



# MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura e estratégias  
de leitura

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza  
Estela Souza dos Santos



# Mediação Literária:

## LITERATURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA



**Organizadoras**

Renata Junqueira de Souza

Estela Aparecida de Souza dos Santos



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 e estratégias de leitura. *E-book (PDF)*/ organização de Renata Junqueira de Souza; Estela Souza dos Santos. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.  
166 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: 978-65-82655-06-7

1. Mediação literária 2. Literatura infantil 3. Literatura juvenil 4. Estratégias de leitura 5. Educação literária. I. Souza, Renata Junqueira de II. Santos, Estela Souza dos Santos 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



**Mediação Literária:**  
Literatura e estratégias  
de leitura





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 e estratégias  
de leitura



## SUMÁRIO

- 4 APRESENTAÇÃO**  
Renata Junqueira de Souza  
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 9 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**  
Felipe Munita
- 17 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**  
Rovilson José da Silva
- 23 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**  
Cynthia Graziella G. S. Girotto
- 39 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 49 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**  
Marivaldo Omena Batista
- 56 ALMA AND HOW SHE GOT HER NAME: O LIVRO LITERÁRIO DESTERRITORIALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**  
Maria Helena Ferrari  
Cynthia Graziella Guizelim Simões Girotto  
Érica Cayres Rodrigues
- 66 AS SITUAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**  
Andréa Carolina Nascimento Silva  
Hercília Maria de Moura Vituriano



- 75** **CIDADE, AUTOR, PARATEXTOS E IDENTIDADE: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A RECEPÇÃO DE *BUDAPESTE*, DE CHICO BUARQUE (2003), NO ENSINO MÉDIO**  
Marivaldo Omena Batista  
Renata Junqueira de Souza
- 83** **CONTAR HISTÓRIAS, ESCUTAR SENTIDOS: PRÁTICAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Flávia Lemos Bianquin  
Ana Luiza Bustamante Smolka
- 91** **CONVERSAÇÃO LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS ILUSTRADOS NO ENSINO MÉDIO**  
Érica Cayres Rodrigues  
Joyce Ap. da Silva Linard  
Cyntia Graziella G. S. Girotto
- 99** **“LAYLA, A MENINA SÍRIA”: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA ESCOLA**  
Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Marcela Martins de Melo Fraguas
- 107** **LITERATURA QUE VIRA MANCHETE: MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA JORNALÍSTICA A PARTIR DA OBRA “SOLITÁRIA” – ELIANA ALVES CRUZ**  
Ioneide Ferreira Carneiro  
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
- 115** **OLELÊ: LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LEEI E NA ESCOLA**  
Elizandra Cristina da Silva  
Ana Caroline de Almeida  
Bruna Fernanda Mendes
- 121** **(RE)CONTAR HISTÓRIAS: COMO “TRADUZIR” TEXTOS CLÁSSICOS PARA COM ALUNOS JOVENS?**  
Giovana Lucas



**130** **SIMPLESMENTE MENINAS: CINEMA,  
CUIDADO E LEITURA NA BIBLIOTECA  
COMUNITÁRIA MARIA DOLORES**

Katiani Fernanda da Silva de Mattos Antunes,  
Rebeca Xavier Parente  
Ethel Silva de Oliveira

**137** **WIMMELBOOKS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA  
PARA O ATO DE LER IMAGENS PARA CRIANÇAS**

Maria Helena Ferrari  
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto  
Elaine Rodrigues Nichio





# 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

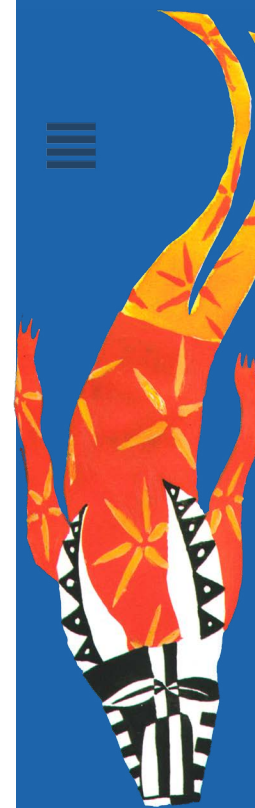
Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...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”.





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).

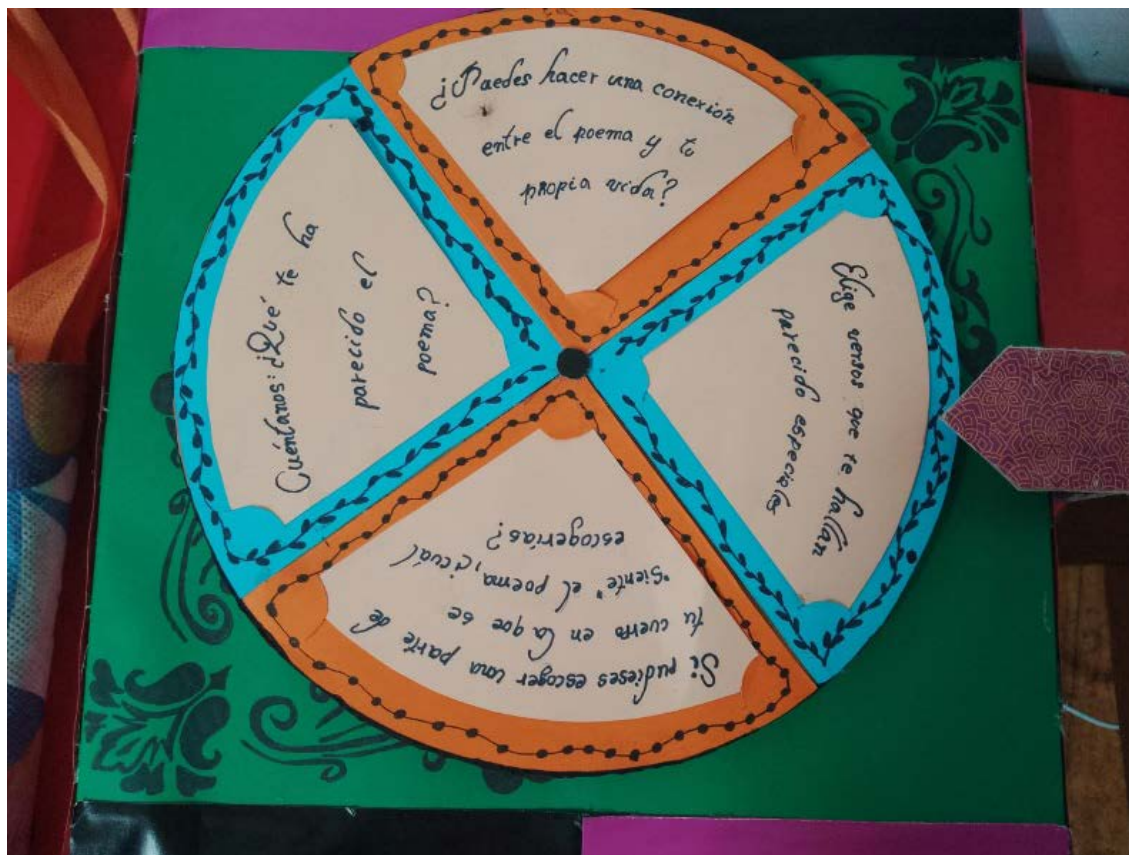


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

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.

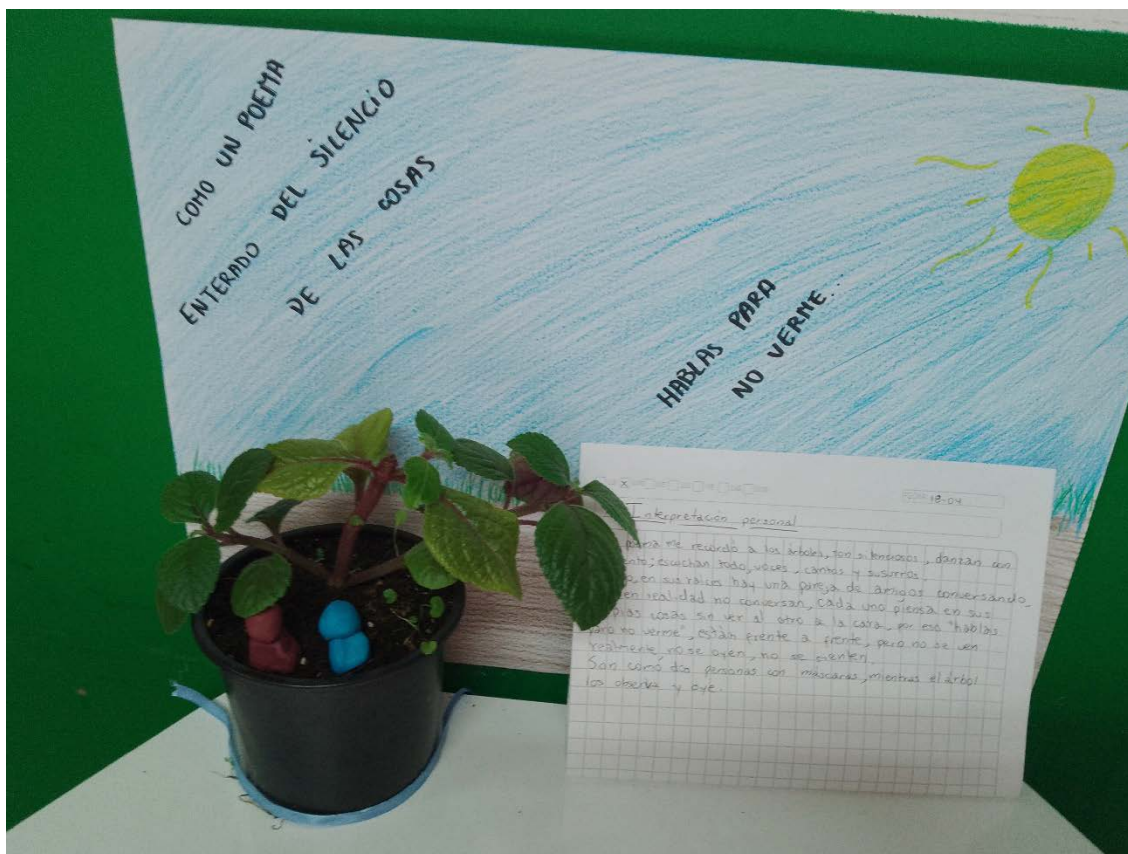


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

### 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).

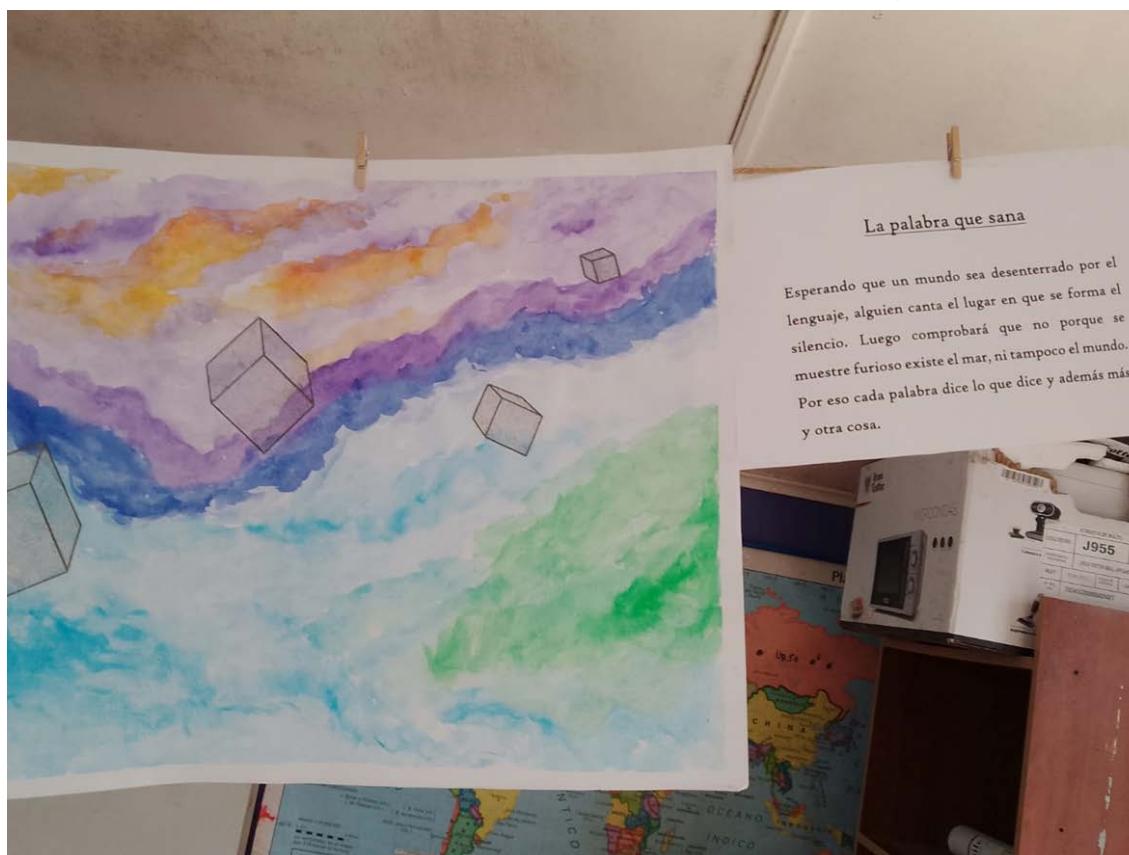


Imagen 4. Producto final de un estudiante

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)



**Mediação Literária:**  
Literatura e estratégias  
de leitura



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.

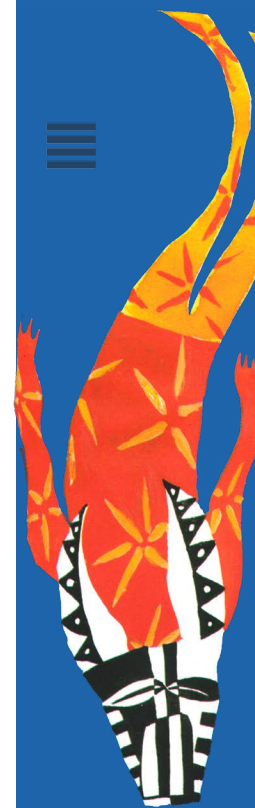
Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa,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

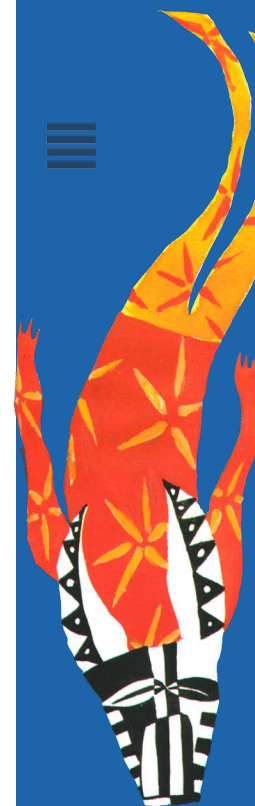
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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](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](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?<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> 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 inocência<sup>2</sup>.

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 Mangue” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

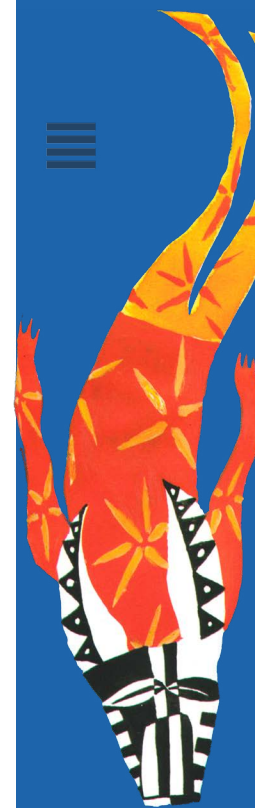
Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

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:

<sup>2</sup> 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 *asperezas*:



**“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 Mangue”* (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?*

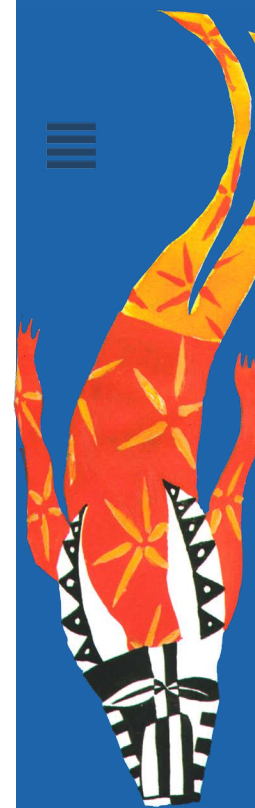
Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar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

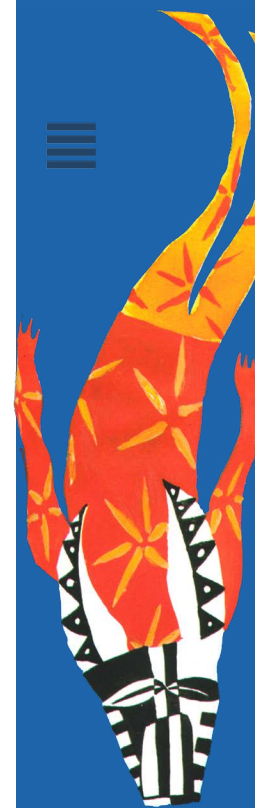
Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura 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 vygotiskianos 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

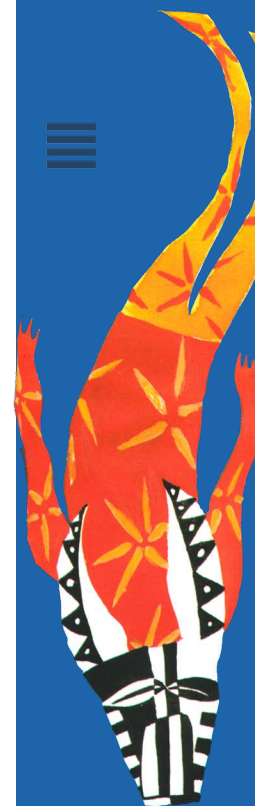
Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à 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 e estratégias  
de leitura





# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>3</sup>  
*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

<sup>3</sup> 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](mailto: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.

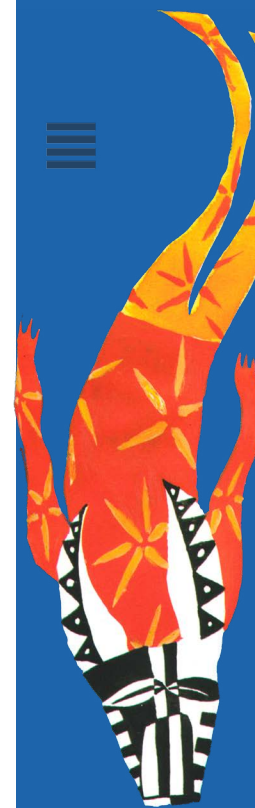
Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito 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, Lígia. **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)

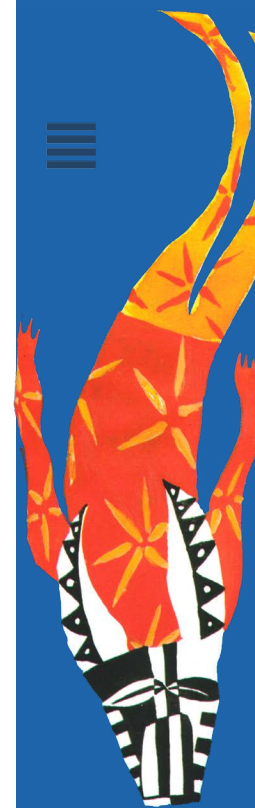
## ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

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.





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)

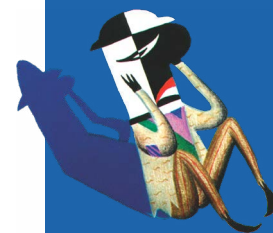
Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental 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, Giroto 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 (Giroto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado<sup>4</sup> 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 (Giroto 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):

<sup>4</sup> 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](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

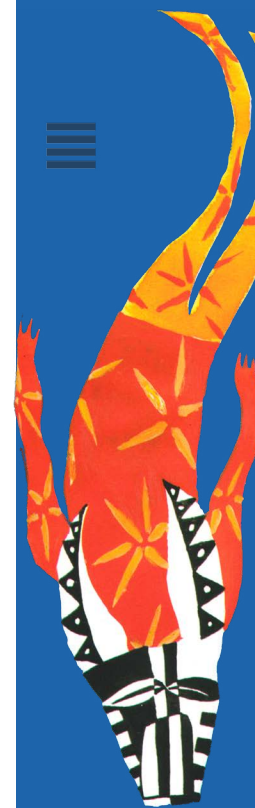
sou uma moça polida  
 levando  
 uma vida lascada  
 cada instante  
 pinta um grilo  
 por cima  
 da minha sacada

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 substituíria 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.





# ALMA AND HOW SHE GOT HER NAME: O LIVRO LITERÁRIO DESTERRITORIALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Maria Helena Ferrari  
(UNESP)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto  
(UNESP)

Érica Cayres Rodrigues  
(UNESP)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Acreditamos que o ensino de inglês na infância nas escolas públicas brasileiras constitui uma estratégia fundamental para ampliar as possibilidades culturais, comunicativas e cognitivas das crianças, especialmente em contextos marcados por desigualdades de acesso ao conhecimento. Ao serem inseridas precocemente em práticas sociais mediadas pela aprendizagem de línguas adicionais, as crianças desenvolvem não apenas habilidades linguísticas, mas também modos de pensar, imaginar e interagir com o mundo de forma mais crítica e plural.

Como enfatiza Tonelli (2023), a aprendizagem de línguas na infância deve ser compreendida em uma perspectiva discursiva e significativa, na qual o inglês não é apenas um conteúdo, mas uma prática social que contribui para a constituição de sujeitos autônomos e participativos. Assim, garantir uma iniciação qualificada ao ensino de língua inglesa na escola pública é um compromisso com a democratização do conhecimento e com a ampliação das vozes infantis no cenário global.

Isso posto, apresentamos uma proposta pedagógica, baseada na concepção de linguagem do círculo bakhtiniano, cujo objetivo geral é apresentar as potencialidades do livro de imagem como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades de leitura a partir do livro *Alma and How she got her name*. Salientamos que neste manuscrito o foco não é o ensino de língua inglesa, mas sim o material que utilizamos para nortear as aulas carregado de possibilidades dialógicas e significativas para o universo infantil, como o reconhecimento de si.

Concluimos que, para além do ensino de língua inglesa, o Livro *Alma and how she got her name*, oferece um caminho potente para **desterritorializar práticas tradicionais de ensino de inglês para crianças**, por meio de livros ilustrados, deslocando o foco de metodologias prescritivas para experiências significativas de leitura literária, imaginação e interação.

A obra *Alma and How She Got Her Name*, com seus **potenciais estéticos expressos na materialidade das imagens, no uso simbólico das cores e na construção visual da narrativa**, constitui-se como um dispositivo formativo capaz de promover a leitura de imagens como prática social, ampliando repertórios culturais e discursivos das crianças. Acreditamos na necessidade de integrar literatura infantil, estética, formação humana e ensino de línguas em propostas pedagógicas que reconheçam





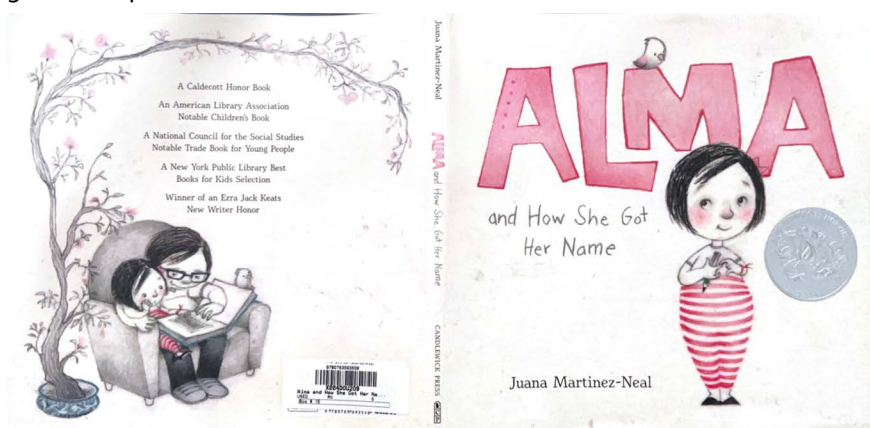
a criança como sujeito de linguagem, fortalecendo, desde os anos iniciais, uma educação sensível aos múltiplos modos de ler e compreender o mundo.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada consiste em uma análise descritiva qualitativa, orientada por uma perspectiva dialógica. O procedimento metodológico fundamenta-se na metodologia das Ciências Humanas, especificamente na heterocientificidade nos estudos linguísticos (Geraldi, 2012). Foram selecionadas algumas páginas a partir de um recorte intencional, contemplando elementos paratextuais e gráficos da obra - capa, guardas, folha de rosto e tipografias – compreendidos como componentes que participam da construção de sentidos e orientam o processo de leitura (Linden, 2011; Gentte, 2009) para a construção de sentidos. Esse recorte mobiliza conhecimentos prévios e favorece a produção de inferências iniciais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 01: Capa



Fonte: Martinez-Neal (2018).

A capa, quarta capa e título fazem parte do primeiro contato do leitor com o livro. Após a apresentação da obra, a mediadora de leitura pode levantar algumas problematizações a respeito de determinados aspectos dos paratextos, chamando a atenção do público para certos detalhes e elementos na tentativa de “movimentar todo o seu acervo cultural para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem” (Arena, 2010, p. 240). A combinação tipográfica com imagens no livro chama a atenção já na capa.

Neal (2018), ao esboçar o título ALMA, adicionou cinco pontos dentro do primeiro A como forma de significar que seus familiares estão sempre com ela. A conexão entre os elementos da primeira capa, como a escolha da cor do título, os traços corporais da menina e sua roupa representada por listas rosas, alimentam a imaginação no leitor para a continuidade da história na próxima página.

Elementos linguísticos como perguntas: *What can you see in the cover? Can you describe it? Who's the author? Who is the girl? Who is the man?*, são alguns exemplos de como usar a língua e explorar a obra literária ao mesmo tempo. As respostas, mesmo que sejam em português, devem ser considera-



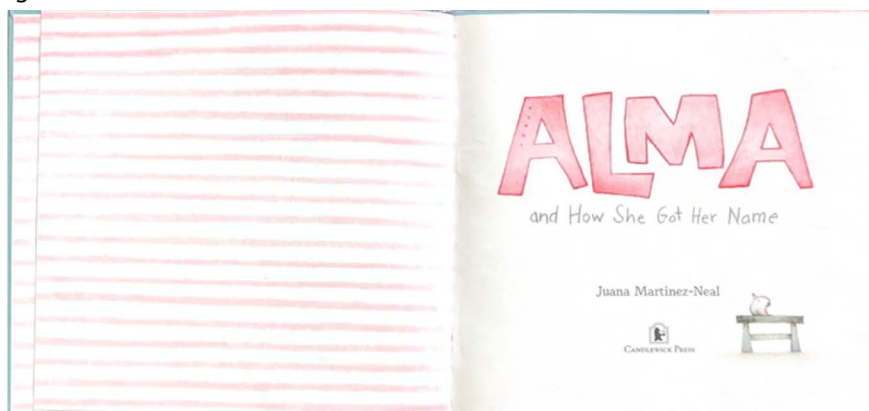
das. O movimento da mediadora de leitura para ampliar possibilidades de respostas em inglês deve acontecer de forma leve e espontânea de acordo com o nível de vocabulário da turma, ou estudantes, pois, a literatura infantil constitui um espaço privilegiado para a exploração de estruturas linguísticas em uso, conforme propõe Juliana Tonelli ao defender uma abordagem discursiva e significativa da língua adicional na infância (Tonelli, 2011; 2015).

A concepção de leitura que defendemos compreende o ato de ler com produção de sentidos. Nessa perspectiva, quanto mais o leitor mobiliza seus conhecimentos e experiências diante da obra, maiores são as possibilidades de construir interpretações e alcançar a compreensão. Assim, “a literatura implica diálogo, interação com o texto, com a estética e, por isso, requer para si leitores e não leitores. A literatura exige do leitor uma interlocução, envolvimento, esforço para atuar no texto e com o texto [...]” (Silva; Arena, 2012, p. 7). As listas rosas nas páginas duplas, na guarda do livro, por exemplo, requerem uma inferência com a roupa e identidade da personagem principal disposta na capa ao longo da história.

Ao explorar os conhecimentos prévios das crianças, o professor pode mobilizar elementos linguísticos que expressem motivação e criem um movimento dialógico entre uma resposta e outra, favorecendo a participação ativa das crianças. O uso de perguntas abertas e encadeadas, como “What do you think?” (o que você acha?), “Why?” (por quê?) e “Can you tell me more?” (você pode me dizer mais?), estimula a continuidade do turno de fala e valoriza as hipóteses infantis.

Expressões de encorajamento, como “Good idea!” (boa ideia), “That makes sense” (isso faz sentido) e “I like how you said that”, (gosto do que disse) associadas à entonação ascendente e ao contato visual, funcionam como marcas linguístico-discursivas de reconhecimento, fortalecendo a motivação para as crianças expressarem-se. Além disso, a retomada parcial da fala do aluno — por meio de reformulações (“So you’re saying that...”) ou expansões (“Yes, and in English we can also say...”) — cria um elo entre as respostas, demonstrando escuta ativa e promovendo o avanço na construção do sentido. Esses recursos linguísticos evidenciam o caráter interativo da linguagem e contribuem para que o ensino de inglês se constitua como uma prática dialógica, na qual o conhecimento é coconstruído a partir das experiências e saberes das crianças.

Figura 02: Falsa folha de rosto



Fonte: Martinez-Neal (2018).



As páginas individuais e seus elementos foram construídos em uma perspectiva de leitura *top down*, orientada pela ativação de conhecimentos prévios e pela interpretação de pistas presentes no texto. Propositamente, a obra omite a imagem visual de **ALMA**, mas provoca o leitor a inferir sua presença por meio das listas, do título e do pássaro. Essa articulação entre pistas e conhecimentos prévios mobiliza a estratégia de inferência, conforme discutem Girotto e Souza (2010), ao explicitarem que essa estratégia pode ser realizada a partir de “[...] conhecimento sobre vocabulário, um conceito, organização do texto, sobre o autor ou outras inferências que é preciso ter para com o texto” (Girotto e Souza, 2010, p. 77-78).

Figura 03: Relação inicial de Alma e seu nome

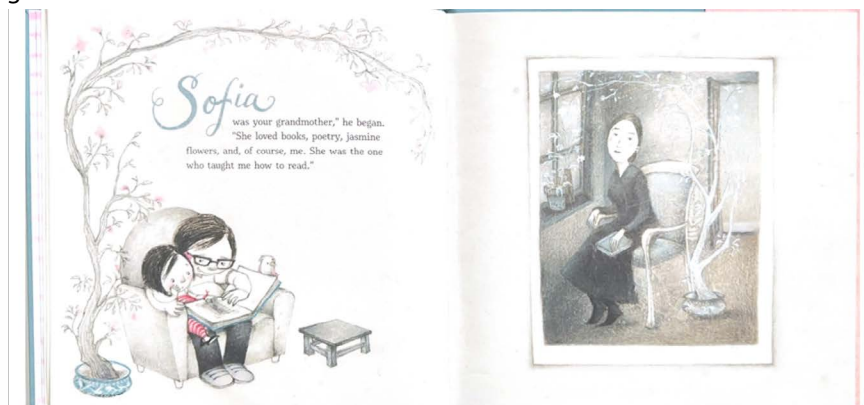


Fonte: Martinez-Neal (2018).

Martinez-Neal (2018) criou ilustrações impressionantes nas páginas individuais Fig.03, que evocam um clima calmo, reflexivo, solitário de Alma ao escrever seu nome. O registro gráfico das palavras, que representam o nome completo da personagem e sua disposição na folha de papel em branco, levam o leitor a inferir que Alma ainda está no processo de aprendizagem da escrita de seu nome. O branco da página nos permite inferir o vazio dentro de si, a sua frustração ao não conseguir registrar seu nome em uma única folha. Assim, o mediador pode dizer às crianças: Look at Alma's face! e apontar para a face de Alma, *is she happy? Why? Or Why not?* Na página ao lado perguntar: *What can you see?* A depender das respostas apontar a palavra *handwriting* (caligrafia), o professor pode pedir para os alunos mostrarem as suas também.

Sob a perspectiva bakhtiniana, o diálogo que estrutura a narrativa da obra, revela o modo como a linguagem constitui o sujeito em sua relação com o outro, Bakhtin (1992, p. 113). É nesse território da palavra compartilhada que se constrói a relação entre Alma e o pai, mediada pela curiosidade da menina diante do excesso de nomes que compõem sua identidade. O diálogo se inicia com a inquietude de Alma — “My name is so long, Daddy? It never fits” —, que inaugura o movimento dialógico da narrativa e marca o início de seu processo de autoconhecimento. O pai utiliza-se do objeto cultural humano álbum fotográfico para fluir a narrativa. Perguntas como *What's your full name? Where does your name come from?* São elementos linguísticos para conectar o leitor à história.

Figura 04: Sofia



Fonte: Martinez-Neal (2018).

Na Figura 04, recorreremos a outros elementos peritextos que contribuem para criação de sentido do leitor, como a figura do homem, aqui representado pelo pai de Alma, como a estante de livros, como o objeto azul, um álbum. Vale salientar que para muitas crianças nascidas nas últimas décadas o álbum fotográfico impresso talvez não faça mais sentido.

É o mediador, quem estabelece pontes simbólicas entre esses artefatos e as experiências das crianças, contextualizando seu valor afetivo, histórico e identitário. Como afirma Michèle Petit, o mediador permite que a criança “entre em contato com outras épocas, outros mundos e outras maneiras de viver” (Petit, 2009, p. 43), ampliando seu repertório cultural. Do mesmo modo, Dagoberto Arena destaca que a leitura só se realiza plenamente quando há relações vivas entre leitores, livros e aqueles que os acompanham no processo (ARENA, 2011). O movimento temporal evidenciado na narrativa pela linguagem literária e visual, dá-se por meio das cores, azul (passado), rosa (presente).

Na tentativa de responder a Alma, o pai não oferece uma explicação objetiva, mas a introduz no universo simbólico da família e fornece elementos por meio da ilustração no qual Alma se apropria dos significados de cada nome representados por objetos de cor rosa. Cada nome se transforma em narrativa. Assim, a palavra paterna faz ecoar múltiplas vozes familiares, instaurando uma polifonia no sentido bakhtiniano. Para Bakhtin (1981, p. 272), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar.” Nesse sentido, a escuta atenta de Alma constitui-se como ato de resposta, não apenas ao pai, mas à herança simbólica que os nomes carregam.





Figura 05: Apropriação do nome Sofia

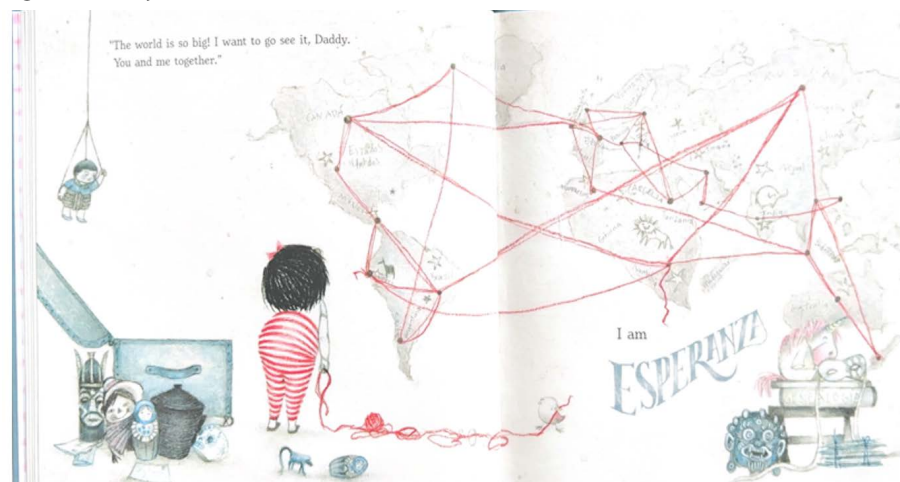


Fonte: Martinez-Neal (2018).

Ao longo do diálogo, Alma não permanece passiva: ela reage, questiona, ri e se identifica. Quando o pai conta sobre os gostos de Sofia, a autora nos transporta para as páginas duplas cheias de vida, de poesia, de flores, representando o presente pela cor rosa, e para objetos pertencentes a Sofia, na cor azul, a menina sorri, reconhecendo-se na ancestral. Esse momento marca a apropriação dos sentidos, aquilo que Bakhtin (1992, p. 127) denomina reacentuação, um processo pelo qual o sujeito toma a palavra do outro e a faz sua, investindo-a de novos valores e entonações.

O nome deixa, então, de ser um signo alheio e passa a integrar o discurso próprio de Alma. A menina passa de ouvinte a autora, e é precisamente esse deslocamento que revela o caráter formativo do diálogo na construção identitária de Alma, que continua inquieta e curiosa. Esse processo acontece com todos os nomes da protagonista ao longo da obra. Primeiro o pai apresenta o significado dos nomes e, posteriormente, acontece o processo de apropriação do significado por Alma.

Figura 06: Objetos culturais



Fonte: Martinez-Neal (2018).

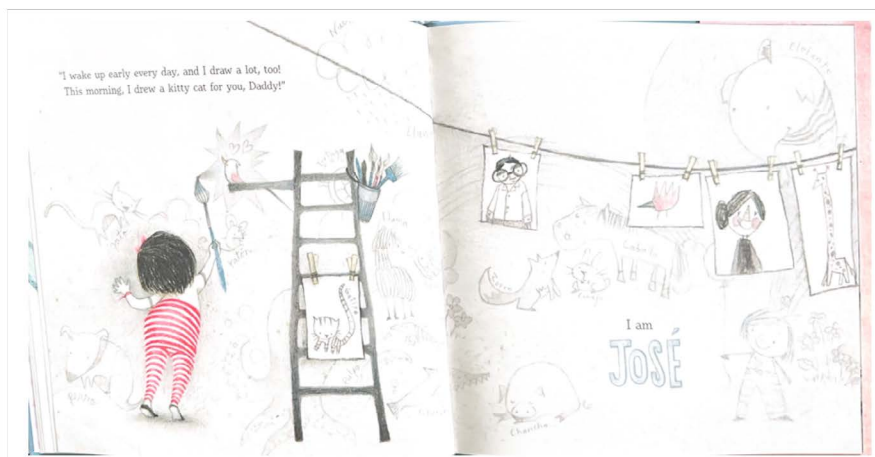


As ilustrações de Juana Martinez-Neal ampliam e reinterpretam o texto escrito, evidenciando aspectos da identidade e da memória familiar da protagonista, representados por objetos culturais como, álbum, baú em azul e o porta-retratos, entre outros.

A composição das páginas, com espaços em branco cuidadosamente equilibrados e o olhar expressivo da personagem, são outros recursos utilizados pela autora-illustradora que conduz o leitor por uma leitura sensível e reflexiva, em que a construção visual participa ativamente da tessitura narrativa e seu movimento.

De acordo com Bakhtin (2003) toda palavra é um território de encontro entre vozes: Já Vygotsky (2007), destaca que o desenvolvimento humano e a formação da consciência se dão nas relações sociais, mediadas pela linguagem por meio da arte, pinturas, fotografias e desenhos. Ao longo das ilustrações de NEAL observamos Alma, em processo de criação artística, cercada por desenhos e expressões simbólicas que traduzem o poder da imaginação na infância e de conexão com seus ancestrais. O ato de desenhar de Alma, revela um diálogo entre o eu e o outro — a menina e as personagens — em que o gesto criativo torna-se uma forma de linguagem carregada de sentidos culturais e afetivos.

Figura 07: Desenhos



Fonte: Martinez-Neal (2018).

Sob a luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), a imaginação é compreendida como uma atividade simbólica fundamental para o desenvolvimento, pois permite à criança transformar suas experiências sociais em representações criativas. Nessa perspectiva, o desenho e a palavra se constituem em práticas mediadas pela linguagem, espaço de diálogo e significação. Inspirando-nos em Bakhtin (1992), podemos afirmar que o ato de desenhar é também um ato enunciativo, em que a criança dialoga com o outro, com o mundo e com as vozes sociais que a constituem. Assim, a página ilustra o encontro entre linguagem, afeto e cultura, dimensões indissociáveis na formação do sujeito infantil. Alma evidencia isso por meio de seus desenhos sobre pessoas, objetos e coisas que gosta, do presente e do passado que passam a ter sentido na sua vida.

Figura 08: Alma

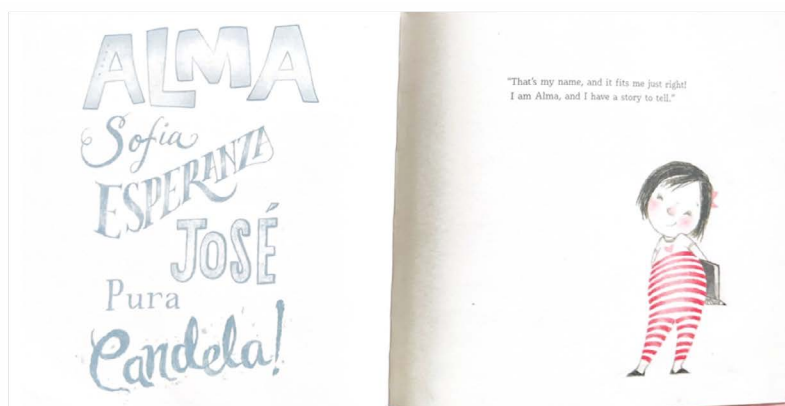


Fonte: Martinez-Neal (2018).

Segundo Nikolajeva e Scott (2011), o livro ilustrado é um espaço de interação semiótica, em que palavra e imagem constroem sentidos complementares e interdependentes. Na página dupla de desfecho de *Alma and How She Got Her Name*, a menina aparece sorridente, afirmando “I love the story of my name!”, evidenciando que já se apropriou dos sentidos herdados de cada sobrenome, sentidos materializados visualmente pelos objetos azuis que representam cada membro da família: o retrato emoldurado do bisavô, o coração votivo da avó, o grande baú com as iniciais EDM da bisavó Esperanza, o livro azul que remete ao avô-leitor e até a poltrona clara que acolhe essas memórias.

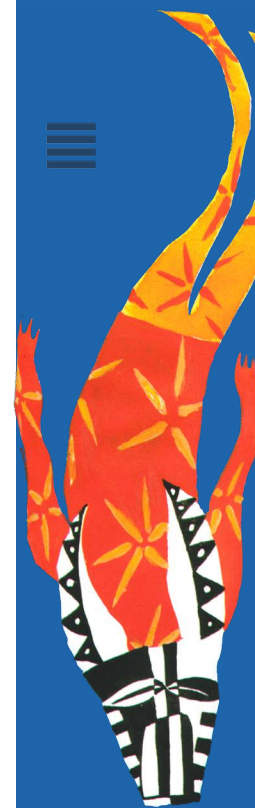
Contudo, apesar desse processo de reconhecimento, Alma ainda olha para o pai em busca do significado de seu primeiro nome, Alma. Palavra que remete à interioridade, ao sopro vital, ao princípio sensível e espiritual que diferencia cada sujeito. Esse momento final instaura um espaço de alteridade, pois, como lembra Bakhtin, o sentido nunca se fecha em si mesmo: ele nasce no encontro com o outro. Assim, a história do nome de Alma torna-se incompleta até que o pai lhe ofereça sua parcela de voz, permitindo que a menina compreenda que, embora carregue histórias anteriores, ela também é singular, “a primeira e a única Alma”, e que, a partir desse diálogo, poderá continuar construindo sua própria narrativa.

Figura 09: Apropriação de Alma



Fonte: Martinez-Neal (2018).





Para finalizar, na página representada na Figura 09, observamos que Alma finalmente se apropria de todos os sentidos herdados de seus sobrenomes, um movimento de identidade concluído tanto pelo sorriso satisfeito da menina, quanto pela afirmação linguística ***“That’s my name, and it fits me just right! I am Alma.”*** A frase aponta para a incorporação plena do nome: o pronome demonstrativo *that* destaca o nome como algo agora reconhecível e íntimo; o verbo *fits* sugere adequação, como uma roupa que se ajusta ao corpo, revelando que Alma sente que sua história e seu nome coincidem; e, a estrutura enfática *I am Alma* marca o momento de afirmação subjetiva, em que ela própria se declara autora de sua identidade.

Os nomes escritos em cinza retomam visualmente cada ancestral, mas com traços específicos e variações caligráficas que diferenciam cada personagem, o cursivo delicado de Sofia, os desejos de Esperanza, os desenhos mais rígido de José, a leveza de Pura e a expressividade vibrante de Candela, revelando que Alma não apenas ouviu essas histórias, mas as reconhece e as reinscreve dentro de si. No desfecho da obra, quando Alma afirma: *“I am Alma. And I have a story to tell,”* ela assume a autoria de sua própria narrativa. Essa afirmação sintetiza o que Bakhtin (2011, p. 54) entende como o ato ético e estético da enunciação: *“Ser significa ser para o outro e, através dele, para si mesmo.*

## CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, buscamos evidenciar as potencialidades do livro de imagem *Alma and how she got her name* como recurso para desenvolver habilidades de leitura de imagens no Curso de Formação Inicial de Inglês para Crianças, aliado à prática de leitura literária desenvolvida no Centro de Idiomas do Instituto Federal de Rondônia, em Vilhena. A simbiose entre texto, imagem e paratextos, característica essencial da obra, mostrou-se determinante para a formação do leitor literário em desenvolvimento, permitindo que as crianças acessem camadas profundas da narrativa, desde a descoberta do próprio nome até o reconhecimento de pertencimento familiar. Diante disso, reafirmamos que, no contexto escolar, para além das teorizações, faz-se necessário cultivar práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e sensíveis que valorizem tais elementos estéticos e discursivos. Logo, o uso de livros ilustrados como *Alma and how she got her name*, demonstra-se uma estratégia potente para desterritorializar o ensino de inglês, enriquecendo-o com práticas de letramento literário que acolhem a infância, promovem a construção de sentidos e formam leitores capazes de dialogar com a pluralidade das culturas e das linguagens.

## REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. **Leitura, mediação e formação de leitores**. S.P.: Terracota, 2011.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia (UFU), v. 17, p. 237-247, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.



GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras: enfrentando ques-tões da metodologia Bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV). p.19-39.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: MENIN, Ana Maria et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

LINDEN, Sophie van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MARTINEZ-NEAL, Juana. **Alma and How She Got Her Name**. 10 abr. 2018. Disponível em: <https://juana-martinezneal.com/books/alma/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MARTINEZ-NEAL, Juana. Juana Martinez-Neal: **Alma and How She Got Her Name. Seven Impossible Things Before Breakfast**, [s. l.], 27 abr. 2018. Disponível em: <http://blaine.org/sevenimpossiblethings/?p=4604>. Acesso em: 12 nov. 2025.

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

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada** — TLA, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, 2005.



# AS SITUAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Andréa Carolina Nascimento Silva<sup>5</sup>

UFMA

Hercília Maria de Moura Vituriano<sup>6</sup>

UFMA

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura literária, especialmente na Educação Infantil, constitui-se como um dos pilares para o desenvolvimento integral das crianças. Longe de se limitar à decodificação de palavras, o ato de ler — ou de ser lido — envolve experiências cognitivas, culturais, sociais, estéticas e afetivas, que ampliam a compreensão de mundo e alimentam a imaginação. No caso das crianças de 4 e 5 anos, etapa em que o pensamento simbólico e a linguagem oral se encontram em plena efervescência, as situações de leitura literária instauram um espaço de encontro entre textos, sentidos e sujeitos.

Assim, este artigo propõe, portanto, compreender como estratégias de leitura, com suas diferentes formas e abordagens, podem ser um ponto de partida para desenvolver habilidades de leitura mais reflexivas. A presente investigação insere-se no âmbito da abordagem qualitativa, respaldando-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica. Para sua construção teórica, recorreu-se aos trabalhos de autores como Abramovich (2009), Cosson (2014, 2021, 2022), Jolibert (1994), Souza (2010, 2019), Giroto (2010) para sustentar a discussão acerca da leitura literária na primeira infância e nos estudos sobre as estratégias de leitura.

Embora a literatura infantil esteja amplamente presente no cotidiano escolar, ainda se observa práticas centradas apenas na leitura mecânica de histórias, sem o aprofundamento necessário para transformar o texto literário em uma experiência estética e significativa para a criança. Assim, torna-se imprescindível refletir sobre estratégias pedagógicas que ampliem a qualidade dessas vivências.

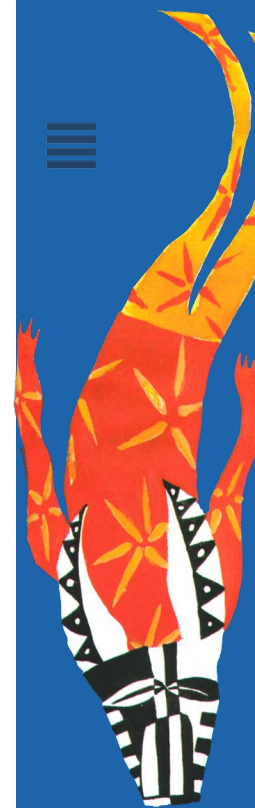
Nesse contexto, a mediação docente torna-se elemento central. Rildo Cosson (2014, p. 23) destaca que “a leitura literária na escola precisa ser uma prática consciente, planejada e mediada para que não se reduza a um simples exercício escolar”. Na mesma perspectiva, Jolibert (1994, p. 11) enfatiza que “é pela interação com o adulto leitor que a criança descobre o poder das histórias e a alegria de atribuir sentidos ao que ouve”, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica.

Vale destacar que o presente artigo constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada “**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA**: a organização da prática pedagógica na Educação Infantil”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em

5 Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), acnsilva270317@gmail.com

6 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), hercilia.maria@ufma.br





Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão, defendida no ano de 2025, sobre orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano.

Diante disso, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as práticas de leitura literária na Educação Infantil, destacando estratégias que contribuam para qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer a formação do leitor desde cedo.

## A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA

A leitura literária, especialmente na Educação Infantil, constitui-se como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Como afirma Teresa Colomer (2007, p. 26), “a literatura oferece ao leitor a possibilidade de compreender o mundo e a si mesmo por meio de experiências simbólicas que ultrapassam o cotidiano”. Para crianças de 4 e 5 anos, fase marcada pela expansão da linguagem e da imaginação, as situações de leitura assumem um papel determinante ao criar espaços de interação social, cultural, estética, afetiva e cognitiva.

Colomer (2007) ressalta que “as experiências literárias da infância deixam marcas que influenciam toda a trajetória leitora”, evidenciando a urgência de práticas intencionais desde os primeiros anos escolares. Além disso, pesquisas contemporâneas reforçam que a leitura mediada por adultos qualificados contribui para a ampliação do vocabulário, o refinamento das habilidades comunicativas e, sobretudo, para a formação de vínculos afetivos com os livros.

Logo, para aprofundar questões relacionadas à leitura literária na escola da infância, faz-se necessário compreender esse instrumento cultural, evidenciando as relações entre as concepções de linguagem e suas implicações para situar a leitura literária como instrumento da cultura humana.

Para Vygotsky (2001), nos constituímos humanos por meio da linguagem, no processo de mediação entre sujeitos e objetos de conhecimentos, tanto em situações reais como nas simbólicas, nas representações mentais. Portanto, entender o homem como sujeito histórico requer situarmos a linguagem como forma de apropriação do mundo. A linguagem se manifesta de várias formas, simbolizando o mundo, expressando-se e comunicando-se. De acordo com Ferreira (2012, p. 107):

[...] uma obra de literatura não requer simplesmente o emprego de elementos linguísticos, mas sim uma organização destes em um nível complexo, que extrapole o cotidiano: No uso estético da linguagem, procura-se desautomatizá-la, otimizando seus recursos conotativos e plurissignificativos, mas não apenas isso[...].

Dessa forma, a linguagem é construída através da interação entre sujeitos e objetos culturais. Dessa forma, a criança que participa de situações em que a linguagem escrita está presente aproxima-se de um mundo rico em cultura, informações e ludicidade que contribuem para seu desenvolvimento. Em outras palavras, pode-se dizer que por meio da leitura literária é possível formar cidadãos críticos e com conhecimentos que podem ser repassados às gerações futuras; promovendo o desenvolvimento psicológico, social e cultural.

Logo, quanto mais cedo a criança experimentar situações com a literatura, terá construído as bases para a formação da atitude leitora, tornando-se leitor, conhecedor da sua e das demais realidades



que o cercam, sujeito de sua própria história, construindo e expandindo um olhar crítico sobre o mundo e a vida.

Nesse sentido, a Educação Infantil, deve ser um espaço formativo no qual as crianças pequenas exerçam o seu direito de aprender, de conviver, de se expressar, fazendo uso das diversas linguagens, dentre elas, a linguagem escrita como instrumento cultural.

É importante lembrar que dentre os bens culturais a que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2013, p. 94).

Nesta direção, é importante compreendermos que as práticas de leitura são uma ferramenta imprescindível para humanização e desenvolvimento da criança desde a primeira infância. Assim, acessar as obras literárias, manusear os livros, participar das contações de histórias, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente, é fundamental para a formação leitora.

## O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO LEITORA

Levando em consideração que na escola percebemos que o adulto e/ou professor(a) medeia o tempo todo, seja em auxílio na realização de alguma atividade ou com exemplos dos quais as crianças observam e aprendem, destacamos que esta é uma fase em que os(as) professores(as) devem proporcionar a estas a observação e manipulação de diferentes textos, devem contar histórias favorecendo a familiaridade com os livros, apresentar contos, fábulas, história em quadrinho, charges, desenhos, poesias, parlendas, cantigas de roda, dentre outros.

Tal discussão nos remete a Vygotski (2006), que traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou Potencial, conceito que consiste nas tarefas que as crianças conseguem realizar com o auxílio dos adultos e que poderão ser desenvolvidas de modo independente amanhã. No processo de discussão de um texto literário, por exemplo, o diálogo sobre a obra permite que as dúvidas das crianças apareçam, e a mediação estimula o debate e a reflexão. Já a capacidade que a criança tem de realizar sozinha sua tarefa é classificada como Nível de Desenvolvimento Real, ou Atual, da criança. Nessa premissa, o adulto acaba tendo um papel fundamental na realização desse processo, cabendo a ele ajudar a criança a adquirir a capacidade de realizar essas atividades de forma independente. Com base em Vygotski (2006, p.113):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.



Portanto, a mediação do(a) professor(a) é a chave para uma aprendizagem significativa na educação literária. Como afirma Vygotsky (2001), os humanos sozinhos não têm acesso direto aos objetos. Este acesso é construído na relação e na comunicação com outra pessoa mais experiente. Assim, a tarefa do professor é desempenhar um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assumindo o papel de organizador do espaço de aprendizagem da criança, sistematizando a atividade pedagógica deliberada, para atuar na zona de desenvolvimento proximal, provocando progressos que não acontecem espontaneamente.

A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (Corsino, 2010, p. 186).

Para tanto, pensa-se na escola como um espaço de aprendizagem, um local para a formação da criança e do professor, tornando todos igualmente aprendizes, dentro do mesmo ambiente. Possibilitando o diálogo com a prática desses(as) professores(as) e para uma formação humana.

Assim sendo, um dos fatores que influencia a necessidade da criança para a leitura é ver o outro ler, o outro em contato com o livro, é pelo exemplo. Um(a) professor(a) deve ser um leitor antes de se envolver na literatura. Caso contrário, a leitura se torna um fardo e pode desanimar tanto ele quanto suas crianças, conforme destaca Silva (2021, p. 1):

A relação da criança com o livro é ensinada. Nenhuma criança se tornará adulto leitor se não houver em sua convivência, familiar ou escolar, o acesso ao livro, o incentivo para manusear, folhear, partilhar a leitura com alguém, ou saborear o livro solitariamente, independentemente de ser alfabetizada ou não.

Entretanto, somente apresentar o livro à criança ou ler para ela não é suficiente; é preciso que ela vivencie situações de realização de atos de leitura, e que seja instigada a questionar, estabelecer relações e diálogo com o texto. No contato com as obras literárias, a criança, como sujeito histórico e detentor de direitos, pode vivenciar um processo de desenvolvimento tal que ampliará sua visão de mundo, a compreensão do outro e dos objetos, fatos e fenômenos com que se depara.

É, então, necessário compreender que se as crianças forem incentivadas a ler literatura infantil, elas poderão vivenciar emoções, identificar-se com os fatos e personagens contados nas histórias e, assim, criar sentido em suas vidas. Como nos destacam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº5/2009 – devemos garantir às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (2010, p. 25).

Portanto, a leitura literária no contexto escolar é um processo de ampliação de conhecimentos, demandando que o(a) professor(a) seja um mediador que orienta a leitura na escola, que ajuda a criar conexões entre esses saberes, coordenando e facilitando a seleção das obras que serão trabalhadas.

## **AS SITUAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

Diversas estratégias pedagógicas são discutidas na literatura como fundamentais para potencializar a leitura literária na faixa etária de 4 e 5 anos. Colomer (2007) e Abramovich (2009) destacam



a importância da leitura em voz alta, da leitura compartilhada e da leitura dialogada como práticas que mobilizam linguagem oral, imaginação e participação ativa.

Assim, algumas estratégias de leitura foram comentadas com detalhes a seguir, mas vale destacar a priori dois procedimentos que merecem destaque pela mobilização que empreendem no acervo do conhecimento do leitor (Giroto & Souza, 2010). Refere-se à antecipação e à identificação, expressões de uso de Foucambert (2008), para prever e verificar o conjunto de sentidos indicados por pistas existentes nas palavras precariamente vistas. Tal precariedade se refere ao fato de se olhar apenas para partes visuais que auxiliam a identificação da palavra. De acordo com Foucambert (2008, p. 77 *apud* Giroto & Souza, 2010), “essas duas operações indissociáveis de leitura - identificação e antecipação das formas escritas – não incidem somente sobre as palavras, mas sobre as relações e ligações que as palavras mantêm entre si”.

Tal pensamento também corrobora com Giroto & Souza (2010, p. 41) quando diz:

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 sentido que constituem suas experiências de vida.

Isto posto, trouxemos como base a metacognição para discutir essas estratégias, pois, de acordo com Pressley (2002 *apud* Giroto & Souza, 2010, p. 46-47):

A metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a *primeira* ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por frase, palavra por palavra até o final. No entanto, embora a maioria das habilidades infantis seja suficiente para decodificar um texto, ao final desse processo, muitas dessas crianças não compreendem bem o que leram. A *segunda* maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Ou seja, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama.

Assim, para Pressley (2002 *apud* Souza, 2019, p. 14):

Bons leitores percebem como relacionaram as angústias de um personagem com suas próprias preocupações ou, como sintetizaram as ideias principais de uma crônica ou ainda, como fizeram previsões do que iria acontecer em uma novela.

Essas ações mobilizam, de acordo com Harvey e Goudvis (2007 *apud* Souza, 2019, p. 14) sete estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

O conhecimento prévio é o que as crianças trazem para a leitura, é a base para a aprendizagem e o entendimento. Quando a criança não consegue articular nada à nova referência, fica bem difícil construir novos significados. A atividade de ativar essas informações favorece, diretamente, a compreensão durante a leitura.

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar vivências pessoais, de outros textos lidos e de si-



tuações que ocorrem no mundo, em seu país ou em sua cidade ajuda a compreender melhor o texto em questão.

As conexões são fáceis de serem compreendidas e podem ser de três tipos: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. A conexão texto-texto é quando faz conexão com outros textos lidos. A conexão texto-leitor, os alunos são estimulados a perceber as relações entre o texto lido e as suas experiências. Já a conexão texto-mundo é usada para que as crianças entendam a relação entre o texto lido e o mundo que a rodeia (Souza, 2019).

Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Ler o título, nome do autor, ilustrador, ilustração da capa. Olhando as ilustrações da capa, por exemplo, as crianças podem inferir sobre o que acontecerá na história.

Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção, permitindo que a leitura se torne significativa, pois quando o leitor visualiza ele está elaborando significados ao criar imagens mentais sobre cenários e personagens.

Ensinar as crianças a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio.

Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar às crianças as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida.

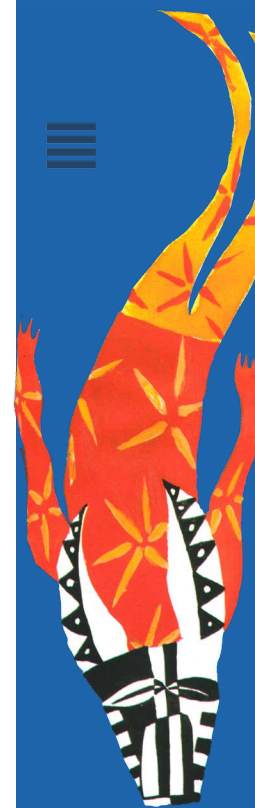
Por fim, a estratégia de síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, relembramos fatos importantes e adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto.

As pesquisas sobre tais estratégias utilizam vários tipos de textos – narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativos, que compõem domínios discursivos diversos: publicitários, religiosos, informativos, literários, escolares, jornalísticos (*ibidem*, p.20).

Assim sendo, refletimos e discutimos sobre a leitura literária como processo humanizador, respaldados na teoria histórico-cultural, englobando as concepções de linguagem, leitura literária, mediação, o que consideramos fundamental para melhor entendermos sobre as estratégias de leitura com o texto literário na Educação Infantil, levando-nos a compreender que este previamente selecionado e trabalhado de forma crítica e criteriosa na escola, pode levar a criança a se perceber como indivíduo ativo da sociedade em que vive, suas especificidades e seu papel no espaço escolar.

## METODOLOGIA

Segundo Minayo (2009, p. 16), a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]”, assim, pensar a metodologia significa definir o melhor caminho para o alcance dos objetivos aqui propostos. Para tal conceito, a atividade de pesquisa vincula teoria, ação e realidade, sendo, portanto, uma atividade sócio-histórica.



Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e, documental para constituir um embasamento teórico à temática estudada, bem como para a compreensão do objeto que implicou o desvelamento de alguns conceitos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Como afirma Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

A busca de produções acadêmicas relacionadas à temática ocorreu no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de teses e dissertações defendidas, nos últimos 6 anos, ou seja, entre os anos de 2020 a 2025, por consideramos tempo suficiente para observação de um fluxo de produções acadêmicas em determinada área. Utilizamos os descritores “leitura literária”, “Educação Infantil” e “mediação” e “formação leitora”.

Quanto à abordagem, adotamos uma abordagem de natureza pois, “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (Minayo, 2001).

Quanto aos objetivos, configurou-se como uma pesquisa do tipo exploratória. Sendo assim, afirma-se que “A pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando-o e definindo seus contornos” (Severino, 2007, p. 123).

Assim, a partir dos conhecimentos adquiridos na revisão bibliográfica, percebemos que a compreensão da leitura literária, em seus mais variados aspectos e potencialidades, pode proporcionar alternativas metodológicas que incentivem os alunos a perceberem todas as contribuições que a leitura trará para sua vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo demonstraram que a leitura literária na Educação Infantil se constitui como uma experiência significativa para as crianças, quando permite que elas se reconheçam como participantes ativas do processo de construção de sentidos. Para crianças de 4 e 5 anos, a aproximação com o texto literário não se restringe à aprendizagem de códigos escritos, mas envolve a vivência da escuta, da imaginação, da sensibilidade e da interação com diferentes linguagens, elementos fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Os autores estudados — como Colomer, Abramovich, Cosson, Jolibert e outros — convergem ao afirmar que a experiência literária na infância é profundamente marcada pela qualidade das interações e pela mediação docente. Isso reforça que o professor não é apenas um leitor que apresenta histórias, mas um sujeito que cria condições para que as crianças atribuam sentidos, formulem hipóteses, expressem emoções e participem ativamente da construção da narrativa.

Nesse contexto, as estratégias de leitura assumem papel central, pois elas permitem que a leitura literária se torne compreensível e significativa para as crianças, possibilitando que elas atribuam



significado ao texto, e desenvolvam a linguagem oral, a escuta atenta, a imaginação, a empatia e o pensamento reflexivo relacionando-as suas experiências, emoções e conhecimentos prévios.

Nesse sentido, a leitura literária assume um papel humanizador, ao possibilitar as crianças o contato com diferentes experiências humanas, emoções, culturas e maneiras de ver o mundo. Ao ouvir histórias, manusear livros, interpretar imagens, antecipar sentidos e dialogar sobre as narrativas, as crianças constroem vínculos afetivos com a leitura, tornando-a uma prática social significativa e prazerosa.

Confirma-se, desse modo, que a leitura literária, quando mediada por estratégias adequadas, promove a humanização da criança, amplia suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo e estabelece bases sólidas para a formação de leitores críticos e sensíveis. Dessa forma, as estratégias de leitura na Educação Infantil são práticas essenciais para garantir que a literatura tenha significado para as crianças e cumpra sua função formativa, cultural e social desde os primeiros anos de escolarização.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara/S.P., 2012.

GIROTTTO, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. R.; SOUZA, R. J. (Orgs.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.



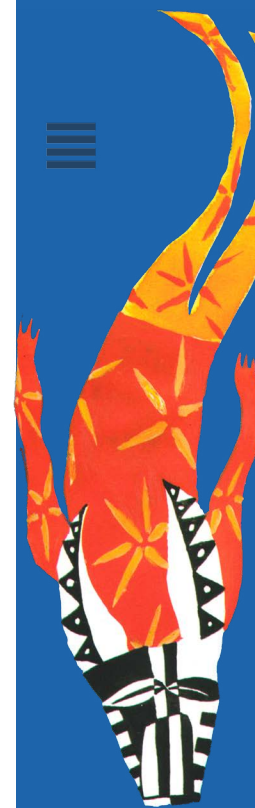
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rovilson José. **O porquê de oferecer livro a uma criança?** Leituras e Leitores, jun. 2021. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=1315](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=1315) Acesso em: 25 abr. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e Ensinar: estratégias de leitura**. 1ª Edição – Tubarão, SC: Copiart, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



**Mediação Literária:**  
Literatura e estratégias  
de leitura





# CIDADE, AUTOR, PARATEXTOS E IDENTIDADE: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A RECEPÇÃO DE *BUDAPESTE*, DE CHICO BUARQUE (2003), NO ENSINO MÉDIO

Marivaldo Omena Batista

UNESP/FCT

Renata Junqueira de Souza

UNESP/FCT

## DE BUDAPESTE A SALA DE AULA

A leitura do romance pode ser desafiadora para leitores de diferentes níveis, uma vez que a obra apresenta um conjunto de elementos estéticos fundamentais para a construção de efeitos de sentido, além de uma estrutura rica e complexa, a qual abrange um perfil de narrador, de tempo – ora cronológico, ora psicológico –, de personagens, de enredo, das intertextualidades e dos esquemas virtuais que podem orientar o sujeito perceptível no processo de leitura literária. Nesse contexto, o leitor proficiente, aquele que se apropria das categorias estéticas e históricas da obra, é capaz de inferir sentidos, o que favorece a construção de significados mais elaborados durante a leitura.

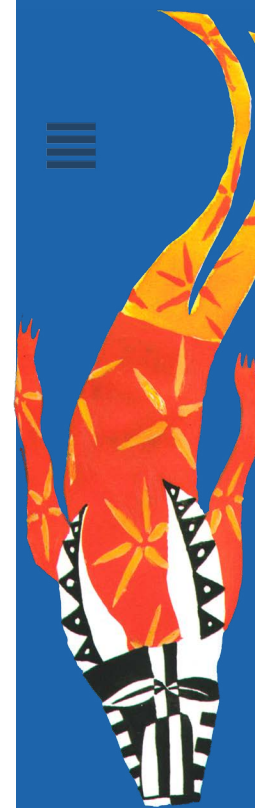
A partir desse viés, nossa discussão centra-se na figura do leitor no romance *Budapeste*, de Chico Buarque (2003), bem como no objeto livro, com especial atenção aos elementos paratextuais, a fim de compreender o processo de recepção e apreender as características estruturais e históricas da obra. Tal abordagem pode favorecer a percepção das possíveis portas de entrada para a leitura literária. Desse modo, torna-se necessário (re)visitar alguns pressupostos teóricos da estética da recepção para verificar a relação entre texto e leitor, além de uma breve discussão sobre a mediação do texto literário na sala de aula.

Nesse contexto, sobressai o seguinte questionamento: qual(is) seria(m) a(s) porta(s) de entrada para a leitura do romance *Budapeste*, de Chico Buarque (2003), em turmas do Ensino Médio? À vista disso, as considerações teóricas de Jauss (1994), Zilberman (1989) e Compagnon (2006) mostram-se fundamentais para a compreensão da relação entre texto-leitor, na medida em que permitem refletir sobre as contribuições do saber prévio do leitor, da reconstrução dos horizontes de expectativa e a função social para o processo de recepção da obra literária. Em diálogo com esta perspectiva, Genette (2009) discute a forma como os elementos paratextuais, constituídos de nuances verbais e visuais, pode favorecer a percepção dos modos de mediação da leitura no espaço escolar.

## ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: CAMINHOS PARA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ao estudarmos o conceito de leitor em Hans Robert Jauss, compreendemos, em um primeiro momento, que tratar-se de um sujeito que apreende os aspectos formais e históricos da obra literária por meio de um processo estético, ao mesmo tempo em que reconhece a estrutura do gênero recepcionado a partir de um conhecimento prévio. No que concerne à temática discutida no texto, esse leitor pode, a título de exemplo, colocar sua própria leitura em diálogo com recepções ante-





riores, o que torna o processo de leitura literária dinâmico e historicamente situado. Esse perfil de leitor, que recebe a obra literária a partir de múltiplos aspectos, constrói progressivamente um conjunto dinâmico de interpretações e compreensões. Nesse processo, o movimento de leitura se efetiva por meio da recepção dos sinais gráficos que compõem a superfície do texto literário, tais como os jogos textuais e paratextuais da obra, bem como das temáticas por ela mobilizadas, o que possibilita a apreensão dos vieses ideológicos implicados no ato da leitura.

Esse processo de leitura aproxima-se das reflexões em torno da experiência estética (Jauss, 1979), na medida em que pressupõe uma relação dialógica entre a obra literária e o leitor. Tal relação favorece a ampliação dos horizontes do sujeito perceptível, visto que a incursão na leitura envolve um movimento dialético entre o saber prévio do leitor e a estrutura do texto. Nesse sentido, a experiência estética não apenas atualiza o sentido da obra, como também contribui para a renovação das percepções de seus elementos estéticos e temáticos. É a partir dessa perspectiva que se propõe a análise do romance *Budapeste*, de Chico Buarque (2003), considerando-se as estratégias textuais e paratextuais, que podem funcionar como portas de entrada para a leitura literária no contexto escolar.

A partir desse íterim, Jauss (1974 apud Zilberman, 1989) argumenta que o saber prévio da obra possibilita ao leitor dispor dos recursos necessários para avaliá-la, bem como para antecipar determinadas nuances de leitura, projetando hipóteses de leitura sobre o texto. Esse recurso de que o sujeito apresenta, segundo Compagnon (2006), corresponde ao repertório de leitura, entendido como o conjunto de obras já lidas por um leitor em determinado momento de sua trajetória. Tal perfil de leitor possui, conforme Jauss (2012, p. 880), um horizonte de expectativas, no qual o sujeito perceptível mobiliza seu repertório para receber o texto literário. Nesse contexto, o leitor pode estabelecer conexões implícitas, preencher lacunas, formular deduções e respondê-las por meio de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular (Eagleton, 2001).

O diálogo entre saber prévio e obra literária remete à terceira tese de Jauss (1994), que diz respeito à reconstrução do horizonte de expectativas do leitor. Nessa etapa, o sujeito adquire uma nova percepção da leitura, resultante do confronto entre suas antecipações interpretativas e a experiência efetiva do texto. Zilberman (1989) observa que a troca de informações entre texto e público possibilita a recuperação da história da recepção da obra em questão, evidenciando, assim, sua historicidade e a contínua atualização dos horizontes do leitor.

Tal movimento de leitura pode contribuir para a percepção da função social da obra literária, que, segundo Jauss (1994), realiza-se na interação entre texto e leitor. Nessa perspectiva, a literatura não apenas projeta uma realidade social, mas também intervém sobre ela ao confirmar, tensionar ou transformar os horizontes de expectativa do público. Ao confrontar o leitor com novas formas de percepção, a obra literária amplia sua consciência estética e social. Assim, a leitura de *Budapeste* (2003) pode favorecer a percepção da função social do texto literário na sala de aula, através de suas estratégias narrativas e paratextuais.

## O JOVEM LEITOR E A VONTADE DE LER

No segmento anterior, discutimos as dinâmicas de recepção realizadas pelo leitor histórico em Jauss (1994); ao voltarmos-nos, contudo, para o leitor em formação, especialmente aquele situado



no contexto escolar, torna-se evidente a necessidade de uma mediação pedagógica específica que viabilize sua incursão no texto literário. Conceituar leitura, nesse sentido, é tarefa complexa, pois diferentes perspectivas teórico-metodológicas produzem definições diversas. Ainda assim, há certo consenso em compreendê-la como uma prática social historicamente construída, mediada pela linguagem verbal e pelas condições materiais de produção e circulação dos textos. Ler, portanto, amplia o repertório cultural do sujeito e possibilita sua participação ativa nos âmbitos histórico, político e social, o que reforça a leitura como prática de emancipação, conforme aponta Silva (1997).

Nessa perspectiva, a leitura atualiza a língua em contextos específicos de produção e recepção, marcados pela singularidade da interlocução e pela possibilidade de transformação. Conforme destaca Geraldi (1999), é na interação que o sujeito se constitui, em um movimento contínuo de construção de sentidos. Do mesmo modo, Bakhtin (1999) compreende o leitor como um sujeito inacabado, que não se apropria de uma língua pronta, mas a (re)constrói no processo de leitura. Assim, ler configura-se como um espaço ampliado de formação e interlocução, atravessado por temporalidades e experiências diversas.

A formação desse leitor é função central da escola e do professor; no entanto, há uma ruptura significativa entre o incentivo à leitura nos anos iniciais e o Ensino Médio. Colomer (2007) observa que, embora as crianças apresentem aumento no ritmo de leitura ao longo do ensino fundamental, esse hábito tende a decrescer no ensino secundário, período em que a leitura passa a ser associada à obrigação e à avaliação. Em contrapartida, as lembranças positivas dos estudantes costumam estar relacionadas às práticas mais flexíveis, como a leitura compartilhada e o uso da biblioteca escolar, o que aponta para a necessidade de repensar as estratégias de mediação no Ensino Médio.

Diante disso, torna-se fundamental que o docente proponha atividades que antecedam a leitura propriamente dita, preparando o estudante para a compreensão do texto. Uma leitura destituída de construção e recriação de sentidos configura-se como “pseudoleitura”. Goulemot (2001) é categórico ao afirmar que toda leitura é produção de sentido, pois o leitor articula e globaliza os significados produzidos ao longo do texto. Assim, formar um leitor autônomo implica reconhecê-lo como sujeito ativo no processo de leitura, responsável por constituir, e não apenas reproduzir, sentidos.

Sob essa perspectiva, o texto literário deve ser compreendido como ponto de partida e de chegada da formação do leitor, considerado em sua totalidade e em seus contextos de produção, circulação e recepção. Desse modo, o sentido não é dado, mas construído na interação entre texto e leitor, o que desloca a centralidade do autor para a experiência leitora. Nesse movimento, a escuta e a recepção tornam-se categorias fundamentais do trabalho pedagógico com a literatura. Assim, o estímulo à leitura no Ensino Médio inicia-se já na seleção da obra e na análise de seus paratextos, elementos que, embora externos ao texto verbal, desempenham papel decisivo na orientação da leitura. Conforme Genette (2009), o texto nunca se apresenta de forma isolada, mas acompanhado de informações que o circundam e influenciam sua recepção. Os paratextos, portanto, podem ser considerados como portas de entrada para a obra, contribuindo para a construção de expectativas e para o engajamento do jovem leitor. À vista disso, propomos atividades intencionalmente para mobilizar o interesse do estudante e favorecer sua aproximação com o texto literário.

## A NOTORIEDADE DE CHICO BUARQUE E OS PARATEXTOS DE *BUDAPESTE*

Chico Buarque de Hollanda é compositor, dramaturgo e escritor, nascido em junho de 1944, no Rio de Janeiro. Tornou-se nacionalmente conhecido inicialmente como compositor, ao vencer o Festival da Música Popular Brasileira, em 1966, com a canção “A banda”. Como romancista, estreou em 1991 com *Estorvo*, seguido por *Benjamim* (1995), *Budapeste* (2003), *Leite derramado* (2009) e *O irmão alemão* (2016), obra que lhe rendeu, em 2017, o Prêmio Roger Caillois, na categoria literatura latino-americana, na França. Publicado pela Editora Companhia das Letras, *Budapeste* recebeu, em 2004, o Prêmio Jabuti de melhor romance e foi amplamente reconhecido por intelectuais e escritores de renome, como José Saramago, José Miguel Wisnik, Caetano Veloso e Luís Fernando Veríssimo.

No que concerne à qualidade estética, o romance apresenta um conjunto de elementos estéticos que favorecem múltiplas portas de entrada para a leitura literária. Os paratextos, a título de exemplo, contribuem para a circulação de discursos extraliterários, a partir dos quais se constrói uma rede de significados em torno da obra. As dobras da primeira e da quarta capas trazem breves comentários elogiosos de autores e músicos consagrados sobre a figura de Chico Buarque. Esses recursos podem sugerir ao leitor que *Budapeste* é compreendido, ainda antes de sua leitura, como um romance de excelência, o que tende a projetar a obra sob a sombra do próprio nome do autor, como se, conforme observa Garcia-Rosa (2003), a credibilidade de Chico Buarque, por si só, dispensasse uma análise mais detida do texto literário. Diante disso, impõe-se o seguinte questionamento: haveria uma intencionalidade estética na composição das dobras da capa e da contracapa de *Budapeste*, capaz de sugerir aproximações entre autor e narrador/personagem, ou tratar-se-ia apenas de um apelo mercadológico? A partir desse viés, recorreremos às considerações de Adorno (2005, p. 66) sobre o “fetichismo na música” como critério de julgamento estético:

Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento [sobre uma música de sucesso lançada no mercado] é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida.

Nesse sentido, Adorno (2005) comenta que geralmente a opinião pública associa a qualidade de uma canção a sua fama diante da indústria musical. A avaliação, ora positiva, ora negativa, se dará de acordo com a popularidade da música, deixando, portanto, de lado o valor estético da obra analisada. É por esse viés que a aceitação inicial do romance *Budapeste* pode ser associada por um processo semelhante ao contexto mercadológico, já que o nome do compositor/romancista Chico Buarque, de acordo com Garcia-Rosa (2003), é unanimidade, o que contribui para ficcionalizar a aprovação do leitor através do prestígio biográfico do autor. Sendo assim, conforme Horkheimer; Adorno (2002), quanto maior as semelhanças de gosto e de identificação entre os sujeitos e o respectivo produto, maior a probabilidade da obra se tornar um produto de massa.

Nesse contexto, Barreiros (2009) destaca que o leitor-consumidor é capaz de perceber as nuances do produto editorial. A contracapa de *Budapeste* (2003), ao apresentar uma versão espelhada da capa

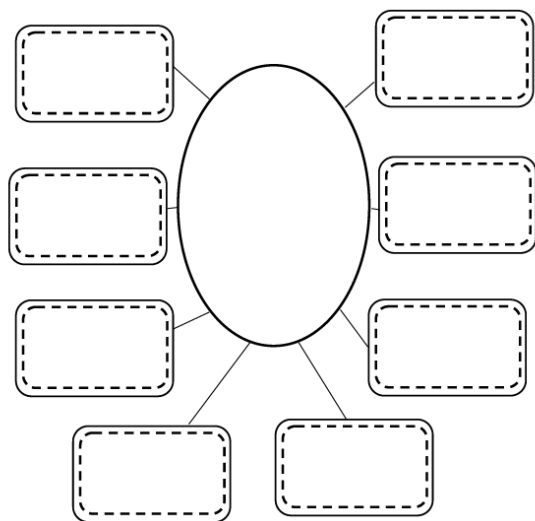




– com o título grafado como *Budapest* e a autoria atribuída a Zsoze Kósta –, sugere, ainda antes da leitura, uma aproximação entre o autor empírico e o narrador/personagem. Esse jogo paratextual, ao mobilizar o recurso do espelhamento, pode atuar sobre o horizonte de expectativas do leitor, convidando-o a antecipar sentidos e a refletir sobre os limites entre autoria, ficção e identidade. Tal estratégia paratextual pode cumprir uma função social (Jauss, 1994), na medida em que possibilita ao jovem leitor reconhecer-se no texto e estabelecer vínculos com a obra, favorecendo sua incursão na leitura literária. Desse modo, o espelhamento não somente orienta a interpretação, mas também contribui para a formação do leitor, ao possibilitar uma experiência estética que articula reconhecimento, estranhamento e reflexão crítica.

A discussão em torno do título *Budapeste* pode constituir uma estratégia de incursão na leitura para o leitor escolar, desde que o docente permita uma reflexão orientada que ative os conhecimentos prévios dos estudantes e legitime a diversidade de interpretações em sala de aula. Ao problematizar o título do romance com turmas do Ensino Médio, o professor estabelece condições para que os alunos antecipem aspectos relacionados ao espaço, à língua e à cultura mobilizados por Chico Buarque na obra, sobretudo quando associados a atividades de pesquisa e ao uso de organizadores gráficos simples, tendo “Budapeste” como eixo central. Esse movimento inicial de inferir, levantar hipóteses e, posteriormente, confirmá-las ou tensioná-las por meio da leitura efetiva do romance pode favorecer o engajamento do jovem leitor e conduzi-lo, de forma gradual, à experiência estética da obra.

Figura 1 - Os significados de Budapeste



Fonte: Os autores, 2025.

Diante do exposto, o livro apresenta um tipo de recurso paratextual que favorece a percepção de alguns elementos estéticos, no qual o processo de espelhamento permite que o leitor antecipe a interpretação antes mesmo da sua incursão na leitura. Na próxima seção, há uma análise literária em torno dos aspectos estruturais e estéticos da obra.

## A CHEGADA EM BUDAPESTE

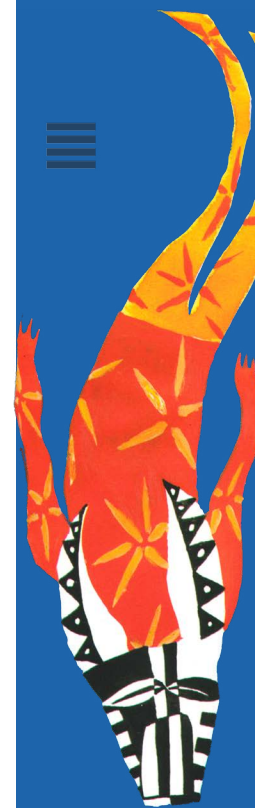
Assim, chegamos a *Budapeste*, espaço onde o romance de Chico Buarque mobiliza estratégias narrativas e paratextuais capazes de orientar o horizonte de expectativas do leitor (Jauss, 1994). Desde os primeiros contatos com a obra, o leitor é conduzido a uma experiência estética marcada pelo estranhamento, pelo deslocamento e pela duplicidade, elementos que tensionam suas antecipações interpretativas e favorecem a construção progressiva de sentidos. O enredo tem como protagonista o escritor José Costa, que, no Brasil, atua como ghost-writer da Cunha & Costa Agência Cultural, permanecendo anônimo, enquanto, em Budapeste, assume a identidade de Zsoze Kósta, poeta reconhecido pelo público húngaro. Essa duplicidade, anonimato e consagração, invisibilidade e fama, configura-se como um dos principais operadores estéticos da narrativa, funcionando como eixo de atualização do horizonte de expectativas do leitor.

A relação do narrador com as línguas estrangeiras constitui uma das primeiras experiências de ruptura e reconhecimento no processo de leitura. Ao afirmar que “devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira” (Buarque, 2003, p. 5), Zsoze Kósta revela não apenas o desconforto diante da aprendizagem do húngaro, mas também a consciência de sua posição deslocada entre línguas e culturas. Tal passagem pode ser compreendida, à luz de Jauss (1979), como um momento de experiência estética, na medida em que provoca no leitor um jogo entre identificação e distanciamento, entre familiaridade e estranhamento. A reflexão do narrador sobre os idiomas como “souvenires voláteis” reforça essa perspectiva, sugerindo que a linguagem, no romance, é apreendida como mercadoria transitória, adaptável e descartável.

Conforme Barreiros (2009), essa relação com a linguagem revela traços da disposição psicológica do protagonista: José Costa é um sujeito que escreve para outros, apagando sua própria identidade autoral, o que o insere em uma lógica mercadológica da escrita. Esse dado permite ao leitor reconstruir o horizonte de expectativas (Jauss, 1994) acerca da figura do escritor, deslocando concepções tradicionais de autoria e autenticidade literária. Ao confrontar suas expectativas com a experiência oferecida pelo texto, o leitor é direcionado a reconsiderar valores estéticos e sociais relacionados à criação literária. Esse processo de atualização do horizonte de expectativas também se manifesta nas relações afetivas do protagonista. A oposição entre o casamento desgastado de José Costa com Vanda, no Brasil, e a relação aparentemente harmoniosa de Zsoze Kósta com Kriska, em Budapeste, amplia o jogo do duplo e convida o leitor a antecipar conflitos emocionais e identitários. O espaço urbano também evidencia esse movimento: a cidade de Budapeste, dividida pelo rio Danúbio, pode expressar como imagem da cisão do sujeito, atuando como elemento mediador entre texto e leitor no processo de significação.

Na perspectiva espacial, o romance constrói uma representação das cidades contemporâneas, influenciada pela globalização e pela homogeneização cultural. Conforme observa Sanches (2006), *Budapeste* projeta um retrato urbano atravessado por marcas internacionais e fluxos transnacionais, o que contribui para a construção de identidades descentralizadas. Essa ambientação pode atuar como um índice de reconhecimento histórico, permitindo ao leitor relacionar a experiência ficcional às dinâmicas sociais do mundo contemporâneo. Tal articulação confirma uma das teses de Jauss (1994), segundo a qual a função social da obra literária se realiza na medida em que ela dialoga com o contexto histórico do leitor e promove a reflexão crítica sobre a realidade.





Já a arquitetura urbana descrita no romance, conforme Sanches (2006), também assume valor simbólico, ao expressar a convivência entre o antigo e o moderno. Esse contraste espacial reflete o estado emocional do narrador e intensifica a experiência estética do leitor, que é convidado a perceber como os espaços interferem na constituição subjetiva das personagens. A descentralização da língua e da cultura, potencializada pela globalização, evidencia a fragmentação identitária de José Costa, instaurando um campo de indecidibilidade. Tal dinâmica encontra respaldo nas reflexões de Guelfi (1996), ao destacar que a pós-modernidade rompe com oposições binárias e instaura uma lógica influenciada pelo duplo, pela repetição e pela instabilidade. Em *Budapeste*, essa lógica se manifesta tanto na fragmentação temporal quanto no foco narrativo, o que amplia o campo interpretativo, exigindo do leitor uma postura ativa. Assim, tal obra configura-se como um romance que, ao discutir o tema do duplo, envolve o leitor em um processo dinâmico, no qual os sentidos são construídos através do confronto entre texto, repertório cultural e experiência histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura no espaço escolar apresenta desafios, sobretudo no que diz respeito à formação do jovem leitor e ao estímulo pela leitura do texto literário. Nesse contexto, a escolha da obra configura-se como ponto de partida e de chegada do processo de leitura, pois, embora o gosto pessoal do professor seja um elemento inicial relevante, já que o entusiasmo docente contribui para a mediação em sala de aula, ele não é suficiente por si só. Faz-se necessária uma análise prévia e criteriosa da obra, que considere suas potencialidades estéticas, temáticas e pedagógicas. Assim, ao eleger *Budapeste*, pensamos nas possibilidades de relações que podem ser construídas entre alunos e autor da obra. Afinal, a cidade é um espelho em si mesma, Buda e Pest, aglomerados urbanos cortados pelas águas de um Danúbio por vezes amarelo, por vezes verde-escuro, nunca azul.

Discutimos e indicamos ao docente caminhos para a construção dessa argumentação, propondo uma experiência que possibilite aos estudantes conhecer e pesquisar elementos do espaço em que a narrativa se desenrola, de modo a favorecer a compreensão durante a leitura. Além disso, auxiliamos o entendimento da estrutura do romance, evidenciando o espelhamento constante entre os protagonistas. Contudo, é fundamental ressaltar que todo o percurso investigativo que realizamos ao elaborar este texto, com vistas ao ensino de literatura no Ensino Médio, precisa ser cuidadosamente planejado, pois acreditamos que o professor é um espelho para o aluno. Assim, refletimos os lugares de *Budapeste* em uma leitura/análise que, tal como o espelho, pode ser entendida como “o reflexo da luz ou da realidade” (Chevalier; Gheerbrant, 1988, p. 394).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. In: Textos Escolhidos. São. Paulo: Nova Cultural, 2005.

BARREIROS, Carlos Roberto Duarte. **A literatura como mercadoria em Budapeste**. 2009. Disponível em: [https://www.pucsp.br/revistaaurora/ed6\\_v\\_outubro\\_2009/artigos/ed6/6\\_10\\_Carlos\\_Rogério.htm](https://www.pucsp.br/revistaaurora/ed6_v_outubro_2009/artigos/ed6/6_10_Carlos_Rogério.htm). Acesso em: 09 de maio de 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.



BUARQUE, Chico. **Budapeste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio Record, 1988.

COLOMER, T. **Andar entre livros** - a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. **Não existe duplo na realidade**. São Paulo: O Globo, 2003.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê, 2009.

GERALDI, J. W. **A linguagem nos processos sociais de constituições da subjetividade**. 1999 (mimeo).

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GUELFI, Maria Lúcia Fernandes. Identidade cultural numa perspectiva pós-moderna. **Gragoatá**, nº. 1. Niterói, 1996, pp. 137-149.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tella-rolí. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa. (Sel. Coord. Trad.) **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-80.

\_\_\_\_\_. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In.: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Literatura em suas fontes**. 3 ed. V. 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012, p. 873-925.

SANCHES, Elizabete. Signos que embaralham a visão: identidade/alteridade no romance Budapeste, de Chico Buarque. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, núm. 27, 2006, pp. 137-149 Universidade de Brasília Brasília, Brasil.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.



# CONTAR HISTÓRIAS, ESCUTAR SENTIDOS: PRÁTICAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia Lemos Bianquin

Universidade Estadual de Campinas

Ana Luiza Bustamante Smolka

Universidade Estadual de Campinas

## ENTRE PALAVRAS E PRESENCAS: PRIMEIROS ALINHAVOS

O artigo apresenta os principais resultados da pesquisa de mestrado (Bianquini, 2024)<sup>7</sup>, originada do resumo “Da palavra ao gesto: (inter)invenções na contação de histórias na Educação Infantil” (Bianquini; Smolka, 2025)<sup>8</sup>, que investigou a contação de histórias como prática dialógica com crianças durante o período agudo da pandemia de Covid-19. A pesquisa nasceu do prisma da professora-pesquisadora, marcada pela valorização das histórias familiares e da mediação leitora em sua própria trajetória.

O estudo analisou transformações no ato de contar histórias, da tradição oral às práticas escolares, mostrando como essa passagem gerou desafios e abriu espaço para (re)invenções. Nas comunidades, os contadores transmitiam saberes, valores e memórias por meio da palavra viva; com a institucionalização da educação, o contar histórias passou a ser incorporado à escola e, por vezes, reduzido a recurso de apoio aos conteúdos, limitando seu potencial estético e criador. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um bairro periférico do interior paulista, marcado por desigualdades sociais e intenso fluxo migratório, e sustentou-se em uma escuta sensível dos dizeres das crianças. Durante a pandemia, quando a escola foi transformada em hospital de campanha, o contar histórias tornou-se um ato de cuidado e imaginação, abrindo caminhos para novas formas de relação em tempos de incerteza.

O objetivo central foi analisar as (inter)invenções produzidas nas relações entre a professora-pesquisadora e crianças de 4 a 5 anos, considerando a contação de histórias como espaço de experiência estética. As histórias contadas foram contos populares brasileiros – incluindo histórias da tradição oral recontadas por Ana Maria Machado (2002a, 2002b, 2004) e Ricardo Azevedo (2002) – cujas tramas e imagens favoreceram a criação coletiva e a valorização da cultura popular. Quando mediado com intencionalidade, o ato de contar histórias amplia repertórios culturais, favorece experiências coletivas e mantém viva a oralidade, que se manifesta na escuta, no diálogo e na performance da contadora – na voz, no gesto e na entonação que dão corpo às histórias. Contar histórias, nesse sentido, é transformar o chão da sala de aula em espaço de experiência estética e de produção de sentidos sobre o mundo.

7 Bianquini, F. L. (Inter)invenções na educação infantil: análise dos sentidos produzidos na práxis de uma professora-contadora de histórias. Campinas, SP: [s. n.], 2024. Orientador(es): Ana Luiza Bustamante Smolka. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

8 Bianquini, F. L.; Smolka, A. L. B. (2025). O trabalho “Da palavra ao gesto: (inter)invenções na contação de histórias na Educação Infantil” foi submetido ao VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), na modalidade Comunicação oral – online, Eixo Temático 8: Literatura e estratégias de leitura, a se realizar na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, com posterior publicação nos anais do evento.



A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica e participativa, utilizando a análise *microgenética* (Góes, 2000) para examinar as interações discursivas nas sessões. Fundamenta-se em Vigotski e Bakhtin, que concebem a linguagem como espaço de interação e constituição do sujeito, permitindo compreender o contar histórias como prática social e dialógica, na qual múltiplas vozes – da professora, das crianças, dos textos e dos personagens – se entrelaçam na produção de sentidos coletivos. Os resultados indicam que a mediação sensível da professora e o protagonismo das crianças transformaram o ato de contar histórias em um espaço (*inter*)*inventivo* de criação e vínculo, favorecendo o desenvolvimento humano e a ampliação do repertório cultural.

**Contaçõ de histórias em tempos de isolamento: a escuta como resistência e reinvençõ**

A contaçõ de histórias, reconhecida por sua dimensõ artística, enfrentou desafios inéditos com a pandemia de Covid-19. As medidas de isolamento e a suspensõ dos encontros presenciais (*inter*)*romperam* práticas educativas, exigindo que educadores e crianças reinventassem modos de se relacionar e de criar juntas. Nesse contexto, contar histórias destacou-se como linguagem capaz de preservar vínculos entre escola, família e crianças, adaptando-se ao ensino remoto e mantendo atenção, imaginação e experiências estéticas no cotidiano educativo. O retorno às aulas presenciais, em 2021, exigiu reorganizaçõ dos espaços e das práticas pedagógicas, alterando a dinâmica das interações: turmas reduzidas, uso de máscaras e distanciamento impactaram a expressividade e a convivência, aspectos essenciais do contar histórias como experiência coletiva. As sessões precisaram ser reorganizadas para atender aos protocolos sanitários, o que limitou a espontaneidade e a participação.

A experiência pós-fase aguda da pandemia evidenciou desafios enfrentados por crianças com necessidades específicas, como no caso de Iris, que não frequentava a escola nem qualquer outra instituiçõ, tornando-se invisível ao poder público. Com cerca de quatro anos, chegou à escola em um carrinho de bebê e lhe foram atribuídas diversas limitações, embora sua única condiçõ real fosse a baixa visõ. A professora-pesquisadora organizou propostas provocativas, investindo em musicalidade, diálogo e expressõ sensível, para favorecer sua participaçõ, autonomia e inclusõ. Essas experiências mostram como a contaçõ de histórias, mesmo em contextos adversos, mantém seu potencial inventivo, favorece vínculos afetivos e sustenta práticas inclusivas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

As vivências durante e após a pandemia evidenciaram a contaçõ de histórias como importante práxis formativa. Mesmo diante das transformações impostas pelo isolamento, essa prática manteve vivos os vínculos afetivos e simbólicos, mostrando que a linguagem não apenas expressa, mas constitui o pensamento e alimenta a imaginaçõ, que se desenvolve nas experiências mediadas culturalmente. A emergência da Covid-19 modificou profundamente as formas de interaçõ, exigindo a (*re*)*invençõ* de práticas baseadas na convivência e na proximidade. Nesse cenário, contar histórias mostrou-se essencial para preservar laços, sustentar processos simbólicos e favorecer o desenvolvimento humano.

Os conceitos de Vigotski mais alinhados para refletir sobre a contaçõ de histórias na Educaçõ Infantil – a imaginaçõ, a funçõ simbólica, a mediaçõ e o meio – explicam como essa prática mobiliza processos criadores e imaginativos. A imaginaçõ é uma funçõ psicológica superior que



se forma historicamente a partir das experiências vividas e compartilhadas socialmente (Vigotski, 1934/1984; 2009). Não é uma faculdade exclusiva de artistas ou gênios, mas uma capacidade humana fundamental para combinar elementos da realidade e ampliar as experiências subjetivas das crianças.

A função simbólica, relacionada ao uso de signos para representar a realidade, permite que a criança crie mundos possíveis, vivencie personagens e eventos, e se projete simbolicamente nas histórias (Vigotski, 1934/1984; 2009). A mediação refere-se à forma como a linguagem e os instrumentos culturais intermedeiam a relação entre sujeito e mundo. Na contação, essa mediação ocorre por meio da linguagem literária e da presença do adulto que conta histórias, escuta e dialoga com as crianças, atuando como mediador.

O conceito de meio transcende o espaço físico, sendo entendido como um campo dinâmico de interações entre a criança e o mundo, constantemente transformado pelas experiências que ela vivencia. É nesse ambiente que se organizam as vivências que impulsionam a formação da personalidade e das funções superiores (Vigotski, 1934/1984; 2009). A imaginação depende da riqueza das experiências oferecidas nesse meio; por isso, contextos educativos que promovem diálogo e escuta favorecem a emergência de criações simbólicas significativas.

Bakhtin (1984/2003; 2011) contribui para a compreensão da contação ao introduzir as noções de vozes, diálogo e gêneros discursivos. Toda palavra está atravessada por outras vozes, compondo um diálogo amplo e contínuo. Na prática de contar histórias, isso se manifesta na forma como as crianças se apropriam das histórias, atribuindo novos sentidos a partir de suas próprias experiências e perspectivas. O discurso da professora, dos personagens e das crianças se entrelaça, compondo um espaço polifônico no qual diferentes sentidos coexistem e se transformam.

Os gêneros discursivos ajudam a compreender as histórias como práticas sociais situadas. Os contos, as falas das crianças e as mediações da professora configuram diferentes gêneros que se cruzam e se modificam ao longo da experiência. Ao ouvir e contar histórias, as crianças são inseridas nos gêneros culturais da linguagem, aprendendo modos específicos de organizar histórias, argumentar e imaginar. Assim, o gênero da contação de histórias articula-se ao da conversa cotidiana e da interpretação compartilhada. Essas contribuições teóricas permitem interpretar as experiências de contação de histórias no chão da sala de aula. A prática não se restringiu à exposição de conteúdos; configurou-se como um processo dinâmico de criação e atribuição de novos sentidos, em que as crianças participam ativamente como produtoras de linguagem e cultura.

## **METODOLOGIA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Durante a pandemia de Covid-19, a contação de histórias revelou-se muito além do entretenimento, assumindo papel formativo essencial para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação das crianças. Esta pesquisa adotou metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, valorizando o envolvimento ativo da professora-pesquisadora e a escuta sensível das interações sociais e culturais no contexto escolar. Fundamentada nas teorias histórico-culturais de Vigotski e no dialogismo de Bakhtin, a investigação analisou sessões gravadas de contação de histórias realizadas no retorno às aulas presenciais, destacando essa prática como mediadora simbólica capaz de promover diálogo entre crianças e adultos e favorecer a construção coletiva de sentidos.



A metodologia articulou elementos da *pesquisa participante* (Brandão, 1999) e da *pesquisa-intervenção* (Damiani, 2012; Damiani et al., 2013; Freitas, 2007, 2009), indo além da descrição de acontecimentos para interpretar os sentidos atribuídos pelas crianças às experiências vividas e às relações que estabeleciam com o meio escolar. Inspirada na *descrição densa* proposta por Geertz (2008), a perspectiva histórico-cultural orientou a compreensão da contação como processo de *(inter)invenção*. A professora-pesquisadora alternou entre imersão no cotidiano e distanciamento analítico, configurando o contar histórias como espaço dinâmico, inventivo e profundamente dialógico. A análise seguiu a metodologia *microgenética* (Góes, 2000), permitindo observar transformações nos *modos de participação* (Smolka, 2000) e dialogar com a *perspectiva enunciativo-discursiva* de Bakhtin (1984/2003; 2011), ampliando a compreensão das práticas educativas como espaços de criação coletiva.

As sessões, registradas em vídeo entre novembro e dezembro de 2021, foram organizadas a partir de contos populares recontados por Ana Maria Machado (2002a, 2002b, 2002c; 2004) e Ricardo Azevedo (2002), privilegiando histórias com animais e temas que favorecessem o drama, seguindo progressão em complexidade e duração. Na última sessão, todos os personagens eram animais do cerrado brasileiro em risco de extinção. A preparação exigiu estudo detalhado dos textos e incorporação de técnicas corporais, vocais e teatrais, transformando a palavra escrita em performance oral. Esse cuidado favoreceu a apropriação ativa das histórias pelas crianças, que interagiram, criaram e reinventaram suas próprias versões, revelando processos contínuos de *(inter)invenção*.

Inicialmente, a presença da câmera pareceu limitar a espontaneidade, mas, com o tempo, passou a integrar a cena, influenciando modos de participação e permitindo captar gestos, olhares e silêncios. Esses registros ofereceram à professora-pesquisadora um distanciamento analítico fundamental para interpretar os múltiplos sentidos expressos pelas crianças. As sessões evoluíram, tornando-se mais livres e dinâmicas, com maior aproximação física e interação afetiva. A cada encontro, as crianças demonstravam envolvimento crescente e profundo reconhecimento das histórias, manifestado em gestos atentos, movimentos sincronizados e pequenas ações espontâneas – como a criança que aguardou o momento exato de um espirro fictício para levantar-se e buscar água.

Esses gestos evidenciam como a cultura se inscreve nas ações infantis, revelando não apenas compreensão das histórias, mas também apropriação crítica do espaço, do tempo e da linguagem no cotidiano escolar. Ao final do percurso, os registros videográficos ultrapassaram a função documental, permitindo reinterpretar cenas por meio de capturas de tela transformadas em ilustrações digitais, conferindo dimensão estética à análise. Assim, as crianças não apenas participaram das histórias: criaram sentidos, gestos e cenas que só existem naquele encontro entre corpo, texto e câmera, materializando as *(inter)invenções* desse processo.

## MÚLTIPLAS VOZES, GESTOS E SENTIDOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS

As sessões de contação de histórias evidenciaram a criatividade das crianças como protagonistas ativas, que reinventam enredos e personagens, formando coletivamente novos sentidos. As primeiras experiências ocorreram em um contexto de retomada da convivência após o isolamento da pandemia, revelando diferentes modos de participação. Na história *A galinha ruiva* (Machado, 2004), a





escuta entrelaçou-se ao fazer manual com massinha, favorecendo uma atenção compartilhada, em consonância com Benjamin (1987), que destaca o vínculo entre trabalho manual e o ato de contar histórias. Já em *Pimenta no cocuruto* (Machado, 2002b), o comando *corre* da professora-contadora transformou a história em um animado jogo de pega-pega, no qual palavra, gesto e movimento se fundiram. As crianças correram, caíram, levantaram-se e (*inter*)inventaram a história com seus corpos, enquanto a professora acompanhava o grupo, integrando a brincadeira à contação.

No episódio em que se entrelaçam *O veado e a onça* com *O bicho folhagem* (Machado, 2002a), Ricardo e André sugerem que a onça encontrada morta é a mesma que tentou capturar o coelho na primeira história. Ao incorporar elementos de uma história em outra, as crianças realizam releituras críticas e criadoras, evidenciando intertextualidade e polifonia (Bakhtin, 2011) e construindo sentidos que extrapolam a literalidade do conto. A escuta das crianças manifesta-se também na negociação de sentidos com a professora-pesquisadora, que atua como mediadora. Esse processo dialógico expressa-se nas pausas, nos gestos indicativos (Nogueira, 2023; Smolka, 2010) e na escuta mútua, permitindo a ressignificação das histórias a partir das vozes das crianças.

Na sessão de *A tartaruga e a fruta amarela* (Azevedo, 2002), a criatividade ganha ainda mais intensidade. As crianças encenam a história, assumem personagens, imitam risadas e expressam emoções corporais. Mobilizam gestos que reforçam a compreensão do enredo – desenharam a forma da carambola no ar, fazem círculos com as mãos, reproduzem sons e ações – evidenciando a inseparabilidade entre pensamento e expressão e o corpo como recurso fundamental na construção do sentido (Vigotski, 2009). Exercitam também o protagonismo ao tensionar a história contada pela professora, como quando insistem em saber o nome da fruta antes do momento previsto, incorporando saberes culturais à trama e ampliando suas possibilidades significativas.

No último encontro, com *O lobo-guará e a sua casa*, a imaginação e o protagonismo das crianças atingem um ápice. Elas interagem de modo espontâneo e inventivo, borrando fronteiras entre realidade e ficção: dizem ver a formiga da história e deitam-se no chão para procurá-la, transformando a sala em um ambiente vivo de dramatização e criação coletiva (Vigotski, 2009). Mobilizam fala, gestos, expressões faciais e movimentação pelo espaço – como o desenho da estrela no ar, encenações de susto e interações corporais –, integrando esses recursos na construção compartilhada do sentido. Nesse processo, a linguagem atua como mediadora entre experiência, conhecimento e criatividade. A contação de histórias, vivenciada como prática dialógica e sustentada pela escuta sensível da professora-pesquisadora, permite que as crianças se posicionem como sujeitos ativos, capazes de reinventar histórias, negociar sentidos e integrar corpo, fala e gesto na construção coletiva do conhecimento.

## A PROFESSORA-PESQUISADORA: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

O conto *A mulher que tece o mundo* (Uma história [...], 2021) inspira a reflexão sobre os modos de participação da professora-pesquisadora nas sessões de contação de histórias, revelando uma atuação que vai além do simples ato de contar. A metáfora da velha que, entre tecer um vestido e mexer a sopa, mantém vivas as sementes da vida materializa o equilíbrio entre continuidade e transformação que caracteriza o trabalho docente. Assim como desfaz o tecido para criar um, a professora-pesqui-



sadora constrói e reconstrói histórias em diálogo com as crianças, incorporando suas vozes, gestos e sugestões de maneira criativa e responsiva.

A participação da professora manifesta-se em camadas muitas vezes invisíveis, no avesso da ação central da contação. Enquanto conta histórias, desloca-se para atender às demandas das crianças – amarrar um tênis, intervir em conflitos, responder perguntas ou acolher sinais de cansaço e fome –, retomando a história sem perder o vínculo com o grupo. Essas ações revelam cuidado e escuta atenta, assegurando o engajamento, o afeto e a continuidade do encontro.

Corpo e linguagem são recursos fundamentais nessa mediação. A professora utiliza gestos ampliados, entonações moduladas, onomatopeias e interjeições que intensificam a dimensão estética da contação de histórias, convidando as crianças à participação ativa. Explora a linguagem como instrumento de imaginação e brincadeira, estimulando curiosidade e expressão criadora, enquanto as crianças modelam massinha, dançam, imitam personagens e se engajam em interações humorísticas. Ao longo das sessões, elas dialogam com o conto, recontam, questionam e *(re)inventam* sentidos, ampliando a trama das relações. A professora acompanha, adapta-se e se deixa provocar por essa participação, rompendo a rigidez do roteiro.

Ao contar a história *pele avesso*, a professora-pesquisadora assume uma postura reflexiva sobre sua própria ação, reconhecendo que ensinar, contar histórias, cuidar e investigar são processos entrelaçados. A impossibilidade de uma visão única sobre sua atuação requer o distanciamento crítico – a exotopia bakhtiniana – para compreender os efeitos das interações e os múltiplos fios que compõem o trabalho pedagógico. Essa postura amplia a formação profissional, evidenciando que a prática educativa é um tecido vivo, constantemente refeito a partir das experiências, relações e sentidos compartilhados entre professora e crianças. Assim, o avesso da contação de histórias revela a mediação pedagógica como processo rico, dinâmico e indispensável, destacando a professora como tecelã de sentidos, cuidadora atenta e figura que sustenta e faz emergir as múltiplas vozes que constituem o ato educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALINHAVANDO OS PONTOS

O artigo reafirma que a contação de histórias na Educação Infantil é uma prática potente de atribuição de sentidos e partilha de experiências, envolvendo crianças e professora-pesquisadora em processos coletivos de criação. Historicamente, esse fazer passou dos contadores populares da tradição oral para o contexto escolar urbano, acompanhando também a trajetória da professora-pesquisadora, que reconheceu as histórias como mediação, humanização e resistência, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Contar histórias possibilita que as crianças experimentem diferentes realidades, ampliem a imaginação e se insiram de modo crítico no universo da leitura e da escrita. A seleção cuidadosa de textos, privilegiando histórias que valorizem vozes silenciadas, amplia o repertório cultural da escola e fortalece o vínculo entre linguagem, identidade e cultura. Fundamentada nas teorias de Vigotski e Bakhtin, a contação é compreendida como atividade dialógica que ultrapassa as palavras, envolvendo gestos, expressões, entonações e contextos sociais, contribuindo para as funções psicológicas superiores e articulando dimensões cognitivas, afetivas e culturais.



As crianças participam ativamente da atribuição de sentidos, interagindo entre si e com a professora-pesquisadora, tornando o ambiente educativo dinâmico, inventivo e coletivo. As histórias são constantemente *(re)inventadas*, estimulando imaginação, criatividade e pensamento simbólico, enquanto a professora-pesquisadora atua como mediadora sensível, orientando e potencializando essas interações. O estudo evidenciou ainda o impacto do distanciamento social, que exigiu adaptações das escolas, como reorganização dos espaços, valorização da cultura regional e integração comunitária, mantendo vínculos e produzindo novos significados para a escola. Casos como o de Iris mostraram que muitas das limitações percebidas decorrem de fatores sociais, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas. Em síntese, o artigo confirma a contação de histórias como prática dinâmica e coletiva, capaz de transformar a práxis pedagógica, fortalecer vínculos afetivos e culturais e impulsionar o desenvolvimento humano, evidenciando o potencial das histórias como agentes de formação, mesmo em contextos marcados por desigualdades e desafios contemporâneos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, R. *Contos e lendas populares do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas – volume 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 197-221. Primeira edição de 1985.

BIANQUINI, F. L. *(Inter)invenções na educação infantil: análise dos sentidos produzidos na práxis de uma professora-contadora de histórias*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2024. Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka.

BRANDÃO, C. R. *O que é método participativo*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos)

DAMIANI, M. F. *Pesquisa-intervenção: um convite à transformação na prática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DAMIANI, M. F. et al. *Educação infantil: pesquisa-intervenção e práticas pedagógicas*. Campinas: Papyrus, 2013.

FREITAS, M. T. de A. Pesquisa interventiva na formação de professores. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Pesquisa-intervenção: para além da teoria*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 53–70.

FREITAS, M. T. de A. *A pesquisa-intervenção na formação de professores: contribuições à prática pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.



MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira: vol. 1 – O jabuti e a fruta amarela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002a.

MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira: vol. 2 – O bicho folhagem*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002b.

MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira: vol. 3 – O veado e a onça*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002c.

MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira: vol. 4 – O lobo-guará e sua casa*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

NOGUEIRA, A. L. H. *Gestos de ensinar e instrumentos técnico-semióticos na alfabetização*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, 2023.

SMOLKA, A. L. B. *Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino*. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, A. L. B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

*UMA HISTÓRIA da mulher que tece o mundo*. In: *NARRATIVAS do cuidado: histórias para atravessar os tempos difíceis*, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 1984. (Obra original de 1934)

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.





# CONVERSAÇÃO LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS ILUSTRADOS NO ENSINO MÉDIO

Érica Cayres Rodrigues

IFRO/UNESP

Joyce Ap. da Silva Linard

UNESP

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensaio *O direito à literatura*, escrito por Antonio Candido a pedido da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na década de 1970 e publicado posteriormente em *Vários escritos* (2011), reivindica a literatura como direito humano fundamental, tão indispensável quanto o direito à vida, à saúde e à dignidade. Produzido em contexto de restrição política e censura, o texto defende a arte literária em sua dimensão humana e cidadã. Reconhece nela uma potência formadora capaz de integrar o indivíduo à própria humanidade, pois proporciona a vivência de outras existências, o confronto de valores, a elaboração de sentimentos e o alargamento da consciência sobre o mundo. Em diálogo com essa perspectiva, Dalvi (2019) retoma e tensiona o ensaio de Candido, chamando atenção para as leituras idealizadas que transformaram o texto em referência quase sacralizada no campo da educação literária. Fora de seu contexto, o “direito à literatura” corre o risco de tornar-se promessa utópica de salvação humana e, apagando as condições históricas, políticas e sociais que sustentam o acesso à leitura e a formação do leitor. Ao resgatar a dimensão material e dialética do pensamento de Candido, a autora mostra que a força crítica do ensaio reside em compreendê-lo na esfera social ancorada em políticas públicas, tempo - espaço para o diálogo, além da experiência estética.

Nesse horizonte, o direito à literatura supõe condições para ler, escutar e dialogar, permitindo que o sujeito tome consciência de sua “presença criadora” no mundo e de sua “existência histórica” (Freire, 2022, p. 124). Perceber-se parte ativa da realidade, capaz de atribuir sentido e transformá-la, constitui também fundamento desse direito. Contudo, o cenário escolar - especialmente no nível médio integrado ao técnico - revela o quanto esse direito ainda é cerceado, comprimido por currículos rígidos, demandas pragmáticas e pelo tempo exíguo destinado à leitura literária. Estudos sobre a formação literária (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013) indicam que a fragmentação das práticas leitoras decorre de um modelo escolar voltado à classificação, à cronologia dos movimentos literários, à biografia dos autores e ao uso de excertos das obras – quase sempre selecionados para responder a questões de vestibulares e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Esse modo de ensinar repercute na relação dos estudantes com a leitura, restringindo o encontro com a palavra literária a um dever escolar.



As dificuldades, portanto, não nascem da falta de interesse dos jovens, nem se limitam à ação docente; decorrem de uma estrutura social e educacional que não garante acesso, mediação qualificada, sobretudo, tempo-espaco para a formação do leitor. Por isso, muitas vezes, culpabiliza-se o indivíduo - o aluno que “não gosta de ler” ou o professor “que não incentiva” -, mesmo quando o que falta é uma estrutura capaz de promover o ato de ler como experiência humana. Criar essa possibilidade representa, antes de tudo, um movimento de liberdade e imaginação em favor do direito a ser mais humano (Freire, 2022).

Neste caminho nasce a pesquisa intitulada **Conversações literárias e estratégias de leitura com livros de imagens: possibilidade para a formação do leitor no ensino médio técnico** desenvolvida no Instituto Federal de Rondônia – *Campus Jaru*, junto aos estudantes do curso Técnico em Comércio. O estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – *Campus de Marília*, e se alicerça na filosofia da linguagem do círculo bakhtiniano, para quem a palavra se materializa no encontro entre vozes situadas em relações culturais, éticas, sociais e históricas. Nesse horizonte, somam-se as reflexões de Freire (1996; 2003; 2022) e Chambers (2023) que tratam a conversação literária como um espaço dialógico de escuta e coautoria. Essa compreensão se articula às estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), que ampliam o campo cognitivo e afetivo da leitura, favorecendo uma relação horizontal entre texto, leitor e mundo. Para aprofundar a abordagem estética do livro ilustrado, recorre-se a Oliveira (2008), Nikolejva e Scott (2011) e Linden (2018), cujos estudos revelam a potência simbólica e estética dessas narrativas.

Assim, nesta comunicação, o foco recai sobre o encontro entre conversação literária e estratégia de conexão, movimento que coloca em relação leitura, experiência e produção de sentidos. A obra escolhida para o percurso é o livro de imagem *A Chegada*, de Shaun Tan (2013), cuja narrativa visual aborda deslocamento, pertencimento e esperança. Sua leitura convida os estudantes a uma vivência sensível, marcada pela escuta, pelo olhar atento e pela abertura à alteridade.

## **A CHEGADA DE SHAUN TAN**

*A Chegada*, de Shaun Tan, foi publicada no Brasil pela editora SM em 2011. Trata-se de um livro ilustrado de grandes dimensões (31x23cm), organizado em capítulos e construído exclusivamente por meio de imagens. A predominância da cor sépia confere à obra um aspecto de registro antigo, produzindo um efeito de suspensão temporal que dilui referências históricas e geográficas precisas e instaura um espaço narrativo marcado pelo estranhamento. Esse estranhamento não se restringe ao interior da narrativa, anunciando-se já nos paratextos, que funcionam como pontos de partida do percurso leitor, sendo a capa o primeiro desses gestos visuais.

A capa (figura 1) apresenta a imagem de um homem de cabeça baixa, segurando uma mala, diante de uma criatura desconhecida. O ser remete a animais reconhecíveis, sem permitir uma identificação plena, produzindo uma tensão entre o reconhecimento e a alteridade. Conforme observam Nikolejva e Scott (2011, p. 307), a capa do livro ilustrado “muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro”.



Figura 1. Capa do livro *A Chegada*



Fonte: Shaun Tan (2011)

Em *A Chegada*, essa imagem liminar, ao invés de ilustrar uma cena específica do interior da obra, inaugura simbolicamente o percurso narrativo e condensa a experiência de estranhamento que se desdobra ao longo da leitura. Antes mesmo do início da sequência interna de imagens, o leitor se encontra diante de um mundo que escapa à nomeação imediata e exige atenção às diferenças. Já nas guardas iniciais e finais, a disposição de 60 pequenos retratos, organizados no formato de fotografias 3 x 4, sugere sujeitos distintos – possivelmente migrantes – reunidos em um conjunto visual associado a registros burocráticos de identificação. A ausência de nomes e de informações individuais desloca o foco da identidade pessoal para uma dimensão coletiva da experiência migratória, sem apagar a singularidade presente em cada face, convocando o leitor a imaginar trajetórias possíveis. O sentido nasce justamente desse intervalo entre o que é mostrado e o que falta. Assim, as guardas deixam de ocupar um lugar periférico para integrar o projeto estético do livro como elementos paratextuais implicados na construção narrativa e na produção de sentidos (Nikolajeva & Scott, 2011; Linden, 2011).

As páginas iniciais prolongam essa experiência e permitem ao leitor vivenciar um lugar de incertezas já no primeiro encontro com o livro. Logo após as guardas, o título aparece em uma língua desconhecida, enquanto o nome do autor aparece invertido. Esse efeito se adensa por meio de marcas gráficas e registros ilegíveis que remetem a procedimentos de inspeção e controle, compondo uma atmosfera vinculada ao universo burocrático.

Nessa teia, a narrativa se desenvolve ao permitir o deslocamento do leitor com o personagem, desde a partida solitária até o desejo de recomeçar a vida em um território desconhecido. O percurso ganha forma à medida que as páginas são viradas e o movimento das imagens se impõe. Sem recorrer à linguagem verbal, a obra amplia suas frestas e exige a construção de sentidos a partir do visível e do não dito. Trata-se, assim, de uma experiência partilhada, na qual a narrativa só se completa no encontro com o leitor, que assume a posição de coautor – afinal, nos livros de imagens, “o autor-illustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem” (Ramos, 2020, p. 109). Assim, essa arquitetura narrativa se materializa na linguagem visual de Tan (2011), por meio da metáfora, quando cidades impossíveis, formas verticais e opressivas, criaturas estranhas e objetos



sem nome passam a construir um universo afastado da lógica do real imediato. Desde a capa – e ao longo do livro, que prescinde da palavra escrita e apresenta vestígios de uma língua inventada – o leitor é lançado a uma experiência de desorientação, na qual a compreensão racional cede lugar à vivência sensível do não pertencimento, do medo do desconhecido, da solidão e da tentativa de adaptação. Não se trata, portanto, de um livro sobre migração, mas de uma obra que faz o leitor experimentar-se estrangeiro, mantendo-o imerso no estranhamento como condição contínua da leitura, e não como tema a ser observado de fora.

### **A CHEGADA NO CONTEXTO DA PESQUISA: LEITURA, CONEXÃO E CONVERSAÇÃO LITERÁRIA**

Quando *A Chegada* adentra o contexto do Ensino Médio Técnico, especialmente no interior da Amazônia, o deslocamento que atravessa a obra ganha novas camadas de sentido. Os estudantes do IFRO – *Campus Jarú* vivenciam, eles próprios, processos de travessia: a passagem da escola regular para uma instituição técnica, a adaptação a novos ritmos, exigências e expectativas, bem como o confronto com um futuro ainda em construção. Para Freddy (2021) ler na adolescência implica deslocamento e perda. A leitura se inscreve nesse tempo como experiência inaugural diante do desconhecido, um ensaio sensível que antecede a vida cotidiana e desestabiliza certezas. O adolescente lê enquanto migra de si, consciente de que a segurança da infância não retorna. Daí a sensação recorrente de estranhamento e a percepção dolorosa de sentir falta de si mesmo. Ler, nesse estágio, não oferece respostas prontas; inaugura uma linguagem possível para nomear a falta, o vazio e a transição. Essa experiência de passagem encontra ressonância em Andruetto (2012, p. 16), ao lembrar que “Tornar-se adulto também é migrar”, compreendendo a adolescência como “essa zona de passageiro em trânsito”, marcado por incertezas e pela sensação de estar entre lugar, no qual se intensificam sentimentos de não pertencimento, insegurança e estranhamento diante de um espaço estruturado por demandas de desempenho e adequação.

É nesse intervalo existencial que *A Chegada* se encontra com os jovens, não por tratar diretamente da adolescência, mas por materializar em linguagem visual, a experiência de estar entre mundos. A narrativa de um personagem sem nome, em um lugar que não existe, constrói um espaço simbólico de identificação, no qual fragilidades, medos e tentativas de recomeço podem ser elaborados sem a exigência da exposição pessoal. Nesse horizonte, a obra se configura como mediadora potente de conversações literárias. O silêncio das imagens favorece a escuta; a ausência de palavras suspende respostas prontas; a complexidade visual sustenta interpretações múltiplas. O livro não entrega sentidos — provoca, aproximando os estudantes da literatura como experiência estética humana. Tal compreensão se fortalece em Bajour (2012, p. 26), ao afirmar que os textos literários “dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro”, convocando o leitor a uma atenção sensível à forma, aos silêncios e às escolhas que compõem a obra.

Ler *A Chegada* inscreve-se nessa lógica porque implica aceitar o deslocamento do olhar, do tempo e das certezas. Trata-se de habitar o entre — entre o conhecido e o estranho, entre o que se perde e o que se constrói. Esse movimento prepara o terreno para a mediação desenvolvida nesta pesquisa, na qual a conversação literária e a estratégia de conexão operam como caminhos para que os estudantes possam nomear, partilhar e ressignificar suas próprias experiências.



## PERCURSO METODOLÓGICO: CONVERSAÇÃO LITERÁRIA E ESTRATÉGIA DE CONEXÃO

O percurso metodológico desta pesquisa foi concebido como uma travessia formativa e constitui o foco central deste artigo, que se propõe a compartilhar o caminho construído com os estudantes na leitura de *A Chegada*.

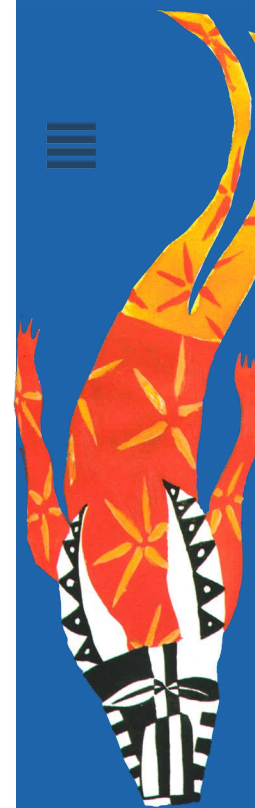
A proposta foi desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Médio Técnico em Comércio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus Jaru*, ao longo de oito encontros, organizados para favorecer uma aproximação gradual com a obra e com os próprios processos de leitura dos estudantes. A leitura foi compreendida como um movimento que se constrói no tempo, exigindo preparação, permanência e retomada. Por isso, o percurso organizou-se em três momentos interligados – antes, durante e depois da leitura – em diálogo com os princípios da conversação literária propostos por Chambers (2023) e Freire (2023), articulada às estratégias de leitura sistematizadas por Girotto e Souza (2010).

O planejamento das atividades buscou sustentar um percurso formativo no qual os estudantes pudessem ampliar, gradativamente, sua participação no ato de ler, passando a reconhecer, avaliar e ajustar seus modos de interação com o texto (Girotto e Souza, 2010). Entre essas estratégias, a de conexão assumiu papel central, ao possibilitar que os estudantes articulassem o texto às próprias experiências, a outras leituras e ao mundo que os cerca.

No momento anterior ao contato com a obra, desenvolveu-se um percurso de preparação sensível, pensado para instaurar um tempo de desaceleração, escuta e disponibilidade. A leitura não foi antecipada, mas antecedida por uma experiência de observação e participação simbólica, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre seus próprios processos de chegada, deslocamento e transição. Por meio de uma instalação estética – composta por mapas, objetos simbólicos, palavras-lugar e uma mala ainda fechada – criou-se um espaço de silêncio ativo, no qual memórias, expectativas e afetos puderam emergir sem a exigência imediata da interpretação.

Essa escolha dialoga com Girotto e Souza (2010, p. 53), ao afirmarem que “antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto”, destacando que esse exercício interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Ao ativar esses saberes antes do encontro com o livro, o trabalho buscou criar condições para que a leitura se realizasse como experiências significativas, na qual o texto pudesse ser acolhido e interpretado a partir de vínculos já em movimento, e não como tarefa escolar a ser cumprida.

Durante a leitura, o livro foi apresentado de modo a preservar seu ritmo próprio. A ausência de texto verbal exigiu uma mediação orientada pelo olhar atento, pelo silêncio e pela pausa. Em alguns encontros, a leitura ocorreu de forma coletiva, com tempo para observação das imagens e para comentários espontâneos; em outros, os estudantes realizaram leituras individuais ou em pequenos grupos, registrando impressões, dúvidas e conexões em seus Passaportes de leitura. As perguntas propostas inspiraram-se nas formulações de Chambers (2023), priorizando aquilo que chamou a atenção, provocou estranhamento ou permaneceu sem resposta imediata. Nesse processo, a estratégia de conexão operou como fio condutor da mediação. Os estudantes foram incentivados a estabelecer relações entre as imagens do livro e suas próprias experiências, entre *A Chegada* e outras narrativas conhecidas, bem como entre a obra e situações do cotidiano. Essas conexões não eram solicitadas



como respostas obrigatórias, mas acolhidas como movimentos legítimos de leitura, capazes de ampliar a compreensão do texto e favorecer a reflexão sobre si.

No momento posterior à leitura, a conversação literária assumiu lugar central. Os encontros foram organizados em estações de leitura, nas quais os estudantes puderam revisitar trechos da obra, compartilhar registros do Passaporte de leitura e dialogar com as leituras dos colegas. Esse espaço favoreceu a circulação das vozes e a construção coletiva de sentidos, permitindo que percepções individuais ganhassem densidade no contato com o grupo.

Ao longo de todo o percurso, a mediação buscou sustentar uma postura de escuta sensível, evitando conduções excessivamente diretivas. A ação da professora consistiu em criar condições para que a leitura se realizasse, organizando tempos de retomada, propondo perguntas abertas, acolhendo silêncios e legitimando interpretações diversas. Nesse processo, em diálogo com Giroto e Souza (2010), as estratégias de leitura não foram tratadas como procedimentos a serem aplicados, mas como meios de compreensão, gradualmente apropriados pelos estudantes. À medida que retomavam o texto, os alunos passaram a ativar conhecimentos prévios, estabelecer conexões e refletir sobre o que liam e também sobre o próprio ato de ler, tomando consciência dos gestos implicados na construção de sentidos. Esse percurso metodológico reafirma a leitura literária como prática que exige tempo, presença e diálogo. Ao articular conversação literária e estratégia de conexão, a proposta buscou criar um espaço formativo no qual os estudantes pudessem se reconhecer como leitores em formação, capazes de produzir sentidos, escutar o outro e responder ao mundo pela linguagem. Mais do que apresentar análises ou resultados, este artigo se dedica a compartilhar o caminho construído, as escolhas pedagógicas realizadas e os modos de leitura que se tornaram possíveis compartilhar no encontro dos alunos com o livro *A Chegada*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da concepção de que a leitura literária é um direito humano e uma prática formativa, sustentada na experiência ética, estética e social. Ao articular a filosofia da linguagem do círculo bakhtiniano e a conversação literária na perspectiva de Chambers (2023) e Freire (2023), aliada às estratégias de leitura propostas por Giroto e Souza (2010), a pesquisa entende a leitura como ato responsivo, situado e compartilhado. Nesse horizonte, as estratégias de leitura – especialmente a de conexão – integraram o processo formativo, contribuindo para o alargamento da experiência leitora.

A leitura de *A Chegada*, de Shaun Tan (2011), evidenciou a potência dos livros ilustrados no Ensino Médio Técnico ao convocar outras formas de atenção, interpretação e permanência diante do texto. A ausência de linguagem verbal deslocou expectativas, gerou resistências iniciais e, ao mesmo tempo, abriu espaço para uma leitura mais atenta à imagem, ao silêncio e ao tempo da experiência. Esse deslocamento tornou visíveis concepções de leitura ainda fortemente associadas à decodificação e permitiu tencioná-las a partir da vivência concreta com a obra. Os indícios observados apontam que a conversação, aliada à estratégia de conexão, favoreceu a ampliação das relações dos estudantes com o texto literário. As conexões estabelecidas entre a obra, as experiências pessoais, outros textos e contexto social contribuíram para a legitimação da voz leitora, para o reconhecimento da multiplicidade de sentidos e para a valorização da escuta como dimensão necessária à leitura. Destaca-se, ainda, o



engajamento de estudantes que, em práticas tradicionais, tendem a ocupar posições periféricas, o que reforça o caráter inclusivo e formativo da proposta. Esses elementos reiteram a importância de práticas de mediação que assegurem tempo, espaço e intencionalidade à leitura literária na escola, em oposição a modelos fragmentados e utilitaristas. Ler, nesse contexto, constitui-se gesto de resistência à pressa e a lógica do desempenho, afirmando a literatura como espaço de permanência, ruptura e humanização.

Este estudo não se propõe a oferecer modelos replicáveis ou respostas definitivas. Compartilha um caminho possível, construído nas frestas do cotidiano escolar, onde a leitura se ancora na experiência e não se reduz a conteúdo. O professor, ao assumir seu posicionamento ético-político em sua prática docente, sustenta a formação do leitor como processo inacabado, contínuo e aberto, no qual os estudantes se reconhecem sujeitos de linguagem, capazes de produzir sentidos e de participar – pela palavra e pela imagem – da construção de si e do mundo.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciocarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Solisluna, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. São Paulo: Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chierigato Pedro. São Paulo: UnB, 2023.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org). **Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. **Um clássico sobre a educação literária**: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. Via Atlântica, São Paulo, n.35, p. 221-234, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GERALDI, J. W. **Ancoragens** – Estudos Bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João, 2012.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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



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

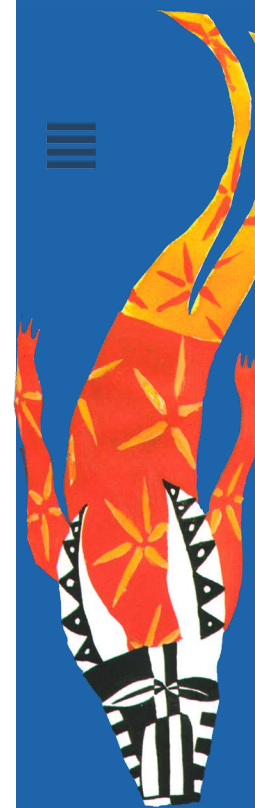
RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Freddy Gonçalves da. **A nostalgia do vazio**: a leitura como espaço de pertencimento dos adolescentes. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Solisluna, 2021.

TAN, Shaun. **A chegada**. São Paulo: SM, 2013.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.





# "LAYLA, A MENINA SÍRIA": ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA ESCOLA

Tania Maria Nunes de Lima Camara  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*

Marcela Martins de Melo Fraguas  
*Colégio Universitário Geraldo Reis  
Universidade Federal Fluminense (Coluni-UFF)*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ainda que assunto recorrente, a preocupação com a formação de leitores parece não se esgotar, bem como os desafios acerca da prática de leitura. Não raro, deparamo-nos com depoimentos de professores nos quais afirmam que os estudantes não gostam de ler, que não compreendem o que leem, que não se interessam por atividades em que a leitura esteja relacionada ou pelas leituras oferecidas pela escola. Os alunos também demonstram insatisfação acerca do tema, principalmente no tocante às atividades praticadas no espaço da sala de aula.

**Em 2024, a 6ª** edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* considerou como leitor "aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses" e como não leitor "aquele que declarou não ter lido nenhum livro, ou parte de um livro, nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses". Não é foco desta discussão analisar minuciosamente os resultados da pesquisa em questão. Isso posto, interessa-nos, sobretudo, a definição de leitor e de não leitor apresentada, uma vez que a formação de leitores é aqui concebida pelo viés da literatura.

A pesquisa realizada considera como leitura somente a interação com o livro, ignorando outros textos em que esta está implicada. Isso vai de encontro, inclusive, às orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), que enumera uma gama de gêneros textuais a serem abordados nas aulas de língua em todos os anos de escolaridade.

Acerca do desenvolvimento da competência leitora em geral, não é demais destacar que, como defendem diferentes autores, entre eles Solé (1998), a leitura deve ser ensinada. Ainda que esta pareça uma constatação óbvia, enfatiza-se, nesse caso, o fato de que pensar o ensino da leitura é pensar a mobilização das estratégias necessárias para que a mesma se realize de forma significativa. Tal ensino não se restringe, portanto, ao campo da alfabetização. Neste artigo, apresentaremos as estratégias adotadas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense, para a leitura do livro "Layla, a menina síria", de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas. Tais estratégias ancoraram-se nos pressupostos de Solé (1998), que, em seu estudo, explicita três momentos importantes com o texto para o desenvolvimento da competência leitora: antes, durante e após a leitura.

Cabe destacarmos que dois fatores foram determinantes para a escolha da obra em questão: a) a temática, haja vista o número alarmante de países que se encontram em guerra e o fato de que



os estudantes apresentam informações sobre esse assunto bastante limitadas; b) a quantidade de exemplares disponíveis na Sala de leitura da escola, por conta do recebimento via Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD), o que, a nosso ver, contribui sobremaneira para o interesse pela leitura e para o desenvolvimento do gosto, já que os leitores podem manusear seus próprios livros, gerenciar a mudança de página, a releitura, entre outros.

## A LEITURA LITERÁRIA E O ESPAÇO ESCOLAR

Na BNCC (2018), os gêneros que se reportam à literatura integram o campo artístico-literário, em que se destaca o olhar para a estética literária e para o surgimento de um leitor fruidor.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018, p. 138)

A Base (2018) traz em seu escopo algumas das possibilidades para a formação de leitores com foco em textos literários. Acreditamos que estas sejam múltiplas e não rígidas, adaptadas a diferentes textos e formas de leitura na escola. Ainda que a normativa curricular enfatize a dimensão “humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura”, os conhecimentos dos quais um leitor literário, segundo ela, deveria dispor para ser considerado “leitor de literatura” não são exclusivos desse perfil de leitor. Textos do universo midiático, por exemplo, estão repletos de múltiplas camadas de sentido, de polifonias, de metáforas, entre outros. Assim, na escola, tendo em vista que há estratégias de leitura comuns a vários tipos e gêneros, quais seriam os conhecimentos específicos para a formação de leitores literários?

Na contramão do que é dito com frequência acerca do gosto pela leitura, considerando-se que, no senso comum, assim como na pesquisa apresentada, ser leitor está, mesmo que de forma equivocada, atrelado principalmente à leitura de livros literários, percebemos, em nossa experiência como docentes, que há, sim, certa simpatia pela atividade leitora por parte de crianças e de adolescentes. Isso nos faz ponderar que comentários negativos tenham origem na dificuldade ainda existente de realização de atividades de leitura em sala de aula de modo instigante e atraente para os alunos.

Embora a preparação de aulas motivadoras seja um combustível importante para a formação de leitores, cabe destacarmos que nem sempre ela é possível. Os termos “instigante”, “atraente” e “motivador” abarcam também significados subjetivos, uma vez que interesses e gostos são individuais. Assim, teria a escola meios para atender a interesses e a gostos diversos? No contexto educacional, a preparação de aulas com esse perfil tem se relacionado também com a oferta de aulas divertidas.

A ideia de diversão, aliás, tem se difundido bastante no cenário educacional, alimentando, inclusive, a lógica mercadológica, haja vista que, não raro, ofertam-se materiais, como jogos e outros de natureza lúdica, elaborados por terceiros, com o objetivo de auxiliar o docente no planejamento de aulas mais prazerosas. Seria a diversão algo positivo para se pensar a formação de leitores literários? Acreditamos que a adoção de estratégias divertidas possa ser um dos caminhos possíveis, um recurso, mas não o único. Por suas potencialidades estéticas, o próprio texto literário possibilita o



planejamento de aulas que provoquem reflexões, que despertem a curiosidade, que nos emocionem e nos tirem do lugar comum.

Mesmo que um leitor não goste de um livro, não passa por essa experiência incólume. Por essa razão, acreditamos que as potencialidades estéticas dos textos literários devem ser exploradas em todos os anos de escolaridade, a fim de que o gosto pela literatura seja despertado. Isso, a nosso ver, só se materializa quando há certo cuidado na seleção das obras e dos textos que serão lidos. Devem-se considerar o público leitor, sua idade, seu ano de escolaridade, o perfil dos estudantes e o contexto de ensino. A respeito da seleção dos textos, Bajour (2012, p. 52) enfatiza a importância do não estabelecimento de critérios fixos e prévios, pois tal ideia se confunde com a de receita e, no que concerne ao texto literário, não se deve considerar um conjunto de parâmetros engessados.

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. (Bajour, 2012, p. 60)

A percepção positiva que mencionamos acerca da leitura na escola tem, para nós, origem na observação cotidiana do contexto escolar. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, os alunos, principalmente os dos primeiros anos do ciclo de alfabetização, pedem para ler autonomamente, acessam as prateleiras procurando livros com muitas folhas, solicitam ao professor e aos mediadores que leiam em voz alta histórias pelas quais se interessam. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é comum, sobretudo após a lei n.º 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas, observarmos adolescentes leitores de romances variados, histórias em quadrinhos, mangás e outros títulos em diferentes espaços da escola. Não podemos afirmar, assim, com base em nossa experiência, que os estudantes não gostam de ler, haja vista que a leitura parece ser a atividade preferida de alguns. Contudo, esses alunos, sobretudo nos Ensinos Fundamental e Médio, ainda representam o menor grupo.

A crença de que exista uma prática capaz de transformar todos os alunos em leitores ávidos por literatura é utópica, considerando-se a heterogeneidade presente na sala de aula e fatores que independem do ambiente escolar, como, por exemplo, as diferentes condições socioeconômicas. Há os que são estimulados à prática desde pequenos pelos familiares, que dispõem de recursos para a compra de livros, há os que só têm contato com a literatura na escola. Além disso, como dissemos, a escolha dos textos e das obras lidas esbarra nos gostos pessoais e, dadas as subjetividades, nenhuma escolha atenderá sempre a todos os gostos.

Candido (2011), ao discorrer sobre o direito à literatura, destaca que, assim como outros direitos, tais como à alimentação, à moradia, à saúde, entre outros, este é essencial à vida humana. Em defesa de sua tese, o estudioso assevera que todos entramos, em algum momento, em alguma espécie de fabulação. Nesse sentido, a literatura corresponderia a uma necessidade universal. Ainda segundo suas reflexões, ela nos humaniza. Candido esclarece:

Entendo aqui por **humanização** (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

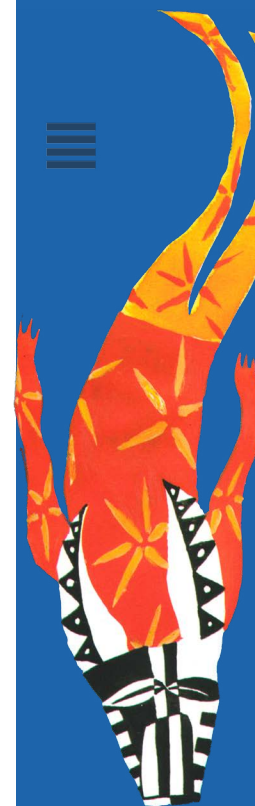
disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p. 180, grifo do autor)

Nossas reflexões acerca da importância da formação de leitores literários na escola vão ao encontro das percepções de Candido sobre os impactos da literatura na formação humana. Acreditamos que o conjunto das potencialidades enumeradas pelo estudioso como parte do processo de humanização pode ser observado por meio da leitura do livro “Layla, a menina síria”, uma vez que as vivências de uma jovem menina, forçada a migrar por conta do cenário horroroso de uma guerra, provocam em nós pensamentos e sentimentos de diferentes ordens.

Pensando na literatura como um direito do qual não se pode prescindir, como nos exorta Candido (2011), ratificamos que a escola ainda é para a maior parte da população um dos principais espaços promotores da leitura e o professor um de seus principais agentes. É fundamental, pois, que as instituições e que os docentes assegurem esse direito aos estudantes. Já, ao pensarmos o texto literário na escola à luz dos direitos do leitor, a exemplo do que nos ensina Pennac (1993), como o de não ler, o de pular páginas, o de não terminar um livro, constatamos que, por esse viés, a possibilidade de um leitor-fruidor, como idealiza a BNCC, enfrenta certas limitações, impostas pelo contexto da sala de aula. Isso não significa que a fruição não seja possível em outros espaços da escola, como dissemos. Durante as aulas, é comum que os estudantes se sintam constantemente avaliados e, mesmo que a dinâmica seja motivadora, essa é uma realidade que não se deve ignorar. Ainda assim, só haverá leitores se houver práticas de leitura em que estes estejam envolvidos, razão pela qual o ato de ler na escola deve ser garantido.

As reflexões aqui expostas têm como objetivo trazer contribuições acerca da formação de leitores literários na escola. Compagnon (2012, p. 25), ao refletir sobre a escassez do espaço da literatura na sociedade, afirma que, na escola, “os textos didáticos a corroem”. Tal consideração aponta para um dos desafios no ensino de literatura, a escolarização do texto literário. O entendimento de que a leitura literária deverá se adaptar à realidade escolar não é, contudo, justificativa para o abandono de textos e de obras literárias pelo professor ou para que o ensino seja restrito à periodização e à história literária no Ensino Médio. Nesse sentido, uma das principais estratégias para a formação de leitores literários é a própria leitura, que levará à adoção de outras metodologias, igualmente importantes para a conquista do maior número de leitores possível, tais como a oferta variada, a fim de atender a diferentes gostos, a leitura em voz alta e entusiasmada do professor, a abordagem dos aspectos estéticos e das potencialidades da literatura em cada texto, as conversas sobre os textos lidos, já que, como orienta Bajour (2012, p.23), “o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo”, entre outras.

Acreditamos, portanto, que, além das estratégias necessárias ao ensino da leitura, de uma forma geral, no que tange à formação de leitores literários, outras deverão ser consideradas. Neste texto, apresentamos uma proposta de leitura do romance “Layla, a menina síria”, de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas, em que adotamos algumas delas, no anseio de que a leitura literária



tivesse adesão e envolvimento dos alunos, bem como à compreensão do texto se somasse o interesse pela obra literária e, por que não, o desenvolvimento do gosto.

## ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA EM “LAYLA, A MENINA SÍRIA”

Conforme já exposto, Solé (1998) defende o ensino da leitura de forma continuada, destacando estratégias que regulam o processo de desenvolvimento da competência leitora em três momentos distintos do leitor com o texto: antes, durante e depois da leitura. Leitores experientes, talvez, não percebam com facilidade esse processo, como explica a autora, pois adotam as estratégias de forma inconsciente. A fim de elucidar o que seriam tais estratégias, Solé (1998) assevera:

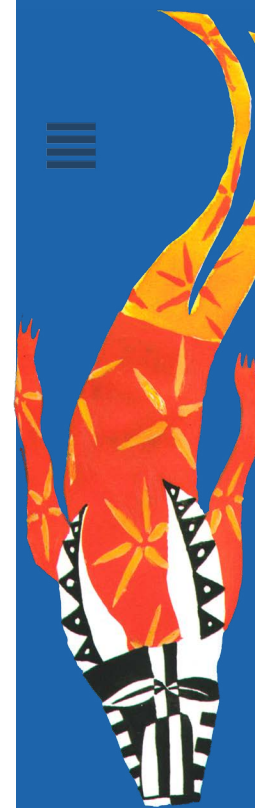
Quando nos deparamos com alguma das eventualidades que mencionei ou com outras parecidas, é imprescindível parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase; examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões sobre a qual deveria ser o final do romance... e muitas outras). (Solé, 1998, p. 72)

Consoante Solé, acreditamos que ações como as descritas acima contribuem para que os leitores ampliem sua compreensão acerca dos textos lidos. Os pressupostos da autora, no entanto, estendem-se à leitura de textos em geral. Em nosso caso, a adoção de outras estratégias e metodologias fez-se necessária, tendo em vista tratar-se da leitura de um texto literário, para que pudéssemos tornar a leitura instigante e motivadora para os alunos.

O romance “Layla, a menina síria”, de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas, apresenta uma narrativa em primeira pessoa na qual a protagonista, cujo nome intitula a obra, apresenta, em tom confessional, a guerra e o cenário do conflito entre grupos rebeldes e as forças do governo de Bashar-al-Assad, na Síria. O leitor também é convidado a refletir sobre o processo de migração e seus múltiplos impactos na vida daqueles que se veem forçados a deixar sua terra, seu país. A obra, que não se furta de exibir os momentos de tensão, de tristeza e de perdas provocados pela guerra, também apresenta a cultura árabe pelos olhos da menina.

Antes da leitura, levantamos os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de verificarmos o que sabiam sobre os árabes, sobre o povo sírio e sobre a guerra civil. Nesse momento, muitos estereótipos negativos acerca da cultura árabe, frutos, principalmente, da desinformação, precisaram ser desconstruídos. Na sequência, explicitamos os objetivos da leitura, abordamos aspectos formais do gênero romance e explicamos que, embora a realidade estivesse retratada na obra, trata-se de um livro ficcional. Nesse momento, algumas considerações sobre texto literário e não literário fizeram-se necessárias. Em seguida, procedemos à leitura da capa, com destaque para as cores e as ilustrações. As cores da capa evocam as cores da bandeira da Síria. O vermelho predominante nos remete a um cenário de mortes, ferimentos, característico de um país em guerra. Esses tons se estendem ao longo das ilustrações que compõem a obra e são também produtoras de sentido.

Cademartori (2010) discorre a respeito da importância do texto visual em livros infantis, seu objeto de investigação. As considerações da estudiosa, contudo, são de grande valia para pensarmos a relevância das ilustrações também em obras voltadas ao público infantojuvenil:



A relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diferentes maneiras e em graus diversos de complexidade: pode ser de autonomia ou de relação complementar, pode ter sentido de confirmação ou de contraponto. Há obras em que os sentidos da leitura se expandem na interação entre as duas linguagens, mesmo quando elas se contradizem. O texto imagístico pode se opor ao que diz o texto com palavras, caso em que escritor e ilustrador utilizam as diferentes qualidades de suas respectivas artes para comunicar informações diversas. (Cademartori, 2010, p.18)

Na capa, há um elemento bastante importante que antecipa informações ao leitor, a concha na mão de Layla, que aparece em dois momentos da história: no dia em que a menina conheceu o mar de Lataquia e quando deixa sua casa em Alepo. Após a leitura, solicitamos aos estudantes que, a exemplo da narradora, levassem para a aula um objeto de valor afetivo. Cada estudante apresentou o objeto escolhido e explicou para os colegas o motivo de sua escolha. Além da oportunidade de trabalhar habilidades de oralidade e de escuta, a dinâmica possibilitou ao grupo perceber que fatos apresentados em uma narrativa, embora ficcionais, se assemelham a situações reais. A atividade não só proporcionou um momento de aproximação entre o grupo como também com a obra literária lida.

A tecnologia foi uma grande aliada da mediação literária, visto que possibilitou a exibição de vídeos disponíveis na internet para apresentar aos estudantes alguns lugares mencionados na história, como a própria Lataquia, os *souks*, as mesquitas, entre outros. Além disso, o recurso tecnológico contribuiu para a ampliação do repertório discente por meio da exibição de vídeos que retratassem os campos de refugiados, as crianças sírias relatando a experiência da guerra, bem como o antes e o depois de alguns lugares após os conflitos etc. Também projetávamos mapas, localizávamos os lugares mencionados no texto e buscávamos observar os trajetos mencionados por Layla e por outros personagens da obra. Tal recurso possibilitou, a exemplo do que faz a obra, mostrar aos estudantes a Síria além da guerra, de modo que pudessem valorizar a cultura árabe e conhecessem novos costumes. Usamos também a ferramenta *Google Tradutor*, para que os alunos pudessem ouvir em árabe as palavras escritas no livro. A leitura era pausada para conversarmos sobre o texto, recuperarmos o significado de algumas palavras, fazermos breves resumos do que fora lido e para a exibição dos vídeos, que, a nosso ver, contribuíram para o envolvimento dos jovens leitores com a leitura proposta.

Após a leitura, além da dinâmica já mencionada, foram propostas atividades de reflexão linguística, como a distinção entre síria, adjetivo, e Síria, substantivo próprio, o emprego dos sinais de pontuação em discursos diretos e o uso das aspas para destacar as mensagens de texto enviadas pelos amigos da narradora. Consideramos relevante mostrar aos estudantes os recursos possíveis na escrita para reproduzir situações cotidianas como o envio das mensagens. Aos estudantes, foram propostas duas produções escritas: a) a produção de uma mensagem, em que se passariam por Layla respondendo a Mohammed; b) e a produção de uma breve narrativa que retratasse o reencontro entre Layla e Zahara. Na segunda produção, os alunos deveriam reproduzir o diálogo entre as duas, utilizando a pontuação adequada.

Muitos momentos foram dedicados à conversa literária, de modo que os leitores pudessem externar suas impressões sobre o livro, fizessem analogias e comentários que se relacionassem à narrativa. A seguir, comentaremos acerca dos resultados obtidos a partir dessa prática leitora.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das competências e habilidades de leitura é um dos principais temas quando se discute a respeito do ensino de Língua Portuguesa. A formação de leitores proficientes, autônomos e críticos parece ser o ideal a ser alcançado ao final da escolarização básica e um determinante do sucesso ou do fracasso da escola. Ao longo dos anos, problematizações de variadas naturezas, sugestões de atividades, pesquisas que revelam o número de leitores em comparação ao de não leitores são socializadas em eventos da área de ensino e de educação, em periódicos científicos, entre outros, fazendo com que o debate se mantenha ativo e em movimento.

Os resultados da leitura do livro “Layla, a menina síria”, de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense, foram bastante satisfatórios, quando consideramos o envolvimento da maioria dos estudantes da turma. Um termômetro para nossa percepção foi o fato de que os alunos quiseram compartilhar a leitura em voz alta com a professora. A leitura em voz alta é fundamental no processo de formação de leitores e de desenvolvimento do gosto pela leitura. Não só a fluidez, mas também a entonação e o entusiasmo do docente envolvem os leitores. Tendo em vista que o desejo de participação dos alunos crescia a cada página lida, organizamos uma escala de leitores da semana. Assim, cada leitor deveria levar o livro para casa e ler antes as páginas de sua responsabilidade, a fim de que a leitura em sala de aula transcorresse com espontaneidade e destreza.

No tocante às estratégias durante e após a leitura, percebemos que a maior parte dos alunos demonstrou compreensão do que leu. Adotamos trechos do livro lido nas atividades da avaliação trimestral e os bons resultados evidenciaram que as habilidades de leitura foram ampliadas. Em relação à formação de leitores literários, percebemos a satisfação dos estudantes por terem lido uma obra de extensão considerável para sua faixa etária integralmente. Os comentários positivos acerca dessa leitura evidenciam a aproximação entre texto e leitor. Nos momentos de conversa, perguntavam, traziam informações, solicitavam esclarecimentos, ações que, a nosso ver, são representativas do envolvimento desses jovens leitores com a leitura realizada.

Na perspectiva apresentada, as aulas devem contribuir para que os educandos desenvolvam as competências e habilidades de leitura em todos os anos escolares. Na abordagem trazida por Solé (1998), em que o ensino da leitura se apresenta como objeto de conhecimento, seu domínio não deveria, embora aconteça com frequência, restringir-se ao desenvolvimento de habilidades de decodificação. Aqui, buscamos mostrar que é possível ensinar a leitura, considerando a adoção de estratégias de regulação da compreensão leitora e a exploração das potencialidades estéticas da obra literária, sem que a catarse suscitada pela literatura seja apagada e/ou o texto literário figure em segundo plano, como suporte para outras aprendizagens. Ainda que estas ocorram, a formação de leitores literários deve ter o livro como personagem principal.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.



\_\_\_\_\_. **Lei n.º 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 14 jan. 2025. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 07 jan. 2026.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. Disponível em [https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_2024\\_13-11\\_SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf). Acesso dez. 2025.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIZAIA, Cassiana; ZAHRA, Rima Awada; BOAS, Rosi Vilas. **Layla, a menina síria**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

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



# LITERATURA QUE VIRA MANCHETE: MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA JORNALÍSTICA A PARTIR DA OBRA “SOLITÁRIA” – ELIANA ALVES CRUZ

Ioneide Ferreira Carneiro

UERN, CAPES

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

UERN/PROFLETRAS/PROLELI

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

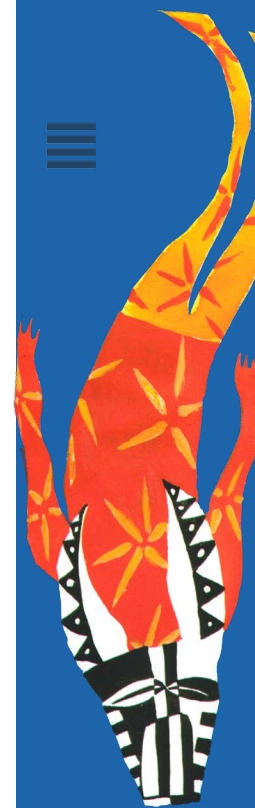
O Ensino Médio é marcado por intensas transformações sociais, culturais e cognitivas dos estudantes. Por essa razão, a mediação do professor torna-se essencial para aproximá-los de universos estéticos, éticos e históricos, cumprindo a função humanizadora da arte literária apontada por Candido (2012). Contudo, envolver os jovens na leitura não é simples, exigindo estratégias pedagógicas que tornem a experiência significativa e dialogada.

Nesse contexto, o estudo apresenta uma experiência de mediação de leitura com a obra “Solitária” (2022), de Eliana Alves Cruz, cuja narrativa acessível e temática social favorecem debates críticos e a compreensão das relações entre passado e presente. A pesquisa propõe articular a leitura literária à produção criativa de gêneros jornalísticos, como manchetes e matérias, aproximando a obra do universo comunicativo dos estudantes. Inspirada em Marcuschi (2010), essa abordagem entende os gêneros textuais como práticas sociais que ampliam processos de letramento. A questão que orienta esta investigação, portanto, é: *de que maneira a transformação de episódios narrativos da obra Solitária, de Eliana Alves Cruz, em gênero jornalístico pode fortalecer a mediação de leitura literária e promover práticas de escrita no Ensino Médio?* Essa pergunta surge da necessidade de articular, no espaço escolar, leitura, reflexão e produção escrita, em uma perspectiva em que Literatura e jornalismo se entrecruzam como práticas discursivas que possibilitam pensar a sociedade e a formação dos sujeitos.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é *compartilhar uma experiência exitosa de leitura literária e produção textual a partir do uso de estratégias pedagógicas vivenciadas com a obra “Solitária”, de Eliana Alves Cruz.* Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação (Gil, 2002) realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola de tempo integral de Oeiras-PI – CETI Desembargador Pedro Sá. O referencial teórico abrange autores como Cosson (2014), Zilberman (2010) e Lajolo (2008) sobre leitura literária; Geraldi (1996), Koch (1997) e Mendonça (2018) sobre linguagem e sentido; Marcuschi (2010) sobre gêneros textuais; e estudos recentes (Barbosa, 2025; Ferreira, 2023; Vital e Magalhães, 2024) sobre a obra *Solitária*.

## LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: MEDIAÇÃO E ENGAJAMENTO

A leitura literária no Ensino Médio transcende a mera decodificação de palavras ou o cumprimento de uma exigência curricular. Ela se apresenta como uma prática fundamental para a formação de



sujeitos críticos, sensíveis e com um repertório cultural ampliado. Contudo, para que essa prática seja efetiva, é imperativo que se rompa com o modelo tradicional de ensino da Literatura, centrado na análise meramente formal e na memorização de escolas literárias (Cereja, 2013). Nesse contexto, a mediação pedagógica e o engajamento do estudante emergem como pilares essenciais para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e descoberta. A mediação, como processo intencional, busca estabelecer pontes entre o texto literário e o leitor, considerando suas experiências, repertórios e subjetividades. Para Santos (2016),

Cabe ao educador mediar a prática de leitura de forma motivadora para que a leitura seja espontânea e que vá ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades da formação do educando, considerando seu compromisso enquanto estudante mas também suas expectativas enquanto leitor criativo, desafiador e de iniciativa abrindo caminhos para despertar a consciência leitora do aluno, que se dá, quando ele percebe a importância da leitura na sua vida e a influência dessa no desenvolvimento intelectual, social, cultural e humano. (Santos, 2016, p. 52)

A centralidade do professor mediador é inquestionável. É ele quem, por meio de estratégias diversificadas, cria as condições favoráveis para o encontro entre o jovem leitor e a obra literária. A mediação não é um ato de ensinar a obra, mas de criar oportunidades para que o aluno se aproprie dela. Como afirma Lajolo (2008), a leitura literária é um ato de encontro. Um bom mediador de leitura, portanto, é aquele que instiga o aluno a buscar esse encontro, a se conectar com a narrativa, os personagens e os temas propostos. Isso exige que o professor possua um profundo conhecimento da Literatura e, ao mesmo tempo, uma sensibilidade aguçada para compreender o universo de seus alunos, selecionando obras que possam de alguma forma dialogar com suas realidades e interesses.

Para além da seleção do *corpus*, o engajamento do estudante está diretamente atrelado à forma como a Literatura é apresentada (Zilberman, 2010). As abordagens que se limitam a resumos, fichas de leitura ou exercícios de interpretação superficial acabam por afastar o aluno, reforçando a ideia de que a Literatura é algo complexo, distante e pouco relevante para sua vida (Santos, 2016). Em contrapartida, as metodologias que promovem a interação, a discussão e a criação a partir da leitura incentivam a participação ativa. Segundo Lajolo (2008), o uso de rodas de leitura, clubes de livro, debates, a produção de resenhas, *podcasts* ou mesmo a adaptação de trechos para o teatro são exemplos de práticas que resgatam o prazer da leitura e mostram que a Literatura pode ser uma experiência viva e significativa.

Para Mendonça (2018), a leitura literária, quando mediada de forma adequada, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico. Ao se deparar com diferentes realidades, perspectivas e dilemas humanos, o leitor é convidado a expandir sua compreensão do mundo e do outro. Sobre isso, Queiros e Souza (2023, p. 128) defendem que: “Nada mais sofisticado que alicerçar saberes a partir das histórias, as quais revelam o nosso cotidiano, com personagens que encenam, muitas vezes, a vida que vivemos.” O contato com a diversidade de vozes e narrativas, característica da Literatura, fomenta a capacidade de se colocar no lugar do outro e de questionar estereótipos e preconceitos.

A Literatura possui um viés formativo que reside na sua capacidade de “ampliar a experiência do leitor para além de seu tempo e espaço” (Cosson, 2014, p. 116). Dessa forma, a mediação pedagógica

da Literatura no Ensino Médio deve ir além do texto, contextualizando a obra e incentivando o aluno a fazer conexões entre a ficção e a realidade.

## A OBRA “SOLITÁRIA” DE ELIANA ALVES CRUZ

Eliana Alves Cruz tornou-se escritora depois de já ter uma carreira consolidada no jornalismo e na pesquisa histórica. Formada em Comunicação Social, trabalhou como jornalista e também se dedicou a pesquisas sobre a história da população negra no Brasil, o que influenciou sua escrita literária. Segundo De Andrade (2024), a autora começou a escrever ficção motivada pelo desejo de dar visibilidade às narrativas de pessoas negras silenciadas pela historiografia oficial e pelo cânone literário brasileiro. Com *Água de Barrela*, a autora venceu o Prêmio Literário Oliveira Silveira (2015), e pelo livro de contos *A Vestida* recebeu o Prêmio Jabuti em 2022 (De Andrade, 2024). A partir daí, passou a publicar romances e consolidou-se como uma das vozes mais importantes da literatura afro-brasileira contemporânea.

Entre suas principais obras estão: *Água de Barrela* (2015), *O crime do Cais do Valongo* (2018), *Nada digo de ti, que em ti não veja* (2020), *Solitária* (2022) e *A vestida* (2023). Barbosa (2025) destaca que hoje, Eliana Alves Cruz é reconhecida como uma das principais autoras brasileiras da atualidade, traduzida para outros idiomas e premiada, destacando-se pelo compromisso em articular Literatura, memória e resistência. O romance *Solitária* (2022) narra a história de Eunice e sua filha Mabel, mulheres negras que vivem na periferia de uma grande cidade brasileira. Eunice trabalha como empregada doméstica e enfrenta as dificuldades impostas pela precariedade e pela exploração. Já Mabel cresce nesse contexto, lidando com os impactos da ausência da mãe e com os desafios de construir sua própria vida.

Fonte (2025) pontua que a narrativa revela momentos de dor, luta e resistência, tendo como cenário principal os cômodos de casas e apartamentos onde se concentram suas experiências. O enredo acompanha o cotidiano dessas personagens, marcado por memórias, lembranças familiares e pelo peso de um passado que atravessa gerações, mostrando a relação íntima entre suas histórias pessoais e o ambiente em que vivem.

Ferreira (2023) explica ainda que a obra tem se destacado na crítica literária contemporânea como um romance que revisita as marcas históricas do racismo estrutural no Brasil, especialmente nas relações de trabalho doméstico. A narrativa articula experiências íntimas de mulheres negras com questões sociais de larga escala, deslocando para o centro da Literatura vozes que foram historicamente silenciadas.

Corroborando essa ideia, De Abreu (2024) afirma que *Solitária* é lido como uma denúncia literária das continuidades colonialistas que naturalizam o trabalho doméstico precário e racializado, ao passo que oferece figuras de resistência e agência. Essas leituras situam o romance tanto no campo da Literatura engajada quanto no das produções que expandem o cânone contemporâneo brasileiro. Como conclui Vital e Magalhães (2024, p. 150), “ao inserir as vozes silenciadas no centro da narrativa, Eliana Alves Cruz tensiona o cânone, atualiza a tradição literária e reafirma a potência estética da literatura como espaço de resistência”. Dessa forma, *Solitária* pode ser compreendida como um romance que ultrapassa os limites da narrativa individual e se configura como uma obra de intervenção social.





A relevância pedagógica de *Solitária* no Ensino Médio é evidente. A obra apresenta linguagem acessível, personagens complexos e temas socialmente significativos: desigualdade, racismo estrutural, maternidade, pertencimento, memórias e trabalho doméstico. Essa abordagem dialoga diretamente com adolescentes que vivenciam ou reconhecem essas realidades. Além disso, está alinhada à BNCC (Brasil, 2018), que valoriza a Literatura como prática de formação crítica, cidadã e de reconhecimento da diversidade de vozes. Assim, trabalhar *Solitária* na 3ª série do Ensino Médio é não apenas viável, mas enriquecedor, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora crítica e para formar jovens capazes de articular Literatura e sociedade.

## DO TEXTO LITERÁRIO À LINGUAGEM JORNALÍSTICA

No campo do ensino de língua, a produção textual é entendida como prática social que ultrapassa a mera reprodução de modelos. Geraldi (1996) defende que a escrita deve oportunizar a autoria, permitindo que os estudantes se expressem e se reconheçam em suas produções. No trabalho com gêneros jornalísticos, essa perspectiva se torna fundamental, pois possibilita que os jovens adotem diferentes posicionamentos discursivos, experimentando papéis sociais diversos.

Outro aspecto importante na transposição da narrativa literária para o gênero jornalístico é a construção de sentidos textuais. Koch (1997) salienta que a coerência não é apenas um traço formal do texto, mas o resultado da interação entre autor, leitor e contexto sociocultural. Ao transformar um episódio narrativo em notícia ou manchete, o estudante precisa articular essas dimensões, selecionando informações relevantes e estruturando-as em conformidade com o gênero. Esse processo desenvolve não apenas a competência textual, mas também a criticidade, pois exige escolhas conscientes sobre o que destacar e como narrar os fatos.

Marcuschi (2010), ao tratar dos gêneros textuais, aponta que eles são formas sociais de ação, historicamente situadas. Isso significa que, ao escrever uma notícia ou uma manchete, o estudante não apenas aprende uma forma textual, mas se apropria de um modo de agir discursivamente no mundo. Desse modo, a transposição de episódios literários em notícias pode ampliar a compreensão dos gêneros e fortalecer o letramento dos alunos. Mendonça (2018) reforça esse argumento ao afirmar que atividades que integram leitura e produção em diferentes gêneros estimulam a consciência crítica, permitindo que os estudantes percebam o poder da linguagem na construção da realidade.

A proposta de transformar trechos da obra *Solitária* (2022), de Eliana Alves Cruz, em notícias e matérias jornalísticas se insere nesse debate, pois articula leitura, escrita e criticidade. O romance, ao retratar histórias de mulheres negras em contextos de resistência e opressão, oferece múltiplas possibilidades de reflexão sobre desigualdades sociais e históricas. Trabalhar tais episódios por meio da escrita jornalística reforça a percepção dos estudantes sobre a relevância desses temas e, ao mesmo tempo, fortalece suas competências linguísticas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A experiência pedagógica realizada no Ensino Médio por meio da junção de *Solitária* (2022) com o gênero jornalístico tem como objetivo estimular o engajamento dos estudantes na leitura literária, desafio recorrente no contexto escolar. A atividade integrou uma intervenção baseada na



metodologia de pesquisa-ação, conforme Gil (2002), por envolver o planejamento, a implementação e a avaliação de uma prática em situação real, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Participaram da investigação 40 alunos da 3ª série do Ensino Médio do Ceti Desembargador Pedro Sá, instituição onde a pesquisadora atua.

A proposta estruturou-se a partir dos cinco momentos da sequência didática básica de Cosson (2014). No primeiro momento, *Motivação*, os alunos foram preparados para entrar no texto por meio da análise das imagens presentes na capa do livro, para criar um clima de interesse e abrir caminhos para o debate. Em seguida, na *Introdução*, os alunos realizaram uma pesquisa orientada sobre a autora Eliana Alves Cruz, sua trajetória e sua obra, compartilhando oralmente as descobertas e estabelecendo um primeiro contato contextual com o romance *Solitária* (2022).

O terceiro momento, *Leitura e Interpretação*, concentrou-se na leitura acompanhada da obra, com pausas estratégicas para discutir temas centrais: racismo estrutural, desigualdades, trabalho doméstico, violência urbana e relações de poder presentes na narrativa. Nessa etapa, retomamos o estudo do gênero romance, de modo a permitir que os estudantes compreendessem a estrutura narrativa e suas convenções. Conforme Koch (1997), o texto literário oferece base para processos de compreensão profunda e posteriores atividades de retextualização.

O quarto momento, *Materialização da Interpretação*, consistiu na retextualização de trechos e acontecimentos do romance para o gênero jornalístico. Os alunos revisaram características formais desse gênero (título, subtítulo, lide e desenvolvimento), bem como noções de linguagem jornalística, com base em autores como Abaurre (2024), Marcuschi (2010) e Mendonça (2018). Em grupos, e utilizando os computadores da sala de informática, produziram jornais digitais no *Canva* (<https://www.canva.com>), recriando episódios do romance sob a forma de reportagens. Essa etapa estimulou a autoria, a criatividade e a integração entre leitura literária e práticas de linguagem multimodais.

Por fim, no quinto momento, os jornais foram impressos e *divulgados* na escola, ampliando a circulação das produções e fortalecendo o protagonismo estudantil. A atividade aproximou ficção e jornalismo, exigindo dos alunos domínio de diferentes gêneros discursivos, interpretação crítica e capacidade de transformar narrativas. O processo promoveu maior envolvimento com a obra, valorizou saberes prévios e mostrou que práticas leitoras significativas podem emergir quando o estudante se torna sujeito ativo de sua aprendizagem.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise e resultados desta pesquisa, tomamos por base a produção coletiva de notícias pela terceira série. A obra que inspirou esta produção – *Solitária* – é riquíssima em vários aspectos literários, porém, nossa intenção aqui neste artigo é apresentar a análise do texto produzido pelos alunos como uma estratégia pedagógica de resposta leitora da obra estudada em sala.

Foram produzidas sete notícias pelas equipes da terceira série do Ensino Médio do Ceti Desembargador Pedro Sá, das quais escolhemos uma para a análise qualitativa neste artigo por meio do sorteio simples. Ressaltamos que a seleção do texto se deu devido às necessidades da pesquisa e da inviabilidade de análise de todos eles. Porém, todos os textos estão disponíveis para apreciação por meio do link de acesso à plataforma Canva: <https://www.canva.com/design/DAGpHWaVcC0/4YJI->





O processo de leitura e reescrita confirma, conforme Koch (1997) e Mendonça (2018), que o sentido se constrói na interação entre leitor, texto e contexto; ao empregar termos como “invisibilidade” e “desigualdade social”, os estudantes demonstram interpretação ativa e engajada. No âmbito dos gêneros textuais, a produção confirma a ideia de Marcuschi (2010, p. 18) de que os gêneros são “formas de ação social”, ao seguir a estrutura típica da notícia: título de impacto, subtítulo explicativo, *lead* e desenvolvimento; articulando descrição (da rotina da criança), narração (trajeto diário e ações da mãe e da patroa), análise social (dados da Fundação Abrinq e fala de especialista) e citações diretas da mãe, da patroa e de especialista para conferir credibilidade. A linguagem é clara, objetiva e crítica, típica do discurso jornalístico.

Os elementos não verbais também fortalecem o efeito de denúncia: tipografia característica de jornais, título em destaque e fotografia que, conforme Abaurre (2024) e Marcuschi (2010), ampliam a função comunicativa do gênero. A atividade dialoga com as discussões de Zilberman (2010) e Lajolo (2008) sobre os desafios da leitura literária na escola, mostrando que retextualizar um episódio de *Solitária* em notícia aproxima os alunos de práticas discursivas sociais e torna a Literatura um ponto de partida para autoria crítica e cidadã. Assim, retoma-se a ideia de Cosson (2014) de que ler literatura possibilita ao aluno não apenas “ler o texto”, mas também “ler o mundo”.

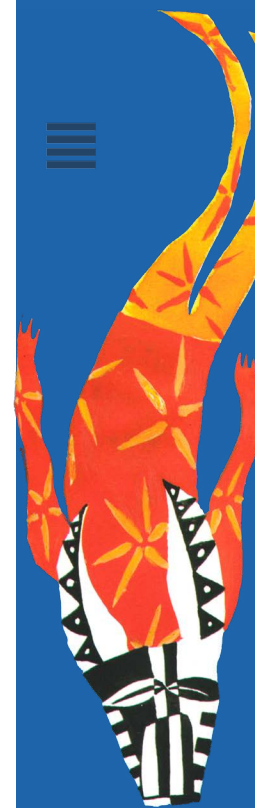
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou uma experiência pedagógica com a obra *Solitária*, de Eliana Alves Cruz, destacando a mediação docente e a autoria dos estudantes por meio da transposição de trechos do romance para o gênero notícia. A proposta partiu da compreensão de que a Literatura deve ser uma experiência estética e crítica, e não apenas decodificação, articulando-se a outras práticas discursivas significativas para os jovens. A reescrita de episódios do livro em textos jornalísticos ampliou a leitura literária, incentivando a interpretação ativa e o posicionamento crítico dos alunos.

A análise da experiência evidencia que a articulação entre Literatura e jornalismo pode aproximar os estudantes das obras literárias e estimular práticas de autoria. Os resultados mostram que a proposta despertou interesse, prazer e engajamento, por dialogar com a realidade dos jovens e permitir que expressassem suas percepções sobre os temas abordados. Assim, o artigo aponta caminhos para renovar o ensino de Literatura no Ensino Médio, demonstrando o potencial transformador da mediação docente associada à transposição de gêneros.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. [et al.]. **Moderna plus português**: contexto, interlocução e sentido. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2024.
- BARBOSA, Mônica de Souza. **Vidas estreitas**: direito e literatura no romance *Solitária*, de Eliana Alves Cruz. 134f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Letras, PUCRS, 2025.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 setembro 2025.



CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012. p. 75-94.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo. Contexto, 2020.

CRUZ, Eliana Alves. **Solitária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DE ANDRADE, Patricia. Solitária, de Eliana Alves Cruz, e o espaço social em disputa. **Journal of Lusophone Studies**, v. 9, n. 1, p. 24-41, 2024.

DE ABREU, Karolina; JUNIOR, Pedro Leites. Ecoando Vozes Não Autorizadas: Escrivência e Dororidade no Romance Solitária, de Eliana Alves Cruz. **Revista Guará-Revista de Linguagem e Literatura**, v. 14, n. 1, p. 346-356, 2024.

FERREIRA, Luzia Gomes. Negra é a Mão que Limpa o Brasil: trabalhadoras domésticas no romance *Solitária* de Eliana Alves Cruz. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, n. 24, 2023.

FONTE, Rodrigo. CRUZ, Eliana Alves. Solitária. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. **O Eixo e a Roda**: Revista de Literatura Brasileira, v. 34, n. 1, p. 134-136, 2025.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia. **Letramento e ensino**: perspectivas para a sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de ; SOUZA, Renata Junqueira de. A Formação de Leitores Literários na Escola Básica. In: Francicleide Cesário de Oliveira, Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra, Maria Eridan da Silva Santos (orgs.). (Org.). **Formação e prática docente**: múltiplas abordagens. 2ed. Mossoró RN: Edições UERN, 2023, v. 2, p. 123-136.

VITAL, Egberto Guillermo Lima; DE MELO MAGALHÃES, Antonio Carlos. A potência dos subalternos em Solitária, de Eliana Alves Cruz: A diluição do secundarismo no relato de Mabel. **O Eixo e a Roda**: Revista de Literatura Brasileira, v. 33, n. 3, 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.



# OLELÊ: LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LEEI E NA ESCOLA

Elizandra Cristina da Silva<sup>9</sup>

*Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)*

Ana Caroline de Almeida<sup>10</sup>

*Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)*

Bruna Fernanda Mendes<sup>11</sup>

*Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, representa um marco fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. No âmbito da Educação Infantil, essa diretriz impõe desafios específicos, sobretudo no que se refere à construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, sem recorrer à instrumentalização da literatura.

Neste contexto, a literatura infantil assume papel central como linguagem artística capaz de articular ética, estética e política, favorecendo experiências formativas que ampliam o repertório cultural das crianças e possibilitam a construção de sentidos sobre identidade, pertencimento e diversidade. Conforme argumenta Candido (2023), a literatura constitui um direito humano fundamental, por atuar diretamente na formação sensível, ética e imaginativa dos sujeitos, aspecto particularmente relevante quando se trata da infância.

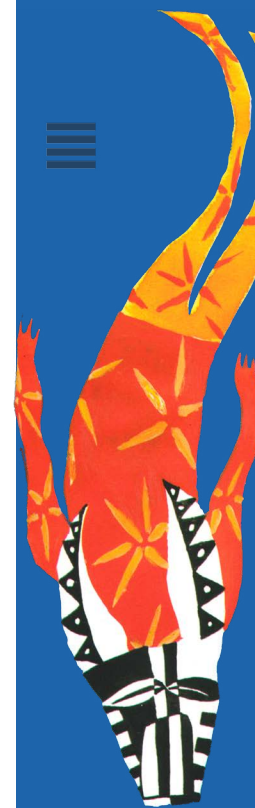
O presente artigo analisa o projeto de intervenção 'Olelé: literatura, arte, cultura e brincadeira na EI', realizado com 4 turmas da Educação Infantil I, numa escola da rede pública municipal de São João del-Rei, Minas Gerais. O projeto foi construído a partir de um processo reflexivo e formativo de diferentes docentes participantes do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), como resultado do trabalho de percurso - TP, uma das atividades propostas no âmbito da formação.

O LEEI constituiu-se no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/MEC), desde o ano de 2023, e se desdobra na formação de professoras da Educação Infantil, tendo por base a tríade bakhtiniana ciência, arte e vida, ou seja, o programa destaca a importância de organizar o trabalho pedagógico na EI articulando conhecimentos teórico-científicos e as diversas manifestações culturais por meio de experiências significativas para as crianças. O objetivo principal do LEEI é fomentar práticas pedagógicas que tomem a leitura e a escrita como práticas sociais, sem perder de vista os eixos centrais desta etapa da educação básica que são as interações e brincadeiras.

9 Formadora Municipal no âmbito do LEEI. Mestre em Educação pela UFSJ.

10 Formadora Estadual no âmbito do LEEI. Doutora em Educação pela UFPE.

11 Formadora Municipal no âmbito do LEEI. Mestranda em Educação pela UFSJ.



Busca-se, assim, discutir de que modo a literatura infantil, articulada às brincadeiras, às interações e às múltiplas linguagens, pode constituir-se como prática pedagógica potente para a promoção de uma educação antirracista na Educação Infantil.

## INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A análise fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, tomando o projeto de intervenção como objeto de reflexão. O percurso teórico-metodológico dialoga com autores que compreendem a literatura infantil como prática cultural, estética e política, em especial Antonio Candido (2023), Eliane Debus (2009), Lucimar Rosa Dias (2012) e Nilma Lino Gomes (2017), além dos documentos orientadores do Programa LEEI.

Antonio Candido (2023) sustenta que a literatura é um bem incompressível, pois atua na constituição da humanidade dos sujeitos ao favorecer a imaginação, a empatia e a elaboração simbólica da experiência. Para o autor, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 85), ao permitir que o indivíduo entre em contato com outras formas de ver, sentir e interpretar o mundo. Tal perspectiva é particularmente significativa na Educação Infantil, etapa em que a formação sensível e simbólica se dá de modo intenso e estruturante.

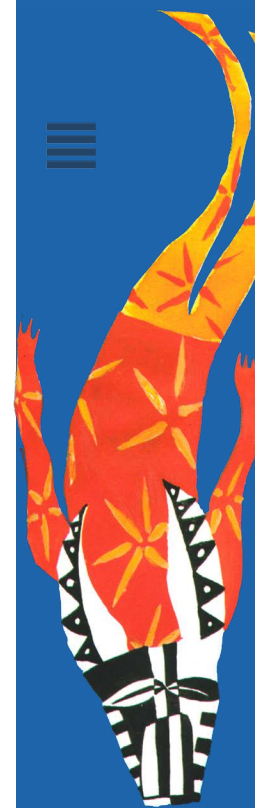
No campo das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que a educação antirracista requer a revisão dos currículos, das práticas pedagógicas e dos acervos culturais oferecidos às crianças, de modo a romper com silenciamentos históricos e promover representações positivas da população negra. Essa discussão é aprofundada por Eliane Debus (2009), ao destacar a relevância da literatura infantil na abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana, desde que se respeite a qualidade estética da obra e se evite o tratamento moralizante ou meramente informativo dos textos literários.

Lucimar Rosa Dias (2012) contribui ao afirmar que a literatura destinada à infância pode atuar como espaço privilegiado de construção de identidades, desde que apresente personagens, narrativas e imagens que reconheçam a diversidade racial e cultural como constitutiva da sociedade brasileira. Nesse sentido, a mediação do adulto é elemento central, pois é ela que possibilita às crianças estabelecer relações entre o texto literário, suas experiências e o contexto social mais amplo.

Essas perspectivas dialogam diretamente com os pressupostos do Programa LEEI, que tem como base a tríade bakhtiniana ciência, arte e vida, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais indissociáveis das brincadeiras e das interações. O LEEI defende que a Educação Infantil deve ser um espaço de experiências significativas com as diferentes linguagens, em que a literatura não seja reduzida a instrumento pedagógico, mas vivenciada como arte, cultura e direito.

## A LITERATURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS: O PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO LEEI

O projeto intitulado pelas docentes como *Olelê: literatura, arte, cultura e brincadeira na educação infantil* teve início com a mediação da obra *Olelê: uma antiga cantiga da África*, narrativa que apresenta uma cantiga tradicional do povo do Congo, entoada por crianças que atravessam o rio Cassai em busca de um lugar seguro. A história, marcada por imagens poéticas e forte oralidade,



simboliza união, coragem e coletividade, elementos centrais das culturas africanas. A escolha da obra não foi aleatória, mas fundamentada em critérios de qualidade estético-literária e pertinência temática, conforme discutido por Debus (2009). A narrativa possibilitou articular literatura, música e memória cultural, promovendo experiências que ultrapassaram a dimensão informativa e alcançaram o campo da sensibilidade.

Além da leitura mediada, o projeto promoveu várias experiências com as crianças: escuta e apreciação de músicas africanas, dramatizações, danças e brincadeiras tradicionais africanas, além da produção de objetos culturais como tambor e atividades de leitura em família.

A primeira música foi a própria cantiga Olelê, seguida da dramatização dela pelas crianças. A mediação que acionou a linguagem audiovisual, por meio da exibição do vídeo da canção, articulada à dramatização da travessia do rio pelas crianças, constituiu uma experiência estética e cultural que mobilizou corpo, voz, imaginação e memória coletiva. Ao construir coletivamente um grande barco e permitir que as crianças entrassem nele, simulassem as remadas e entoassem coletivamente a canção, a proposta das docentes desloca a literatura do campo exclusivamente verbal para uma experiência multissemiótica, em consonância com o que Eliane Debus (2009) define como práticas de leitura literária que se realizam no entrelaçamento de linguagens, saberes e experiências culturais.

Do ponto de vista da educação das relações étnico-raciais, essa vivência ultrapassa uma abordagem informativa sobre a África e seus povos, ao possibilitar que as crianças *vivenciem simbolicamente* uma narrativa de origem africana. Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que a educação antirracista, especialmente na infância, precisa operar no plano das experiências simbólicas, pois as crianças constroem identidades raciais também a partir das imagens, narrativas e vivências que lhes são oferecidas. Nesse sentido, a dramatização da travessia do rio não apenas representa uma cantiga africana, mas reinscreve, no corpo infantil, valores como coletividade, coragem e resistência, associados positivamente às matrizes africanas.

Durante essas mediações, observou-se que as crianças passaram a associar a narrativa da travessia do rio Cassai a situações de cooperação e coragem vivenciadas no cotidiano escolar. Em rodas de conversa, expressões como “a gente passa junto” ou “ninguém fica sozinho no rio” revelaram a apropriação simbólica da narrativa, indicando que a literatura operou como mediadora de sentidos coletivos e afetivos. Esses episódios corroboram a compreensão de Nilma Lino Gomes (2003) de que a educação das relações étnico-raciais se constrói no cotidiano, a partir de experiências concretas que mobilizam valores, afetos e pertencimentos.

A apresentação da localização geográfica da África no mapa-múndi, bem como a confecção coletiva da bandeira do Congo, foi mais uma etapa relevante do projeto por tensionar visões estereotipadas e homogeneizadoras sobre o continente africano, ainda recorrentes no imaginário escolar. Ao situar a África no espaço geográfico global e destacar um país específico — o Congo —, a proposta contribui para deslocar a ideia de África como um lugar abstrato, único e indistinto, favorecendo uma compreensão mais concreta e plural.

Nilma Lino Gomes (2012; 2017) alerta que um dos efeitos do racismo estrutural na educação é a produção de um conhecimento escolar que invisibiliza a diversidade histórica, cultural e geográfica dos povos africanos e afrodescendentes. Para a autora, práticas pedagógicas comprometidas com



a educação das relações étnico-raciais devem romper com abordagens genéricas, promovendo o reconhecimento da África como continente múltiplo, formado por diferentes povos, culturas, línguas e histórias. Nesse sentido, a escolha de trabalhar com a bandeira do Congo, em diálogo com a cantiga *Olelé*, ancora a experiência das crianças em uma referência cultural situada, evitando generalizações.

A atividade de pintura coletiva da bandeira, por sua vez, mobilizou a linguagem visual e o trabalho colaborativo como formas de apropriação simbólica do conhecimento. Eliane Debus (2009) destaca que, na educação infantil, o acesso a temas culturais e históricos deve ocorrer por meio de experiências sensoriais, estéticas e corporais, que permitam às crianças construir sentidos a partir da ação e da interação. A confecção da bandeira, ao articular cor, forma e gesto, transforma um conteúdo geográfico em experiência vivida, ampliando as possibilidades de compreensão e pertencimento.

A etapa final do projeto envolveu diretamente as famílias, por meio da organização de uma exposição de elementos da cultura africana, da confecção coletiva de instrumentos musicais e da participação de sujeitos da comunidade e foi um dos momentos mais potentes da proposta, sobretudo por ampliar o espaço escolar como território de memória, pertencimento e produção cultural compartilhada.

A exposição de colares, roupas, turbantes e instrumentos musicais, organizada em conjunto com as famílias, rompe com a lógica escolar que frequentemente restringe o conhecimento à sala de aula e ao saber legitimado pelos livros didáticos. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2017), uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige o reconhecimento dos saberes produzidos nos territórios, nas famílias e nas experiências cotidianas da população negra. Ao convidar as famílias a partilharem objetos, histórias e práticas culturais, a escola desloca hierarquias de conhecimento e afirma a cultura afro-brasileira e africana como patrimônio vivo.

A confecção do tambor e seu uso posterior pelas crianças em momentos de canto coletivo reforçam o papel da música e da corporalidade como linguagens centrais na infância. Lucimar Rosa Dias (2012) destaca que práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil devem valorizar o corpo, o ritmo e a oralidade como dimensões constitutivas da experiência cultural das crianças negras, historicamente silenciadas nos espaços escolares. O tambor, nesse contexto, não é apenas um objeto musical, mas um dispositivo de memória, ancestralidade e expressão coletiva, que permite às crianças experimentar o som, o tempo e o gesto de forma integrada.

As brincadeiras propostas, como a amarelinha africana, evidenciam a compreensão do brincar como produção cultural. Conforme afirmam Guimarães, Guedes e Barbosa (2013), a brincadeira não é apenas reprodução de regras, mas uma forma de as crianças organizarem o mundo e produzirem sentidos a partir de suas referências culturais. Ao introduzir brincadeiras de matriz africana, o projeto amplia o repertório lúdico das crianças e tensiona a centralidade de jogos eurocêntricos tradicionalmente valorizados no currículo escolar. Segundo as autoras,

A cultura como eixo articulador das práticas e da construção curricular na educação infantil envolve a forma como a brincadeira e as linguagens são compreendidas e incorporadas no cotidiano. Brincar é produzir cultura, organizar o mundo de modo particular; também a expressão pelo corpo – a narrativa, o desenho, dentre outras linguagens – é um caminho através do qual a criança produz cultura, mani-

festando o diálogo com o universo social do qual participa, colocando-se ativamente nele. (Guimarães; Guedes e Barbosa, 2013, p.251)

A presença de uma doceira negra da comunidade, que compartilhou sua história de vida e o processo de produção de um pirulito típico da culinária africana, insere a narrativa oral como elemento importante da experiência pedagógica. Eliane Debus (2009) ressalta que a oralidade, quando reconhecida como prática legítima de conhecimento, possibilita às crianças o contato com narrativas que articulam trabalho, memória, identidade e cultura. A escuta da história da doceira transforma o alimento em linguagem, aproximando as crianças de trajetórias reais e fortalecendo vínculos entre escola e comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

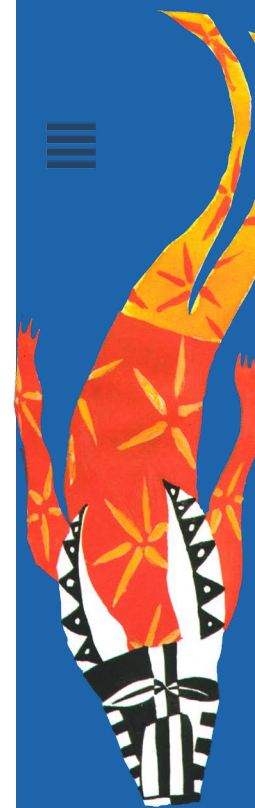
As experiências analisadas permitem afirmar que o projeto Olelé: literatura, arte, cultura e brincadeira na educação infantil constituiu um avanço significativo na construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação infantil antirracista. O envolvimento ativo das crianças, das famílias, das professoras e da comunidade escolar evidenciou que temas como identidade negra, cultura africana e afro-brasileira podem ser abordados de forma sensível, contextualizada e potente desde a primeira infância, ampliando os repertórios culturais, linguísticos e simbólicos das crianças.

Ao articular literatura, música, brincadeira, oralidade e participação comunitária, o projeto materializa os princípios da Lei nº 10.639/03, ao enfrentar o racismo não apenas no plano discursivo, mas por meio de vivências concretas que promovem respeito à diversidade, valorização das culturas negras e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a educação antirracista se constrói no cotidiano, nas escolhas do acervo, nas mediações literárias e nas experiências corporais e afetivas proporcionadas às crianças.

Sob a perspectiva do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, a proposta analisada evidencia a concepção bakhtiniana da tríade ciência, arte e vida, que fundamenta o programa. A literatura é compreendida como experiência estética viva, que se desdobra no brincar, na escuta, no gesto e no diálogo com múltiplas linguagens, evitando sua redução a instrumento didático. Conforme orienta o LEEI, a leitura literária na educação infantil se realiza na interação e na corporeidade, produzindo sentidos compartilhados e experiências significativas (Brasil, 2016).

Destaca-se, ainda, o impacto formativo do LEEI na consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas, capazes de articular literatura e questões étnico-raciais de modo crítico e sensível. A escola, ao compreender os pressupostos do programa, investiu na constituição de um acervo literário qualificado, com obras que apresentam representações positivas e contemporâneas da cultura africana e afro-brasileira, ampliando as possibilidades de continuidade e aprofundamento das ações antirracistas, ainda que nem todas tenham sido analisadas neste artigo.

Dessa forma, o projeto reafirma o papel da educação infantil como espaço privilegiado de formação humana, cultural e ética, no qual a literatura se constitui como direito, experiência e possibilidade de transformação social desde a infância.





Por mais iniciativas como o LEEI, que nos oportunizem práticas educativas que ofereçam um ambiente culturalmente rico e dialogado, por meio de experiências leitoras que ampliem nosso repertório e nosso olhar, que escutem o que as professoras têm e querem dizer e que sobretudo respeitem a criança e considerem o vivido!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Caderno de orientação para formadoras - LEEI**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016 a.

BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016 b.

BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016 c.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Tododia, 2023.

DEBUS, Eliane S. D.; VASQUES, Margarida Cristina. **A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola**. In: Conjectura: filosofia e educação./UCS, v. 7, n.1, Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora. Alvorada, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne Ogêda; BARBOSA, Silva Néli. **A Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças**. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). Educação Infantil formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira. Da seleção e avaliação de obras literárias infantis. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs). **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020.p. 35-50.

SIMÕES, Fábio; PIRILLO, Marília. **Olelé: uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.



# (RE)CONTAR HISTÓRIAS: COMO “TRADUZIR” TEXTOS CLÁSSICOS PARA COM ALUNOS JOVENS?

Giovana Lucas<sup>12</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*(Re)contar histórias* foi desenvolvido como projeto final da disciplina de Tecnologias Digitais na Educação, integrante da grade dos cursos de licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ministrada pelo Prof. Dr. Marcus Kucharski, entre outubro de 2024 e fevereiro de 2025. Durante a disciplina, e amparados também por um curso autoguiado já disponível no Portal Sofia, da própria universidade, estudamos o conceito e a utilidade dos Recursos Educacionais Abertos (REA), bem como o potencial de aproveitar a Web como ferramenta para a construção de um acervo coletivo de materiais pedagógicos, compartilhável e em constante crescimento, com a possibilidade ilimitada de aplicar, transformar e voltar a compartilhar as contribuições, críticas e novas ideias (Portal Sofia, 2017).

Para a atividade final, os discentes podiam escolher entre criar um REA cujo público-alvo fossem estudantes do ensino básico – no caso dos graduandos em Letras-Português, abordando de forma direta conteúdos de Língua Portuguesa e/ou Literatura –; ou criar um material voltado a professores de Português, licenciandos, mediadores de leitura etc. Para o presente trabalho, escolhi seguir com a segunda linha. Assim, voltando-se a docentes, o REA foi publicado em forma de página da web (<https://re-contar-historias-machado-rea.my.canva.site>), com versão em PDF. Com exceção dos vídeos, todos os materiais podem ser reformatados, desde que não aplicados para fins comerciais (conforme licença CC BY-NC, ou Creative Commons Atribuição-NãoComercial).

Inspirada por um projeto pessoal no qual eu adaptei meu soneto favorito, o poema *Círculo Vicioso* (1880), de Machado de Assis, para um livro infantil (*Como um simples vaga-lume*, 2023), a primeira motivação da criação deste projeto foi de possibilitar que outras crianças e adolescentes tenham a possibilidade de se encantar, desde cedo, com a literatura de Machado. Mais que isso, fomentar que eles, uma vez encantados pela literatura, também se aventurem a criar. Contudo, com o intuito amplo de contribuir para a formação de leitores, bem como estimular a própria escrita literária, a intenção do material aberto é justamente de que os professores possam adaptar as atividades para quaisquer textos que desejem trabalhar.

<sup>12</sup> Giovana Lucas é graduanda de Licenciatura em Letras-Português (UTFPR), mestre em Estudos de Linguagens (UTFPR) e bacharel em Jornalismo (UP).

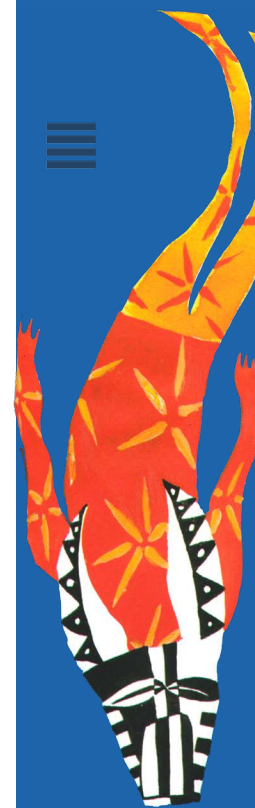




Figura 1: Cabeçalho da homepage do projeto



Fonte: Autoria própria (2025)

Porém, o projeto não parou na publicação do recurso educacional. Além disso, ao longo de 2025, tive a oportunidade de aplicar parcialmente as propostas que havia redigido inicialmente sem base na experiência prática, durante atividades de mediação literária em escolas de Curitiba. Ainda não foi possível explorar toda a dimensão do material desenvolvido no REA, porém, da aplicação em sala, surgiram novas ideias, bem como algumas necessidades de adequação.

Na sequência, estão descritas as propostas de aplicação tais quais haviam sido estruturadas para o REA inicial, com suas respectivas bases teórico-metodológicas. Ao fim deste texto, porém, acrescento um breve relato do trabalho com as crianças, com vistas a enriquecer as considerações.

## DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

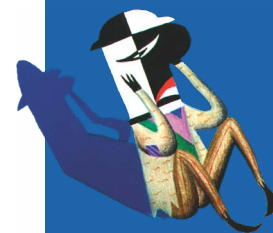
Embora a aplicação de clássicos em sala de aula possa ser debatida, divido a consideração de que “é bom lermos esses autores clássicos porque eles ampliam nossa vida. E isso não é pouco” (Ana Maria Machado, 2002, p. 23). Por esta perspectiva, a questão que cabe ao professor não é *se* deve ou não trabalhar com clássicos como Machado de Assis – mas sim *como* fazer este trabalho.

Toda mediação de leitura deve ser condizente com a faixa etária à qual se destina. Tendo isto em consideração, este trabalho traz duas propostas de aplicação dos textos machadianos (mas que, repito, podem ser reaproveitadas para obras de qualquer autor).

A primeira delas é voltada a alunos ainda em fase de alfabetização, passando pelas fases de pré-leitor, leitor iniciante e leitor em processo. Sendo assim, a aplicação desta atividade é adequada para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Trata-se de um exercício de oralidade, envolvendo contação de história e um jogo de criação de personagens e sequencialidade narrativa.

Já a segunda proposta (que na verdade inclui três possibilidades de aplicação), destina-se a leitores que já se enquadram como fluentes e críticos. Portanto, é adequada para aplicação em sala de aula



com os anos finais do ensino fundamental e com ensino médio. A sugestão de atividade envolve os conceitos de tradução: a partir das possibilidades de “traduzir” um texto para outras palavras da mesma língua, para outros idiomas ou para outras linguagens, são indicadas três opções de oficina de interpretação de texto através da escrita e criação.

- **Proposta 1 – Oralidade e ilustração:**

Trabalhar literatura desde os primeiros anos escolares, mais do que adequação ao currículo, é um modo de afirmar a função social da escola. E “esse contato, inicialmente, ocorre por meio da contação de histórias, pois mesmo não sabendo ler, a criança pode usufruir da imaginação, do pensamento e do criar” (Santos et. al, 2023, p. 2). Contar histórias não é apenas entretenimento, mas tem grande impacto no “desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social da criança” (Ibid.), expandindo sua capacidade de imaginar e desvendar o mundo, além de estimular seu interesse pelo hábito de leitura.

Na contação de história, o professor tem uma oportunidade única de, ao mesmo tempo em que proporciona o lúdico e estimula a brincadeira, auxiliar no desenvolvimento da atenção e interpretação de textos verbais e visuais, bem como da socialização, oralidade e criatividade. A produção oral que parte da criança, mesmo antes da aquisição da alfabetização, é também “estratégia fundamental na formação de leitores literários autônomos” (Paz, 2007, p. 1).

#### **PASSO 1: Contar histórias**

Tendo isso em mente, o primeiro passo proposto para a atividade é de que o professor conte uma história para os alunos. Pode ser qualquer livro infantil, mas, no eixo deste trabalho, sugere-se selecionar uma adaptação de um texto clássico.

#### **PASSO 2: (Re)contar histórias**

Num segundo momento, já familiarizados com os personagens, é a hora de os alunos contarem a história, a seu modo. Para tanto, propõe-se um jogo: uma espécie de “dado de contação de história”. Trata-se mesmo de um cubo, e em cada uma das seis faces, estará indicado um personagem. Cada aluno deve rolar o dado e criar uma frase com o personagem da face que cair virada para cima, construindo uma sequência lógica com as frases dos colegas anteriores. É possível ainda colocar comandos, como “invente um personagem” ou “insira um colega na história”.



Figura 2: Dado com personagens de *Como um simples vaga-lume* (2023)



Fonte: Autoria própria (2025)

### PASSO 3: Inventar histórias

Em seguida, em grupos de 6, os alunos devem criar seus próprios personagens (desenhando, escrevendo ou ditando), que serão colados em um novo dado. A atividade de sequência narrativa se repete e, por fim, é possível criar um pequeno livrinho, colando as 6 figuras em um papel sulfite dobrado. Neste livrinho, as crianças podem dar títulos à sequência de imagens e criar frases que fixem a lógica que se construiu durante o jogo de sequencialidade narrativa.



- **Proposta 2 – “Traduzir” os clássicos:**

Jakobson (2013, p. 65) define a tradução como um processo que envolve “duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”. A partir disso, o autor elenca três modalidades de tradução:

A primeira é a tradução “intra lingual”, que, também chamada de “reformulação”, envolve a interpretação de signos verbais através de outros signos, mas dentro de uma mesma língua. Essa é uma habilidade metalinguística natural ao falante de qualquer idioma, pois, para atribuir significado às palavras, construímos associações com outros signos de nossa própria língua, que melhor as conceituam (Jakobson, 2013, p. 64).

O segundo tipo de tradução é a “interlingual”. Trata-se da “tradução propriamente dita”, na qual signos verbais de uma língua são interpretados por palavras de outro idioma (Jakobson, 2013, p. 65). É o sentido que costumamos atribuir ao termo “tradução”, ao passar um texto do inglês para o português e vice-versa, por exemplo.

Por fim, a tradução “intersemiótica” – ou “transmutação” –, que envolve a “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (Jakobson, 2013, p. 65). Nesse caso, trata-se de uma leitura de um texto verbal por meio de outras mídias: a execução musical para um conceito, a manifestação de um artista visual para um texto escrito etc.

Esses três conceitos abrem caminhos muito ricos para se trabalhar em sala de aula, porque textos canônicos podem ter seus sentidos ampliados pelos próprios estudantes, em um processo de coautoria.

### OPÇÃO 1 - Oficina de TRADUÇÃO INTRALINGUAL

A leitura, além de uma prática social, é também “exercício crítico-interpretativo” (Bender; Saraiva, 2016, n. p.). Com essa definição, “que propõe a participação ativa do leitor na interpretação do texto literário” (Ibid.), um dos grandes desafios para o leitor em formação, especialmente ao se aventurar na leitura sem uma mediação adequada, é decifrar os sentidos de um texto que está escrito em um vocabulário e/ou em uma construção sintática que se distingue do uso cotidiano da linguagem.

É por isso que muitos adolescentes se enxergam distantes dos textos que consideram “antigos” ou difíceis de ler. Para aproximá-los, um exercício interessante é tomar consciência do processo de tradução intra lingual. Como nesse caso, o processo metalinguístico de “trocar” significados pode não ser tão intuitivo, o professor assume um papel fundamental para mediar o processo de interpretação. “Se o professor pode mediar essa aproximação entre o que foi escrito muito tempo atrás e a vida do leitor de hoje, eis o clássico fazendo sentido na escola. Não há por que afastá-lo dos leitores de hoje é, sim, necessário mediar o encontro” (Alves; Lemes, 2023, p. 12).

O tempo disponível para trabalhar uma grande quantidade de textos certamente dificulta esse trabalho. Todavia, vale a pena insistir que uma seleção cuidadosa de textos minuciosamente trabalhados é capaz de impactar mais na capacidade de interpretação dos estudantes do que uma passada superficial por uma gama extensa de excertos.

Um poema (gênero discursivo que costuma ser rico em figuras de linguagem e em inversões sintáticas) não pode ser lido rapidamente, mesmo por leitores experientes. Sendo assim, é mesmo quase impossível que um leitor em formação consiga extrair seus sentidos em uma leitura superficial.



É claro que as impressões dos efeitos de ritmo e da força do uso poético das palavras podem propiciar uma boa experiência em uma leitura de fruição, mesmo sem a completa extração dos sentidos. Contudo, se houver o exercício metalinguístico de perceber que, se o autor pode cifrar o conteúdo na forma, o leitor pode decifrá-lo, mesmo a experiência de fruição pode ser melhorada. Entra aí a mediação do professor: propor que os alunos dediquem tempo a cada texto, e decifrem os seus elementos.

Em uma atividade que pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos, os alunos devem se dedicar a um texto específico, não muito longo, que pode ser escolhido por eles mesmos, ainda que dentro de uma seleção inicial do professor (nesta proposta, seriam os poemas de Machado de Assis). A partir daí, o próximo passo é procurar em dicionários ou na Internet a definição das palavras que desconhecem, e reescrever cada termo novo em suas próprias palavras, aproximando o conceito de um vocabulário que lhes seja natural.

Desvendados os sentidos isolados das palavras, é preciso colocá-las em ordem. Em textos ricos em inversões, pode ser necessário que o professor auxilie na reformulação da construção sintática, para permitir a interpretação do significado de frases completas. Para encontrar os núcleos de sentido, uma boa dica é esquadrinhar os verbos e procurar por seus sujeitos. Identificado o sujeito da ação e o que ele faz na oração, fica mais fácil entender do que se trata o complemento.

Uma vez que se compreenderam os sentidos das partes – das palavras às frases –, é o momento de construir o sentido do todo. Aqui, o aluno não precisa se prender ao formato nem à extensão do texto original. O importante é reconstruir o encadeamento de significados. Para tanto, os estudantes devem reescrever o texto inteiro, colocando as frases em ordem direta e utilizando suas próprias palavras para substituir os termos do autor. Por fim, na etapa de revisão, acompanhada pelo professor, o foco deve ser a coesão do texto.

### OPÇÃO 2 - Oficina de TRADUÇÃO PROPRIAMENTE DITA

Mesmo em aulas de língua estrangeira é possível trabalhar com textos de autores brasileiros. É na verdade um exercício muito rico para a ampliação de vocabulário, tanto na língua materna quanto na segunda língua.

Para a aplicação na escola, o ideal é a seleção de textos curtos, que podem ser trabalhados em equipes maiores, ou mesmo envolver a turma toda. Nesse caso, ao invés de procurar por sinônimos no próprio idioma, os alunos devem buscar as palavras correspondentes na outra língua. Novamente, pode ser necessário que o professor interfira em questões sintáticas, pois nem sempre a ordem das palavras em língua portuguesa será mantida no idioma de tradução. Cabe ainda um cuidado especial com figuras de linguagem, expressões idiomáticas e falsos cognatos.

### OPÇÃO 3 - Oficina de TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

Para a transmutação, mais uma vez é interessante que os alunos trabalhem em grupos maiores. Esse pode inclusive ser um segundo momento da atividade, para aproveitar a aplicação das oficinas anteriores. Já compreendidos os sentidos dos textos, o professor deve motivar os estudantes a re-presentar em outras mídias as interpretações que extraíram das obras. Alguns exemplos possíveis:

pinturas, colagens, tirinhas, cordéis, vídeos curtos, animações, encenações, coreografias etc. É muito válido estimular e aproveitar os interesses e habilidades que cada aluno já demonstra ter.

## EXPERIÊNCIAS EM SALA E RESULTADOS PRELIMINARES

Até janeiro de 2026, momento de submissão deste artigo, apenas a primeira proposta chegou a ser aplicada em sala de aula, com diferentes faixas etárias e nichos sociais – com crianças de 3 a 5 anos, em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), e com turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, em uma escola privada, ambos os estabelecimentos na cidade de Curitiba.

Figura 3: Dados com personagens de *Como um simples vaga-lume* (2023) usados em atividade



Fonte: Autoria própria (2025)

Com os pequenos, a contação de história foi muito bem recebida, mas o exercício de oralidade ficou um pouco mais tímido, e no momento de os alunos criarem seus próprios personagens para colar no dado, as crianças em geral não se sentiram confiantes em inventar. Nesse caso, o dado com os personagens originais serviu para que as crianças escolhessem qual personagem colorir, e fizemos um dado com as versões deles para os desenhos do livro que havia sido lido na contação (*Como um simples vaga-lume*), embora ainda tenha permanecido aberto o convite para inventar personagens novos. As crianças também foram estimuladas a ditarem frases para cada imagem. Contudo, mais uma vez, nem todas se sentiram confortáveis em criar e compartilhar.



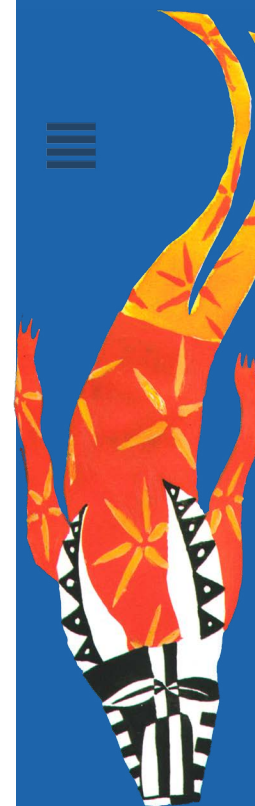


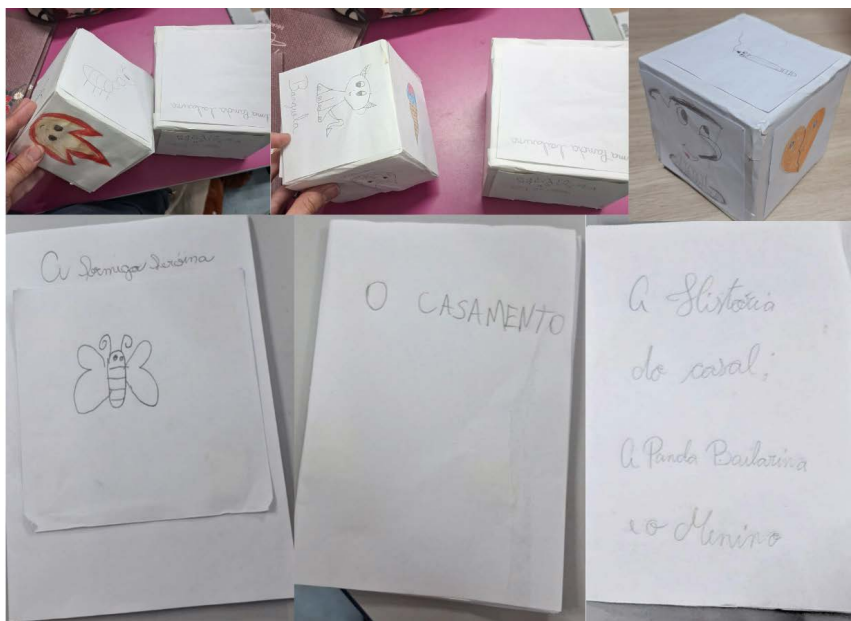
Figura 4: Livreto resultado de atividade com turmas de 3 a 5 anos



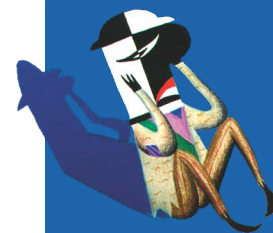
Fonte: Desenhos de crianças do CMEI Maria Aparecida Buscardin Hartmann, identidades reservadas (2025)

Já com as turmas maiores, a contação de história em si não cativou tanto, mas a discussão após a leitura mobilizou bastante os estudantes. Também houve maior engajamento no exercício de oralidade, e sobretudo na invenção dos personagens. Além de montarem e brincarem com os dados, ao colarem os desenhos no livreto, as crianças inventaram títulos para suas histórias coletivas.

Figura 5: Dados com personagens das próprias crianças e capas dos livretos com os títulos escolhidos por elas



Fonte: Desenhos de crianças de 4º e 5º ano do Colégio do Bosque Mananciais, identidades reservadas (2025)



Um ponto muito interessante da participação das crianças foi o surgimento de várias perguntas indicando curiosidade quanto ao processo de produção de um livro, e por isso a atividade de customizar os livretos as deixou muito animadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao planejamento pedagógico em si, por enquanto apenas a proposta de oralidade foi colocada em prática, em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, trabalhou-se apenas com um texto, uma adaptação para livro infantil de um poema de Machado de Assis. Algumas alterações precisaram ser feitas para que a atividade se adequasse a cada faixa etária. A proposta para anos finais e ensino médio, bem como a adaptação das atividades para outros textos e autores, ainda precisam ser realizadas e avaliadas.

Já no que diz respeito ao compartilhamento do REA e ao enriquecimento das atividades sugeridas de acordo com práticas e feedbacks, a experiência tem se mostrado muito promissora, mas ainda é necessário um trabalho maior de divulgação, bem como a disponibilidade de professores com turmas para testar possibilidades, e sobretudo tempo para aplicar as oficinas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Izandra; LEMES, Ariadne Faria. Machado de Assis na escola pública: a perspectiva do aluno e a do professor. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 8, n. 2, Número Especial – LETRAS IFRS, p. 01-23, ago. 2023

BENDER, Débora; SARAIVA, Juracy Assmann. Machado de Assis na escola: uma prática possível. **Anais XV Seminário Internacional de Educação (SIE)**. Feevale, 2016.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Ed. Cultrix, 2013 (22ª ed.).

LUCAS, Giovana. **Como um simples vaga-lume**. Ed. Appris, 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Ed. Objetiva, 2002.

PAZ, Marilúcia Souza da. Oralidade na escola e formação de leitor. **Boitatá**, volume 3. UEL, 2007 (21 p.).

PORTAL SOFIA. Marcelo Souza Motta. **Recursos Educacionais Abertos** (curso). UTFPR, 2017. Disponível em: <https://sophia.ct.utfpr.edu.br/enrol/index.php> - Acesso em: fev/2025.

SANTOS, E. R. G. R. et. al. **A Contação de Histórias**: uma prática docente para formação de novos leitores. FacUnicamps, 2023.



# SIMPLESMENTE MENINAS: CINEMA, CUIDADO E LEITURA NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES

Katiani Fernanda da Silva de Mattos Antunes,  
*Biblioteca Comunitária Maria Dolores.*

Rebeca Xavier Parente  
*Universidade do Estado do Amazonas  
Pró-reitoria de extensão – PROEX*

Ethel Silva de Oliveira  
*Universidade do Estado do Amazonas  
Pró-reitoria de extensão – PROEX*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo resulta da experiência vivida na Biblioteca Comunitária Maria Dolores, na Obra Social Chico Xavier, bairro Jardim Amanda, periferia de Itacoatiara, Amazonas. A biblioteca constitui-se como território de encontros, afetos e aprendizagens, atuando sob uma pedagogia do cuidado e da escuta, aproximando-se daquilo que bell hooks define como educação como prática da liberdade, na qual ensinar e aprender são gestos de transformação mútua (2024).

A experiência integra o projeto “Cine Biblioteca”, que articula cinema, mediação de leitura e ampliação de repertórios culturais. A sessão com o filme *Simplemente Acontece* (2014) foi planejada para meninas adolescentes e jovens universitárias, abrindo espaço de diálogo sobre gravidez na adolescência, corpo, responsabilidade afetiva, sonhos interrompidos e relações familiares. Apesar de classificado como comédia romântica, o filme revelou camadas profundas sobre amadurecimento e maternidade precoce, provocando reflexões sobre escolhas e perspectivas de futuro.

O cinema, quando mediado de forma sensível, torna-se experiência formativa e política, atravessada por afetos, memórias e possibilidades de reinvenção de si (Duarte, 2002; Fresquet, 2013; hooks, 2023). A ação foi conduzida à luz da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), compreendendo a experiência como ponto de partida e chegada da investigação qualitativa. O diálogo com Paulo Freire e bell hooks sustenta a compreensão do ato educativo como prática de liberdade, diálogo e pertencimento. Nesse contexto, a mediação cultural da biblioteca, ao promover escuta, cuidado e participação ativa, assume caráter político e afetivo, em que o aprender se entrelaça à vida cotidiana e ao pertencimento comunitário.

Ao final da roda de conversa, foram realizados gestos simbólicos que expressam cuidado, formação e esperança, como a escrita de sonhos e o cultivo de pequenas plantas, ilustrando como ler, conversar e sonhar podem se entrelaçar.

A questão que orientou a pesquisa consistiu em: como o cinema pode ser aliado na escuta e no diálogo sobre temas delicados na vida das meninas — gravidez na adolescência, ausência pa-





terna, sonhos adiados e riscos de doenças sexualmente transmissíveis? Mais do que uma comédia romântica, “*Simplesmente Acontece*” tornou-se espelho das vivências das participantes, revelando o potencial educativo do cinema como ferramenta de escuta, diálogo e reflexão sobre escolhas e experiências de vida.

O artigo está organizado em quatro seções: considerações iniciais; “Cinema, leitura e cuidado”, com o referencial teórico; “Cultivar sonhos, semear leituras: diálogos entre cinema e vida”, que descreve a metodologia e analisa a experiência; e as considerações finais, com os principais aprendizados e contribuições da ação.

## CINEMA, LEITURA E CUIDADO

Pensar o cinema como linguagem de leitura é compreender, com Paulo Freire (2021), que ler o mundo precede a leitura da palavra. O ato de assistir a um filme, nesse sentido, é também um ato de interpretação e de reinvenção do real. Em *Simplesmente Acontece*, as meninas puderam se ver, se reconhecer e se questionar, não apenas sobre os afetos e as escolhas da protagonista, mas sobre suas próprias histórias e possibilidades de futuro. O cinema, nesse contexto, foi mediação e espelho: um meio de provocar a escuta e o diálogo sobre temas que, muitas vezes, não encontram espaço nas conversas cotidianas.

Nesse sentido, o cinema é aqui compreendido como linguagem e prática educativa que mobiliza afetos e desperta sentidos. bell hooks (2023), em *Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas*, lembra que o ato de assistir a um filme nunca é neutro — é uma experiência que atravessa o corpo e a memória, revelando como as imagens podem tanto reforçar estereótipos quanto abrir caminhos para resistir a eles. Ao propor uma pedagogia do olhar crítico, hooks convida-nos a “aprender a ver de novo”, desafiando as representações dominantes e reconhecendo-se dentro das histórias contadas.

A prática educativa que se desenvolve na Biblioteca Comunitária Maria Dolores se ancora nas reflexões de Paulo Freire (2019), que defende uma educação libertadora, fundada no diálogo e na problematização da realidade. Tal perspectiva se entrelaça com as ideias de bell hooks (2024), que define a educação como prática da liberdade, na qual ensinar e aprender são gestos de transformação mútua. Nessa direção, as mediações culturais realizadas na biblioteca buscam criar espaços de afeto, pertencimento e formação crítica, onde a arte e a palavra se tornam instrumentos de autonomia e de cuidado de si e do outro.

A ação também se inspira na pesquisa narrativa, conforme propõem Clandinin e Connelly (2011), ao compreender que as histórias de vida, quando contadas e partilhadas, são formas legítimas de conhecimento. Ao narrar suas experiências após o filme, as meninas transformaram suas vivências em matéria de reflexão, tecendo uma aprendizagem coletiva. O cinema, nesse caso, não foi apenas entretenimento, mas ponto de partida para elaborar sentidos sobre a vida, escolhas e os sonhos.

Além disso, autores como Duarte (2002) e Fresquet (2013) contribuem para compreender o cinema como experiência estética e política. Duarte enfatiza que o encontro com as imagens pode despertar a consciência crítica, mobilizando a imaginação e a sensibilidade como formas de conhecimento. Fresquet (2013), por sua vez, destaca que o cinema na escola — e, por extensão, em espaços comunitários — deve ser visto como experiência de encontro e transformação, e não como instrumento de doutrinação.



Assim, ao unir leitura, cinema e cuidado, o trabalho na biblioteca se configura como um espaço de formação integral, onde os afetos e as narrativas se tornam caminhos de aprendizagem. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de criar experiências que sensibilizam e politizam, fazendo com que as meninas percebam que suas histórias importam, que suas vozes podem ser ouvidas e que o ato de sonhar é também uma forma de resistência.

## CULTIVAR SONHOS, SEMEAR LEITURAS: DIÁLOGOS ENTRE CINEMA E VIDA

A sessão do filme *Simplesmente Acontece* foi realizada em uma tarde de sábado, na Biblioteca Comunitária Maria Dolores, com um grupo de adolescentes e jovens universitárias participantes das atividades formativas da instituição. O ambiente foi preparado com cuidado: tapete no chão, almofadas coloridas e muita pipoca criaram uma atmosfera acolhedora, favorecendo o diálogo e a escuta, marcas das práticas educativas da biblioteca.

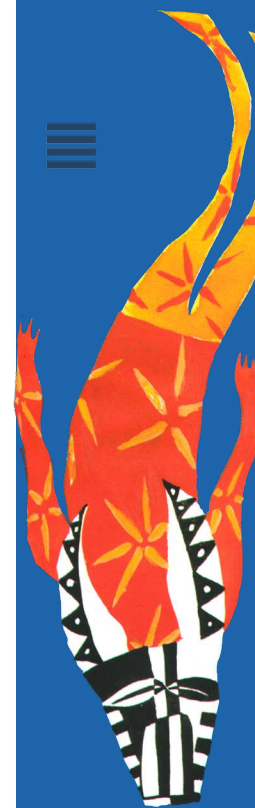
Embora classificado como uma comédia romântica, o filme foi escolhido por seu potencial de suscitar reflexões profundas sobre temas sensíveis, como a gravidez na adolescência, a responsabilidade afetiva e o abandono paterno. À medida que a narrativa se desenrolava, surgiram expressões de riso, raiva e indignação, leituras corporais que revelavam identificação com a protagonista Rosie, jovem que se vê forçada a amadurecer diante da maternidade precoce e das renúncias impostas pelas suas escolhas.

Durante a roda de conversa, o grupo trouxe à tona experiências pessoais marcadas pela ausência paterna. Muitas meninas relataram sentir, na própria história, o peso emocional de crescer sem um pai presente. A discussão ampliou-se para pensar sobre como, socialmente, a responsabilidade afetiva e sexual recai de forma desigual sobre as mulheres. “A mulher aprende desde cedo a cuidar, a se prevenir, a sentir culpa; o homem, muitas vezes, aprende a se ausentar” — comentou uma das participantes, provocando várias outras reflexões e críticas nessa perspectiva.

Ao mesmo tempo, foi lembrado como o filme também apresenta uma imagem positiva de acolhimento familiar: mesmo diante do abandono do pai da criança, Rosie é amparada e incentivada por seu próprio pai, uma presença amorosa e constante. Essa figura paterna, sensível e solidária, inspirou a discussão sobre outras formas de masculinidade possíveis, baseadas no cuidado e na corresponsabilidade. bell hooks (2021) afirma que “amar é um ato de vontade — o desejo de nutrir o crescimento próprio e o do outro”, e esse gesto de amor paterno, retratado no filme, ressoou entre as participantes como exemplo de apoio que transforma.

A partir dessas falas, o diálogo foi se tornando mais crítico, especialmente quando as meninas perceberam que o filme, visto por muitas delas apenas como uma história leve de amor, escondia camadas profundas sobre escolhas, consequências e amadurecimento. Essa leitura dialógica entre a experiência cinematográfica e a vivência das participantes revelou o cinema como linguagem de leitura do mundo e de si, como propõe Paulo Freire (2021), ao compreender que “ler o mundo precede a leitura da palavra”.

Um dos momentos mais significativos da roda de conversa surgiu quando, a partir da temática da gravidez na adolescência apresentada no filme, uma das mediadoras provocou o grupo com a pergunta: “Será que a maior preocupação dos jovens é apenas a gravidez? E as doenças sexualmente



transmissíveis?” O questionamento gerou surpresa e um silêncio reflexivo. Para o espanto de algumas participantes, percebeu-se que muitas desconheciam a existência atual de doenças como o HIV; algumas até mencionaram acreditar que ele “já não existia mais”. A partir desse diálogo, conversou-se brevemente sobre as DSTs, a importância do cuidado e da prevenção, e destacou-se que, embora o HIV hoje conte com tratamentos eficazes que possibilitam qualidade de vida, a doença ainda não tem cura e os índices de contaminação continuam altos.

Essa discussão revelou uma “cortina de fumaça” que recobre o tema da sexualidade entre adolescentes e jovens, mostrando como o debate público sobre o assunto tem diminuído, o que torna espaços como o da biblioteca comunitária ainda mais essenciais para a promoção de informação, reflexão e autocuidado.

Em continuidade à sessão, foi proposta uma mesa literária, composta por livros que dialogavam com os temas do filme e ampliavam o repertório simbólico das meninas, indicando leituras poderosas sobre escolhas, coragem, afeto e resistência. Obras como *A biblioteca da meia-noite*, de Matt Haig, suscitaram reflexões sobre as escolhas e suas consequências; *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai, inspirou o debate sobre o direito à educação e a coragem feminina diante das adversidades; *O feminismo é para todo mundo*, de bell hooks, estimulou o pensamento crítico sobre igualdade e respeito; enquanto *Pollyanna* reavivou a esperança e a positividade diante das dificuldades.

Já títulos como; *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva, revelaram a força e a resiliência de uma mãe e esposa diante da perda e da violência política; e *A liberdade é uma escolha*, de Edith Eger, convidou à reflexão sobre o enfrentamento do sofrimento e a capacidade humana de recomeçar. Por fim, *O diário de Anne Frank* e *Fazendo meu filme*, de Paula Pimenta, estabeleceram uma ponte entre diferentes modos de viver e narrar a juventude. Enquanto Anne Frank escreve em meio ao medo e à clausura, transformando a escrita em uma forma de resistência e sobrevivência, a protagonista de *Fazendo meu filme* vive as alegrias, dúvidas e encantamentos típicos da adolescência, revelando o poder da leitura e da escrita como expressão da vida cotidiana e dos afetos.

Como reflete Grazielle Matos dos Reis (2024, p. 55), “criar um ambiente educacional inclusivo e seguro exige o reconhecimento das experiências e dos indivíduos, respeitando a diversidade”. Essa perspectiva ecoa nas práticas da biblioteca, onde a escuta e o compartilhamento de histórias se tornam gestos de resistência, lugares de reconstrução de si e de afirmação da vida. Dessa forma, o cinema, assim como a leitura literária, atua como mediação cultural: aproxima, provoca e humaniza.

Para encerrar a atividade, cada participante recebeu uma pequena planta personalizada com a frase “Cultive seus sonhos com amor”, acompanhada de um bilhete que dizia: “Assim como essa plantinha precisa de cuidado, tempo e luz, nossos sonhos também. Eles podem crescer se você não desistir de cuidar deles.” O gesto simbólico traduziu o sentido do encontro: cultivar sonhos é também um ato político e pedagógico, um exercício de esperança ativa.

O cinema e a literatura, nesse processo, funcionaram como espelhos e sementes, imagens que permitem ver, sentir e reinventar o próprio caminho. Na perspectiva de Freire (2019), educar consiste em dar sentido ao que fazemos, transformando esperança em prática e o cotidiano em espaço de aprendizado e compromisso. De forma complementar, Eger (2021) nos lembra que, enquanto houver vida, sempre haverá oportunidade de recomeçar e cuidar de si mesmo, reforçando que o cuidado,



a perseverança e a atenção dedicada aos sonhos são gestos de transformação pessoal e coletiva. Esse cuidado, simples e afetivo, traduziu o sentido maior da ação: cultivar sonhos é também um ato pedagógico.

Cuidar de si, do outro e do que se deseja configura um exercício de permanência, resistência e fé, valores que perpassam tanto a vida comunitária quanto a missão da Biblioteca Comunitária Maria Dolores. Mais do que uma exibição de filme, a experiência se tornou um espaço de formação humana e afetiva. Entre risos, confidências e descobertas, as meninas (re)leram o mundo através do cinema e da palavra, reafirmando a biblioteca como território de escuta, empatia e pertencimento.

Nesse espaço de trocas, o aprender se faz diálogo, e o encontro se transforma em gesto político de cuidado e resistência. Essa amorosidade, presente nas práticas da biblioteca, manifesta-se na coragem cotidiana de escutar, acolher e semear esperança. Como bell hooks (2024) enfatiza, a educação ganha força quando professores e educadores ousam transgredir as fronteiras que confinam cada aluno a rotinas mecânicas, transformando o aprendizado em experiência viva. É nesse movimento de amorosidade e transgressão que a biblioteca se afirma como território de liberdade, onde ler, assistir e sonhar tornam-se gestos de formação e reinvenção de si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS — SEMENTES QUE CONTINUAM A CRESCER

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...” -

Paulo Freire (citado na dedicatória de hooks, 2024)

A experiência vivida na Biblioteca Comunitária Maria Dolores reafirmou que o cinema pode ser uma poderosa linguagem de leitura — leitura do mundo, de si e do outro. O encontro com as meninas, mediado pelo filme *Simplesmente Acontece*, mostrou que, por trás de uma comédia romântica, existem camadas profundas sobre amor, abandono, responsabilidade e esperança. Ao dialogarem sobre a narrativa, muitas participantes se reconheceram, refletindo sobre suas próprias histórias e feridas, especialmente em relação à ausência paterna, às desigualdades de gênero e às consequências afetivas que recaem sobre as mulheres.

Na perspectiva de Freire, educar é dar sentido às ações cotidianas, transformando esperança em prática e fazendo do dia a dia um espaço de aprendizado e compromisso. Essa orientação se fez presente na roda de conversa, onde cada fala se tornou uma semente de reflexão e cuidado. O diálogo rompeu silêncios, e o cinema se configurou como espaço de discussões sobre temas sensíveis, como gravidez na adolescência, sonhos adiados, escolhas, violências invisíveis e o poder da escuta compartilhada.

A discussão sobre feminismo e empoderamento feminino também se destacou, desfazendo estigmas e caricaturas disseminadas pela mídia. As participantes perceberam que ser feminista não é um ato de exposição do corpo ou de estética radical, mas uma prática cotidiana de autocuidado, amor-próprio e sororidade entre mulheres. hooks (2020, p. 72) nos lembra que o feminismo é “um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão”, lembrando que a conscientização e a reflexão são partes essenciais da educação libertadora.



O gesto simbólico de entregar a cada menina uma pequena planta personalizada com a frase “Cultive seus sonhos com amor”, acompanhada do bilhete “Assim como essa plantinha precisa de cuidado, tempo e luz, nossos sonhos também. Eles podem crescer se você não desistir de cuidar deles”, traduziu em prática o sentido do encontro. Como afirma Duarte (2002, p. 17), “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” O cinema, assim como a literatura, funcionou como espelho e semente, aproximando, provocando e humanizando, criando espaço para diálogo, reflexão crítica e empatia.

Mais do que uma atividade recreativa, a sessão se configurou como ato educativo de resistência e liberdade — um território onde aprender, sonhar e refletir caminharam juntos. A mediação cultural, ancorada no afeto, na escuta e na sensibilidade das mediadoras, permitiu que a biblioteca se tornasse espaço de pertencimento, cuidado e transformação. As sementes lançadas naquele encontro continuam germinando nos sonhos das meninas, na biblioteca e na comunidade, lembrando que educar é também cultivar: sonhos, vínculos, esperanças e liberdade.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019(a).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019(b).

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2019(c).

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOOKS, bell. **Cinema vivido: uma vida em movimento**. São Paulo: Elefante, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 24 fev. 2021.

HAIG, Matt. **A biblioteca da meia-noite**. São Paulo: Planeta, 2020.



PIMENTA, Paula. **Fazendo meu filme**. Rio de Janeiro: Novo Conceito, 2008.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**: a história da menina que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Ainda estou aqui**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

EGER, Edith. **A liberdade é uma escolha**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

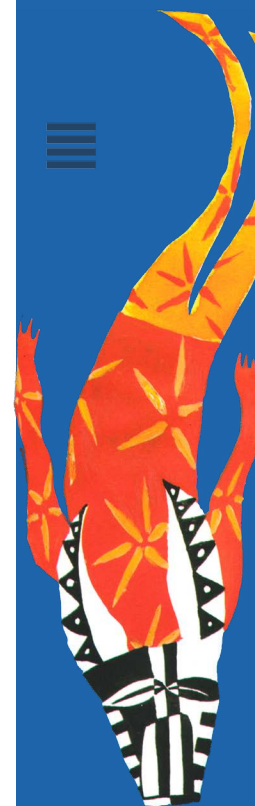
FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MURPHY, Christian (diretor). **Simplemente Acontece** [Motion picture]. Reino Unido: Universal Pictures, 2014.

POLLYANNA. **Pollyanna**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

REIS, Grazielle Matos dos. Educação em tempos de incertezas: uma reflexão crítica para Paulo Freire. In: QUEIROZ, Atauan Soares de; et al. (orgs.). *Cartas para Paulo Freire, bell hooks e Frantz Fanon*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 55.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.



# WIMMELBOOKS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ATO DE LER IMAGENS PARA CRIANÇAS

Maria Helena Ferrari

*Universidade Estadual Paulista – UNESP*

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

*UNESP*

Elaine Rodrigues Nichio

*Universidade Federal de Rondônia - UNIR*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto evidencia um relato de experiência ocorrido durante o nosso percurso acadêmico como pesquisadoras e professoras. Em consonância com as pesquisas que desenvolvemos, acerca dos conhecimentos teóricos e práticos sobre as concepções de língua e linguagem, de Literatura Infantil, da formação do leitor literário e da formação de professores que atuam na Educação Básica. Parte-se do pressuposto de que as interações sociais no ambiente escolar, bem como o contato com livros de imagens, são fatores essenciais nesse processo de aprendizagem. Retomando a perspectiva vygotskyana da relação dialógica entre ensino e aprendizagem, enfatiza-se o uso dos livros ilustrados como recurso capaz de tornar a aquisição de narrativas visuais mais significativa. Esses materiais são reconhecidos por integrarem linguagem verbal e representação visual, oferecendo uma abordagem interativa, envolvente e adequada ao contexto educacional.

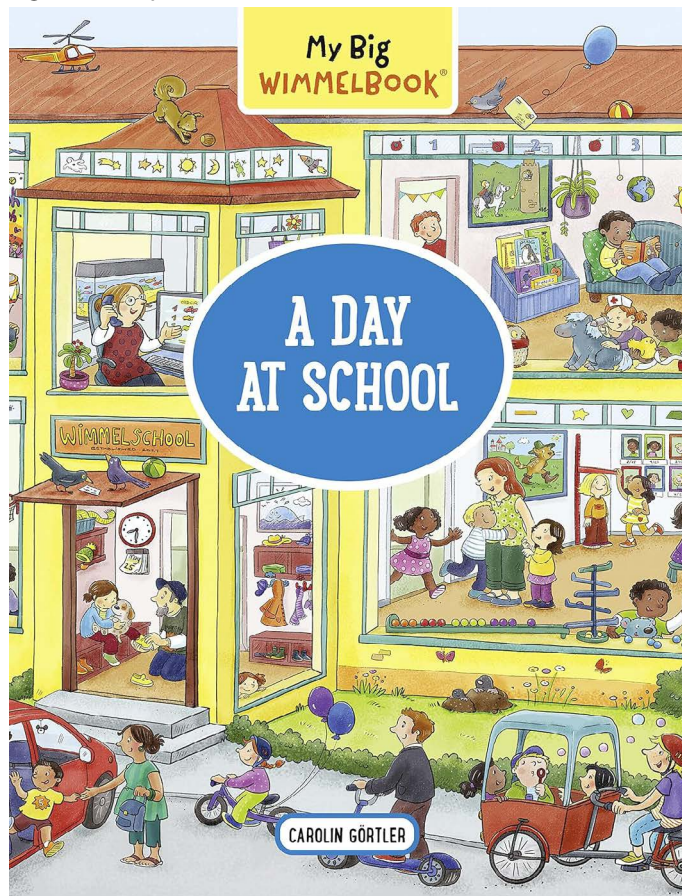
Nesse sentido, propõe-se que a leitura de imagens, por depender da linguagem, da imaginação e das experiências prévias dos alunos, possa ser utilizada como instrumento de ensino na sala de aula, especialmente no ensino de língua inglesa para crianças. Assim, este manuscrito tem como objetivo apresentar o livro ilustrado *A Day at School* como uma ferramenta pedagógica, voltada, sobretudo, ao público infantil.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada consiste em uma análise descritiva qualitativa. Nos posicionarmos com frente a uma perspectiva dialógica, cujo procedimento metodológico está fundamentado na metodologia das Ciências Humanas, especificamente na heterocientificidade nos estudos linguísticos (Gerald, 2012). Foram explorados elementos como capa, guardas, folha de rosto e tipografias, conforme Linden (2011) e Genette (2009), ativando conhecimentos prévios e estimulando inferências iniciais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 01: Capa



Fonte: Gortler,2021.

O livro *A day at school*, escrito por Carolin Gortler, é um livro cartonado, possui 22 centímetros de largura por 29,5 de altura, contém 16 páginas e lombada. A capa possui informações verbais como o título escrito em caixa alta, centralizado, sobreposto a uma pequena faixa dos ambientes representados. Além de possuir a identificação da autora bem como nome da coleção da qual *A day at school* faz parte com bordas alargadas para separar os elementos gráficos. Na capa está representada a fachada da entrada da escola, com a visão frontal de quatro ambientes distintos, bem diferentes do ambiente de uma escola de educação infantil tradicional.

Carolin Gortler, alemã, designer e ilustradora do livro mostra que esse tipo de ilustração tem origens nas pinturas artísticas medievais, onde os detalhes são adicionados em cada sujeito em diferentes tamanhos. Este é um jeito muito especial de olhar para o mundo: nós caminhamos analisando e focando em certos detalhes, que talvez não são importantes ao outro, mas sim para o eu Berner (2008).

Nesse sentido, ao buscar na literatura a classificação para *Wimmelbook* foi encontrado poucos manuscritos a respeito. Dentre as encontradas, podemos descrever como um gênero que possibi-





lita a leitura para todas as idades. Para crianças, na perspectiva de antecipação e do brincar. Já para o jovem e adulto na perspectiva de interação e diálogo. Embora haja críticas sobre o fato de que literatura e o ato de ler podem ser realizadas de diferentes formas, uma delas tem sido brincar como afirma Anz (2003).

Apesar de seu aspecto estimulante, há críticas entre a abordagem lúdica e literária como obscuras, inconsequentes e confusas (Matuschek 1998: 1–23; Wilson 1981: 79–84; Wilson 1990: 8–12). A longevidade de tais discussões sugere que elas tocam nos aspectos essenciais da comunicação literária, mas também não conseguem compreendê-los com absoluta clareza. Entretanto, as narrativas do *Wimmelbook* têm um potencial de gênero lincar como de acompanhar, em especial crianças na sua caminhada para alfabetização e introduzir a elas diferentes estratégias de ver o mundo e contar histórias. Elas permitem ainda inúmeras formas de leitura e encoraja atitude responsiva a adultos e crianças na perspectiva lúdica.

Estudiosos dos Livros ilustrados têm atraído a atenção e curiosidade por muitos anos em áreas disciplinares especialmente em relação a qualidade interativa e a ativa participação do leitor no processo de co-construção de significado da língua como afirma, Beckett (2012, p.99). Nesta obra, vemos claramente as inúmeras possibilidades de leitura, enriquecendo o trabalho com as estratégias de leitura, com as perguntas para o texto, estabelecendo inferências, conexões e visualizações.

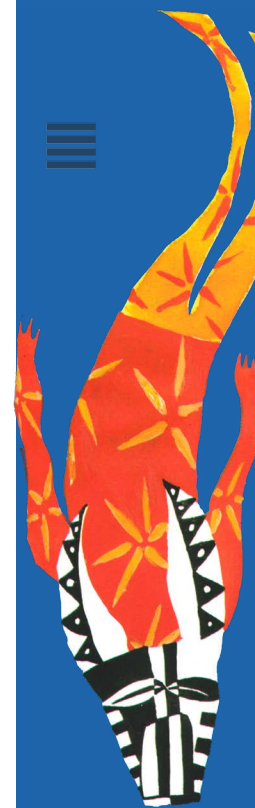
A noção de ler como brincadeira apresentada neste manuscrito como gênero específico de livro ilustrado, ou livro-imagem, não tem sido reconhecido pela academia ainda, no caso, os *Wimmelbooks*, como chamado pelos alemães. Porém, eles têm acompanhado desde series iniciais aos adultos por oferecerem riquezas de insumos do desenvolvimento da competência literária.

A seguir está uma página dupla, na qual a autora apresenta os personagens que contribuirão para o enredo da obra. Sophie Linden (2011) afirma que o Livro ilustrado contém uma complexidade, a combinação do texto com a imagem requer profundidade de análise, o que pode levar mais ou menos tempo para ler, dependendo do nível de leitura. Portanto, a dinâmica trazida por Gortler, em suas páginas duplas bem como jogo de cores quentes, fará com que o leitor perceba mudanças nos espaços e no tempo.

### **Figura 02: Chegada**

Fonte: Gortler,2021.

A figura 02 ilustra a alegria da chegada na escola, representada por cores quentes, alegria, movimentação. A introdução da narrativa dá-se no início das atividades com a chegada dos estudantes na *WimmelSchool*, na entrada da Instituição. Percebe-se a alegria dos estudantes na chegada, assim como o acolhimento das crianças que já estão nos ambientes de aprendizagem. A leitura da página dupla oportuniza a leitura na perspectiva *top-down*. O movimento dos personagens, objetos, animais, e detalhes que habitam no livro envolvem leitores na narrativa que possibilitam caminhos infinitos. De acordo com Rêmi (2011), esse é um gênero literário transversal que acompanha os leitores em ambos os processos de leitura e escrita por descobrir estratégias para investigar a realidade, imaginar e criar histórias e promover atitude responsiva e participativa dos estudantes.



Desde o início da narrativa o leitor se depara com diferentes tipos de brincadeiras no ambiente escolar. Vale destacar que se trata de uma infraestrutura diferente do que temos nas escolas brasileiras. Ambiente esse, que favorece o acolhimento, a aprendizagem, liberdade, interação, respeito. A leitura que fazemos ao chegar na escola, provoca o desejo de estar junto aos personagens naquele ambiente. Segundo Suits (2005), “o desafio é prolongar a experiência com o livro e criar um potencial interminável, com atividades de leitura lúdica de recursos limitados de um livro”. O tempo cronológico pode ser verificado pela mudança de cores nas páginas duplas conforme ilustra a figura 03.

### **Figura 03: In the classroom**

Fonte: Gortler,2021.

Os desenvolvimentos contemporâneos desse formato, sobretudo os de cunho pós- moderno (SIPE; PANTALEO, 2008; KÜMMERLING-MEIBAUER, 2008), com implicações metaficcional e autor-reflexivas, permitem hoje perceber como o universo de destinatários cresceu e se alargou consideravelmente, incluindo crianças, jovens e adultos, exigindo leituras críticas e estudos cada vez mais centrados na dimensão narrativa das imagens e no seu processo de interpretação, exigindo leitores ativos e participativos.

A sala de aula representada na Figura 3, como dito anteriormente representa a dinamicidade desejada para a atividade de estudo. Os leitores assim como os personagens têm a capacidade de imergir na brincadeira por meio da leitura lúdica Nell (1988). As inúmeras brincadeiras em cada situação fortalecem a experiência de ludicidade da infância e o apoia a formação de laços motivacionais que perpetuam a ativação do círculo de brincar, Heckhausen (1964). A cor verde em tom quente, corrobora com energia das crianças e o movimento em ambiente aberto

### **Figura 04: Recesso**

Fonte: Gortler,2021.

Pesquisas recentes revelam que os livros ilustrados têm contribuído para estabelecer valores interculturais e multidisciplinares e estende as possibilidades de analisar mecanismos sobre eles do ponto de vista da narrativa e semiótica de imagens, ou na habilidade de engajar leitores de todas as idades em aventuras de leituras nunca tediantes Arizpe (2013) e Rémi, (2011). Como por exemplo o momento ilustrado, o recesso, talvez seja para a maioria dos leitores o momento em que mais despertara a criatividade, lembranças, emoções, pois, além de aspectos lúdicos, a imagem transporta o leitor para seu tempo.

Apesar da dinamicidade das paisagens Rémi destaca algumas habilidades a serem desenvolvidas nos leitores de Wimmelbooks tais como sustentar alto nível de atenção e concentração por algum tempo, ser paciente e persistente para não se satisfazer em um piscar de olhos, filtrar e estruturar as



informações, memorizar as observações e combiná-las e por fim, imaginar e ser criativo na criação da sua própria versão da história. As habilidades de comunicação e linguagem também são reconhecidas como fatores de impacto na aprendizagem dos leitores pela sua capacidade de insumos verbais fundamentais para o desenvolvimento linguístico defendido.

### **Figura 05: Naptime**

Fonte: Gortler,2021.

Sophie Van Der Linden (2008) a sublinhar que, não mais do que um relato em prosa, o livro-álbum sem texto, rara ou dificilmente, abre-se a infinitas leituras/interpretações, possuindo um sentido primeiro (que, ao contrário, não obstaculiza a polissemia e diferentes formulações), a depender da experiência leitora e de vida.

Nessa perspectiva, a relação adulto/criança durante a leitura possui um talento comunicativo, Bus (2003), *Wimmelbooks* formam uma base ideal para a desenvolver a técnica de leitura dialógica, que envolve pais, professores, colegas encorajando responsividade ativa dos leitores (Whitehurst et al. 1988: 553; Valdez- Menchaca & Whitehurst 1992). Assim, como interações positivas culminam em desenvolvimento cognitivo em geral e desenvolvimento linguístico em particular Mol et al. (2008), inclusive a competência social do indivíduo, Galda & Liang (2007). O momento ilustrado acima requer habilidades de identificação das cores, representando a transição do movimento para calma, no caso do momento da alimentação, para os cuidados higiênicos para então a calma, o descanso. Nem sempre a criança sozinha conseguira interpretar com maturidade e riqueza de detalhes.

### **Figura 06: No Campo**

INCLUDEPICTURE "/Users/mariahelenaferrari/Library/Group Containers/UBF8T346G9.ms/WebArchiveCopyPasteTempFiles/com.microsoft.Word/page11image13462080" \\* MERGEFORMATINET

Fonte: Gortler,2021.

A seguinte página dupla, intitulada passeio no campo, permite inferir que os alunos da *Wimmelschool* tem experimentado vivências em diversas dimensões sociais, geográficas, ambientais que estimulam a aprendizagem para a vida. Assim, podemos destacar 3 categorias aliadas a construção de significados que os livros possibilitam de forma transdisciplinar como intensa colaboração e interação. As inúmeras tarefas apresentadas na ilustração despertam o desejo e a sensação de ajudar a cuidar dos animais, a viver intensamente o passeio. Segundo Zadra (2017) o processo de leitura e visualização é dialógico. A construção da linguagem e significado é ativa e participativa.

Outro aspecto defendido pela pesquisadora é a intensa relação emocional. Essa relação é estabelecida pelo compartilhamento da leitura como experiência emocional. O último aspecto refere-se a



significância educacional e relacional do projeto de vida, como por exemplo a significância e acessibilidade das tarefas, os valores das competências dos leitores, promoção do papel da família, e a percepção de sucesso da narrativa enquanto autor. Ajello e Ghione (2015) sublinham que a eficácia da comunidade escolar está intimamente relacionada com as atividades fora da sala de aula. É por isso que construir redes e relações com a comunidade extracurricular e valorizar as diferentes formas de aprendizagem significa redesenhar a escola como um sistema aberto e interativo. Assim, tanto nas figuras anteriores quanto na sete percebemos esse potencial na *Wimmelschool*.

A rotina escolar, especialmente na infância, é necessária, e necessita ser bem planejada de modo que a aprendizagem não seja prejudicada pelo cansaço e estafa. A figura oito encerra o ciclo do dia escolar.

### **Figura 07: Atividades de Finalização do dia**

INCLUDEPICTURE "/Users/mariahelenaferrari/Library/Group Containers/UBF8T346G9.ms/WebArchiveCopyPasteTempFiles/com.microsoft.Word/page12image12755488" \\*MERGEFORMATINET

Fonte: Gortler,2021.

O cenário volta a ser o mesmo da abertura da história, com alguns detalhes diferentes como por exemplo a professora apontando para o relógio na porta lateral, podemos inferir que está sinalizando o fim das atividades. A postura dos adultos em movimentos de costas para a escola nos faz pensar que foi encerrado um dia letivo na *Wimmelschool*. Por fim, destaca-se a animação das crianças por meio dos seus gestos e engajamento nas diferentes atividades, mesmo no fim do dia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentadas as potencialidades do Livro Ilustrado *A day at school* como ferramenta pedagógica para aprimorar o ensino de língua inglesa para crianças, considerando a ideia de que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar são fatores fundamentais neste processo. O livro ilustrado têm sido observados como transmissores, agregadores e conectores de nós que colaboram na construção de experiências transversais. Assim, vimos que a obra cumpre com a função transversal nos permitindo repensar os espaços e modos de leitura que envolve professores, crianças e pais no processo de reflexão, compreensão e tensão cognitiva construindo pontes entre escola e família.

Apesar das críticas sobre a riqueza de detalhes, é perceptível a possibilidade de novos links e que novos nós podem ser observados na rede de colaboração e compartilhamento da narrativa com colegas, professor, e família. O importante é que os espaços para leitura visual não sejam somente na escola, mas acima de tudo, seja a principal âncora da escola e fora dela. As escolas tendem a se tornar um sistema interativo que promova as dimensões de descoberta, aplicação e prazer por expandir o objeto de aprendizagem e ao mesmo tempo transforma a verdadeira forma de aprender.



Outro aspecto importante identificado na literatura é dar liberdade as crianças para se expressarem e fazer suas próprias conexões. Isso pode oferecer *insights* sobre como eles inferem significado durante o processo de leitura e pode prover informações importantes aos professores que compartilham textos com elas, principalmente porque estudos revelam que a fluência no código escrito não influencia na fluência do código visual e a aquisição dessa fluência depende de experiência.

Portanto, a inclusão dos livros ilustrados como recurso pedagógico desenvolverá na criança a habilidade de criação de respostas mais elaboradas, habilidade cognitiva mais avançada baseada nas suas conexões narrativas. Ademais, o engajamento estético pode ser alcançado por meio de respostas pessoais, histórias culturais, sociais e pessoais, estimulando o processo de leitura visual. Ao passo que as crianças se apropriam de ler o livro ilustrado, apontamos importância de ausência de mediadores adultos no processo de leitura colaborativa por exemplo. Pois, com outras crianças há promoção de negociação individual e compartilhada do significado com autonomia.

## REFERÊNCIAS

Ajello, A.M.; Ghione, V. La scuola dell'autonomia come sistema complesso: Un modello di analisi. In *Psicologia e Scuola. Una Prospettiva Socioculturale*; Ajello, A.M., Ghione, V., Belardi, C., Eds.; Valore ItalianoTM—Infantiae.OrgTM: Rome, Italy, 2015; ISBN 978-88- 89529-10-2.

Anz, T. 2003. Spiel. In *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*, Vol. 3, J.-D. Müller, W. Oesterreicher & F. Vollhardt(eds), 469– 472. Berlin: de Gruyter.

ARIZPE, E. Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Camb. J. Educ.* 2013, 43, 163– 176.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BECKETT, S.L. Wordless Picturebooks. In *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*; Beckett, S.L., Ed.; Routledge: London, UK; New York, NY, USA, 2012; pp. 81–125, ISBN 978-0-415-87230-0.

BERNER, R.S. Ich will keine Konflikte auftürmen. *Buch Maus* 2008, 4, 14–17.

BUS, A. G. 2003. Joint caregiver-child storybook reading. A route to literacy development. In *Handbook of Early Literacy Research*, S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds), 179–191. New York NY: Guilford Press. Galda, L. & Liang, L. A. 2007. Reading aloud with young children. In *Literacy for the New Millenium*, Vol. 1: Early Literacy, B. J. Guzzetti (ed.), 129–140. Westport: Praeger.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). *Palavras e Contrapalavras: enfrentando ques-tões da metodologia Bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV). p.19-39.

HECKHAUSEN, H. 1964. Entwurf einer Psychologie des Spielens. *Psychologische Forschung* 27(3): 225–243.

KÜZMERLING-MEIBAUER, B. From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, n. 31, v. 3, p. 249-264, 2015.

LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. LINDEN, S. V. Et si le sans avait du sens? *Hors Cadre[s]*, n. 3, p. 7-11, 2008.

MATUSCHEK, S. 1998. Literarische Spieltheorie: Von Petrarca bis zu den Brüdern Schlegel. Heidelberg: Winter.

Mol, S. E., Bus, A.G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. 2008. Added value of dialogic parentchild book readings. A meta-analysis. *Early Education and Development* 19(1): 7–26. *Reading Research Quarterly*, 23.

RÉMI, C. Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*; Kümmerring-Meibauer, E., Ed.; Benjamins: Amsterdam, The Netherlands, 2011; pp. 115-139, ISBN 978-90-272-1808-7.

SIPE, L.; PANTALEO, S. *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge Research in Education, 2008.

SUITS, B. 2005. *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Peterborough: Broadview. (Originally published by the U of Toronto P, 1978).

ZADRA, C. Wordless Picture Books beyond School Boundaries: Visual Bridges toward Family-School Partnership in Education. *Proceedings* 2017, 1, 941.

WILSON, R. R. 1981. Three prolusions: Toward a game model in literary theory. *Canadian Review of Comparative Literature* 8: 79–92.

WILSON, R. R. 1990. In *Palamedes' Shadow: Explorations in Play, Game, & Narrative Theory*. Boston MA: Northeastern University Press.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez- Menchaca, M. C. & Caulfield M. 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* 24(4): 552–559.





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.

