygotsky, ambos ofertados pelo programa de extensão, além de orientações a respeito das roupas que o escritor veste durante o processo criação que nas palavras de Bakhtin (2011) significa que o autor-pessoa deverá se vestir de autor-artista e usar as palavras como arte literária e sempre que for necessário usar as roupas do autor-contemplador, pois o escritor é o primeiro leitor do seu texto. Tudo isso seguindo o compasso do comportamento do escritor de Calkins (1986), ou seja: ensaio, esboço, revisão e edição.

Depois disto, o bolsista decidiu produzir um texto autoral com o título “Alegria”, visto que optou por conectar todas as experiências do período, além de incluir o movimento criado a partir de duas brincadeiras: “o mestre mandou” e “vivo ou morto”.

A sessão de leitura de “Alegria” de Rafael Pinheiro de Souza (2025) aconteceu para 265 crianças matriculadas entre o Pré II e o 5º ano do ensino fundamental de 03 escolas da região do litoral do Paraná e para 25 estudantes da primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Matinhos, conforme expõe o quadro 01.

QUADRO 01 – CRONOGRAMA DA SESSÃO DE LEITURA DO TEXTO “ALEGRIA”

SESSÃO DE LEITURA DO TEXTO “ALEGRIA” DE RAFAEL PINHEIRO DE SOUZA				
Data	Evento	Local	Público	Participantes
27/06/25	Sessão de Leitura - Lendo as Entrelinhas	E. M. Francisco dos Santos Jr	Turmas - 5º ano	150
10/09/25	Sessão de Leitura - Lendo as Entrelinhas	UFPR Litoral	EJA - 1ª etapa	25
03/10/25	Evento Leitura e Magia no mês da criança	E. M. João Rocha	Turmas - 3º ao 5º ano	45
10/10/25	Evento Leitura e Magia no mês da criança	E. M. Nazira Borges	Turmas - Pré II ao 5º ano	70

FONTE: Mundo Mágico da Leitura (2025)



O processo criativo do conto de aventura “Alegria” e a atividade de leitura serão apresentadas no próximo item.

PASSOS PARA CRIAÇÃO DA SESSÃO DE LEITURA DO CONTO DE AVENTURA “ALEGRIA” DE RAFAEL SOUZA

A análise deste estudo foi disposta em três categorias: Conexão de saberes para criar texto autoral; Composição do texto Alegria; Sessão de Leitura do texto Alegria.

CONEXÃO DE SABERES PARA CRIAR TEXTO AUTORAL

O módulo Jogos e Brincadeiras foi fonte de aprendizado, pois entrou em contato com diversos jogos e brincadeiras para educação infantil e ensino fundamental, além de aprender em como administrar o tempo ao realizar uma atividade em grupo, noções de domínio de turma e organização de atividade. Ademais, nas discussões com colegas de turma teve oportunidade de conhecer diferentes visões e de como as atividades devem ser inclusivas. Aprendeu como a ludicidade pode se tornar uma estratégia de ensino.

Já a entrevista trouxe elementos que levaram inicialmente a ideia de resgatar jogos e brincadeiras de modo a introduzir no âmbito escolar, especialmente as praticadas no período entre 1970 e 1990 ou pouco conhecidas dos indivíduos nascidos a partir de 2000. As respostas foram analisadas com base em Bardin (1977).

Na visão do extensionista, a geração do século XXI é muito dependente de tecnologia, em especial telemóveis. Isso faz com que o resgate de jogos e brincadeiras que não advém de telas eletrônicas vem ao encontro da necessidade de trazer à tona a cultura de outras gerações sem esquecer as singularidades delas. Por isso, o contato com pessoas com ampla experiência de vida foi rico para compor a atividade interdisciplinar de leitura, pois a visão delas, que outrora também foram estudantes, mostrou um olhar privilegiado da modificação do sistema de ensino em decorrência de diversos fatores como tempo, preferências individuais, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), entre outros.

Partindo de Cunha (2005), Vygotsky (1984), Kishimoto (1994), o jogo ou brincadeira escolhidos deveriam ser de fácil compreensão por parte dos alunos, ao mesmo tempo divertido para que a atividade proporcione prazer ao ser trabalhada em conjunto com a literatura e não fosse algo imposto. Para isso, foram selecionados dois jogos comum do período dos entrevistados, que são: “mestre mandou” e “vivo ou morto”.

POR QUE CRIAR UM CONTO DE AVENTURA?

A autoria é na visão de Bakhtin (2011) de suma importância para o domínio da escrita, visto que a diferença entre ler e escrever uma obra literária está na preocupação que o escritor tem com sua própria visão de tornar-se autor-artista e ser leitor de seu próprio trabalho. Daí vem a diferença, pois o leitor contempla e complementa o texto do autor.

O autor se preocupa como deve transmitir suas ideias e pensamentos de modo que seja entendido pelo leitor todas as informações que o texto tem como objetivo. É necessário que o autor defina quem é ou quem são os personagens, a ambientação e o tema que irá trabalhar. Além disso, construir



o tipo de narração, pensar no público-alvo de leitores e utilizar o tipo de linguagem adequada sem esquecer das regras da gramática.

Levando tudo isto em consideração, a criação de um texto autoral promoveu aprendizado em todas as etapas do processo criativo, além de poder envolver um ou mais temas específicos na visão de quem quer ser o emissor da mensagem e experienciar com regalias como a obra pode ser interpretada em entendimentos e opiniões diferentes.

PROCESSO CRIATIVO DO CONTO DE AVENTURA “ALEGRIA”

Utilizando as duas brincadeiras foi criada uma nova, “Exercício da Palavra”, onde a essência é a utilização de um comando de voz indicando um gesto ou exercício físico.

A partir do ensaio do texto, a ideia temática foi construída, isto é, o texto precisava conter uma palavra específica que seria usada como comando para realização da ação corporal e que rimas fossem possíveis de serem realizadas com esta expressão.

Para isso, várias palavras foram pesquisadas com base no estado emocional que a maioria dos seres humanos mais buscam, que é a felicidade. Ela também é um estado simples de entender, porém complexo de se alcançar para os adultos e tema importante para ser trabalhado e discutido com crianças, afinal a felicidade pode apresentar diferentes concepções dependendo da perspectiva individual. Porém, ao pesquisar palavras que rimam com felicidade, suas semelhantes apresentaram uma estrutura longa para ser envolvida no contexto da brincadeira, tais como: lealdade, qualidade, veracidade etc. Por ser uma palavra fácil de ser pronunciada e curta, “Alegria” foi a escolhida também por possuir diversas palavras com fonética semelhante.

O tempo do texto remonta ao período do século XX, onde brinquedos eram muitas vezes o bem material mais precioso para as crianças de todas as idades. Escrito em forma narrativa, “Alegria” contém diversos assuntos como: trabalho doméstico para crianças, musicalidade, diferentes sentimentos vividos pela protagonista Alegria, além de palavras com significados mais profundos a serem trabalhados com os leitores.

Alegria tem em seu bojo o tema de vivência no mundo e a ideia principal propõe a aceitação de viver no mundo como ele é, entendendo que nem todas as situações são passíveis de mudança.

Após o acabamento do texto e a última revisão de “Alegria”, as três regras da brincadeira “Exercício da Palavra” foram formuladas.

A primeira regra corresponde ao início e ao término da brincadeira, ou seja, o mediador de leitura é responsável por dizer quando ela começa com o comando “iniciou” e quando termina usando o comando “a brincadeira terminou”.

A segunda regra, no entanto, equivale a toda vez que a palavra “alegria” for pronunciada, um movimento corporal deverá ser realizado por todos os alunos envolvidos na atividade de leitura do conto “Alegria”. O agachamento, por exemplo, é um exercício fácil de ser replicado pelos participantes, todavia, em razão das singularidades de cada participante, outro movimento poderá ser eleito.

A terceira regra faz menção ao objeto desejado do conto de aventura, ou seja, o participante da atividade que permanecer até o final da brincadeira receberá um prêmio. Para obtê-lo, o partici-



pante deverá ter atenção redobrada, visto que o conto “Alegria” solicita atenção em dois focos, ou seja, responder as perguntas pronunciadas pelo mediador e efetuar o movimento corporal logo após a palavra “alegria” ser dita.

Como o texto induz o ouvinte a realizar os movimentos em tempo inoportuno, estará fora da disputa do prêmio caso isso aconteça durante a mediação de leitura.

A obtenção do prêmio faz com que os participantes passem a ver a brincadeira tal qual uma competição. Por isso, “Alegria” ainda se ocupa com assuntos como cooperação, foco, socialização e competitividade. Por isso, a revelação do prêmio é tão importante, mesmo que não haja nenhum participante no final.

Enfim, o prêmio é a mensagem “*Você perdeu. O verdadeiro prêmio é o conhecimento que nem sempre a gente ganha, às vezes a gente perde.*” Ela deverá estar dentro de uma caixa.

SESSÃO DE LEITURA DO TEXTO “ALEGRIA”

Quanto a aplicação da atividade de leitura, a brincadeira foi realizada em pé em todas as sessões retirando, no entanto, os alunos de suas zonas de conforto, causando surpresa e gerando suspense sobre o desenrolar da atividade.

Nas mediações com as turmas de Pré II ao 5º ano, existiram diversas discussões durante a leitura sobre a competição da brincadeira. Foram observadas discordâncias em assuntos como competitividade, justiça, moral, ética, decepção, trapaça, delação, agressividade, companheirismo, aceitação e honestidade. Os participantes tiveram sua atenção orientado para ouvir o texto e responder perguntas condutoras sobre ele. Ao mesmo tempo, realizavam movimentos corporais e vigiavam os movimentos dos colegas, buscando sempre a vitória, sem conhecer o conteúdo da premiação. Os professores regentes das turmas aprovaram com unanimidade toda a estrutura e funcionamento da operação, e alguns até mesmo participaram, gerando maior engajamento na atividade, pois em outras mediações que não envolveram práticas corporais, esses pouco interagiam, deixando esta tarefa em função dos mediadores.

Por outro lado, com relação aos participantes da EJA, o movimento que antes era um agachamento, foi alterado para palmas, visto que a faixa etária dos participantes varia entre 18 e 65 anos de idade e nem todos podiam participar do exercício físico. Não houve tantas discussões se comparada às outras turmas, porque foram formados grupos não intencionais, onde a ação de alguns colegas pode ser espelhada nos outros. Porém, a competitividade foi novamente um fator determinante, facilmente assistido. Todos os professores presentes nessa mediação participaram ativamente e influenciaram os alunos a continuarem com a atenção múltipla.

Em todos os casos as atividades tiveram uma excelente aceitação, pois se tratando de uma história inédita a expectativa em torno do que ocorreria na sequência, causou curiosidade e incentivou a participação. Alunos abandonaram seus respectivos semblantes de monotonia. Professores regentes deixaram de realizar suas atividades para ouvir e se movimentar em conjunto. Em alguns casos, novas configurações de organização de mesas e cadeiras foram configuradas, sem que o mediador solicitasse, em função de proporcionar maior conforto para participação de todos.



PESQUISA, PRODUÇÃO TEXTUAL, EXTENSÃO: IMPACTOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

A participação no programa de extensão se deu em como integrar a educação física e agregar movimentos corporais as sessões de leitura. Isso criou possibilidades de pesquisa, como por exemplo, a procura por novos títulos literários a serem lidos nas mediações, em especial com temas fraturantes como objetivo principal, títulos estes que não eram de conhecimento do acadêmico. Percebeu também a dimensão da interação entre aluno-professor no ano de 2024 que causaram idealizações e sem estas experiências não seria possível realizar o processo criativo de algumas atividades propostas.

A extensão criou condições de contar com a união de disciplinas, literatura/educação física, que normalmente não são utilizadas em conjunto e trouxe um desafio a pensar para além do óbvio, mesmo que livre fosse o processo criativo.

Por outro lado, o *feedback* dos alunos logo após as mediações de leitura foi de extrema importância, uma vez que proporcionou visão mais aprimorada de ideias que podem ser trabalhadas junto a cada etapa do ensino fundamental. Além disso, a afetividade presente nas mediações influenciou diretamente a criação do conto “Alegria”, visto que textos mais divertidos lidos na temporada de 2024 tiveram melhor receptividade dos alunos em comparação com títulos que exploravam outros panoramas.

Outro ponto de notabilidade corresponde a parceria com outros bolsistas, Licenciatura em Artes e Licenciatura em Educação Física, que apoiaram toda a execução das mediações, aumentando a confiança em novas tarefas. Com a educação física em destaque, novas perspectivas de ensino e aplicações surgiram com a experiência adquirida de se tornar autor-artista e vivenciar o autor-contemplador do conto “Alegria” e depois na extensão viver a mediação e ouvir as inferências de outros autores-contempladores (leitores) dando acabamento a criação textual do bolsista.

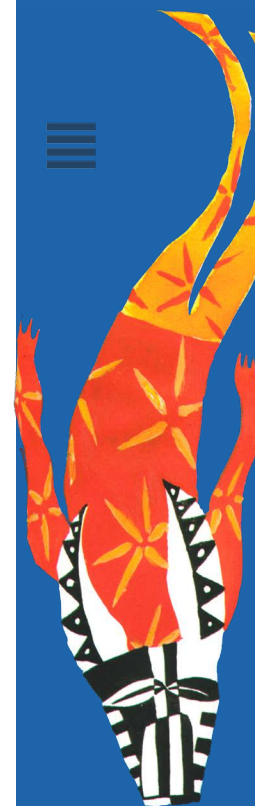
CONCLUSÃO

Conclui-se que a utilização do conto “Alegria” em conjunto com a atividade corporal trouxe uma grata surpresa aos alunos, professores e acadêmicos envolvidos, onde a aceitação da atividade foi unânime, tendo em vista que promoveu diversas experiências enriquecedoras e demonstrou como a interdisciplinaridade, movimento corporal e leitura literária, é importante para conectar diversas áreas do saber, assim como aumentar o interesse dos alunos através da ludicidade, da atenção, da reflexão e da participação ativa.

A partir disto, infere-se que a extensão - geradora da demanda – trabalhou ao lado da pesquisa - criação do texto autoral e da atividade de leitura – e também do ensino - conexão dos saberes – tendo sido aplicada na própria extensão com geração de aprendizagem e desenvolvimento para ambos os públicos, estudantes do ensino fundamental da rede municipal de Matinhos e licenciando em Educação Física da UFPR Litoral.

O conto de aventura “Alegria”, aguarda a resposta de registro de obra na Biblioteca Nacional, desde 01 de setembro de 2025.

A experiência em produzir o texto autoral e lê-lo para estudantes de diferentes faixas etária foi significativa. Tanto que ainda sob influência da criação dele foi produzido o título “A saga de um



viajante perdido” com previsão de compor a temporada 2026 do projeto Lendo as Entrelinhas do programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura II da UFPR Litoral.

Agradecimentos à A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA) pelo apoio por meio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária – PIBEX.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M., 2010. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis A Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 – 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

CALKINS, McCormick Lucy. **A Arte de ensinar a escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1986.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18a ed. São Paulo: Ática, 2005.

GANDIN, Rosangela Valachinski; BRANCO, Veronica. O que vem antes do ato de ensinar a ler. In: **Docência: processo de aprender e ensinar**. Ana Lúcia Pereira et al (Orgs), volume 04, São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 159 – 195. Disponível em: <https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2020/05/ebookdocc3aanciavol.4.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, São Paulo, 1994.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 386–403, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p386. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p386> . Acesso em: 19 nov.

MOISEIS, Massaud. **A criação literária**. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RESULTADOS DO PISA 2022. In: OECD. Disponível em https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html. Acesso em: 18 nov. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas**. Tradução de PLeyla Perrone-Moiséis. 4ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



O ENSINO DE LITERATURA EM TANGENTE: CAMINHOS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O LEITOR - MEDIAÇÃO

Danglei de Castro Pereira
Universidade de Brasília, UnB

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo apresenta uma reflexão sobre o papel do texto literário *stricto sensu* em ambientes de mediação de leitura literária, fator fundamental para a formação de leitores de literatura e premissa do artigo como argumento central de nossa discussão. Refletiremos sobre a importância do texto literário como mediador fulcral do processo de formação de leitores literários.

Nosso percurso passa pela discussão dialética da ideia de mediação de leitura literária ao focarmos a importância de processos de leitura e enfrentamento do texto literário como elemento central na formação do leitor de literatura.

É importante ressaltar que não desconsideramos a importância do professor/leitor ou de agentes de leitura em espaços de mediação de leitura literária, antes a formação de leitores literários em um espaço dialético que envolve por um lado o texto literário lido e, por outro, o leitor em fase de formação.

GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS LITERÁRIOS: PROLEGÔMENOS

Para o desenvolvimento da reflexão retomamos atividades desenvolvidas com os alunos leitores na Educação Básica, professores orientadores, professores preceptores, bolsistas e professor orientador no PIBID e na Residência Pedagógica por meio da proposta “O ensino de literatura através dos textos: desafios para o professor iniciante de Português/literatura” desenvolvida na UnB entre 2022-2024.

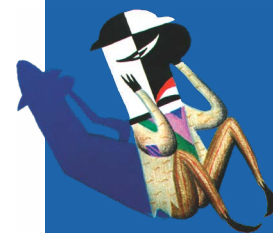
É importante refletirmos sobre o que entendemos por gêneros textuais em sua relação com os gêneros literários e a formação de leitores literários. A concepção de gênero textual é vasta e muitos são os estudiosos que se debruçam sobre o tema. Os gêneros textuais como modelos textuais em “fenômeno histórico” envolvem uma prática social e cultural em constante mudança, pois

... emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (Marcuschi, 2002, p. 19).

Desta forma, com todos os avanços propiciados pela invenção, expansão e acesso cada dia maior das pessoas à internet, o surgimento de novos gêneros é quase que impossível de se computar e de se conter. Esse processo não é novo já que o homem desde os primórdios de sua existência vem reinventando sistematicamente sua forma de se comunicar com o mundo. Com o surgimento da escrita, da imprensa, do telefone, da televisão e, mais recentemente, da internet foi possível verificar o surgimento de novos gêneros textuais em um processo chamado por Bakhtin (1997) de “transmutação dos gêneros”.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





É comum certa confusão entre as nomenclaturas “tipo e gênero textual”. Para efeito de esclarecimento seguimos a definição dada por Marcuschi (2008, p. 154-155), onde temos:

A. Tipo Textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. O tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

B. Gênero Textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas. (Marcuschi, 2008, p. 154-155)

Difícilmente encontramos um texto em que ocorra apenas um tipo textual, ou seja, totalmente expositivo ou argumentativo. Os gêneros também se mesclam, tomando assim novas formas que são adaptáveis às necessidades de comunicação inerentes à vida cotidiana. Marcuschi (2008, p.165) comenta que a mescla ou hibridização dos gêneros, sua “intergenericidade” e a convivência constante de interação entre os textos é “uma situação bem mais natural e normal do que imaginamos”.

Os gêneros literários são apresentados desde muito no âmbito teórico da estética e dos estudos de estilística e podemos pensar, por exemplo, em estudos do grego Aristóteles (1996) ou de Horácio (1996) na antiguidade greco-romana como fontes para a organização de diferentes tratados estéticos que dentro da estética, da estilística e, por vezes, nos últimos anos, da filologia e da teoria da literatura contribuíram para uma vasta historicidade dos gêneros literários que diferem, portanto, da definição atual de gêneros discursivos¹⁸.

Segundo D’Onofrio (1994) os gêneros literários são rastreados desse a antiguidade greco-romana e podem ser entendidos como um conjunto de afinidades estilísticas e indicam unidade estética ao possibilitar a materialização na tradição de formas específicas consolidadas no tempo como, por exemplo, as características estéticas/estilísticas do soneto francês ou do soneto inglês, bem como de elegias ou as bases estilísticas e temáticas da epopeia clássica para ficar em alguns exemplos.

O que entendemos por gêneros literários são, portanto, constantes estilísticas e nuances temáticas, filtradas pelo tempo histórico, que sistematizadas pela tradição delimitam características comuns aos gêneros literários ao longo do tempo e podem, inclusive, indicar a flexibilidade dessas regras/características como novas constantes no tempo, como, por exemplo, a fluidez do verso livre, a utilização de procedimentos como o fluxo de consciência, do monólogo interior ou da fragmentação espaço temporal nos processos narrativos após o século XIX.

Os gêneros literários indicam amplitude estética e processos internos de inovação de estilo como uma constante que irá, posteriormente, sedimentar na tradição novos arranjos estéticos/estilísticos,

18 Nossa reflexão não irá se debruçar pormenorizadamente na diferença/conceituação dos gêneros literários e dos gêneros discursivos, antes indicar ao leitor do texto que são conceitos provenientes de campos teóricos distintos e complexos que, pela brevidade do texto, ficam apenas mencionados e podem ser amplamente explorados por leitores interessados.



o que cria a mobilidade e transformação ao longo do tempo histórico de traços estéticos formadores de novos gêneros literários, muitas vezes, tendo no hibridismo um traço característico, por exemplo.

Para constatação de que este assunto é complexo temos, por exemplo, no capítulo XCI do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1881), a transcrição na íntegra de uma carta pessoal recebida pelo personagem central da trama que possui todas as características estilísticas desse gênero discursivo, segundo Marcuschi (2008), como, por exemplo, cumprimento inicial, data, tema pessoal, fecho e assinatura. A referida carta, entretanto, vem contida dentro de um romance do século XIX e, por isso, é facilmente identificável como sendo uma carta, mas que, neste contexto ficcionalizado, tem uma função estética distinta da mera troca de informações íntimas ou cotidianas entre os interlocutores para assumir um traço complexo que a leva à condição literária uma vez que resultante de um amplo processo de ficcionalização da realidade que o romance em questão aborda e problematiza dialeticamente em relação ao século XIX.

Desta forma, chamamos a atenção de nosso leitor para uma distinção entre os gêneros discursivos/textuais e os gêneros literários que ao mobilizarem características rigorosamente definidas ao longo do tempo são permeados por um amplo processo dialético que parece subverter as funções pragmáticas dos gêneros discursivos/textuais em função do processo de ficcionalização da realidade via invenção nas diferentes obras literárias.

Após os breves comentários sobre particularidades dos gêneros discursivos e dos gêneros literários passamos a comentar a importância do mediador de leitura e sua importância dentro e fora do ambiente escolar quando pensamos a formação do leitor literário.

Entretanto ao abordar a complexidade da ideia de mediação nosso foco será mais sucinto em relação à formação específica do leitor literário que se distingue do leitor comum pelo processo complexo e dialético de compreensão da invenção e da literariedade como espaços de criação e tensão ideológicas e dialéticas na arte, aqui a literatura.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: EM DISCUSSÃO O TEXTO

O conceito de mediação de leitura, segundo Colomer (2003) encontra nas colocações de Breton e Fox (1985) um paralelo ao pensar quatro características da leitura de uma obra: leitura ativa, leitura criativa, leitura única e leitura cooperativa. Para Colomer (2003, p. 174) o mediador de leitura é um agente formador que proporciona a interação do texto com o leitor e, com isso, contribuiu para a formação dos percursos de leitura ora problematizado o ato de leitura ora contribuindo para o contato do leitor com o texto de forma a ampliar as esferas da leitura passiva em direção à integração de leitura em um aspecto formativo com o leitor do texto.

Esta concepção, com a qual concordamos e, por isso, não problematizaremos neste estudo, coloca o agente de leitura em uma relação ativa com o leitor em formação como objeto central da leitura ao proporcionar estratégias de didatização dos procedimentos de leitura e colaborar para a formação do leitor em busca de sua independência ao longo do tempo.

Pensamos que um dos aspectos de formação do leitor é a compreensão de que o texto literário, por vezes, funciona como mediador de leitura literária, ou seja, ele, o texto, é um agente formativo do leitor. É por meio do contato individual de leitura do texto literário que a formação do leitor é



consumada. Entendemos que o professor, agente de leitura, entre outros, funciona como um facilitador/problematizador do ato individual de leitura literária ao proporcionar o contato do futuro leitor com a obra literária, ou seja, a formação do leitor literário seria o resultado de uma provocação do agente de leitura que coloca o leitor diante do texto.

É, entretanto, no ato de leitura do texto literário, confronto leitor *versus* texto, que se forma o leitor literário e, por isso, o texto *stricto sensu* é, também, em essência, um agente fundamental da mediação; ato fulcral na formação de leitores literários. A obra literária, um poema, um conto, um romance, entre outros gêneros literários, precisa que o leitor entre em contato direto com suas idiossincrasias temáticas e estéticas para que a leitura se forme. Falamos da literatura, do texto, como mediador do espaço de formação de leitores em sentido amplo, mas pensamos, sobretudo, na interação individual do leitor literário em formação com o texto literário como espaço formativo e de mediação. Nessa concepção de mediação o leitor, em busca da complexa decodificação da obra, encontraria no ato de leitura a essência do processo de mediação de leitura literária que, posteriormente, levará à formação do leitor literário.

Rolan Barthes (1973) ao pensar o conceito de “prazer” do texto pensa que um dos aspectos centrais da fruição da leitura é a compreensão do universo complexo da diversidade idiossincrática do texto literário. Sua dimensão e complexidade leva ao “prazer” e esta à fruição, ou seja, a compreensão de níveis de leitura do texto literário e sua complexidade leva ao movimento estético e temático do texto que se apresenta ao leitor inicialmente como algo difícil e quase indecifrável à dimensão compreensível e, por isso, o gozo da decodificação/compreensão da leitura na metáfora adotada pelo autor (1973).

O prazer do texto pode definir-se por uma prática (sem nenhum risco de repressão): lugar e tempo de leitura: casa, província, refeição próxima, candeeiro, família lá onde é preciso, isto é, ao longe e não longe (Proust no gabinete com aromas íris), etc. Extraordinário reforço do ego (pelo fantasma); inconsciente acolchoado. Este prazer pode ser *dito*: daí vem a crítica. (Barthes, 1973, p.67)

O exercício da crítica, concordando com Barthes (1973) é resultado da consciência leitora, da compreensão do texto lido. Essa compreensão não se confunde com a ideia de “verdade” do texto; mas com as idiossincrasias inerentes a cada obra. O “aroma de íris” é um exemplo do processo individual que acompanha essa tomada de consciência, o que, por vezes, pode ser distinto à ideia de fruição como algo positivo ou negativo, aspecto que aponta para o percurso solitário do ato de ler, conseguido no silêncio da leitura e na imagem do “extraordinário reforço do ego”.

Um exemplo desse processo é a imagem labiríntica que parece encontrar em Borges e sua imagem da torre de babel um expoente. O ato de fruição/prazer do texto, concordando com Barthes (1973), seria, nesse exemplo, o momento indelével de compreensão da complexidade labiríntica do texto, recorrendo aqui a uma junção das duas imagens labirínticas de Borges, tanto do “Homem de areia”, no *Livro de areia* (1975); quanto na compreensão dos caminhos se unificando via metalinguagem em “O jardim dos caminhos que se bifurcam”, imagens lacunares que encontram na metalinguagem espaços de formação e fruição de leitura, retomando Barthes (1973).

Nessas imagens lacunares indissociáveis do ato de leitura, é fundamental que um agente de leitura interaja diretamente com o texto: o leitor em caminho de autoformação. A leitura do texto



literário é, portanto, agente fundamental na formação do leitor de literatura. Os agentes de leitura, professores, família, entre outros, são pontes de ligação entre o texto e seu futuro leitor. Trata-se de pensar o quanto a leitura individual ou coletiva do texto literário é importante no ato de formação de leitores. Os professores ou os diferentes agentes de leitura, clubes de leitura, família, entre tantos outros agentes, seriam provocadores e otimizadores do inevitável encontro do texto com seu leitor.

Para nós este encontro, texto e seu futuro leitor, com toda sua complexidade e, por vezes, dificuldades é o momento fundamental na formação do leitor literário, ou seja, é no ato de ler o texto e tentar sua decodificação que a leitura literária encontrará caminhos para formar novos leitores. Estes caminhos, entretanto, nem sempre serão automáticos e prontos. Muitas vezes, o leitor decodifica o texto; mas será o contínuo ato de ler em um percurso individual de autoformação que possibilitará o retorno a leituras prévias e sua ampliação. Pensamos que existe entre o texto literário e seu futuro leitor um momento de silêncio promovido pelo inevitável e produtivo confronto leitor/texto no ato individual de leitura, o que compreendemos como mediação na leitura literária.

Falamos, assim, em ações contínuas que podem mobilizar o lúdico, a leitura individual ou seu debate coletivo; mas que encontrará, inexoravelmente, no contato do leitor com o texto literário lido, justamente no silêncio diante do texto. Para nós, esse momento individual é essencial na formação do leitor literário que uma vez formado, retornará às leituras em uma espiral formativa em contínuo.

O LOBO DA HISTÓRIA: COMENTÁRIOS

Nas ações do PIBID e da residência Pedagógica utilizamos como possibilidade de leitura os passos da metodologia linear de leitura¹⁹ aplicados à vários textos literários utilizados no desenvolvimento das atividades, mas selecionamos o livro *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado (2005), para utilizar com exemplo neste estudo.

O livro em questão foi objeto de trabalho em três séries diferentes: quinto e oitavo anos do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio em uma escola de Brasília/DF, Escola Classe Zilda Arns, Itapoã, GDF em projetos realizados continuamente entre 2018 até 2024.

Na apresentação do texto aos alunos verificamos um olhar de estranhamento e desconfiança que foi se dissolvendo no decorrer da leitura. A riqueza das ilustrações, elaboradas por Laurent Cardon, a linguagem utilizada pela autora, a qualidade estética do texto reteve a atenção dos leitores que da desconfiança inicial passaram a comentar o texto.

Apesar de existir uma diferença significativa de idade entre os integrantes das três séries, variando de onze a dezesseis anos de idade, em média, todos se interessaram pelo livro apresentado e relataram, ao final, gostar da leitura realizada. Como o título sugere, o texto tem como personagem um Lobo, mas não um lobo qualquer, Manuel Lobo que ao ler o jornal à procura de emprego se depara com um anúncio:

Procura-se Lobo, adulto, de boa aparência, com experiência comprovada, para trabalho de responsabilidade. Paga-se bem. Futuro garantido. Enviar cartas com currículo e pretensões salariais para a portaria deste jornal. (Machado, 2005, p. 04).

¹⁹ Para maiores informações acessar o link: QUESTÕES SOBRE ENSINO DE LITERATURA | Revista InterteXto . DOI <https://doi.org/10.18554/ri.v6i1.312>



Manuel Lobo, um homem desempregado que tinha por sobrenome Lobo, responde ao anúncio. Os alunos inicialmente questionaram a ambiguidade do anúncio e a ausência de coerência do texto, pois não ficava claro qual tipo de lobo o anúncio procurava e, por isso, a interpretação de Lobo foi vista como pertinente, pois muitos verbalizaram nos debates que “lobo animal não responde a anúncio” e que a falta de emprego leva a situações estranhas como a descrita no conto.

Manuel Lobo não foi selecionado para a vaga disponível no anúncio em questão, pois não era “lobo de verdade”; porém a empresa, percebendo que ele escrevia bem, lhe ofereceu o cargo de respondedor de cartas. Essa é, então, a função de Manuel Lobo no enredo: um empregado que responde cartas para o anúncio.

Entre as cartas respondidas por Manuel Lobo no conto estavam as cartas de lobos ficticiais como a do conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos “Três Porquinhos”, do “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, o da fábula “O Lobo e o Cordeiro”, além da loba do mito da fundação de Roma, entre tantas outras. Pelas ilustrações do livro foi possível perceber as particularidades de cada carta: tipo de papel, de letra, de assinatura e, até mesmo, de envelope. Manuel Lobo vai respondendo em papel timbrado da empresa, tentando, com isso, encontrar o candidato apto a ocupar a vaga anunciada pela empresa, ou seja, lobo de verdade, canino e que vive na floresta.

Percebendo que as cartas nunca param de chegar e que o anúncio da empresa não está surtindo o resultado esperado; Manuel Lobo chega à conclusão de que o anúncio é mal redigido e propõe que a empresa divulgue outro anúncio, mais específico:

Procura-se lobo de verdade. Bicho mesmo, que não saiba ler, nem seja personagem de história. Se você sabe onde tem, nos avise e será recompensado. Pode até vir fazer parte de nossa equipe. Estamos querendo filmar um documentário sobre lobos para a televisão. Mostrar aos espectadores como é o comportamento deles, seus hábitos, como vivem, de que gostam, qual é o seu ambiente, que riscos correm. Nosso objetivo é defender a natureza e garantir o futuro desses animais, para que não corram o risco de extinção. Cartas para a portaria deste jornal. (Machado, 2005, p. 37)

Resolvido o problema da ambiguidade linguística, Manuel Lobo deixa de ser respondedor de cartas e é convidado a integrar a equipe de filmagens do referido documentário, o que sanará a pendência inicial que o motivou a escrever para a empresa em busca do emprego.

O enredo do conto mostra a transposição do universo ficcional, lobos ficticiais, para a complexidade das relações de trabalho, Manuel Lobo é um desempregado, e, também, para questões ambientais que circulam a narrativa e produziram nos leitores a percepção de que não existem lobos reais, bem como a necessidade de ações concretas de preservação da fauna, comentários que foram registrados nas ações de pós-leitura produzidas nas oficinas de leitura literária que abordaram o conto nas atividades propostas no PIBID e da RP e, paralelamente, no projeto de extensão “Oficinas de leitura literária em movimento”.

Na sequência, desta atividade introduzimos a leitura do conto “Fita verde no cabelo”, de João Guimarães Rosa (1992) e propusemos, como agentes de leitura, que os leitores interagissem com os textos e percebessem, como motivadores, na complexidade estética e nas variações temáticas entre



as duas obras e percepção dos leitores em relação à presença de temas complexos como a morte e a tensão social que envolve a formação humana.

Do aspecto lúdico envolvido, sobretudo, na leitura do conto de Machado (2005) para a complexidade ontológica de Rosa (1998) chegamos à leitores que passaram a buscar novas obras com lobos como personagens na biblioteca da escola. Estes textos eram debatidos nas aulas e nos encontros semanais da RP. Os alunos indicaram obras como *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque de Holanda (2000), *Mamãe trouxe um lobo para casa*, de Rosa Amanda Strausz (2006), *Diário do Lobo: a verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszkachitz (2010), além de um retorno constante aos textos trabalhados inicialmente.

Cada leitor envolvido teve liberdade para ler a obra selecionada e interagir livremente com as indicações que iam surgindo no grupo após a leitura do texto individualmente e, em alguns casos, debates coletivos após a leitura. Ao final, quase todos leram as obras que circulavam nas turmas e o faziam de forma espontânea, segundo as professoras regentes das respectivas turmas. Entendemos, então, que os textos apresentados pelos agentes de leitura, no caso os professores orientadores, preceptores e os bolsistas envolvidos criaram o caminho para o contato com o texto, mas foram os leitores que interagiram e se relacionaram com as obras.

É importante ressaltar que um dos grupos de alunos passou a organizar a sala de leitura da escola e realizar leituras coletivas de obras presentes no acervo da biblioteca/sala de leitura da escola, aspecto que demonstrou envolvimento com ações de leitura futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos a importância da mediação do texto literário e ressaltamos que é na interação com o texto literário que se forma o leitor de literatura em uma espécie de tangente da leitura, para retomarmos o título deste texto.

É relevante enfatizar que nem todos os alunos se envolveram nas atividades aqui comentadas. Alguns permaneceram alheios e raramente liam as obras ou comentavam. Acreditamos que, nesses casos, o texto não cativou ou mobilizou seu leitor, pois que ainda em espera no silêncio, para estilizar Guimarães Rosa e, por isso, é preciso valorizar a ação de agentes de leitura como elos de contato.

Os agentes de leitura, provocadores e estimuladores de leitura literária, são caminhos que levam o silêncio do texto da estante das bibliotecas às mãos do leitor para que o ato de ler seja construído.

Na formação do leitor literário entendemos existir um mediador fundamental: o texto literário nas mãos de seu leitor. Neste processo, o ato de leitura e no silêncio individual que se forma nesse encontro, ocorre a complexa mediação do texto literário e a formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A poética clássica*. Introdução de Roberto Oliveira Brandão. Tradução de Jaime Bruma. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BARTHES, R. (1975) *O prazer do texto*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva. Coleção Elos, 1993.

BORGES, J. L. (1975). *O livro da areia*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.



BORGES, J. L. O jardim dos caminhos que se bifurcam. In.:____. *Contos reunidos*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

D'ONOFRIO, S. *Teoria do texto I: prolegômenos para uma teoria da literatura*. São Paulo: Contexto, 1994.

HOLANDA, C. B. *Chapeuzinho amarelo*, São Paulo: Ática, 2000.

HORÁCIO. *Arte poética*. São Paulo: Cultrix, 1996.

LAJOLO, Mariza. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Procura-se Lobo*. São Paulo: Ática, 2006.

MAIA, Joseane. *Literatura na Formação de Leitores e Professores*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção literatura & ensino).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, D. C. de. *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas/SP: Pontes, 2017.

PEREIRA, D. C. de. Questões sobre ensino de literatura. In.: *Revista Intertexto*. Volume 6, número 01, 2013. Disponível em: QUESTÕES SOBRE ENSINO DE LITERATURA | Revista InterteXto. DOI <https://doi.org/10.18554/ri.v6i1.312> . Acesso: 26/01/2026.

ROSA, J.G. *Fita verde no cabelo: nova velha estória*. Ilustrações Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SCIESZKACHITZ, J. *Diário do Lobo: a verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Global, 2010.

SILVA, Antonieta M. DE O. e SILVEIRA, Maria Inez M. Leitura para Fruição e Letramento Literário: Desafios e Possibilidades na Formação de Leitores. *Anais do IV EPEAL* (Encontro de Pesquisa em Educação). Disponível em <<http://epealufal.com.br/media/anais/247.pdf>> Acesso: 18/09/2013.

STRAUSZ, R. A. *Mamãe trouxe um lobo para casa*. São Paulo: Global, 2006.

O QUE MAMÃE NÃO SABE..., DE RODRIGO ANDRADE: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA

Vânia Maria Castelo Barbosa

UFPB

Kilma Cristeane Guedes

UFPB

Renata Junqueira de Souza

Unesp

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil tem sido um meio importante para a educação literária e formação leitora das crianças, especialmente quando as obras apresentam qualidade estética e relevância temática. Além disso, muitos livros direcionados aos pequenos leitores podem despertar a atenção de leitores de qualquer idade, o que reafirma a importância das produções literárias voltadas a esse público como disseminadoras de cultura e um meio de acesso ao imaginário coletivo.

Nessa perspectiva de literatura dedicada às infâncias, elegemos o livro ilustrado *O que mamãe não sabe*, de Rodrigo Andrade, publicado em 2023, pela Editora Caixote, para fazermos algumas discussões e propormos uma abordagem possível de ser realizada na sala de aula com foco na formação de leitores literários. Andrade é ilustrador e designer gráfico e já realizou a ilustração de textos de outros autores relevantes no cenário da literatura infantil brasileira, como, por exemplo, Kiusam de Oliveira. Essa obra é a primeira publicação de Andrade em autoria individual, apresentando uma narrativa repleta de memórias literárias e vivências afetivas.

Desse modo, interessa-nos compreender como esse texto pode contribuir para a formação de leitores literários por meio de estratégias metacognitivas de compreensão leitora e como os elementos estéticos auxiliam as crianças na educação literária e na experiência artística. O objetivo central deste estudo é propor a leitura e a mediação da obra *O que mamãe não sabe*, de Rodrigo Andrade, em turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais com base na estratégia de leitura (Giroto; Souza, 2010) conexão texto – mundo, texto – leitor e texto – texto, enfatizando as possíveis relações intertextuais sugeridas pelas ilustrações.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico, cuja fundamentação teórica está baseada nos estudos de Colomer (2017) e Colomer et al. (2024), no que se refere às discussões da literatura infantil e educação literária; Yopp e Yopp (2014), Giroto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2007), a respeito das estratégias de leitura; Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), sobre o livro ilustrado; além de Cuti (2010), no que tange à formação da literatura brasileira e a representação do povo negro.





O artigo está dividido em duas seções. Na primeira, discutimos alguns aspectos relacionados à materialidade da obra, tais como o formato, as cores, o projeto gráfico etc., pontuando que esses e outros elementos contribuem para compor a narrativa deste livro ilustrado. Além disso, apresentamos, brevemente, o enredo e o protagonista, Bento.

Já na segunda seção, apresentamos a nossa sugestão de mediação literária, com a referida obra, utilizando a estratégia de leitura metacognitiva conexão – texto-texto, texto-leitor e texto-mundo (Giroto; Souza, 2010). A proposta é indicada para aplicação em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O FANTÁSTICO MUNDO DE BENTO: CONHECENDO A OBRA E O SEU PROTAGONISTA

O que mamãe não sabe, de Rodrigo Andrade, tem a encadernação em brochura, medindo 20 cm x 21,5 cm, com 48 páginas e capa flexível. Diferentes tons de azul, matizados com branco, são as tonalidades de cores que prevalecem em toda a obra, apresentando ao leitor um enredo envolvente, cheio de fantasia, afeto e diversão, vivenciado pelo personagem Bento, um menino negro que fica com seus amigos imaginários preferidos enquanto seus pais saem para trabalhar.

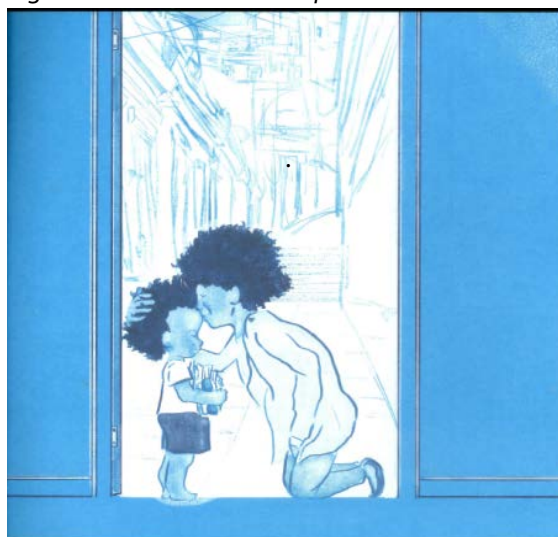
A capa do livro antecipa muitas informações a respeito dos personagens que vão compor a narrativa. A criança vê sua mãe se ausentar ao mesmo tempo em que o leitor visualiza indícios das visitas que estão à espreita, aguardando o momento certo para iniciar a brincadeira com o protagonista. Em outra página, observamos a afetuosa despedida da mãe de Bento. Vejamos:

Figura 1 - Capa da obra *O que mamãe não sabe...*



Fonte: Andrade (2023)

Figura 2 - Trecho da obra *O que mamãe não sabe...*



Fonte: Andrade (2023, p. 2)

Conforme Nikolajeva e Scott (2011), os títulos, as capas ou guardas do livro ilustrado trazem informações relevantes que contribuem para a constituição do sentido integral do texto. Desse modo, a capa “de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando



sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 307), estratégia utilizada no projeto gráfico dessa obra.

O texto verbal inicia revelando ao leitor o mistério suscitado no título: “todos os dias, a mamãe do Bento sai para trabalhar. Mas o que ela não sabe é que, às vezes, alguns amigos dele aparecem por lá...” (Andrade, 2003, p. 1). Na sequência, as visitas do menino são apresentadas, uma a uma, por meio de imagens e breves descrições feitas pelo narrador. Todas as brincadeiras ocorrem no sofá branco que fica na sala da casa.

Essas ilustrações introdutórias apontam para uma experiência artística e literária cheia de intertextualidades. Na visão de Colomer (2017, p.19), “a literatura para crianças e jovens deve ser, e ser vista, como literatura”, ou seja, deve proporcionar vivências estéticas e culturais que ultrapassam a perspectiva moralizante e didática a que muitas vezes são reduzidas algumas obras. A autora destaca três principais funções dessa literatura, indicando que deve servir para:

1 - iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade; 2 – desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário; 3 – oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (Colomer, 2017, p. 20).

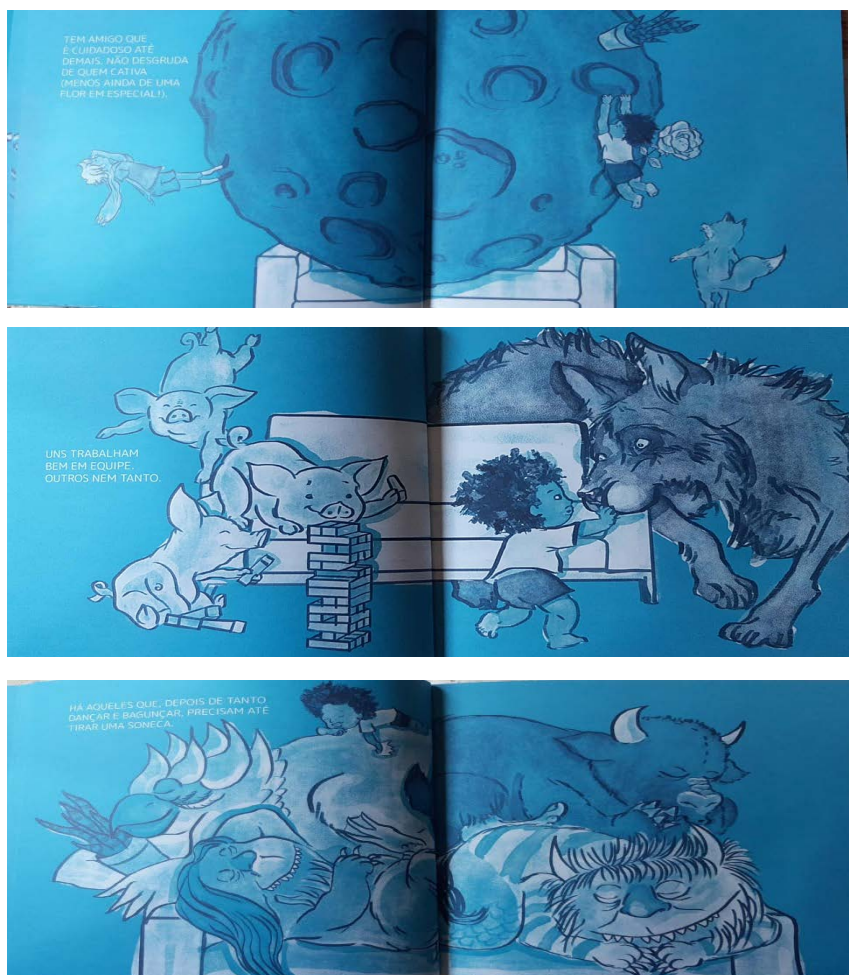
A partir dessa concepção de literatura infantil, analisamos as linguagens e intertextualidades que compõem a obra de Rodrigo Andrade. O autor promove o acesso ao imaginário coletivo formado e compartilhado por meio da literatura ao incluir no enredo personagens clássicos e contemporâneos da cultura literária universal e brasileira, convidando o leitor a relembrar ou conhecer personagens que fizeram e fazem parte de muitas infâncias ao redor do mundo.

As intertextualidades construídas ao longo do enredo são apresentadas por meio da linguagem visual. As ilustrações são acompanhadas de falas do narrador onisciente que revela ao leitor alguns detalhes dos amigos imaginários do menino Bento, apresentando, de forma equilibrada e complementar, as duas linguagens utilizadas na composição do objeto livro e do discurso veiculado por meio dele.

Todos os elementos que compõem esta obra de Rodrigo Andrade (dimensão, gramatura de papel, imagens e cores, tamanho e tipo de caracteres verbais etc.) são “um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes” (Linden, 2011, p. 9), contribuindo para o desenvolvimento do domínio da linguagem do discurso literário, como destacado por Colomer (2017).

Para essa autora, “[...] a linguagem é capaz de fazer que uma representação artística se aproxime da possibilidade de nos fazer senti-la como real e existente. Mas também pode acontecer de o texto se expandir em ondas de significados novos, secundários, derivados e simbólicos” (Colomer et al., 2024, p. 119). Essa expansão de significados pode ser alcançada conforme avançamos na leitura deste livro e à medida que a mediação feita pelo adulto amplia as possibilidades interpretativas junto à criança leitora.

Selecionamos algumas imagens representativas dessa integração entre construção do imaginário coletivo, expressado pela literatura, e o desenvolvimento de linguagens inerentes a essa arte, sustentada pelas intertextualidades expressas nas imagens:

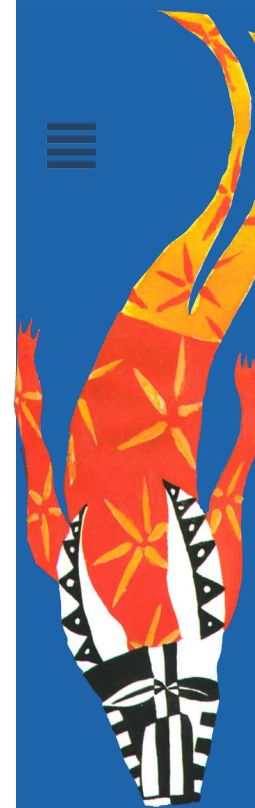
Figura 3 – Páginas selecionadas da obra *O que mamãe não sabe...*

Fonte: Andrade (2023, p. 7-8; 13-14; 17-18)

As ilustrações acima mostram alguns amigos que visitam o protagonista no mundo de fantasia instaurado por ele enquanto os pais estão ausentes. Essa atmosfera imagética e onírica é reforçada pela paleta de tons azulados e de branco que prevalecem em todo o livro. Dentre os visitantes, destacamos, respectivamente, os personagens principais dos livros *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs; e *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak.

No entanto, além desses clássicos mencionados, muitos outros personagens da literatura mundial, como o gênio da lâmpada, Capitão Gancho, o coelho e a lagarta, de *Alice no país das maravilhas*, brincam com o menino Bento. Estão presentes também protagonistas da produção literária brasileira, como a bruxinha, da obra *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari, e o unicórnio *Grizo*, de Roger Mello, dentre outros.

Ao final do livro, há uma fala que parece ser o narrador apresentando um desejo do criador da obra: “o autor gostaria de agradecer aos seguintes autores e obras, pela inspiração não só para este livro como para toda sua formação de ilustrador [...]” (Andrade, 2023, p. 46), sendo elencados diversos





nomes de autores com agradecimentos específicos para cada um. Essa menção evidencia a herança cultural recebida por Rodrigo Andrade através da literatura e que agora é partilhada com outros leitores por meio de suas obras.

A terceira função da literatura infantil destacada por Colomer (2017) também pode ser identificada neste livro. A representação articulada do mundo, que serve como instrumento de socialização das novas gerações, manifesta-se no núcleo familiar apresentado nessa narrativa: uma família formada por pessoas negras que têm acesso à educação, aos bens culturais e intelectuais da nossa sociedade, e que compartilha com o filho Bento essa herança e todo o imaginário coletivo ao qual tem acesso por meio da literatura.

O que mamãe não sabe... traz o protagonismo do povo negro, com ênfase na criança, rompendo com muitos estereótipos criados na literatura brasileira em que a pessoa negra era apresentada sempre de forma negativa, na pobreza, na miséria e em situações degradantes. De acordo com Cuti (2010), a literatura brasileira espelhou e reforçou as relações tanto sociais quanto de poder que coisificavam os descendentes de escravizados, atuando “no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade” (Cuti, 2010, p.16). Andrade desconstrói essa imagem e permite que o leitor internalize outra forma de socialização entre brancos e pretos na sociedade atual.

Desse modo, entendemos que este livro possibilita uma experiência prazerosa com a arte, com linguagens diferentes, acessando o imaginário coletivo, além de promover uma visão positiva das relações sociais entre as pessoas. No entanto, é necessário pensarmos como essa leitura literária pode acontecer na sala de aula, pois sabemos que não basta abrir o livro e começar a ler.

Na próxima subseção, apresentamos a estratégia de leitura conexão – texto-texto, texto-leitor e texto-mundo como possibilidade de abordagem do texto literário na escola, propondo um procedimento metodológico para turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO LEITORA

A escolha do texto literário adequado para os leitores em formação é imprescindível para que haja interesse por parte dos alunos durante a aula de leitura. Desse modo, cabe ao professor, no ambiente escolar, fazer a seleção de obras que favoreçam experiências significativas do aluno com os textos a serem lidos. Isso significa que esse profissional tem, dentre tantos outros compromissos, a responsabilidades de conhecer a literatura infantil.

Segundo Yopp e Yopp (2014), o professor precisa estar familiarizado “com uma ampla variedade de obras de literatura infantil, [mantendo-se] atualizado sobre lançamentos recentes, [pois fica mais difícil] compartilhar literatura de qualidade com os alunos e responder a pedidos de recomendações se você não conhece bem a literatura infantil” (Yopp; Yopp, 2014, p. 11, *tradução nossa*). Nessa perspectiva, a biblioteca escolar ou sala de leitura poderia ser a fonte inicial de leitura do educador, mas é importante ampliar seu repertório sempre e por diferentes meios.

Outra ação necessária para promover uma educação literária consistente e significativa é propor mediações adequadas da leitura do texto em sala de aula. O encontro do leitor com a obra



é um momento decisivo para o sucesso dessa atividade, sendo interessante que a abordagem metodológica seja bem escolhida e aplicada. Nesse ponto, as estratégias metacognitivas de leitura mostram-se bastante eficazes, pois auxiliam o professor na promoção do letramento ativo e da compreensão do texto.

Conforme Giroto e Souza (2010), quando o professor cria as situações adequadas para o letramento ativo, “estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 55). Para tanto, sugerimos a mediação do livro *O que mamãe não sabe...* por meio da aplicação da estratégia metacognitiva de compreensão leitora conexão (texto-leitor, texto-texto e texto-mundo).

A escolha dessas conexões justifica-se pelo elevado grau de intertextualidades que a obra traz e por apresentar situações que podem ser comuns na vida das crianças durante a primeira fase da infância. Vale destacar também que, para fazer conexões, o leitor necessariamente ativa seus conhecimentos prévios, o que favorece um maior engajamento do aluno com a obra a ser lida.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 34, *tradução nossa*), “bons leitores fazem conexões entre os textos que eles leram e suas próprias vidas”. Isso possibilita que a criança retome algumas experiências prévias e mantenha o interesse pela leitura. Essas estudiosas ressaltam ainda que “nós simplesmente não podemos entender o que lemos sem pensar sobre o que já sabemos” (Harvey; Goudvis, 2007, p. 43, *tradução nossa*). Então, a ativação do conhecimento prévio é a base para que o leitor possa construir sentidos durante a leitura e acionar as outras estratégias de leitura.

Para Giroto e Souza (2010, p. 66 - 67), “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”. Nesse sentido, as autoras defendem que as crianças devem ser ensinadas a ativar seus conhecimentos prévios (culturais, linguísticos e textuais) e a pensar sobre as conexões que podem ser feitas a fim de garantir a compreensão textual.

As conexões texto-leitor (T-L), texto-texto (T-T) e texto-mundo (T-M) funcionam como uma lente de aumento para o leitor diante do texto, expandindo as possibilidades de compreensão, pois “fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 67 - 68). Desse modo, o professor mediador ensina como fazer as conexões, mostrando o pensamento que está acontecendo enquanto faz essa ação, e orienta o leitor para que as conexões feitas não sejam descontextualizadas.

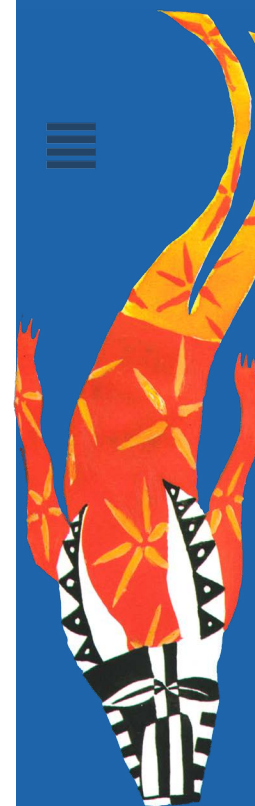
Sendo assim, o professor ensina as crianças a estabelecerem conexões, associando o que se lê (ou o que se vê ou ouve) a:

- diferentes textos (sejam escritos ou orais). Assim, o leitor pode relacionar o texto lido a desenhos animados, a músicas, a filmes, a imagens etc., estabelecendo a conexão Texto-Texto (T-T);
- situações ou experiências vivenciadas pela criança, como uma brincadeira, um passeio na praia ou no parque, construindo a conexão Texto-Leitor (T-L);
- algo relacionado à realidade da criança e do mundo, por exemplo, reconhecer uma situação social, ambiental, política, estabelecendo a conexão Texto-Mundo (T-M).

O livro *O que mamãe não sabe...* apresenta inúmeras possibilidades de se fazer essas conexões. Selecionamos algumas sugestões que podem servir de inspiração para que o professor mediador construa uma sequência didática que seja mais adequada à realidade da sua turma. Vejamos:

Conexão	Procedimentos metodológicos
Texto-Texto	<p>Se o professor considerar que a turma, de forma geral, possui um repertório de leituras diversificado, ele poderá instigar as crianças, antes da leitura, mencionando que a obra a ser lida faz referência a outras histórias (intertextualidade). Assim, pergunta-se quais livros elas lembram que já leram, listando na lousa ou em uma cartolina os títulos mencionados. Caso o docente (ou a escola) disponibilize de exemplares dos livros referenciados na obra a ser lida, pode-se organizá-los no chão (em uma cesta, um tapete ou emborrachado), ou ainda na mesa do professor. Em seguida, orienta-se que cada criança pegue o livro que já leu. Desse modo, durante e/ou após a leitura, a turma poderá apontar quais livros, personagens e cenários já conheciam e que conseguiram estabelecer conexões com o texto lido.</p> <p>Caso o professor pondere que a turma possui um repertório de leituras muito limitado, sugere-se que instigue as crianças, perguntando, durante a leitura, se elas reconhecem algum personagem (ou cenário) da narrativa, ou seja, se já viram em outras histórias, outros desenhos animados, jogos, filmes etc. Pode-se distribuir, conforme indicado anteriormente, livros ou imagens de personagens para que as crianças tentem estabelecer conexões entre as histórias. Após a leitura, sugerimos que o professor ou um aluno (voluntário ou indicado pelo docente) leia o nome de todos os livros, desenhos animados, filmes etc., que foram mencionados pela turma e que estão associados à obra lida. Na sequência, o professor explica que essa estratégia é uma conexão texto-texto e que ela poderá ser feita todas as vezes que lemos, pois facilita a construção de sentidos e a compreensão textual.</p>
Texto-Leitor	<p>Esta conexão pode ser amplamente estimulada pelo professor durante a leitura, apontando as situações semelhantes que envolvem o protagonista (ao longo da narrativa) e o alunado, especialmente pelo fato de serem crianças. Sendo assim, a representação do mundo da fantasia, da fabulação, pode se tornar significativo para a criança, facilitando a compreensão leitora. Dessa maneira, o professor pode instigar os alunos, perguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quando vocês ficam sozinhos, também criam amigos e mundos imaginários? - brincam como o personagem? Quais são essas brincadeiras? - tocam algum instrumento musical como o Bento? - a mãe ou o pai (ou outro familiar) lê ou conta histórias? Quais? <p>Outras perguntas podem surgir a partir das respostas das crianças. O objetivo é que os alunos percebam semelhanças entre a narrativa que está sendo apreciada e sua vida pessoal, estabelecendo conexões que possam facilitar a compreensão global do texto.</p>
Texto-Mundo	<p>Para estimular o alunado a estabelecer esta conexão, o professor pode apontar, ao longo da leitura, as situações que surgem na história e que se assemelham com a realidade das crianças e do mundo, como o fato de os pais do Bento saírem para trabalhar, o que é muito comum atualmente. Além disso, o professor pode usufruir de temas, personagens e cenários para suscitar conexões entre o texto lido e o mundo, por meio de perguntas reflexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - seus pais também saem cedo para trabalhar? - será que todas as crianças podem brincar como Bento ou será que algumas também trabalham? Por que isso acontece? - toda criança tem o direito de brincar? - é certo as crianças trabalharem ao invés de estudar, de aprender a ler e escrever? <p>As conexões feitas pelas crianças podem ampliar a leitura crítica, fomentando a sua formação integral e cidadã.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





Ressaltamos que o professor poderá mesclar os modos de ler a obra (proferição, leitura silenciosa, leitura em voz alta compartilhada etc.) e também pode ocupar diferentes espaços como sala de aula, sala de leitura, biblioteca, pátio, ao ar livre, entre outros, desde que as crianças se sintam, minimamente, confortáveis.

Apontamos, ainda, que as conexões estabelecidas pelos alunos podem, por um lado, servir como parâmetro de avaliação da compreensão leitora da criança e também para ampliar o seu repertório de leituras literárias. Por outro, elas podem suscitar o pensamento crítico e a leitura reflexiva, por meio da identificação de fatos e situações relacionadas a histórias de vidas e a diferentes realidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *O que mamãe não sabe*, de Rodrigo Andrade, apresenta vários aspectos envolventes e criativos, alicerçados em intertextualidades que cativam os leitores e ampliam seus conhecimentos de mundo, destacando personagens que formam o imaginário e o repertório leitor de muitas infâncias. Além disso, ressaltamos a valorização do protagonismo da criança negra e de suas vivências literárias em um ambiente permeado por afeto e fantasia, elementos visíveis nas ilustrações do próprio autor.

A partir das discussões realizadas neste breve estudo, obtivemos como resultado a confirmação de que este livro é relevante para a formação do leitor e para a educação literária a partir de experiências lúdica e estética, proporcionadas pelo objeto livro e por uma mediação baseada nas estratégias de leitura, com foco nas conexões **texto – mundo**, **texto – leitor** e **texto – texto**, colaborando significativamente para a compreensão leitora da criança, assim como para a sua formação integral e cidadã.

Portanto, a escolha de livros literários com elevada qualidade estética, associada a uma mediação adequada, que valorize os aspectos inerentes da obra e que envolva ativamente o leitor em formação, pode resultar numa aula prazerosa e educativa de leitura literária na escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rodrigo. *O que mamãe não sabe...* São Paulo: Editora Caixote, 2023.
- COLOMER, Teresa [et al.]. *Narrativas literárias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Tradução de Judith Nuria Maida. São Paulo: Global, 2024.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010. (Coleção Consciência e Debate).
- GIROTTO, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et. al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers e Pembroke Publishers Limited, 2007.
- LINDEN, Sophie Van der. *para ler o livro ilustrado*. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carolle. Paratextos dos livros ilustrados. *In*: NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carolle. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

YOPP, Hallie Kay; YOPP Ruth Helen. *Literature-based reading activities: engaging students with literary and informational text*. 6th Edition. New Jersey, USA: Pearson Education, 2014.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino



PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFMA-CODÓ

Francisca Márcia da Silva Batista

Professora de Ensino Fundamental – Prefeitura Municipal de Codó

Cristiane Dias Martins da Costa

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo contemporâneo, marcado por multiletramentos, exige indivíduos plenamente alfabetizados e letrados para uma participação social efetiva e a internalização da cultura (Soares; Batista, 2005). Nesse contexto, a alfabetização transcende a mera decodificação de códigos, constituindo-se como uma prática social complexa. O Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa do Centro de Atenção Psicossocial CAPES, surge como uma política pública crucial para articular essa demanda social com a formação inicial de professores, visando tanto o desenvolvimento discente quanto o aprimoramento da prática docente (Brasil, 2018).

Neste cenário, a literatura infantil se configura como uma ferramenta pedagógica potente. Mais do que um recurso lúdico, ela é um instrumento que corrobora para um desenvolvimento integral e crítico da criança, permitindo-lhe lidar com conflitos internos e explorar o mundo do fantástico (Castro, 2008). É a partir desse potencial que este trabalho se delinea, relatando uma experiência de intervenção didática realizada no âmbito do PRP.

A proposta utilizou o livro “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, como eixo norteador para uma sequência didática destinada a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Codó no Maranhão.

A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa de cunho qualitativo (Gil, 2002) e na pesquisa-intervenção (Rodrigues; Souza, 1987), permitindo uma análise reflexiva das práticas pedagógicas vivenciadas. O estudo justifica-se pela escassez de pesquisas divulgadas sobre os impactos do PRP, pela oportunidade de socializar os ganhos observados na prática e pela contribuição para a base científica na área da alfabetização.

Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar as práticas alfabetizadoras desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia durante sua participação no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCCO), com foco no uso da literatura infantil. Como objetivos específicos, busca-se identificar e descrever as práticas alfabetizadoras implementadas durante a sequência didática desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Codó no Maranhão.





O presente texto está subdividido da seguinte forma, referencial teórico com a seção, Práticas Alfabetizadoras com uso da literatura infantil no Programa Residência Pedagógica, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS COM USO DA LITERATURA INFANTIL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) teve²⁰ grande importância para a formação de professores estando diretamente relacionada ao fortalecimento da formação inicial docente, à articulação entre teoria e prática e à qualificação do ensino na educação básica. De forma objetiva, o Programa tem o objetivo de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos na implementação de projetos inovadores que fortaleçam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura (Brasil, 2018).

Dessa forma, o Programa possibilita que o licenciando vivencie, de forma sistemática e orientada, o cotidiano da escola, indo além dos estágios pontuais durante os cursos de licenciatura, ou seja, o Residência Pedagógica promove uma formação mais sólida, pois o licenciando atua sob a orientação de professores experientes (preceptores) e de docentes da universidade, favorecendo a construção da identidade profissional docente. Ademais, ainda é eficaz para a qualificação na formação; contribui para a construção da identidade docente; valoriza a profissão docente; impacta positivamente a qualidade da educação básica, pois está alinhado as políticas educacionais.

O programa que participamos tinha como objetivo alfabetizar letrando, ou seja, as crianças que tinha dificuldade com signos e em codificar e decodificar, e para o uso na sociedade dessa escrita, intitulado, de subprojeto LETRAR: letras e números, com duração de 18 meses, um ano e meio, e com participação de 3 preceptores, uma coordenadora, e 15 residentes bolsistas e 3 voluntários.

As práticas alfabetizadoras foram tomadas como ações desenvolvidas pelos residentes que estavam no processo alfabetização a partir de um contexto de letramento das crianças, utilizando-se como ponto de partida a literatura infantil. Castro (2008), diz que a literatura infantil não é apenas um preparo para alfabetização, mas um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança cognitivo, social, afetivo e linguístico. A leitura desde a infância promove o amor pelos livros, fortalece a imaginação, amplia o vocabulário e prepara o indivíduo para ser um leitor crítico e participante na sociedade.

Castro (2008) ressalta que a leitura contribui para a formação emocional e intelectual da criança, ajudando-a a organizar pensamentos, expressar sentimentos e desenvolver autonomia intelectual. O contato precoce com livros fortalece o vínculo afetivo com a leitura e favorece a formação de leitores ao longo da vida.

Nesse contexto, Soares (2003) define que alfabetização **é o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**, ou seja, aprender a ler e escrever as letras e seus sons; enquanto **letramento é o uso social e funcional da leitura** e da escrita em diferentes práticas sociais (Soares, 2018).

20 Os residentes que compunham o programa evidenciaram diversas vezes nas reuniões que o grupo fazia, que ensinar as crianças estava sendo deveras importante para sua formação como pessoas e como professores, a título que tinham que estudar para as aulas e que era importante para a ação-reflexão-ação, em sala e na sociedade.



Desse modo nem todo alfabetizado é letrado e vice-versa. Soares; Batista (2005), vão defender que alfabetização e letramento não são processos separados, mas articulados e que o ideal é “alfabetizar letrando”: aprender o sistema escrito dentro de práticas significativas de leitura e escrita.

Para Morais e Albuquerque (2004), letramento trata-se do uso efetivo e social da leitura e da escrita em contextos da vida real, e transcende a alfabetização, pois envolve práticas sociais em que a leitura e a escrita são usadas de forma concreta e relevante no cotidiano.

De acordo com Soares (2003), o contato frequente com textos literários favorece práticas de letramento, pois insere a criança em situações reais de uso da linguagem escrita, mesmo antes da alfabetização formal. Para Zilberman (2003), a literatura infantil cumpre uma função social e educativa, pois permite à criança compreender valores, normas e relações sociais, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão crítica.

Segundo Abramovich (1997), a literatura infantil possibilita à criança vivenciar emoções, conflitos e situações humanas por meio da fantasia, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade. Para a autora, ouvir histórias é uma experiência prazerosa e formadora, que contribui para o gosto pela leitura desde cedo.

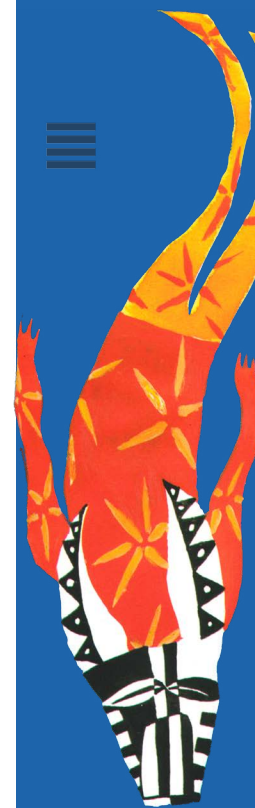
É a partir dessa referencial que foi realizado as práticas de alfabetização, a partir da literatura infantil, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental que era atendida pelo Programa Residência Pedagógica.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se pela adoção de uma abordagem de pesquisa qualitativa, que, conforme Gil (2002), é particularmente adequada para investigar a complexidade de fenômenos sociais em seus contextos naturais, buscando compreender os significados e as intenções presentes nas ações dos sujeitos. Especificamente, a pesquisa configura-se como uma pesquisa-intervenção (Rodrigues; Souza, 1987), na qual os pesquisadores não são meros observadores, mas agentes ativos que atuam no campo de estudo para, simultaneamente, intervir em uma realidade e produzir conhecimento a partir dessa prática.

O campo de pesquisa foi uma escola pública municipal localizada na cidade de Codó, no estado do Maranhão. A intervenção foi realizada durante o período de aplicação da sequência didática baseada na obra “Chapeuzinho Vermelho”, que se desdobrou ao longo de duas semanas. Os participantes do estudo foram os 15 alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental que integravam o projeto de atuação do Programa Residência Pedagógica na referida escola.

Os dados foram coletados por meio de múltiplos instrumentos, garantindo uma triangulação que enriquece a validade da investigação. Foi utilizada a observação participante (Gil, 2008), na qual os cinco residentes, imersos no contexto da sala de aula, registraram as interações, os discursos, as dificuldades e os avanços dos discentes durante as atividades. Adicionalmente, um diário de bordo foi empregado como ferramenta fundamental para o registro sistemático e reflexivo das experiências vivenciadas, das impressões da pesquisadora, dos planejamentos e dos reajustes realizados em loco (Alarcão, 2011). Esse instrumento foi crucial para capturar a dinâmica processual da intervenção.



A coleta de dados deu-se por meio da observação participante e do registro em diário de campo das reações, participações e produções das crianças durante a aplicação da sequência. Durante duas semanas, sendo dois dias em cada, os dias eram segundas e quartas.

Os resultados que serão apresentados e discutidos na próxima seção foram, portanto, obtidos a partir da análise interpretativa desses registros. O processo analítico envolveu a leitura exaustiva do diário de bordo e das notas de observação, visando identificar categorias temáticas emergentes relacionadas às práticas alfabetizadoras, ao protagonismo dos alunos, ao engajamento e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, a análise fundamenta-se nas vivências e práticas pedagógicas concretamente experienciadas com as crianças no decorrer do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, observados ao longo da aplicação da sequência didática, apontaram para um significativo desenvolvimento das crianças, impulsionado pelo protagonismo infantil e pelo caráter lúdico e contextualizado das atividades. A tabela 1 a seguir detalha o planejamento e a execução das atividades, articulando-as com os objetivos de aprendizagem e os recursos utilizados.

Tabela 1: Sequência Didática: “Chapeuzinho Vermelho” no 3º Ano do Ensino Fundamental

Dias da semana	Segunda Leitura e escuta ativa da história (EF15LP05)	Quarta Compreensão e vocabulário (EF02LP02)	Segunda Produção textual e reescrita criativa (EF02LP15)	Quarta Leitura expressiva e arte (EF15AR01) (EF15LP06)
Atividade realizada	Identificar personagens, cenário e enredo. Compreender a estrutura narrativa. Roda de conversa, leitura compartilhada, exploração oral atividade (reconto da história, desenho e escrever nomes dos personagens)	Releitura coletiva de trechos importantes. Jogo “Quem disse isso?” Atividade escrita: Ficha dos personagens, Atividade de leitura: Palavras embaralhadas, Atividade lúdica: Caça-palavras	Discussão de novas versões da história, produção coletiva de um novo final, reescrita de um novo trecho, revisão coletiva, com leitura dos trechos	Leitura dramatizada: com fantoches, Oficina de escrita e arte: criar seu livreto, apresentação para outra turma
Avaliação diagnóstica	As crianças sentem dificuldade em repensar a história e com algumas letras	Adoraram o jogo, e quando se dizia a frase logo se arremetia por elas os personagens e as palavras que tiravam, falavam ne qual trecho da história que ocorreu com muito entusiasmo.	Foi muito interessante o momento de protagonismo das crianças pensando novos finais de diferentes formas e a correção e revisão dos textos, tiveram postura de professores, procuraram cadeiras mais altas para assentar-se.	A dramatização os fez trabalhar em equipe, e melhorar seu roteiro, cada um criou um o seu final no livreto e gostaram que outra turma visse o novo final que fizeram.
Desenvoltura resultados	Gostaram da roda de conversa e já conheciam algumas conheciam a história	Entusiasmo e competição para quem iria responder primeiro, todos sabiam a resposta	Estímulo de novas ideias para novos finais de cada um, e protagonismo ao se portar como professor	Trabalho em equipe, proatividade, e interesse em compartilhar o que aprenderam

Conclusão	Pouca desenvoltura no momento de se portar na roda de conversa pois nunca tinha feito	Competitividade produtiva para com a hora da resposta	Criatividade para criar as histórias, atitudes de adulto	Proativos na hora da organização e divisão do trabalho, entusiasmo para partilhar
Recursos	Livro ilustrado e versão digital do conto, lápis de colorir, quadro e pincel, papel	Ficha com os personagens, ficha com as palavras que continham as falas dos personagens, caça palavra com o nome dos personagens	Quadro, pincel, lápis e caderno	Fantoches, papel, grampo, cola, tinta, lápis de pintar, caderno, folha A4

Fonte: Autoras, 2025

No primeiro encontro, a história foi apresentada com livro ilustrado e digital por meio de exposição oral, algumas crianças conheciam a história, mas na hora de fazer um reconto da história ou pensar nela diferente, tiveram dificuldade por não ter realizado atividades assim como protagonistas.

Em questão da leitura e escuta ativa, notou-se que, apesar de a história ser conhecida, as crianças apresentaram dificuldades iniciais no reconto estruturado, o que evidencia a distância entre ouvir uma narrativa e ser capaz de recontá-la com sequência lógica, uma habilidade fundamental na alfabetização (Albuquerque; Morais, 2008). No entanto, o momento da roda de conversa e a atividade de desenho serviram como andaime, permitindo que externalizassem sua compreensão por outras vias.

O segundo dia, dedicado à compreensão e ao vocabulário, foi marcado por um entusiasmo notável. O jogo “Quem disse isso?” e o “Caça-palavras” transformaram a aprendizagem de vocabulário em uma atividade prazerosa e desafiadora. Isso vai ao encontro do que defendem Albuquerque e Morais (2008) ao afirmarem que práticas eficazes de alfabetização devem ser lúdicas e contextualizadas, permitindo a manipulação e a atribuição de significado ao sistema de escrita.

O ápice do protagonismo discente foi observado no terceiro encontro, durante a produção textual e reescrita criativa. Ao inventarem novos finais e, principalmente, ao assumirem uma postura de “professores” na revisão coletiva, as crianças demonstraram não apenas criatividade, mas também uma internalização de conceitos sobre a escrita. Essa prática reflexiva sobre a língua é essencial para a consolidação da escrita alfabética e para o desenvolvimento da autoria (Soares; Batista, 2005).

Finalmente, a leitura dramatizada e a confecção do livreto no quarto encontro consolidaram as aprendizagens. A atividade exigiu trabalho em equipe, planejamento e uma releitura profunda da história para adaptá-la aos fantoches. O entusiasmo em apresentar o trabalho para outra turma demonstrou um sentimento de pertencimento e orgulho pelo produto, elementos que, segundo Castro (2008), são catalisados pela literatura infantil, que toca a subjetividade e promove um engajamento genuíno.

Em síntese, a sequência didática, ao colocar a criança no centro do processo e utilizar a literatura como ferramenta de mediação, mostrou-se eficaz em criar um ambiente alfabetizador rico e significativo. As múltiplas formas de avaliação (observação, análise de produções, interações) permitiram captar nuances do desenvolvimento que uma avaliação tradicional não alcançaria, promovendo a inclusão e valorizando as diversas formas de expressão.

Outra dimensão crucial que emergiu da análise foi o papel da sequência didática na construção de uma identidade leitora e escritora positiva entre os discentes. Muitas crianças, que inicialmente





se mostravam reticentes em atividades de escrita, ganharam confiança ao verem suas ideias para novos finais sendo valorizadas e incorporadas pela coletividade.

O momento em que se portaram como “professores” na revisão coletiva foi particularmente revelador: ao assumirem temporariamente o lugar de quem orienta e corrige, elas internalizaram autoridade e domínio sobre a língua escrita. Essa experiência é fundamental para romper com a visão da escrita como um domínio inatingível. Soares e Batista (2005) ressaltam que o letramento envolve também práticas identitárias; neste caso, a prática proporcionada pela residência pedagógica ajudou a construir identidades de “ser alguém que lê e escreve com competência”, fator essencial para a permanência e o sucesso na trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica, por meio da sequência didática com o livro “Chapeuzinho Vermelho”, demonstrou a potência de se aliar a formação prática de graduandos a metodologias inovadoras centradas no aluno. A análise das práticas alfabetizadoras desenvolvidas evidenciou que o uso da literatura infantil, quando articulado a atividades diversificadas e significativas, é um poderoso catalisador para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O protagonismo das crianças, observado na criatividade para reescrever a história, na postura crítica durante a revisão e na cooperação durante a dramatização, foi o elemento chave para o sucesso da intervenção. A sequência mostrou que é possível alfabetizar letrando, ou seja, ensinar o sistema de escrita enquanto se promove práticas sociais de linguagem reais e prazerosas.

Conclui-se que o Programa Residência Pedagógica cumpriu seu papel como dispositivo formativo, proporcionando aos futuros pedagogos um espaço de experimentação e reflexão sobre a prática. A pesquisa contribui para a divulgação dos benefícios do programa e serve como incentivo para novas investigações que explorem estratégias semelhantes em diferentes contextos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2018.
- CASTRO, E. F. Importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança. *Sobral*: [s.n.], 2008.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. **Trajatórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010.



Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X2010v28n2p375>. v. 28, n. 2 (2010). Acesso em 12/05/2014.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. Alfabetizando jovens e adultos letrados: **outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

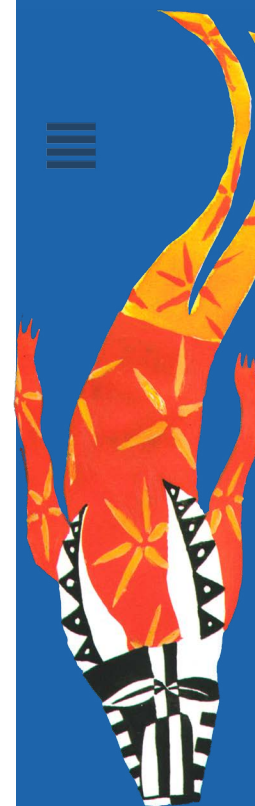
RODRIGUES, M. E. C.; SOUZA, M. P. R. Pesquisa-intervenção na psicologia e na educação: perspectivas e métodos. 1987.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

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



PROJETO SEMANA DE ARTE MODERNA EM GRAJAÚ: RELEITURA ARTÍSTICA GRAJAUENSE EM COMEMORAÇÃO AO CENTENÁRIO DA I SEMANA DE ARTE MODERNA DO BRASIL

Rosana Mendes de Matos Privado
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Telma Pereira Carvalho Carvalho
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Semana de Arte Moderna de 1922 marcou um momento decisivo na história cultural brasileira ao inaugurar um movimento que buscava romper com os modelos artísticos tradicionais e aproximar o país das tendências estéticas internacionais. Como destaca Jardim (2022, p. 7), nesse primeiro momento “[...] o acesso ao universo moderno tinha um caráter imediatista”, pois dependia da incorporação, pelos artistas brasileiros, das linguagens já consolidadas nos principais centros culturais do mundo. Assim, o modernismo se expandiu para além das artes visuais, manifestando-se amplamente na literatura, na música, na vida intelectual, na política e nas dinâmicas sociais, influenciando profundamente as formas de pensar e produzir cultura no Brasil (Jardim, 2022). Esse movimento não apenas renovou a expressão artística nacional, mas também estimulou reflexões sobre identidade, brasilidade e inovação estética, cujo impacto permanece significativo até os dias atuais.

A escolha desse tema para a Educação Infantil fundamenta-se no potencial que o Modernismo oferece para a vivência sensível e expressiva das crianças, aproximando-as do espírito de renovação estética inaugurado em 1922. Se o movimento modernista buscou romper modelos tradicionais e instaurar novas formas de perceber e representar o mundo, também na educação das crianças pequenas é essencial favorecer experiências que ampliem a percepção e o fazer artístico.

Nesse sentido, o objetivo das vivências propostas com as crianças da Educação Infantil do município de Grajaú — tanto da sede quanto do campo — foi potencializar a expressão artística das crianças, combinando práticas docentes que valorizassem a singularidade do repertório cultural próprios da infância grajauense, a partir da contemplação de obras de expoentes da semana de arte Moderna de 1922.

Vivenciaram-se práticas pautadas nas interações e nas brincadeiras, permitindo que o contato com a arte ocorresse de forma significativa, corporal e sensível. Ao mesmo tempo, buscou-se assegurar que todas as vivências garantissem os seis direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2017) conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, de modo que as crianças pudessem criar, interpretar e ressignificar suas percepções do mundo, tal como os modernistas fizeram ao reinventar a arte brasileira.

Este artigo está estruturado como um relato de experiências vivenciado no primeiro semestre de 2022 pelos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI's do município de Grajaú, apresentando





o desenvolvimento, as práticas pedagógicas e os resultados alcançados durante o projeto. A narrativa dialoga com autores que fundamentam a arte, a estética e a educação, como Maranhão (2019), Barbieri (2012), Martins, Picosque e Guerra (2009), Mündinger et al. (2012), Ajzenberg (2022) e Jardim (2022), estabelecendo uma articulação entre teoria e prática. Ao longo do texto, descrevem-se as etapas do trabalho, seus impactos na formação das crianças e a relevância da valorização da cultura brasileira no contexto da Educação Infantil, compondo assim um entendimento integrado entre modernismo, expressão artística e desenvolvimento educativo.

APORTE TEÓRICO

A Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, consolidou-se como um marco fundamental para a cultura e a história da arte brasileira. Conforme destaca Ajzenberg (2022, p. 2), a Semana de 1922 continua sendo um importante “[...] referencial para reflexões estéticas e para a crítica de arte no país”, tendo inaugurado um novo olhar sobre a produção artística nacional.

Não se pode negar que a Semana de 1922 representou um verdadeiro “divisor de águas” para a evolução artística brasileira (AJZENBERG, 2022, p. 4). A partir desse momento, o Brasil passou a consolidar uma arte que dialogava com as vanguardas europeias, mas que também buscava afirmar uma identidade nacional autêntica e criadora. Seu legado permanece vivo como um símbolo de ruptura e de liberdade criadora, inspirando projetos educacionais e culturais que, como o desenvolvido em Grajaú, buscam aproximar as novas gerações da arte e da sensibilidade estética por meio da valorização da expressão artística e da cultura brasileira.

Nessa direção, compreende-se, como afirmam Guerra, Picosque e Martins (2009, p. 50), a partir de Merleau-Ponty, que “toda experiência perceptiva é experiência corporal”, ou seja, o contato com a arte emerge do corpo sensível que sente, interpreta e se relaciona com o ambiente. Assim, trabalhar a Semana de Arte Moderna com as crianças significou proporcionar práticas em que elas puderam experimentar, criar e expressar-se por meio de múltiplas linguagens, reconhecendo-se como sujeitos capazes de produzir sentidos e de dialogar com o mundo ao seu redor — tal como fizeram os artistas modernistas em seu tempo.

Corroborando com Barbieri (2012, p. 26), “há afinidade entre as crianças e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida”. Essa aproximação revela que o fazer artístico na infância ultrapassa o simples contato com materiais ou técnicas; ele se manifesta como uma forma de expressão genuína, por meio da qual a criança interpreta, recria e se comunica com o meio que a cerca.

Através da arte, as crianças aprendem a observar, a se expressar e a compreender o mundo, desenvolvendo o olhar sensível e a capacidade de produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. Dessa forma, o projeto “Semana de Arte Moderna em Grajaú” dialogou diretamente com essa concepção, ao promover vivências em que as crianças puderam experimentar o fazer artístico de modo livre, explorando cores, sons, movimentos e narrativas, em um processo de aprendizagem que valorizou a sensibilidade, a curiosidade e a imaginação.



No âmbito da Educação Infantil, o Documento Curricular Maranhense - DCTMA (MARANHÃO, 2019) reforça a importância de que as vivências das crianças nos espaços educacionais estejam fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, orientando tanto as propostas pedagógicas quanto o currículo e as práticas cotidianas. Esses princípios, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), constituem referenciais essenciais para a organização do trabalho pedagógico junto às crianças pequenas.

Conforme estabelece o artigo 6º das DCNEI (BRASIL, 2009), os princípios éticos orientam práticas que garantem à criança o direito à convivência e ao reconhecimento de si e do outro, constituindo um ambiente educativo pautado no respeito e na diversidade. Os princípios políticos, quando trabalhados desde a infância, contribuem para a formação de sujeitos participativos, conscientes e capazes de dialogar e interagir socialmente de forma ética e responsável. Por fim, os princípios estéticos dialogam diretamente com o fazer artístico e com o potencial criador das crianças, reforçando a necessidade de experiências que valorizem a imaginação, o corpo, o gesto, o movimento e a expressão em suas múltiplas linguagens.

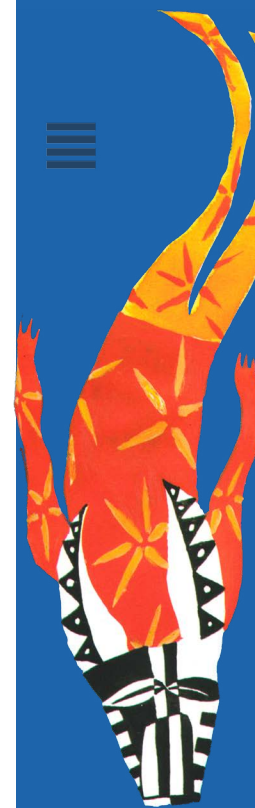
Nessa perspectiva, o DCTMA (MARANHÃO, 2019, p.) também orienta que as instituições de Educação Infantil concretizem “[...] projetos de aprendizagem focados na formação da identidade da criança, em especial com base em vivências lúdicas. Vale destacar a importância de garantir a unidade do trabalho de toda a comunidade educativa, inclusive da família”. Dessa forma, a relação entre comunidade, escola e território assume um papel central na Educação Infantil, especialmente quando se reconhece que a formação da identidade da criança não ocorre de forma isolada, mas é construída nas interações que estabelece com os diferentes contextos sociais, culturais e afetivos que a cercam.

Esse movimento fortalece a identidade da instituição e possibilita que princípios, valores e práticas pedagógicas se articulem de maneira coerente, promovendo uma educação que considere a realidade local, suas culturas, saberes, manifestações artísticas e modos de vida. Quando a escola se abre ao território e o integra às suas ações, contribui para a formação de crianças críticas, reflexivas e capazes de se expressar por diferentes linguagens, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo seu sentimento de pertencimento.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO SEMANA DE ARTE MODERNA EM GRAJAÚ

A Rede Municipal de Educação Infantil de Grajaú possuía, no período analisado, uma estrutura organizada para atender às demandas educacionais do município, contando com coordenação setorial, assessoria administrativa e suporte pedagógico às coordenações escolares. A rede abrangia 15 Centros Municipais de Educação Infantil, sendo 11 na sede e 4 no campo, além de turmas de Educação Infantil inseridas em escolas de Ensino Fundamental. Ao todo, atendia 3.599 crianças, distribuídas entre a sede, o campo e os CEMEI’s localizados em aldeias indígenas (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2022), evidenciando a amplitude e diversidade do atendimento e o compromisso com a garantia do acesso à Educação Infantil no município.

Neste contexto, o projeto Semana de Arte Moderna em Grajaú configura-se como um relato de experiência, que foi desenvolvido no primeiro semestre de 2022, envolvendo ampla participação da



Rede Municipal de Educação Infantil. Ao todo, participaram 11 (onze) Centros Municipais de Educação Infantil da sede e 4 (quatro) CEMEI's do campo (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2022), compondo um conjunto diverso de realidades, culturas e práticas pedagógicas.

Destinado exclusivamente aos CEMEI's, o projeto teve como eixo central a exploração da arte modernista articulada às vivências e às linguagens infantis, valorizando a expressão sensível e a criatividade das crianças. A escolha dos artistas modernistas trabalhados por cada instituição ocorreu por meio de sorteio, garantindo a distribuição equitativa e diversificada dos temas, conforme apresentado no quadro a seguir. Essa organização permitiu que cada unidade escolar desenvolvesse percursos próprios, inspirados nas obras e trajetórias dos artistas selecionados, enriquecendo a experiência estética e educativa das crianças.

Quadro 1: Distribuição dos artistas por CEMEI's e coordenadoras responsáveis:

AREAS ARTÍSTICAS	ARTISTAS	CEMEI's	COORDENADORA RESPONSÁVEL
ESCRITORES	Mario de Andrade	CEMEI Dos Anjos	Kelma Maria Ribeiro da Silva
	Oswald de Andrade	CEMEI Tia Zuzu	
	Manoel Bandeira	CEMEI Nossa Senhora de Fátima	Elisângela Maria de Sousa Santos
	Ribeiro Couto	CEMEI Balão Mágico	
	Guilherme de Almeida	CEMEI Aurila Barros	Adrielly Keila Lima Silva Caldas
	Graça Aranha	CEMEI Flor de São Francisco	Evanuza Santos
PINTORES	Vicente Rego Monteiro	CEMEI Semeando o Saber	Evanuza Santos
	Anita Malfatti	CEMEI Tia Maria Feitosa	Maria Cleyane Nascimento dos Santos Silva
	Tarsila do Amaral	CEMEI's do Campo	Elieuda de Oliveira Silva Melo
	Zina Aita	CEMEI Menino Jesus	Andrea Geanna Rodrigues
	Emiliano Di Cavalcanti	CEMEI Mãezinha do Céu	Telma Pereira Carvalho Sirqueira
MÚSICA	Heitor Villa-Lobos	CEMEI Monteiro Lobato	
ESCULTOR	Vitor Brecheret	CEMEI Tia Lenilce	Adrielly Keila Lima Silva Caldas

Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2022).

As vivências incluíram a exploração da vida e da obra dos artistas, pintura livre e temática, desenhos inspirados no cotidiano, experimentações com texturas e o uso de materiais recicláveis, além da produção de mosaicos coletivos e da confecção de itens relacionados às obras estudadas. Também foram realizadas atividades de recorte e colagem a partir da análise das obras, oficinas de arte inspiradas em cada artista, apresentação das obras às crianças, rodas de conversa temáticas, leitura de curiosidades sobre os modernistas, brincadeiras de imitação e momentos de reflexão sobre as produções.

FOTOGRAFIA 1: Trabalhos desenvolvidos no CEMEI Tia Lenilce – Artista Victor Brecheret.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O envolvimento das famílias integrou diversas ações, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Embora essas sugestões tenham sido apresentadas no projeto orientador como ponto de partida, cada CEMEI, a partir de seus planejamentos internos e das especificidades de seu público infantil, desenvolveu vivências próprias e singulares, respeitando o contexto, o ritmo e as necessidades das crianças.

FOTOGRAFIA 3: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos no CEMEI Monteiro Lobato – Artista Heitor Villa Lobos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As vivências do Projeto fizeram parte do II Almanaque de Boas Práticas de Educação no Selo UNICEF – Municípios Maranhenses. No editorial especial sobre Educação, Arte e Cultura, foi destacada a importância das ações desenvolvidas pelo projeto e como esses pontos para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.



IMAGEM 1: Exposição do Projeto no II Almanaque de Boas Práticas de Educação no Selo UNICEF – Municípios Maranhenses, edição nº 2 em 2024.



Fonte: ALMANAQUE, 2024, p. 47-49.

As experiências compartilhadas no almanaque servem como inspiração para outros municípios e projetos que buscam promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, através da valorização da arte e da cultura em suas práticas educativas.

A ESCRITA DE LIVROS NO PROJETO

No âmbito do projeto Um olhar infantil sobre os artistas grajauenses, as crianças das turmas do Infantil 5 anos vivenciaram experiências significativas de expressão por meio da escrita de livros, compreendida como uma prática potente de linguagem, imaginação e autoria. Essa etapa do projeto teve como objetivo produzir um livro com texto e ilustrações elaborados pelas próprias crianças, contando com o professor como mediador da escrita, de modo a evidenciar o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal.

Para a construção das obras foram considerados três momentos fundamentais, que se configuraram como eixos estruturantes do planejamento pedagógico. O primeiro momento consistiu em práticas de sensibilização ao prazer da leitura e da escrita, promovendo o contato das crianças com biografias dos artistas e suas obras, despertando o interesse e a curiosidade pelo universo da linguagem escrita. O segundo momento envolveu as práticas de produção textual e imagética, nas quais as crianças criaram coletivamente histórias autorais, ilustraram cenas, personagens e situações, e narraram oralmente seus textos, que foram registrados pelo professor. Por fim, o terceiro momento correspondeu à avaliação do impacto do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, considerando os avanços observados na oralidade, na criatividade, na expressão gráfica, na autonomia e no envolvimento das crianças ao longo do processo.

A execução do projeto contou com a atuação integrada de diferentes segmentos da comunidade educativa. Os professores foram responsáveis pelas práticas de sensibilização das crianças para a produção dos livros e pela mobilização das famílias, pelo desenvolvimento das produções textuais e imagéticas, pelas revisões, pela organização do material para envio, pela inserção da autobiografia

Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





das crianças no ambiente da Estante Mágica e pelo apoio na organização dos eventos de autógrafos nos CEMEI's. Os coordenadores pedagógicos atuaram oferecendo orientações gerais, apoiando as revisões, organizando os materiais e realizando o envio das produções textuais e imagéticas por meio do aplicativo da Estante Mágica, além de colaborarem na organização dos eventos de autógrafos.

No processo de materialização das produções das crianças, o projeto contou com a parceria do Projeto Social Estante Mágica, iniciativa que transforma alunos em autores desde a Educação Infantil. As produções textuais e imagéticas são enviadas por meio da plataforma digital da Estante Mágica (aplicativo ou site), onde são organizadas e convertidas em livros digitais gratuitos. Como culminância, realiza-se o evento de autógrafos na escola, momento simbólico e formativo que celebra a produção das crianças como autoras de suas próprias obras, fortalecendo a autoestima, o protagonismo e o vínculo entre escola e família, sendo os livros físicos disponibilizados para aquisição pelas famílias interessadas.

Imagem 2: Capas de alguns livros produzidos nos CEMEI's.



Fonte: ESTANTE MÁGICA. *Conquistas das escolas*. <https://escolas.estantemagica.com.br/achievements>.

Dessa forma, a escrita de livros no projeto configurou-se como uma experiência formativa significativa, que integrou diferentes linguagens, valorizou o protagonismo infantil e reforçou a concepção da criança como sujeito ativo, capaz de criar, narrar, ilustrar e atribuir sentidos às suas próprias produções, em consonância com os princípios da Educação Infantil e com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2017).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Semana de Arte Moderna em Grajaú evidenciou que a arte, quando vivenciada desde a Educação Infantil, constitui-se como potente instrumento de formação estética, cultural e humana. Ao aproximar as crianças do legado modernista brasileiro, respeitando suas linguagens, tempos e modos próprios de aprender, foi possível promover experiências significativas que articularam sensibilidade, criatividade, imaginação e identidade cultural, em consonância com os princípios das DCNEI (2009), da BNCC (2017), e do Documento Curricular Maranhense (2019).

As vivências desenvolvidas nos CEMEI's da sede e do campo demonstraram que o contato com a arte não se limita à reprodução de técnicas ou obras consagradas, mas se fortalece quando permite à criança explorar, interpretar, recriar e atribuir sentidos ao mundo a partir de suas próprias experiências. Nesse processo, os seis direitos de aprendizagem foram efetivamente garantidos, assegurando práticas pedagógicas que valorizaram o brincar, a expressão, a participação, a exploração, a convivência e o conhecimento de si.

Destaca-se, ainda, a relevância da articulação entre escola e família, que ampliou o alcance do projeto e fortaleceu os vínculos comunitários, tornando a experiência educativa mais significativa e contextualizada. A escrita de livros pelas crianças do Infantil 5 anos, em parceria com o projeto social Estante Mágica, revelou-se como uma ação pedagógica de grande impacto, ao reconhecer as crianças como autoras, produtoras de cultura e sujeitos de linguagem, reforçando sua autoestima e protagonismo.

Por fim, o projeto reafirma que investir em práticas pedagógicas que integrem arte, cultura e infância é um caminho fértil para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. A experiência de Grajaú demonstra que iniciativas dessa natureza podem inspirar outras redes de ensino, contribuindo para a valorização da cultura brasileira e para a consolidação de uma educação que reconhece a criança como centro do processo educativo e como sujeito pleno de direitos.

REFERÊNCIAS

AJZENBERG, Elza. **A Semana de 22 e o Modernismo Brasileiro: críticas, rupturas e permanências**. São Paulo: USP, 2022.

ALMANAQUE. **II Almanaque de Boas Práticas de Educação nos Municípios Maranhenses**. Edição nº 02. São Luís: UNICEF/Maranhão, 2024. (Selo UNICEF 2021–2024). Disponível em: <https://formacao.org.br/wp-content/uploads/2025/04/revista-almanaque-edicao-2-2024.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BARBIERI, Thereza. **Educação infantil e arte: diálogos possíveis**. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Versão online. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Projeto de Arte Moderna de Grajaú**: Releitura Artística Grajaense em Comemoração ao Centenário da I Semana de Arte Moderna do Brasil. Grajaú, 2022.

ESTANTE MÁGICA. **Conquistas das escolas**. Disponível em:

<https://escolas.estantemagica.com.br/achievements>. Acesso em: 19 nov. 2025.

JARDIM, Eduardo. **A Semana de Arte Moderna: uma viagem ao modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil**. São Luís: SEDUC/UNDIME, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Teresa. **Por uma educação do sensível: arte, corpo e experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MÖNDINGER, Cristiane et al. **Arte na educação infantil: possibilidades de criação**. Porto Alegre: Penso, 2012.



Mediação Literária:
Literatura infantil e
práticas de ensino





PROJETO UM OLHAR INFANTIL SOBRE OS ARTISTAS GRAJAUENSES

Rosana Mendes de Matos Privado

Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Telma Pereira Carvalho Carvalho

Secretaria Municipal de Educação – SEMED

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arte e a cultura local constituem elementos fundamentais para a construção da identidade, do sentimento de pertencimento e da formação integral das crianças desde a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2024, os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI's do município de Grajaú desenvolveram o Projeto Um Olhar Infantil sobre os Artistas Grajauenses, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED e a Coordenação de Educação Infantil – CMEI. A proposta teve como objetivo aproximar as crianças da Educação Infantil das expressões artísticas e culturais do território em que vivem, valorizando os artistas locais e promovendo experiências estéticas significativas, contextualizadas e sensíveis às especificidades da infância.

O projeto fundamentou-se em uma metodologia que priorizou as interações, o brincar e as múltiplas linguagens, tendo cada CEMEI escolhido um artista ou grupo cultural grajauense como referência para o desenvolvimento das vivências pedagógicas. As atividades envolveram escuta ativa de músicas e poesias, releitura de obras, dramatizações, produção de caricaturas, confecção de instrumentos musicais, criação de livros autorais e elaboração de painéis coletivos, sempre respeitando a faixa etária, o ritmo e as capacidades das crianças. Nesse percurso, os estudantes tiveram contato com a trajetória e as produções de artistas como Ana Meire Sá, Luís Carlos Pinheiro, Sálvio Dino, Mestre Atenas, entre outros nomes representativos da cultura local.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, observou-se o despertar da curiosidade, da sensibilidade estética e da criatividade das crianças, fortalecendo processos de expressão, imaginação e construção de sentidos sobre o mundo. A participação ativa das famílias e a presença de alguns artistas nos espaços educativos contribuíram para enriquecer as experiências, estreitando os vínculos entre escola, família e comunidade. Como culminância, realizada no mês de julho, o projeto promoveu exposições, apresentações artísticas e o lançamento de livros autorais produzidos pelas crianças do Infantil 5 anos, com os professores atuando como escribas, celebrando o protagonismo infantil e a valorização da cultura grajauense.

Dessa forma, o Projeto Um Olhar Infantil sobre os Artistas Grajauenses evidenciou que valorizar as raízes culturais desde a infância é um caminho potente para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de sua identidade, reafirmando o papel da Educação Infantil como espaço de produção de cultura, de experiências estéticas e de construção coletiva de saberes.

APORTE TEÓRICO

Refletir sobre a arte e conectá-la com o tempo vivenciado constitui o propósito central deste projeto junto às crianças da Educação Infantil, uma vez que o universo infantil é, por natureza, envolto em arte, imaginação e sensibilidade. Como afirma Barbieri (2012, p. 26), “há permeabilidade e simultaneidade nos acontecimentos”, ou seja, tudo ocorre de maneira integrada e dinâmica, permitindo à criança perceber e representar múltiplas situações ao mesmo tempo. Nesse sentido, a arte na Educação Infantil deve ser compreendida como um campo aberto à experimentação, em que o corpo, o gesto e a emoção se entrelaçam, formando um espaço de criação e descoberta.

Ao reconhecer essa faceta, o trabalho com a arte na infância deixa de ser uma atividade meramente ilustrativa ou recreativa, passando a assumir um papel fundamental na formação estética e cultural das crianças. Através da arte, elas aprendem a observar, a se expressar e a compreender o mundo, desenvolvendo o olhar sensível e a capacidade de produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. Dessa forma, o presente projeto dialogou diretamente com essa concepção, ao promover vivências em que as crianças puderam experimentar o fazer artístico de modo livre, explorando cores, sons, movimentos e narrativas, em um processo de aprendizagem que valorizou a sensibilidade, a curiosidade e a imaginação.

Esse fazer artístico está intrinsecamente relacionado à cultura social na qual as crianças estão inseridas, constituindo-se como parte fundamental de seus processos de aprendizagem e de construção de sentidos. Tal compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 37), ao destacar que “[...] a instituição educativa precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade”, de modo a valorizar os saberes, as experiências e as identidades que compõem o contexto em que as crianças vivem.

Dessa forma, ao articular escola, família e território, o Projeto Um Olhar Infantil sobre os Artistas Grajuenses contribuiu para a formação de crianças críticas e reflexivas, capazes de se expressar por diferentes linguagens e de conhecer a si mesmas e ao mundo de maneira curiosa, sensível, criativa e questionadora. Alinhado às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), o projeto promoveu experiências que integraram escola, família e comunidade, potencializando a expressão artística e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Educação Infantil.

Em consonância com essa perspectiva, o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA destaca que a prática pedagógica deve estar intencionalmente organizada, considerando a disposição dos espaços, a gestão dos tempos e a seleção dos materiais como elementos fundamentais para favorecer as interações e as aprendizagens das crianças. Conforme orienta o DCTMA (2019), é por meio dessa organização que se criam condições para que as crianças possam se expressar, imaginar, criar, comunicar e organizar seus pensamentos e ideias, além de brincar e atuar tanto em grupo quanto de forma individual. Nesse sentido, o projeto estruturou suas ações de modo a garantir ambientes provocativos e acolhedores, nos quais a arte se configurou como linguagem central, possibilitando vivências que respeitaram os modos de ser e aprender das crianças e ampliaram suas experiências estéticas e culturais.





DESENVOLVIMENTO DO PROJETO SEMANA DE ARTE MODERNA EM GRAJAÚ

O projeto Semana de Arte Moderna em Grajaú configurou-se como um relato de experiência desenvolvido no primeiro semestre de 2024, envolvendo ampla participação da Rede Municipal de Educação Infantil. A proposta contemplou diferentes contextos educativos e culturais do município, fortalecendo a integração entre arte, cultura e práticas pedagógicas. Ao todo, participaram 16 (dezesseis) Centros Municipais de Educação Infantil, sendo 10 (dez) CEMEI's da sede e 6 (seis) CEMEI's do campo (COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2024), o que possibilitou a construção de vivências diversificadas, respeitando as especificidades territoriais e socioculturais de cada unidade.

Para a organização e desenvolvimento das atividades, os artistas modernistas foram distribuídos entre os CEMEI's por meio de escolhas individuais de cada equipe pedagógica, ficando cada unidade responsável por estudar e explorar a trajetória e as produções de seu artista específico, sob a coordenação das respectivas coordenadoras pedagógicas. Essa distribuição encontra-se apresentada em dois quadros demonstrativos abaixo:

Quadro 1: Distribuição dos artistas por CEMEI's e coordenadoras responsáveis:

ARTISTAS	CEMEI's	COORDENADORA RESPONSÁVEL
Antônio Eduardo Nava – Escritor	CEMEI Tia Maria Feitosa	Harlanza Souza Ribeiro
Ana Meire Sá – Escritora	CEMEI Mãezinha do Céu	Edineia Fonseca Barros
Luís Carlos Pinheiro – Músico e escritor	CEMEI Tia Lenilce	Patrícia Carvalho C. Gonçalves
Raimundo Alberto Teixeira de Moraes – Bebê – Cantor	CEMEI Menino Jesus	Andrea Geanna Rodrigues
Francisco Monteiro Carvalho – Chico Balilóia – Cantor	CEMEI Balão Mágico	Emanuela Pinto da Silva Nepomuceno
João da Cruz Atenas - Mestre Atenas - Artista plástico, músico, artesão, coreógrafo.	CEMEI Flor de São Francisco	Silvia Maria Soares de Sousa
Dona Eunice Viana	CEMEI Nossa Senhora de Fátima	Antonia Santos Viana Lima
José de Ribamar da S. Guimarães - Cheiro do Mará – Músico.	CEMEI Tia Zuzu	Maria de Lourdes Martins Dos Santos
Magno Albuquerque Lima – Pocotó – Idealizador da Quadrilha Os Forasteiros – Coreógrafo.	CEMEI Aurila Barros	Iara Silva de Oliveira Pithon
Fhylypi Ghabriel de Sousa Santos - Philipinho do Acordeon - Músico	CEMEI Leão da Silva Figueredo	Kelma Maria Ribeiro da Silva

Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

Quadro 2: Distribuição dos artistas por CEMEI's e coordenadoras responsáveis dos Centros Cam-pesinos:

ARTISTAS	CEMEI's	COORDENADORA RESPONSÁVEL
Paulo Sérgio Ferreira de Moraes - Paulo Capoeira – Poeta e músico.	CEMEI Gianna Beretta - Povoado Sabonete.	Elieuda de Oliveira Silva Melo
Izanelde Vieira da Rocha – Coreógrafa; Sosthenes de Sousa Araújo –Cantor; Antônio Cleuton Soares da Silva – Calcinha Preta – Cantor.	CEMEI Mãe D’Lu - Povoado Alto Brasil.	Maria Cristiane dos Santos Bezerra
Sálvio Dino Jesus de Castro Costa - Sálvio Dino – Escritor.	CEMEI Joaquim Miguel - Povoado Remanso.	Kesiane Pereira de Almeida
Amaurinho Vieira – Amigo - Banda Alegria do Forró	CEMEI Criança Feliz - Povoado Aldeia Velha.	Elieuda de Oliveira Silva Melo
João Rodrigues de Sousa - João Justino – Músico.	CEMEI Tia Úrsula - Povoado Flores.	Elieuda de Oliveira Silva Melo
Jocilene Santana – Artesã	CEMEI Mercial Lima de Arruda - Pov. Pau Ferrado.	Rita de Cassya Fernandes dos Santos

Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

A organização apresentada nos quadros evidenciou a diversidade de artistas e a participação ativa dos CEMEI's e de suas coordenações, permitindo que cada unidade desenvolvesse vivências a partir de um referencial artístico próprio. Essa distribuição favoreceu o planejamento coletivo, a troca de experiências e a consolidação de uma proposta pedagógica integrada, que valorizou a arte como linguagem, identidade e expressão cultural na Educação Infantil de Grajaú.

FOTOGRAFIA 1: Trabalhos desenvolvidos no CEMEI Balão Mágico – Francisco Monteiro Carvalho – Chico Balilóia – Cantor.



Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

Conforme destacam Guerra, Picosque e Martins (2009, p. 47), a linguagem da arte possibilita criação, construção e invenção, uma vez que “o ser humano, por meio dela, forma e transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo”. Nessa perspectiva, a arte, aliada à prática pedagógica na Educação Infantil, constitui-se em um movimento contínuo de fazer, refazer, construir e ressignificar, permitindo que a criança desvele o mundo por meio de experiências sensíveis e expressivas.



FOTOGRAFIA 2: Trabalhos desenvolvidos no CEMEI Tia Lenilce – Luís Carlos Pinheiro – Músico e escritor.



Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

No desenvolvimento do projeto Semana de Arte Moderna em Grajaú, as crianças vivenciaram diversas práticas, entre elas o estudo da biografia do artista trabalhado, em algumas situações a visita do próprio artista à escola para apresentação e diálogo com os estudantes, a realização de pinturas, a construção de cartazes com registros da rede familiar do artista, a apreciação de suas obras, o trabalho com caricatura por meio de pintura e colagem, releituras inspiradas em obras e músicas, modelagem em argila, etc. Essas vivências favoreceram a ampliação do repertório cultural das crianças, o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da expressão por diferentes linguagens, reafirmando a arte como elemento central no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

FOTOGRAFIA 3: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos no CEMEI Joaquim Miguel (Campo) u – Artista Emiliano Di Cavalcanti.



Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

Na sequência das vivências artísticas, as atividades desenvolvidas nas salas de referência ocorreram de forma interdisciplinar, tendo como eixo estruturante os seis direitos de aprendizagem e os campos de experiências da Educação Infantil. Os poemas dos artistas foram expostos em sala em formato de pôster, favorecendo a leitura, a escuta sensível e a apreciação estética; as caricaturas ampliaram a percepção visual e a interpretação das expressões; e as rodas de conversa possibilitaram o diálogo sobre a biografia e a trajetória dos artistas. Essas práticas integraram linguagem oral, escrita, corporal e artística, fortalecendo a expressão, a imaginação e o protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento.



FOTOGRAFIA 4: Trabalhos desenvolvidos no CEMEI Flor de São Francisco -- João da Cruz Atenas - Mestre Atenas - Artista plástico, músico, artesão, coreógrafo.



Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

Em continuidade às ações pedagógicas, alguns artistas participaram de visitas presenciais aos CEMEI's, proporcionando às crianças a oportunidade de interagir diretamente com aqueles que haviam sido estudados ao longo do projeto. Esses encontros favoreceram um aprendizado mais significativo, permitindo que as crianças conhecessem, de forma mais aprofundada, a trajetória, as inspirações e as produções artísticas dos homenageados. Nos casos de artistas *in memoriam*, a participação de familiares e amigos possibilitou o resgate de memórias, histórias e afetos, ampliando a compreensão das crianças sobre a importância cultural e social desses artistas para o município. Essas vivências fortaleceram o vínculo entre escola, comunidade e território, além de valorizar a arte local como patrimônio vivo da identidade grajauense.

FOTOGRAFIA 5: Participação dos artistas e em alguns casos de artistas *in memoriam*, participação de familiares e amigos.



Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

Durante o desenvolvimento do projeto Um Olhar Infantil sobre os Artistas Grajauenses, as crianças do Infantil 5 anos participaram de experiências voltadas à produção de livros autorais, compreendendo a escrita como uma forma de expressão, criação e comunicação. As produções reuniram textos e ilustrações elaborados pelas próprias crianças de forma coletiva, com o apoio do professor como mediador e registrador das narrativas. Essa proposta respeitou as especificidades da faixa etária e favoreceu a articulação entre diferentes linguagens, possibilitando que cada criança expressasse suas ideias, sentimentos e percepções de maneira singular.



FOTOGRAFIA 6: Momentos vividos nas salas de referências e culminâncias.



Fonte: Coordenação Municipal de Educação Infantil (2024).

O percurso de construção das obras foi organizado em etapas que envolveram o estímulo ao interesse pela leitura e pela escrita, a elaboração coletiva das histórias e das imagens e a análise dos avanços observados ao longo do processo, tendo como base a biografia e as experiências artísticas vivenciadas a partir do artista grajauense estudado em cada sala de referência. Durante essas vivências, evidenciaram-se progressos na oralidade, na criatividade, na autonomia e no envolvimento das crianças, além do fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, coordenação, equipe administrativa, gestores e famílias.

Imagem 1: Capas de algumas obras.



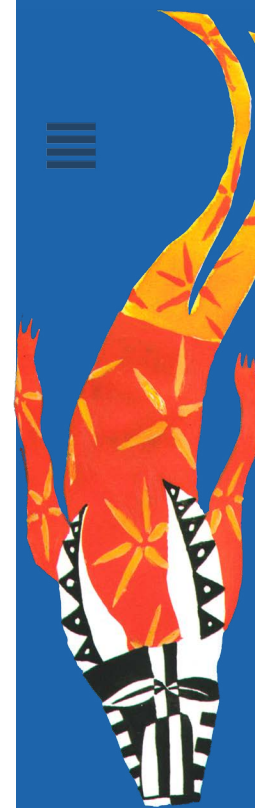
Fonte: Ambiente virtual dos CEMEI's (ESTANTE MÁGICA, 2026).

A concretização dos livros ocorreu por meio da parceria com o Projeto Social Estante Mágica, que viabilizou a transformação das produções em obras digitais e impressas. A culminância, marcada pelos eventos de autógrafos nos CEMEI's, simbolizou o reconhecimento das crianças como autoras e produtoras de cultura. Dessa forma, a escrita de livros revelou-se uma prática pedagógica significativa, que integrou diferentes formas de linguagem e reafirmou o protagonismo infantil, em consonância com os princípios da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Um Olhar Infantil sobre os Artistas Grajauenses evidenciou que a arte e a cultura popular constituem pilares essenciais para a formação literária, estética e humana das crianças na Educação Infantil. Ao aproximar os estudantes das produções e trajetórias dos artistas locais, o projeto possibilitou experiências que ultrapassaram o caráter meramente informativo, promovendo o encontro da criança com a linguagem artística, com a história de seu território e com diferentes formas de





expressão cultural. Dessa forma, a arte deixou de ser apenas objeto de apreciação para tornar-se vivência, diálogo e produção de sentidos.

As práticas desenvolvidas ao longo do projeto demonstraram que a literatura infantil, quando articulada à cultura popular e à arte local, amplia significativamente o repertório simbólico das crianças, fortalecendo a imaginação, a oralidade, a escuta, a escrita e a expressão visual. A produção de livros autorais, inspirados nas biografias e nas obras dos artistas grajauenses, revelou-se uma estratégia potente para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, ao reconhecer a criança como sujeito criador, capaz de narrar, ilustrar e ressignificar suas próprias experiências. Nesse processo, a literatura assumiu um papel formativo, afetivo e identitário, contribuindo para a construção do gosto pela leitura e pela escrita desde a infância.

Destaca-se, ainda, a importância da articulação entre escola, família e comunidade, que fortaleceu os vínculos sociais e ampliou o sentido das aprendizagens. A presença dos artistas e de seus familiares, bem como a participação ativa das famílias nas culminâncias, reafirmou a escola como espaço de valorização da cultura local e de produção coletiva de saberes. Assim, a cultura popular foi reconhecida não apenas como herança, mas como prática viva, capaz de dialogar com a infância e de inspirar processos educativos significativos.

Por fim, o projeto reafirma que investir na arte e na cultura popular como fundamentos da formação literária infantil é um caminho potente para a construção de sujeitos sensíveis, críticos, criativos e conscientes de sua identidade. As experiências vivenciadas em Grajaú demonstram que a Educação Infantil, quando pautada em práticas estéticas, culturais e literárias contextualizadas, contribui de forma decisiva para a formação integral das crianças, fortalecendo o respeito às raízes culturais e semeando, desde cedo, o prazer pela leitura, pela arte e pela expressão.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Thereza. Educação infantil e arte: diálogos possíveis. Campinas: Papirus, 2012.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Versão online. Disponível em: Acesso em: 06 out.2026.
- ESTANTE MÁGICA. Plataforma Estante Mágica – *Acesso à área de login*. Disponível em: <https://escolas.estantemagica.com.br/login>. Acesso em: 06 out.2026.
- COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Projeto Um Olhar Infantil sobre os Artistas Grajauenses. Grajaú, 2024.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil. São Luís: SEDUC/UNDIME, 2019.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Teresa. Por uma educação do sensível: arte, corpo e experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SABERES QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO DOCENTE NA SELEÇÃO E MEDIAÇÃO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL²¹

Maria Vitória de Araújo Massud

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Alessandra Cardozo de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha” disse o Gato.

“...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.

(Lewis Carroll, 2002)

O clássico infantil de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*, superou as barreiras do tempo, espaço e cultura, consolidando-se como uma obra amplamente conhecida e apreciada. Seu enredo é permeado por metáforas capazes de provocar, no leitor, reflexões sobre a vida — uma característica que marca um bom texto literário. Sendo assim, por meio das histórias, refletimos e atribuímos sentido ao mundo, construindo novos significados enquanto mobilizamos os saberes já adquiridos. Dessa forma, podemos compreender a literatura como uma forma de arte, a arte da palavra, capaz de envolver e provocar o leitor, promovendo um encontro de mundos que se chocam e criam novas possibilidades.

Nesse viés, é necessário refletir não somente sobre a literatura enquanto arte, mas como estamos apresentando essa arte, enquanto professores, para nossos educandos. No clássico infantil *Alice no País das Maravilhas*, a protagonista se depara com diferentes caminhos e, após o diálogo interessante com um personagem enigmático — o gato, ela percebe que, sem um objetivo claro, não importa qual caminho ela escolha “...contanto que dê em algum lugar” (Carroll, 2002, p. 59).

De forma análoga à obra de Lewis Carroll, compreendemos que o fazer pedagógico é um ato carregado de intencionalidade, portanto, não há como traçar um caminho sem saber para onde queremos ir. No que se refere à literatura, as atividades de leitura literária não devem ser conduzidas de maneira aleatória. É fundamental que sejam orientadas por propósitos claros e significativos, sendo planejadas com intencionalidade pelo docente, de forma a promover a construção de sentidos e o desenvolvimento do leitor. Nessa perspectiva, este estudo busca compreender os saberes que fundamentam as práticas de leitura literária desenvolvidas por professores da Educação Infantil, investigando como esses saberes se relacionam com sua formação docente.

21 O texto se originou a partir de uma monografia, apresentado ao curso de graduação em Pedagogia, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia: “Saberes Que Perpassam A Formação Docente Na Prática Da Leitura De Literatura Na Educação Infantil”





Esta pesquisa tem como ponto de partida observações feitas na realidade escolar na qual atuo como auxiliar de coordenação, tendo sido desenvolvida junto com seis professoras que compõem a equipe pedagógica de uma instituição de ensino privada. Freire (1983) explanou que a práxis envolve ação e reflexão, defendendo que a teoria e a prática são processos indissociáveis. Nessa perspectiva, o profissional docente tem a possibilidade de problematizar e investigar sua própria realidade, a fim de gerar discussões e diálogos geradores de movimento que busque soluções e transformações.

Ao olhar para a prática de leitura desenvolvida com as crianças na instituição privada na qual trabalho, surgiu o questionamento inicial: *Quais saberes formativos estão guiando a nossa prática docente quando o foco é a literatura?* Tendo esse questionamento como força motriz, esta pesquisa foi desenvolvida. Adotando a abordagem metodológica de caráter qualitativo, cujo foco está na compreensão do fenômeno a partir de experiências, perspectivas e interpretações individuais dos sujeitos participantes. Na abordagem qualitativa, “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas” (Godoy, 1995, p. 21).

Quanto aos sujeitos envolvidos, o estudo contempla seis professoras da Educação Infantil, atuantes em uma escola da rede particular, que possui 8 anos de história, localizada no município de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte. A escola conta com 65 alunos matriculados, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º e 2º ano). Para garantir o anonimato das participantes, todas as professoras foram identificadas ao longo da pesquisa por meio de pseudônimos. A cada uma foi atribuído o nome de uma fada do universo *Disney*, como forma de assegurar a confidencialidade das informações e preservar suas identidades.

O trabalho de campo envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, permitindo que a entrevistadora seja guiada por meio de um roteiro previamente elaborado ao mesmo tempo em que possibilita explorar novos pontos de interesse que surgem ao longo da entrevista (Gil, 2002). As entrevistas foram realizadas individualmente com as seis participantes, em momentos previamente agendados, dentro do ambiente escolar. Tendo os dados das entrevistas registrados em formato de áudio, foi realizada a transcrição por meio da ferramenta digital “Evernote”. A utilização dessa tecnologia possibilitou uma análise mais efetiva de cada resposta.

COMEÇA A HISTÓRIA: SELEÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA E MEDIAÇÃO

A mediação da leitura literária tem início na seleção. Ao escolher um livro para ler junto com as crianças, é necessário se atentar a fatores que vão além do cumprimento de uma atividade pedagógica ou do preenchimento de um tempo na rotina escolar, pois os textos e a forma como eles chegarão para a criança poderão influenciar e determinar as futuras relações que ela estabelecerá com a literatura ao longo de sua vida (Baptista, Neves, Galvão, 2022). Sob esse prisma, os critérios que utilizamos na escolha dos livros e a forma como mediamos esse momento revelam a importância que atribuímos às práticas de leitura e o entendimento do nosso papel na formação de leitores.

Segundo Cademartori (2010), selecionar livros para ler com as crianças não é uma tarefa desprovida de critérios. A autora defende que um bom livro de literatura infantil apresenta características específicas que o distingue dentre tantos outros livros publicados. Os docentes podem e devem recorrer dessas características como critérios para a seleção de obras literárias. São elas: (1) projeto



gráfico, (2) o uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica; (3) presença da subversão da realidade; (4) a pluralidade de sentido; (5) ampliação de conceitos; (6) respeito à inteligência e à sensibilidade do pequeno leitor.

Os critérios discutidos por Cademartori (2010) dialogam perfeitamente com o caderno 7 da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, sob o título *Livros infantis: acervos, espaços e mediações* (Brasil, 2016), que, por sua vez, abordam os critérios de seleção de obras pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Em resumo, os critérios abrangem as seguintes categorias: (1) qualidade textual; (2) qualidade temática e (3) qualidade gráfica.

O projeto gráfico de um livro é um aspecto de análise na hora da seleção. Em um livro, tudo é intencional, dessa forma, os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais são pensados de forma estratégica para formar o conjunto da obra e melhorar a experiência do leitor.

A seleção deve iniciar pela apreciação do projeto gráfico, tendo em vista sua adequação e seu potencial de apelo à criança, características presentes apenas nos livros de concepção criativa (Cademartori, 2010, p. 34).

Cademartori (2010) comenta que antes de ler as palavras, as crianças leem as imagens e, por meio delas, realizam suas interpretações e contação das histórias. Por isso, as ilustrações não devem apenas mostrar o que está escrito, mas expandir o sentido do texto, oferecendo novas camadas para a leitura. Nesse mesmo sentido, é fundamental considerar a tipografia da obra. A escolha da fonte, o espaçamento entre as letras, a forma como o texto está posicionado e a cor devem dialogar com as ilustrações, formando uma unidade estética carregada de sentidos que enriquece a experiência do leitor com o livro (Brasil, 2016).

Ao analisar uma obra conforme a qualidade textual — que compreende o uso da linguagem em sua função estética e lúdica — o docente precisa ter em mente os seguintes questionamentos:

Esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi proposto? (Cademartori, 2010, p. 33)

Cademartori (2010) afirma que bons livros de literatura infantil mostram o poder expressivo das palavras e as diferentes formas de trabalhá-las. O jogo com os sons, os sentidos, os significados das palavras e as repetições mostram as distintas relações que podemos criar com a linguagem, possibilitando múltiplas interpretações e estimulando a sensibilidade estética e a criatividade da criança. O mesmo se aplica ao critério da subversão da realidade. Ao subverter o real, o mundo do faz de conta ganha vida, criando possibilidades inesperadas, como, por exemplo, a de retirar Chapeuzinho e a vovó da barriga do lobo, estando ambas inteirinhas.

Todos esses elementos devem dialogar de forma que respeitem a inteligência e a sensibilidade do pequeno leitor, ao mesmo tempo em que contribuam para a ampliação de seu repertório de mundo, de palavras e de expressões, apresentando-lhe novos aspectos e experiências. Segundo Cademartori (2010, p. 17), boas obras infantis respeitam seu público e não limitam suas percepções; ao contrário, oferecem textos com potencial para que o leitor atribua diferentes sentidos e possibilidades ao que é lido.



Ao analisar os dados coletados nas entrevistas, foi constatado que 4 das professoras declararam realizar atividades de leitura diariamente com suas turmas, enquanto as 2 restantes afirmaram promover esses momentos algumas vezes por semana. Os dados mostram que, no contexto em questão, a leitura é uma prática que se constitui como permanente na rotina pedagógica das professoras, sendo algo extremamente positivo.

Contudo, as professoras que relataram realizar essa atividade com menos frequência, justificaram que isso se deve à realidade do acervo escolar: *“Porque, pela realidade, são livros que eles já conhecem. Então, acabamos sem opção de livros novos”* (Fawn, 2025). Escolas que contam com o acervo mínimo de livros, limitam o acesso e as experiências dos leitores, afinal, é extremamente difícil desenvolver apreço pelo momento da leitura quando este se restringe a títulos já lidos e relidos repetidamente. Diante dessa limitação, foi constatado que algumas professoras recorrem à estratégia de imprimir e levar, por conta própria, novas histórias que não pertencem ao acervo institucional.

Entrevistadora: Eu vejo que você imprime os livros e traz para eles

Entrevistada Rosetta: Sim

Entrevistadora: Você não usa os da escola?

Entrevistada Rosetta: Eu uso às vezes, porque os livros são poucos e eles já conhecem todos (Dados das entrevistas, 2025).

Essa atitude mostra a necessidade urgente de cobrar melhorias e ampliação dos títulos literários por parte da gestão escolar. Um acervo diversificado e cuidadosamente selecionado é essencial não apenas para a formação do leitor, mas também para a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico. Entretanto, fazendo a utilização do acervo escolar ou não, é necessário que o professor tenha um olhar crítico e critérios estabelecidos para fazer a seleção dos livros literários para as crianças.

Buscando entender como as educadoras realizam a escolha dos livros, foi realizada a seguinte pergunta durante a entrevista: *“Como você escolhe os livros e materiais de leitura para usar com as crianças?”* Diante desse questionamento, obtive as seguintes respostas:

Eu não escolho antecipadamente, mas assim, também não tem tantas opções quando você quer alguma coisa mais específica (Silvermist, 2025).

Geralmente eu escolho por meio dos temas trabalhados e também especificando a idade, o nível de cada criança (Rosetta, 2025).

Às vezes é pelo projeto, normalmente eu uso somente o acervo da escola (Iridessa, 2025).

De acordo com a faixa etária, sim. Como eu tô trabalhando com crianças de 4 anos, eu não vou selecionar um livro que seja tão extenso, mas um livro mais voltado para o mundo da fantasia, que é algo que eles gostam. Então, é mais essa seleção e também de acordo com o projeto que vou trabalhar. Eu gosto de ter essa opção de livros (Fawn, 2025)

Geralmente eu gosto de usar os livros de acordo com o tema da semana (Periwinkle, 2025).

De acordo com o tema (Tinker Bell, 2025).

Diante das falas das professoras, é possível constatar os critérios adotados por elas no momento da seleção dos livros; bem como os diferentes níveis de intencionalidade pedagógica atribuídos à atividade de leitura. Para melhor compreensão e análise dos dados coletados, segue abaixo uma

tabela síntese, que sistematiza as informações relativas à frequência das leituras, critérios de escolha dos livros literários e uso do acervo escolar.

TABELA 2 - SÍNTESE DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO INVESTIGADO (2025)

Categoria	Indicadores	Descrição/ Quantidade
Frequência das leituras	Leitura Diária	4 das professoras afirmaram realizar atividades de leitura diariamente.
	Leitura algumas vezes por semana	2 das professoras realizam a leitura com menos frequência, justificando-se pela limitação do acervo escolar.
Crítérios de escolha	Temas trabalhados na semana/projeto pedagógico	5 das professoras afirmaram que os temas trabalhados constituem o critério principal.
	Faixa etária e nível de compreensão	2 das professoras consideram como critério complementar
	Escolha espontânea/sem planejamento	1 das professoras realiza a escolha das obras sem planejamento prévio
Uso do acervo escolar	Uso exclusivo do acervo da escola	2 das professoras utilizam apenas os livros disponíveis na escola, apesar da limitação

Fonte: Dados das entrevistas (2025).

Tendo como base as falas das professoras, conforme sistematizado na Tabela 2, observa-se que, mesmo diante de um acervo escolar reduzido e pouco diversificado, algumas professoras fazem somente a utilização dele para selecionar os livros que irão ler com as crianças de sua turma. Nesse contexto, apesar de a leitura ser uma atividade presente na rotina das crianças, ela é realizada de forma limitada e carente de intencionalidade.

Santos (2014) defende que:

Dos diversos ambientes que a literatura se faz presente, é na escola que ela legitima o ensino de leitura. É também na escola que os movimentos em torno de textos desse gênero são articulados no sentido de desenvolver o gosto pela leitura e a aprendizagem da leitura. Nesse caso, o livro de literatura é explorado na sua dimensão estética e instrucional (Santos, 2014, p. 66).

As palavras de Santos (2014) evidenciam o papel da escola como construtor do vínculo entre a criança e o mundo literário. Dessa forma, ao negligenciar critérios para a seleção dos livros e a importância do conhecimento prévio a respeito da história, perde-se uma oportunidade valiosa de garantir experiências leitoras significativas. A carência de intencionalidade pelas professoras pode acarretar no pouco envolvimento das crianças, afinal “a criança, em geral, não se interessa por livros que não lhe trazem nada novo, não lhe surpreendem com algo que ela ainda não pensou” (Cademartori, 2010, p. 35); bem como sem critérios e análise dos títulos, não há como garantir o contato com a diversidade de gêneros, estruturas narrativas e enredos, comprometendo a capacidade expansiva da leitura para o desenvolvimento do leitor.





Ao prosseguir com a análise das falas das demais docentes, percebe-se que, em sua maioria, há como critério principal a utilização de livros que abordam temas correspondentes ao que será estudado pela turma, evidenciando a importância atribuída por elas na contextualização dos conteúdos, contudo, é necessário refletir sobre os riscos de reduzir a literatura a uma finalidade meramente utilitária.

Candido (1999) sustenta que a leitura desempenha funções complexas que vão além da perspectiva estritamente pedagógica; bem como Amarilha (2003) defende que a leitura educa em aspectos fundamentais. Nessa linha de pensamento, é essencial reconhecer que a literatura, embora possa ser utilizada como recurso didático para introduzir e aprofundar conteúdos de forma lúdica e significativa, não se limita a esse papel.

A formação e o conhecimento adquiridos mediante a leitura literária não é facilmente identificado ou percebido, pois o leitor quando compreende uma obra acaba por incorporá-la como parte de si, não sendo uma habilidade prática, mas algo que o integra. E, infelizmente, esse é um entendimento que não é claro para muitos professores que acabam por sucumbir aos modelos utilitários com frequência (Ourique, 2023, p. 7).

A compreensão de que a literatura só possui valor quando atrelada a um fim estritamente pedagógico empobrece significativamente o contato entre a criança e o texto literário. A leitura contribui para a formação global da criança e, por isso, deve ser compreendida não apenas como um meio para alcançar objetivos de ensino, mas como um próprio objetivo.

Após a seleção da obra, cabe o questionamento: “Como realizar a mediação junto às crianças?”. Para uma boa mediação, é essencial que o professor realize a leitura da história antes de apresentá-la às crianças. Devido ao forte caráter estético dos livros literários, se faz necessário o conhecimento prévio do texto para que, assim, o educador se atenha à sonoridade das frases, ao ritmo, à entonação, às pausas, ao jogo das palavras (Abramovich, 1989). Todos esses elementos são essenciais para tornar a leitura mais envolvente e prazerosa.

Nesse viés, o conhecimento a respeito do texto mostra-se essencial para guiar o professor nas atividades de pré-leitura, leitura (como já citado) e pós-leitura, conforme propõe a fase de implementação do método de leitura por Andaimos (Grave; Graves, 1995). A princípio, na pré-leitura, são realizados questionamentos que instiguem a curiosidade do leitor, fazendo-o utilizar o seu conhecimento prévio, criatividade e senso analítico para criar suposições para a leitura; bem como nesse momento é interessante o mediador comentar sobre o autor - ou autores - do livro e do ilustrador - ou ilustradores.

Na sequência, as atividades de leitura podem ocorrer de diferentes maneiras: leitura silenciosa, leitura do estudante, leitura guiada, leitura oral pelos estudantes, modificando o texto (Graves, Graves, 1995, p. 9). Contudo, considerando que esta pesquisa está centrada na Educação Infantil, a modalidade de leitura mais adequada e amplamente utilizada nessa etapa é a leitura em voz alta, tendo o professor como principal mediador. Durante a leitura, é recomendável que o professor explore recursos expressivos: criar diferentes tipos de voz para os personagens, pausas, variar o ritmo, gestos e expressões distintas que representam aquilo que o texto deseja transmitir.



Posteriormente, nas atividades de pós-leitura o professor pode resgatar as respostas iniciais das crianças — realizadas na pré-leitura — para saber se aquilo que elas imaginaram realmente aconteceu na história, o que elas acharam da leitura, dos personagens, da trama e, assim, resgatar a memória dos pequenos leitores e contribuir para a construção de diálogos críticos e analíticos.

Utilizar a metodologia de leitura por andaimes (Graves; Graves, 1995), estruturando a leitura em etapas (pré-leitura, leitura e pós-leitura), favorece a organização da atividade e colabora para uma boa mediação, permitindo que o professor explore bem o texto literário, traçando objetivos claros para a leitura e conduzindo sua prática de forma significativa; bem como colabora para o envolvimento das crianças, pois elas deixam de ser apenas ouvintes passivas e passam a criar suposições e opinar sobre os acontecimentos da narrativa.

Nessa perspectiva, entra em cena a importância da mediação qualificada. O caderno 7 do LEEI defende que “(...) A mediação de leitura em ambientes institucionais implica saberes e fazeres especiais que podem e devem ser permanentemente aprimorados” (Brasil, 2016, p. 140). Nesse viés, é necessário que o educador esteja disposto a conhecer novas formas e estratégias de leitura, compreendendo que a sua formação não é algo estagnado, mas contínuo, em que sempre há mais para se explorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa evidenciam a importância da leitura de literatura para o desenvolvimento infantil, destacando seu papel formador, estético e imaginativo. Ao analisar as falas das professoras entrevistadas, foi possível compreender que, apesar de demonstrarem entender essa importância, suas práticas pedagógicas carecem de fundamentação teórica consistente, o que limita a potência transformadora da leitura no contexto escolar investigado.

O estudo aponta que a formação inicial dos professores mostra-se basilar e está diretamente relacionada aos saberes construídos no exercício da prática docente. Juntos, eles se articulam e constituem o fazer pedagógico significativo. Nessa perspectiva, é evidenciado a necessidade dos ambientes formativos, como as universidades, oferecerem em suas grades curriculares disciplinas específicas sobre literatura, abordando temáticas fundamentais como seleção e mediação, trazendo subsídios teóricos que possibilitem ao professor compreender a leitura literária como uma linguagem artística e formativa, não a restringindo apenas como instrumento auxiliar de ensino.

Esta pesquisa mostra também a importância da formação continuada, reforçando o entendimento de que os saberes do professor não se encerram na formação inicial, mas se constroem e se ampliam ao longo de toda a trajetória profissional. A formação continuada deve proporcionar espaços de diálogo, escuta e troca de experiências, nos quais os professores possam revisitar suas concepções, refletir sobre suas práticas e aprofundar conhecimentos teóricos. É necessário, portanto, ampliar o alcance desta investigação e incentivar novos estudos que permitam compreender como essa formação continuada está sendo realizada nos diferentes contextos educacionais.

Dessa forma, investir em processos formativos que valorizem a literatura infantil, tanto na formação inicial quanto na continuada, é indispensável para que os professores estejam preparados para



promover experiências de leitura mais significativas, sensíveis e transformadoras. O fortalecimento dessas ações representa um passo fundamental para garantir o direito das crianças à literatura e para consolidar práticas pedagógicas que reconheçam o valor da leitura na formação de sujeitos críticos, criativos e humanizados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-7-Espacos-e-mediacoes.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GALVÃO, Cristiene Leite. A formação de leitores de literatura na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa. *Educação*, Vitória, v. 45, n. 3, p. 1–26, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21334>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é Literatura Infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária*, n. esp., p. 81–89, 1999. Acesso em: 11 jun. 2025.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. 1. ed. [S.l.]: eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIL, Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAVES, Michael F.; GRAVES, Bonnie B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: *Reading*, UK, apr. 1995. Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem – GPEL – Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- OURIQUE, João Luis Pereira. A leitura literária no cárcere: reconhecimento e (re)humanização. In: XIII Seminário Internacional De La Red Estrado, 2023, La Plata, Argentina. *Anais [...]*. La Plata: UNLP, 2023. Disponível em: <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/seminariorestrado/xiii-seminario/actas/ponencia-241203062033673050/@@display-file/file/140.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- SANTOS, Maria Deuza dos. *Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º e 5º ano do ensino fundamental*. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.



UM PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL NO PIAUÍ: PRODUÇÃO, AUTORES E ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO

Islano Pereira Gome

Universidade Estadual do Piauí- UESPI¹

Júlio César Ferreira Rocha

Universidade Estadual do Piauí- UESPI²

Dalva de Araújo Menezes

Universidade Estadual do Piauí- UESPI³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil exerce papel fundamental no processo de formação humana, atuando não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como espaço simbólico de construção da imaginação, da linguagem e da identidade cultural. Desde os primeiros contatos com livros, a criança desenvolve sua sensibilidade estética, sua percepção de mundo e sua capacidade de interpretar diferentes realidades. Nesse contexto, o acesso a obras que dialoguem com o universo sociocultural da infância e reflitam a diversidade regional torna-se essencial para consolidar um leitor crítico e consciente de seu território.

Entretanto, observa-se que a literatura infantil produzida fora dos grandes centros editoriais do Brasil, como o eixo Sul-Sudeste, enfrenta múltiplos desafios de visibilidade, circulação e valorização. No estado do Piauí, essa realidade não é diferente. Embora existam escritores e escritoras dedicados à criação de obras com temáticas locais, educativas e afetivas, muitas dessas produções permanecem restritas a círculos específicos, com pouca difusão em espaços escolares, acadêmicos e mercadológicos.

Esse quadro suscita uma importante reflexão: qual é o panorama atual da literatura infantil produzida no Piauí? Quantos autores atuam nessa área? Quais são as temáticas predominantes em suas obras? Como e onde esses livros circulam? Partindo dessas questões, este artigo propõe realizar um mapeamento da produção literária infantil piauiense, com o objetivo de compreender sua dimensão, suas especificidades e desafios, além de contribuir para o fortalecimento dessa expressão artística e pedagógica no contexto educacional.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a produção contemporânea da literatura infantil no estado do Piauí, destacando autores, obras e suas principais abordagens temáticas. Entre os objetivos específicos, estão: (a) quantificar os escritores piauienses com publicações destinadas ao público infantil; (b) identificar os temas mais recorrentes nessas obras; e (c) examinar os canais de circulação e recepção dos livros, especialmente nas redes escolares e em eventos literários locais. Assim, espera-se lançar luz sobre um campo ainda pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas e contribuir para valorizar a literatura regional como instrumento legítimo de formação leitora.

Com base nos objetivos utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que foi aplicada para classificar as informações coletadas, organizando-as em categorias que per-



mitissem observar a diversidade da produção local. Assim, as obras mapeadas foram classificadas segundo os seguintes critérios: nome do autor(a), data de nascimento, título da obra, ano de publicação, tema predominante, gênero textual e veículo de publicação (editora independente, editora local ou circulação em projetos escolares).

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil ocupa um lugar central no processo de formação humana, funcionando como um dos primeiros vínculos que a criança estabelece com o universo simbólico da linguagem, da cultura e da imaginação. Mais do que uma ferramenta pedagógica, ela é um espaço de descoberta do mundo, de construção de sentidos e de desenvolvimento emocional e cognitivo. Mais do que alfabetizar tecnicamente, o contato com textos literários desde a infância favorece a constituição de leitores sensíveis, críticos e conscientes de seu papel social.

A mediação exercida por adultos, sejam professores, pais ou cuidadores, é fundamental nesse percurso, já que é através dessa presença que o livro se apresenta como objeto de afeto, partilha e descoberta. Ao escutar histórias, folhear livros ilustrados e interagir com narrativas, a criança desenvolve não apenas habilidades linguísticas, mas também repertório cultural, empatia e autonomia interpretativa.

Nesse processo, a presença de obras que reflitam a cultura local desempenha um papel estratégico. A literatura regional, ao incorporar elementos do cotidiano, da fala, das paisagens e dos valores de um povo, permite que o leitor se reconheça nas histórias e personagens. Trata-se de uma literatura que articula o singular ao universal, o território à linguagem, promovendo o pertencimento e a valorização da identidade cultural. Ao mesmo tempo, desafia a homogeneização das narrativas centradas nos grandes centros urbanos, propondo olhares múltiplos e descentralizados sobre a infância brasileira.

A função identitária da literatura regional se expressa com ainda mais força quando se trata da infância, etapa em que o senso de pertencimento está em formação. Por meio de textos que retratam festas populares, costumes locais, expressões linguísticas e paisagens conhecidas, a criança tem a oportunidade de ver sua realidade representada, fortalecendo a autoestima cultural e a compreensão de sua história coletiva. A ausência dessa representação pode gerar sensação de deslocamento e naturalizar a invisibilidade de certos territórios e modos de vida.

Embora o Nordeste brasileiro possua uma tradição literária marcada pela riqueza simbólica e pela oralidade, a literatura infantil produzida na região ainda enfrenta desafios para alcançar maior projeção e reconhecimento. Ao longo dos anos, autores nordestinos têm criado obras que valorizam o folclore, os saberes populares, os ritmos e os sotaques locais. No entanto, grande parte dessas produções permanece restrita à circulação regional, muitas vezes sem o respaldo de editoras de grande alcance ou de políticas públicas consistentes de valorização cultural.

No caso do estado do Piauí, essa situação é ainda mais delicada. A produção de literatura infantil existe, mas é pouco mapeada e raramente aparece em estudos acadêmicos ou em catálogos nacionais. Muitos escritores piauienses publicam de forma independente ou por meio de iniciativas locais, enfrentando dificuldades de distribuição e de inserção no circuito escolar. A ausência de levanta-



mentos sistemáticos sobre autores, obras e temáticas da literatura infantil piauiense configura uma lacuna importante na pesquisa educacional e cultural.

Além da falta de visibilidade, a produção local enfrenta desafios como a escassez de editais públicos voltados à literatura infantil regional, a baixa presença dessas obras em programas de compra governamentais, como o PNLD, e a pouca valorização das editoras locais nos espaços de formação docente. Isso compromete não apenas a circulação dos livros, mas também o direito da criança piauiense de acessar conteúdos que dialoguem com sua realidade cultural.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir em pesquisas que se proponham a mapear, analisar e divulgar a produção de literatura infantil do Piauí. Conhecer os autores locais, as obras publicadas e os temas que mobilizam essas narrativas é um passo decisivo para valorizar a leitura literária como prática educativa e garantir que as infâncias do estado estejam representadas nos livros que leem. A literatura infantil piauiense precisa ser reconhecida não apenas como expressão artística, mas como um direito cultural das crianças e um componente essencial para formar leitores autônomos e conscientes de sua comunidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por sua natureza quali-quantitativa, com enfoque exploratório e descritivo, tendo como objetivo levantar, sistematizar e analisar dados sobre a produção de literatura infantil no estado do Piauí. A combinação dos procedimentos qualitativos e quantitativos justifica-se pela necessidade de compreender não apenas o volume de autores e obras, mas também suas especificidades temáticas, trajetórias editoriais e espaços de circulação.

O levantamento de dados foi realizado a partir de diferentes fontes, com destaque para plataformas acadêmicas como o Google Acadêmico e a Biblioteca Nacional Digital, além de consultas aos acervos da Fundação Quixote, organizadora de um dos principais eventos literários do estado, o Salão do Livro do Piauí (SaLiPi). Também foram utilizados registros da Academia Piauiense de Letras, catálogos de editoras locais e informações de prêmios literários concedidos a autores infantis da região.

Como resultado preliminar, foram identificados quatro autores com publicações destinadas ao público infantil: Cineas Santos, Márcia Evelin de Carvalho, Anna Miranda e Railson Cauã Rodrigues Gomes. Conforme consta na tabela de dados levantada, esses autores são responsáveis por obras como *O Trem da Vida* (2022) e *Ciranda Desafinada* (2008), de Cineas Santos; *O Segredo da Chita Voadora* (2017), *O Boi do Piauí* (2015) e *Menino do Congo* (2022), de Márcia Evelin; *A Tartaruga de Sete Cidades* (2015), de Anna Miranda; e *O Sapo Zé* (2016) e *A Tartaruga Medrosa* (2021), de Railson Cauã. A identificação dessas obras demonstra a existência de uma produção local ativa, ainda que restrita em número e circulação.

Esses dados servirão de base para a análise das temáticas, formatos narrativos e estratégias de difusão empregadas por cada autor, permitindo compreender de que forma a literatura infantil piauiense se insere no contexto regional e nacional. A partir dessa metodologia, busca-se contribuir para o mapeamento sistemático de uma produção cultural ainda pouco explorada, destacando sua relevância para o fortalecimento da identidade literária local.



RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PRODUÇÃO DE AUTORES PIAUIENSES

Os dados levantados nesta pesquisa indicam que, entre os anos de 2000 e 2024, foi possível identificar pelo menos cinco autores piauienses com obras destinadas ao público infantil, publicadas de forma independente ou por meio de pequenas editoras regionais. Embora esse número seja reduzido se comparado a outras regiões do país, ele evidencia a existência de uma produção viva, porém ainda pouco visível e pouco documentada em fontes oficiais.

Entre os nomes que se destacam estão Cineas Santos, referência na literatura piauiense e autor de livros como *O Trem da Vida* (2022) e *Ciranda Desafinada* (2008); Márcia Evelin de Carvalho, professora e contadora de histórias, responsável por títulos como *O Segredo da Chita Voadora* (2017), *O Boi do Piauí* (2015) *Menino do Congo* (2022); Railson Cauã Rodrigues Gomes, jovem autor que lançou *O Sapó Zé* (2016) e *A Tartaruga Medrosa* (2021); além de Cláudia Melo, conhecida por sua atuação em feiras literárias com obras que abordam valores, meio ambiente e cultura local. Soma-se ainda Anna Miranda, natural do Ceará, mas com obra publicada no Piauí (*A Tartaruga de Sete Cidades*, 2015), que se tornou referência em projetos de leitura regionais.

Vale ressaltar que é possível que existam outros autores e autoras que produzam literatura infantil no Piauí, principalmente professores, contadores de histórias ou artistas locais que publicam de forma artesanal, em tiragens reduzidas ou mesmo sem registro formal (ISBN). No entanto, esses escritores independentes costumam estar centralizados em suas próprias regiões, com circulação restrita a feiras literárias, escolas e bibliotecas comunitárias, sem alcançar maior projeção estadual ou nacional. Essa realidade contribui para a invisibilidade da produção literária infantil piauiense e reforça a necessidade de mapeamentos sistemáticos e políticas públicas de incentivo à publicação e à distribuição.

A tabela abaixo resume os principais autores identificados, suas obras e a cidade de origem ou residência, servindo como amostra representativa da produção local:

Tabela 1 - levantamento de dados de autores/autoras no estado Piauí.

Autor(a)	Nº de livros	Tema principal	Cidade
Cineas Santos	2	História e Cultura	Teresina
Márcia Evelin	3	Folclore e valores	Teresina
Railson Cauã	2	Animais e fábulas	Teresina
Cláudia Melo	2	Natureza e educação	Florianópolis
Anna Miranda*	1	Lenda regional	Fortaleza/CE

* **Nota: Autora cearense com atuação editorial no Piauí.**

* Fonte: produção nossa.

Esses dados reforçam a percepção de que, embora existam iniciativas isoladas e relevantes, a produção de literatura infantil no Piauí permanece fragmentada e dependente de iniciativas individuais. A ausência de mapeamentos regulares e de políticas de fomento limita o alcance dessa literatura, tornando ainda mais importante a realização de pesquisas que deem visibilidade a essa produção e incentivem sua circulação em todo o território piauiense.



TEMÁTICAS RELEVANTES

A análise das obras identificadas nesta pesquisa permite observar que, mesmo em um universo restrito de publicações, há uma diversidade temática significativa, refletindo preocupações culturais, sociais e pedagógicas. A literatura infantil piauiense, embora discreta em volume, caracteriza-se por abordar temas que dialogam diretamente com o cotidiano das crianças, seus valores familiares, o ambiente natural que as cerca e as tradições locais.

Entre as principais categorias temáticas identificadas, destacam-se:

- **Cultura local:** Presente sobretudo nas obras de Cineas Santos (*O Trem da Vida*, *Ciranda Desafinada*) e Márcia Evelin (*O Boi do Piauí*), essa temática evidencia o compromisso de alguns autores com a preservação de memórias, lendas, festas populares e elementos do imaginário regional. Essas narrativas cumprem o papel de valorizar o território, transmitindo às crianças informações sobre suas raízes culturais.
- **Família:** Outro tema recorrente, a família aparece como núcleo de afetos, ensinamentos e experiências de convivência. Essa dimensão é percebida em textos que exploram relações intergeracionais, histórias contadas por avós ou pais, e situações do dia a dia doméstico. Márcia Evelin, por exemplo, valoriza figuras como os avós e os contos familiares, aproximando a criança de sua identidade familiar.
- **Meio ambiente:** A preocupação com a natureza e a relação ética com os animais também se destaca, especialmente em obras como *A Tartaruga Medrosa* (Railson Cauã) e *O Segredo da Chita Voadora* (Márcia Evelin). Nessas narrativas, as fábulas e histórias de animais buscam sensibilizar o público infantil para o cuidado com o ambiente, incentivando valores de preservação e responsabilidade.
- **Cotidiano escolar:** Algumas produções dialogam diretamente com o universo escolar, retratando o ambiente de aprendizado como espaço de descobertas, amizades e desafios. Embora menos explorado, esse tema aparece em histórias que abordam o convívio entre colegas e a importância da escola como formadora de saberes.
- **Histórias de superação:** Por fim, percebe-se a presença de narrativas que trabalham valores como coragem, resiliência e solidariedade. São contos que apresentam personagens enfrentando medos, limitações ou dificuldades, incentivando a criança a acreditar em sua própria força e criatividade para resolver conflitos.

De forma geral, a presença desses temas demonstra que os autores piauienses buscam equilibrar a valorização da cultura regional com questões universais da infância, tornando suas obras ao mesmo tempo singulares e acessíveis. Essa diversidade temática reforça o potencial da literatura infantil do Piauí como instrumento de formação leitora, educação em valores e construção de identidade cultural.

CIRCULAÇÃO NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Além de mapear autores e temáticas, esta pesquisa buscou compreender como a literatura infantil produzida no Piauí circula no ambiente escolar e se articula com políticas públicas de incentivo à leitura. De modo geral, constatou-se que o número de obras locais efetivamente adotadas pelas



escolas públicas é bastante limitado, restringindo-se, na maioria das vezes, a projetos pontuais, como feiras literárias, rodas de leitura ou ações isoladas de professores e gestores culturais.

Em termos de políticas de aquisição, programas federais como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) ou o atual PNLN (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) ainda priorizam obras de alcance nacional, com grande parte dos livros adotados vindo de editoras do Sudeste. Isso faz com que autores piauienses enfrentem barreiras para inserir suas produções nos acervos escolares, mesmo quando os conteúdos dialogam diretamente com o contexto regional dos alunos.

Outro fator observado é que a distribuição local também depende muito de iniciativas independentes, seja pela doação de exemplares por parte dos próprios autores, seja por parcerias com eventos culturais como o Salão do Livro do Piauí (SaLiPi). Nessas ocasiões, alguns exemplares chegam às escolas, mas sem garantia de permanência ou de uso efetivo nas atividades pedagógicas.

Essa situação revela uma lacuna importante: a literatura infantil piauiense permanece, em grande parte, ausente dos currículos escolares formais, mesmo quando poderia funcionar como instrumento potente de valorização da cultura local e de fortalecimento da identidade das crianças. O baixo investimento em políticas regionais de incentivo à leitura, aliado à falta de editais específicos voltados à produção e circulação de obras infantis no estado, contribui para que esse cenário persista.

Diante desse quadro, é essencial reconhecer que a inserção da literatura local nos espaços escolares não depende apenas de sua existência, mas de ações estruturadas de políticas públicas, formação docente e valorização da produção cultural regional como parte integrante do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil constitui uma das mais importantes ferramentas para a formação do leitor, ao oferecer experiências que vão além do ato de ler, envolvendo imaginação, afetividade e pertencimento cultural. Ao longo deste trabalho, procurou-se evidenciar que, embora ainda pouco explorada em estudos acadêmicos, a produção de literatura infantil no Piauí existe, se mostra viva e expressa uma dimensão simbólica fundamental para a infância local.

O levantamento realizado identificou autores e obras que, mesmo em número restrito, reafirmam o compromisso de escritores e educadores piauienses em contar histórias, transmitir saberes e valorizar a cultura regional por meio dos livros. Contudo, essa produção permanece, em grande parte, marginalizada, com circulação limitada, pouca inserção em políticas públicas nacionais de aquisição de livros e escassa presença nos currículos escolares.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que novas estratégias de valorização da literatura infantil piauiense sejam debatidas e implementadas. É necessário que governos estaduais e municipais, instituições culturais e a comunidade escolar se mobilizem para ampliar editais específicos de fomento, criar prêmios regionais de literatura infantil, incentivar a publicação de novos autores e promover a formação de professores e mediadores de leitura com foco em obras que dialoguem com o contexto cultural das crianças do estado.

Além disso, este estudo evidencia a urgência de novas pesquisas que aprofundem o mapeamento da produção literária local, não apenas em registros bibliográficos, mas também por meio de entre-



vistas com autores, levantamento de trajetórias de publicação e análises do impacto dessas obras na prática pedagógica. Recomenda-se, ainda, que futuros estudos explorem a aplicação prática dessas narrativas em salas de aula, observando como o contato com histórias regionais pode contribuir para a formação crítica, criativa e identitária das crianças piauienses.

Dessa forma, acredita-se que dar visibilidade à literatura infantil produzida no Piauí é também garantir o direito de cada criança de se reconhecer em suas próprias histórias, fortalecendo laços de pertencimento, valorizando a diversidade cultural e construindo caminhos para uma educação mais plural, sensível e comprometida com a realidade de sua gente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Maria Lídia Reto. Lisboa: Edições 70, 2016.

CARVALHO, M.E, *O segredo da chita voadora*, Teresina, Nova aliança, 2017.

CARVALHO, M.E, *O boi do Piauí*, Ed. Teresina, Nova aliança, 2015.

CARVALHO, M.E, *O menino do congo*, Ed. Teresina, Nova aliança, 2022.

GOMES, R.C, *A tartaruga medrosa*, Ed. Teresina, Nova aliança, 2021.

GOMES, R.C, *O sapo Zé*, Ed. Teresina, Nova aliança, 2016.

LEMOS, Vanize, *Socorro Rios Magalhães abordar literatura infantil em assembleia da APL*, 2015. Disponível em: (<https://www.academiapiaiensedeletras.org.br/socorro-rios-magalhaes-aborda-literatura-infantil-em-assembleia-da-apl>), data de acesso: 8 de julho de 2025.

MIRANDA, Anna, *A tartaruga de sete cidades*, ed. Teresina, Nova aliança, 2015.

SANTOS, Cineas. *O menino que descobriu as palavras*, Ed. são Paulo, Ática, 2010.

SANTOS, Cineas. *O trem da vida*, Ed. Fortaleza, Imeph, 2022.

SANTOS, Cineas. *Ciranda desafinada*, [s.l.], Escala educacional, 2008.

SANTOS, Cineas. *A metade extraviada*, ed. Teresina, Nova aliança, 2014.

Os dados apresentados neste artigo integram a pesquisa desenvolvida na monografia intitulada *Espaços de leitura nas Proinfâncias de Codó: reflexões sobre práticas docentes durante o ensino remoto*, de autoria de Cecília de Araújo Flor, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa, apresentada à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2022.



Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

