



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

V. 8, N.23, P.205-222

DOI: [10.18764/2525-3441V22N9.2023.26](https://doi.org/10.18764/2525-3441V22N9.2023.26)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Literary education: a mediation proposal in the portuguese context

Patrícia Cardoso Batista

<https://orcid.org/0000-0002-6520-1845>

Ângela Balça

<https://orcid.org/0000-0003-2139-4283>

Sheila Oliveira Lima

<https://orcid.org/0000-0003-2139-4283>

Resumo: o presente artigo discorre sobre uma proposta de mediação de leitura realizada em uma turma de 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, em uma escola pública portuguesa, cujo objetivo cujos objetivos foram contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de ler textos de diferentes linguagens e expandir o seu repertório literário, cultural e artístico. Para isso, baseamo-nos em pressupostos metodológicos do Literature based reading program (YOPP; YOPP, 2014) e elegemos duas obras brasileiras: o livro-álbum O voo da asa branca (SOUD, 2012) e a canção Asa branca (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947). Como resultados, as crianças realizaram procedimentos de leitura sofisticados.

Palavras-chave: Formação de leitores; Livro-álbum; Canção.

Abstract: This article discusses a reading mediation proposal carried out in a 1st year class, of the 1st Cycle of Basic Education, in a Portuguese public school, whose objective was to contribute to the development of students' ability to read texts from different languages and expand its literary, cultural and artistic repertoire. For this, we based ourselves on the methodological assumptions of the Literature based reading program (YOPP; YOPP, 2014), and we chose two Brazilian works: the book-album O voo da asa Branca (SOUD, 2012) and the song Asa Branca (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947). As a result, children performed sophisticated reading procedures.

Keywords: Formation of readers. Album book. Song.

INTRODUÇÃO



A formação de leitores, seja na escola ou fora dela, na maioria dos casos, requer a presença de mediadores - que são pessoas que se comprometem a promover a leitura. No caso da educação formal, é importante que os profissionais que assumem essa tarefa planejem estratégias que contribuam para o fomento da leitura, levando os estudantes, desde os primeiros contatos com a literatura, a se engajarem com tais práticas sociais e culturais, bem como se sensibilizem com os textos literários, o que envolve lê-los e reagir a eles. Isso é relevante na medida em que concordamos com Azevedo e Balça (2016, p. 1), para quem “[...] ler em quantidade e em qualidade, se correlaciona com o efetivo exercício da cidadania e é um elemento determinante na nossa configuração coletiva como sociedade democrática.” Nesta esteira, partimos do pressuposto de que é importante promover a leitura de textos diversos em sala de aula, com diferentes linguagens, formatos, temas, provenientes de diferentes países, línguas, etc. Tais demandas exigem um profissional que dinamize todo um processo de reconhecimento do contexto em que se pretende realizar a prática leitora, de modo a efetuar uma seleção de obras que possa dialogar com tal situação linguística e social.

206

Em face dessas observações a respeito das dinâmicas de leitura na escola, neste artigo, objetivamos discorrer sobre uma proposta de mediação de leitura, para a qual elegemos duas obras brasileiras, o livro-álbum *O voo da asa branca* (SOUND, 2012) e a canção *Asa branca* (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947). O livro supracitado é de autoria do ilustrador brasileiro, Rogério Soud, publicado pela editora Prumo, em 2012, dedicado: “Para todos os nordestinos heróis, que voltaram ou não para seus sertões. ” (SOUND, 2012). Trata-se de uma releitura ilustrada da canção *Asa branca*, dos compositores brasileiros Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, pertencente ao gênero forró, lançada em 1947, é considerada por muitos como o hino nordestino. Assim como na canção, o livro traz a história de um nordestino, que, como tantos outros, deixa o sertão e sua família na busca de melhores condições de vida, esperando um dia retornar a terra natal.



A escolha dessas obras se justifica devido à necessidade de formar leitores de textos verbais e não-verbais, preparando-os para a apreciação de narrativas em diferentes formas, seja como livro ou como canção. Ademais, as produções selecionadas abordam temas representativos na cultura brasileira, contribuindo para a expansão do repertório literário, artístico e cultural do público-alvo, que foram crianças do 1º ano do Primeiro Ciclo de uma escola pública, em Portugal. Consideramos que a mediação de leitura a partir desses textos permite abordar a diversidade cultural que nos rodeia, por emergirem de um quadro cultural e político específico. As obras retratam a realidade dos moradores do Sertão Nordestino, região marcada pelo clima predominantemente semiárido com chuvas irregulares. Logo, trata-se de um contexto que leva ao deslocamento dos brasileiros dentro do seu próprio território, contexto provavelmente desconhecido pelas crianças portuguesas.

207

Diante disso, ressaltamos que os objetivos da mediação de leitura relatada neste artigo foram contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de ler textos de diferentes linguagens e expandir o seu repertório literário, cultural e artístico. Para tanto, baseamos-nos no conceito de educação literária, que, segundo Balça (2020), envolve o trabalho com o texto literário, nos mais diversos formatos e linguagens, e no *Literature based reading program*, de Yopp e Yopp (2014), que propõe a organização das práticas leitoras na escola em três fases: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, proposta já observada em estudos anteriores, como os de Solé (1998). Desse modo, a pergunta de investigação foi: *Como as crianças portuguesas manifestam-se e se apropriam de produtos culturais oriundos do contexto brasileiro?*

Sendo assim, após a introdução, abordamos o conceito de educação literária. Depois discorremos sobre o *Literature based reading program* proposto por Yopp e Yopp (2014). Na sequência, apresentamos a proposta e refletimos sobre os resultados de sua aplicação na prática. Por fim, seguem as conclusões.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA



O conceito de educação literária ganha protagonismo na década de 90, quando Colomer (1991) defende a substituição do ensino de literatura pela educação literária. Nesse sentido, a educação literária pode ser definida como “[...] a aquisição de uma competência leitora específica que requer o reconhecimento de uma determinada formação linguística e do conhecimento das convenções que regulam a relação entre o leitor e [...] texto no ato específico da leitura¹.” (COLOMER, 1991, p. 22, tradução nossa).

Desse modo, promover uma educação literária, conforme Balça (2023), exige considerar a relação subjetiva do leitor com o texto e desenvolver nos estudantes conhecimentos sobre as regras e convenções das obras literárias. Por exemplo, conhecer como se segura ou se folheia o livro, como se lê, quais elementos o compõem, como se organiza e se estrutura etc. Mais que os aspectos mais corpóreos em relação à leitura, figuram também nesse campo os modos de relacionar-se com a obra, a depender do seu gênero, do seu estatuto nos campos discursivos etc.

Além disso, ler literatura demanda que o leitor tenha envolvimento emocional, afetivo e subjetivo com o texto. Nessa perspectiva, um eixo importante da educação literária é dar acesso à constituição do gosto e à manifestação do prazer pela leitura, aspectos que não podem ser propriamente ensinados. Diante disso, a escola tem o desafio de planejar práticas pedagógicas que considerem o seu público-alvo e seus interesses, visando auxiliar o estudante a criar uma boa relação com a leitura desde a mais tenra idade. A esse respeito, concordamos que:

O conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura – referindo-se ao desenvolvimento de

1 [...] la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada con-formación lingüística e del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura.



competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis. (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 3).

Nessa perspectiva, considera-se que diante de uma obra literária, o leitor tem o desafio de interpretá-la a partir da criação de hipóteses e completando os seus sentidos. Os textos literários são marcados pelos não-ditos, lacunas a serem preenchidas pelo leitor a partir de suas experiências vivenciais únicas. Ler um texto literário implica considerar que o leitor faz uma recepção própria, ou seja, uma leitura subjetiva, que conforme Rouxel (2018) emerge do cruzamento entre o texto do autor e o imaginário do leitor.

Para Rouxel (2018), a leitura literária envolve o corpo (sensações, emoções, gestos, etc.) e afeta o leitor, por isso, é também uma experiência de cunho pessoal. Desse modo, a autora defende que a subjetividade deve ser considerada nas práticas de mediação de leitura na escola, uma vez que durante muito tempo – em alguns casos, ainda hoje permanece – esse aspecto era associado à origem de erros, más interpretações etc.

Em anuência, Balça (2023) aponta para a necessidade de as práticas pedagógicas, voltadas à educação literária, propiciarem a partilha de experiências que levem os estudantes a compreenderem as particularidades que constituem o texto literário, como as figuras estilísticas ou construções sintáticas mais elaboradas, inclusive naquilo que diz respeito aos afetos e emoções que deflagram. Desse modo, eles defendem que “A promoção de uma educação literária tem de permitir que o leitor apresente respostas pessoais às leituras que efetuou, possibilitando o espaço e o tempo para a discussão dessas leituras individuais.” (BALÇA, 2023, p. 7). Isso é importante na medida que, enquanto mediadores, devemos valorizar a apropriação individual do leitor e sua interpretação perante um texto, nos limites do texto. Então, não é considerar todas as interpretações, mas sim entender não haver uma única e exclusiva.

Nesta esteira, faz-se relevante tratar da importância da mediação de leitura. Para Petit (2009), diferentes agentes podem ocupar o papel de mediador de leitura, sejam estes pertencentes à esfera escolar ou não. O mediador é alguém que promove a leitura, pois conforme a autora, “Um conhecimento, um



patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida.” (PETIT, 2009, p.154). Sendo assim, ao assumir-se como mediador, o sujeito se propõe a suscitar o interesse dos indivíduos pela leitura, visando à construção de uma boa relação com essa atividade. Para isso, ressaltamos ser importante planejar estratégias que considerem afetividade e subjetividade que envolvem o ato de ler.

Admitindo-se esses aspectos, uma possibilidade para mediar a leitura visando fomentar a educação literária está em promover o compartilhamento da leitura, que, segundo Colomer (2007), envolve dividir com o outro o entusiasmo de ler uma determinada obra, construir significados em conjunto e discutir as conexões que estabelecem com outras produções. Na mesma direção, Mello (2020) discorre sobre a sociabilidade literária, que se refere ao ato do mediador de abrir espaço nas aulas para a partilha de interpretações, pensamentos, ideias etc., sobre as obras literárias, permitindo um diálogo entre os diferentes agentes. Logo, trata-se de práticas com o mesmo objetivo: colocar as obras literárias em pauta na sala aula e oportunizar que os alunos aprofundem a sua compreensão ao beneficiar-se dos pontos de vista dos outros.

Para Mello (2020), devemos respeitar os alunos como seres sociais repletos de experiências reais, os quais são essenciais no processo de leitura. Os alunos-leitores possuem conhecimentos diversos, visões de mundo, emoções e subjetividades que “[...] são mobilizados para conectarem-se com os textos, abrindo-se ao prazer que a leitura pode proporcionar.” (MELLO, 2020, p. 3). Sendo assim, mesmo que os leitores sejam muito pequenos, não podem ser tratados como decodificadores ou vazios de conhecimento.

Ainda que hajam leituras individuais, elas são aproveitadas em atividades conduzidas pelo professor de modo que aquele sentido individual seja tornado público, e nesse passo a aula de literatura é identificada como um trabalho colaborativo fundamental para o processamento do próprio pensamento em um ambiente marcado pela sociabilidade [...] (MELLO, 2020, p. 4).

Sendo assim, a educação literária visa a que o leitor se aproprie dos textos para a sua vida, e não apenas obtenha conhecimentos sobre eles. Diante disso, Mello (2020) enfatiza que as práticas de mediação de leitura devem prezar pela apropriação dos



sentidos para a formação humana do leitor, o qual se dá a partir da partilha das experiências de leitura, estética e de vida com os colegas e professor/mediador, considerando a perspectiva social da literatura. Nesse sentido, o teórico aponta que o docente, nessa perspectiva, torna-se o mediador, que facilita o aprendizado e promove a socialização em torno das leituras.

Outro aspecto, apontado por Balça (2023), é a possibilidade de se beneficiar das diversas expressões artísticas, visando à compreensão do texto literário, uma vez que podem exprimir e construir sentidos a partir de outras linguagens. É nesse viés que a nossa proposta de leitura se apoia, pois focamos o trabalho com o livro-álbum e uma canção, tendo em vista que a leitura pode ser promovida por meio de diferentes linguagens.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado recorre à abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tendo em vista que esta permite ao “investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema.” (TRIVIÑOS, 1997, p.109). Ou seja, na medida em que se criam propostas de trabalhos para a sala de aula, permite-se que os pesquisadores (re)pensem modos de aplicar as teorias na prática pedagógica. Como instrumentos de recolha de dados, durante a aplicação da proposta, foram feitos registros dos comentários dos estudantes em bloco de notas e dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

A mediação de leitura relatada aqui foi realizada no dia 31 de janeiro de 2023, em uma turma de 1º ano, em uma escola de Primeiro Ciclo, de Portugal. Os objetivos da proposta foram contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler textos de diferentes linguagens e expandir o repertório literário, cultural e artístico dos estudantes. Defendemos que os trabalhos com obras oriundas de outras culturas são relevantes para a preparação das crianças para habitar um mundo multicultural e desenvolver sua consciência crítica sobre diversas realidades. Isso é relevante na medida em que essas diferenças são vivenciadas na sua própria sala de aula, onde há alunos de diferentes nacionalidades, idiomas, etnias, culturas etc. Desse modo, consideramos que essa prática teve em vista

promover o contato com outros modos de ser e estar no mundo.

Diante disso, explicitamos que, para elaboração da proposta de mediação, baseamo-nos no programa de leitura de Yopp e Yoop (2014), que compartilham diferentes atividades no livro *Literature-based reading activities*, contemplando três fases: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Tal perspectiva, conforme abordado antes, retoma reflexões registradas por Solé (1998), em seu trabalho sobre as estratégias de leitura no âmbito da escola.

As atividades de **pré-leitura** têm como objetivos “ativar e construir conhecimentos prévios; desenvolver a linguagem; definir propósitos para a leitura; promover respostas pessoais; despertar a curiosidade e motivar os alunos para leitura².” (YOPP; YOPP, 2014, p.23, tradução nossa) . Sendo assim, pode-se explorar um ou mais desses propósitos, tendo em vista a finalidade da ação. Nessa fase, geralmente foca-se nos paratextos, como capa, contracapa, lombada, título, epígrafe, prefácio, ilustração, etc. Segundo Balça (2020), ao salientar esses aspectos, permite-se que as crianças tenham contato com a materialidade do objeto livro e conheçam conceitos e metalinguagem que estão envoltos nesse objeto. Isto é, possibilita que as crianças conheçam mais e melhor sobre como os livros são estruturados e qual o significado dessa organização no campo literário. Ao lado disso, esse é um momento em que a criança pode se vincular mais subjetivamente à obra, na medida em que o mediador lhe oferta algo de si, num processo de transmissão afetiva entre leitores.

Quanto às atividades a serem realizadas **durante a leitura**, Yopp e Yopp (2014, p. 59) estabelecem que os propósitos são: “Aprofundar a compreensão; promover respostas pessoais; provocar o uso de estratégias de compreensão; aumentar a consciência e uso de estruturas de texto; focar na linguagem; facilitar a reflexão sobre personagens, eventos, temas



² “To activate and build background knowledge; To develop language; To set purposes for reading; To promote personal responses; To arouse curiosity and motivate students to read.”



e grandes ideias; promover a construção colaborativa de interpretações³. ” Para as autoras, o que os estudantes fazem durante a leitura é importante, conseqüentemente, nesta etapa, pode-se escolher como realizar a leitura, por exemplo, sem interrupção ou com a utilização de atividades visando uma melhor compreensão.

Vale ressaltar que esse é o momento de maior vinculação do leitor com a obra. Trata-se da efetiva lida com a materialidade do texto, movimento em que o sujeito tem de se avir com o que sabe e o que não sabe sobre si e sobre a obra. Nesse solo movediço, de difícil fixação, o amparo das leituras alheias podem situar melhor o leitor, confirmando o que vê e compreende ou ajustando sua rota interpretativa. Levar à superfície da discussão coletiva o diálogo interior que todos vivenciamos numa leitura pode, portanto, favorecer a entrada do leitor ainda inexperiente no texto, na medida em que, amparado pelo outro, sente-se mais forte e mais confiante.

213

No que se refere às atividades de **pós-leitura**, Yopp e Yopp (2014) expõem que os objetivos são: “encorajar respostas pessoais; estimular a reflexão sobre ideias de texto; identificar o que é significativo; promover a reflexão; facilitar a organização, análise e síntese das ideias do texto; compartilhar e construir interpretações; incitar conexões⁴. ” (YOPP; YOPP, 2014, p. 93, tradução nossa). Nesse momento, enfoca-se na compreensão da obra literária e o estabelecimento de conexões entre esta e a vida das crianças. Desse modo, abre-se espaço para o diálogo, por meio do qual os sentidos são construídos e partilhados.

Essa etapa dialoga com a proposta de Jouve (2013), na qual o leitor, após lidar com suas primeiras sensações provocadas pelo texto e buscar justificá-las a partir da sua materialidade, retoma suas impressões

3 To deepen comprehension; To promote personal responses; To prompt use of comprehension strategies; To enhance awareness and use of text structures; To focus attention on language; To facilitate thinking about characters, events, themes, and big ideas; To foster collaborative building of interpretations. (YOPP; YOPP, 2014, p. 59)

4 To encourage personal responses; To stimulate thinking about text ideas; To identify what is meaningful; To promote reflection; To facilitate organization, analysis, and synthesis of text ideas; To share and build interpretations; To prompt connections. (YOPP; YOPP, 2014, p. 93).

subjetivas e procura entender melhor esse movimento de captação de si pela obra.

Portanto, para facilitar a visualização e adaptação de mediadores que pretendem aplicar a proposta, apresentamos um resumo no quadro 1:



Quadro 1 – Resumo da proposta de mediação

<i>Obras</i>	O voo da asa branca (SOUD, 2012) e Asa branca (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947)	
<i>Público-alvo</i>	Estudantes do 1º ano	
<i>Descrição da proposta</i>		
<i>Momentos</i>	Objetivos	Atividades
<i>Pré-leitura</i>	Estimular a curiosidade e motivar a leitura.	Pistas da capa.
<i>Durante a leitura</i>	Aprofundar a compreensão individual e subjetiva.	Leitura sem interrupção; Audição da música; Diálogo com os alunos; Exploração de aspectos contextuais da obra.
<i>Pós-leitura</i>	Partilhar e construir interpretações e promover a reflexão.	Passagens significativas e do texto ao desenho.

214

Fonte: as autoras

Tendo em vista essas perspectivas de mediação da prática leitora e de compreensão dos processos nela implicados, na próxima seção, apresentamos os resultados obtidos na aplicação dessa proposta de leitura. Logo, a finalidade é relatar como a experiência ocorreu nessa turma e deixar uma ilustração da atividade para outros mediadores poderem utilizá-las.

MEDIAÇÃO DA LEITURA: ABRINDO O LIVRO-ÁLBUM E OUVINDO A CANÇÃO

Na **pré-leitura**, propôs-se que os estudantes observassem a capa e contracapa do livro e identificassem onde a história se passaria. Para isso,

mostrou-se o livro físico, mas também a imagem da capa e contracapa em uma apresentação de *PowerPoint*, tendo em



vista que poderiam observar melhor. Destaca-se que ao explorar a capa visou-se despertar a curiosidade das crianças e motivá-las para a leitura, uma vez que as ilustrações são bastante significativas na construção do texto.

Figura 1 – Atividade de pré-leitura



Fonte: as autoras.

215

Em resposta às perguntas lançadas, as crianças disseram que seria em uma floresta, onde haveria um pássaro e uma rua. Logo, isso mostra os conhecimentos prévios dos alunos, dado que se considerarmos as ruas portuguesas de sua cidade são predominantemente com pedras que lembram a capa do livro. Entretanto, a ilustração, ao representar o contexto brasileiro do Sertão Nordeste, retrata a terra com fissuras devido à seca. Esse foi um elemento retomado ao final da prática para explicitar um pouco mais sobre as especificidades da supracitada região.

Na sequência, ressaltou-se que o livro elegido para a leitura não tinha um texto escrito, mas apenas imagens. Nesse momento, indagou-se as crianças se já tinham visto um livro assim, e algumas disseram que não. Após isso, iniciou-se a atividade de **Leitura**, na qual mostrou-se cada página aos alunos em silêncio enquanto olhavam atentamente. Ao terminar, propôs-se que compartilhassem as suas visões sobre o livro. Logo, eles reforçaram alguns elementos que aparecem nas ilustrações, como o pássaro, o homem, a cruz, a moça chorando, o coração, etc, e reconstruíram o que seria o enredo da narrativa.



Depois disso, mostrou-se um vídeo⁵ com a música *Asa branca* para os estudantes ouvirem e observarem a caracterização do cantor Luiz Gonzaga, marcado por suas vestes típicas e sanfona, instrumento identificado por uma aluna como acordeom. As crianças pareceram gostar da música e do ritmo animado. Logo, na segunda vez que se tocou a música, sugeriu-se que podiam dançar ou se mexer na cadeira e acompanhar o ritmo. Alguns fizeram isso, outros, talvez por timidez, restringiram-se a apenas ouvir.

Sendo assim, passamos a letra da música, que foi lida sem destacar as variantes linguísticas presentes, dado não ser o objetivo da prática. Enquanto liam-se as estrofes, mostravam-se as respectivas páginas do livro visando aprofundar ainda mais a compreensão e explicitar a intertextualidade entre as ilustrações e a canção.

Ao finalizar a leitura do livro e a audição da música, promoveu-se um momento para a sociabilidade literária, abrindo espaço para a partilha da leitura de forma coletiva, na qual aconteceu a negociação de sentidos. Esse momento foi relevante para os estudantes compartilharem suas interpretações, sentimentos despertados e deixarem transparecer a subjetividade inerente à leitura.

Para estimular essa discussão, fez-se alguns questionamentos às crianças. Primeiramente, perguntamos aos alunos se algum deles já havia passado por uma situação parecida a da personagem principal das produções trabalhadas, por exemplo, ter que deixar a sua terra natal e morar em outro lugar. Nesse momento, as crianças disseram os países em que nasceram, sendo muito diversos, como: Espanha, Brasil, Moçambique e Portugal. Mas outros alunos, talvez por não terem uma noção de país tão delimitada, mencionaram o nome da cidade. Falaram também das pessoas de quem sentiam saudades e que haviam ficado no país de origem. A docente da turma relatou o caso de um estudante que sentia bem

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MhMlfssoymg>. Acesso em: 10 abr. 2022.



impactado pela ausência dos avós que estavam doentes e que só podia ver por videochamada.

Continuando as reflexões, questionou-se algumas crianças se sabiam o porquê de sua mudança de cidade, e muitos disseram que não sabiam, e apenas um deles, de origem brasileira, enfatizou que sua família não tinha dinheiro e então seus pais arrumaram um trabalho em Portugal, por isso se mudaram. Sendo assim, observa-se que foi possível identificar-se com a realidade transmitida nas narrativas abordadas.

Na sequência, perguntou-se se conheciam o Sertão Nordestino e como era essa região. Como esperado, essa é uma realidade desconhecida para eles, por isso, mostramos o mapa do Brasil e explicamos algumas características daquela região.

Por fim, discutiu-se sobre o nome da obra, Asa Branca, ressaltando que faz referência a um pássaro com esse mesmo nome popular, apresentando algumas informações e uma foto:

Figura 2 – Explicações sobre o pássaro que dá nome às obras



Fonte: as autoras.

Os alunos enfatizaram que embora chamasse Asa Branca, o pássaro era marrom, com apenas uma pequena faixa branca da asa. Nesse momento, observamos um processo bastante interessante de atribuição de sentido, na medida em que os leitores questionaram o nome da ave devido à imperfeição da sua relação com a aparência do animal. Essa dúvida, aparentemente banal, gera um certo ruído na

leitura, fenômeno que pode se dar em outras experiências de leitura, inclusive quando se trata apenas de textos integralmente verbais.

Discutiu-se também qual seria a possível motivação para a escolha de título, chegando à conclusão que assim como o personagem da história, o pássaro em questão também migra para outros lugares.

Na pós-leitura, deixou-se os alunos livres para dizerem o que gostariam de fazer para encerrar a atividade. Então, eles pediram para ouvir a música mais uma vez e brincar de estátua. Em vista disso, tocou-se a música mais uma vez, enquanto dançavam ou andavam ao redor das mesas. Logo, no momento em que a música parava, ficavam imóveis.

Vale ressaltar que, nesse momento da atividade, apesar de se tratar de uma prática realizada após a leitura do livro, também se pode considerá-la como “durante a leitura”, na medida em que lidam com uma outra obra, composta por uma diversidade de linguagens (musical e verbal), o que os leva a criar outros modos de apreendê-la, isto é, por meio da corporeidade da dança.

Depois propôs-se que os alunos desenhassem a parte da história que mais gostaram. Assim, a partir de suas criações visuais, pode-se entender o que apreenderam da obra e o que foi mais significativo para elas. Muitas crianças pediram para folhear o livro, talvez, para fazer a sua própria leitura de forma autônoma e silenciosa. Esse movimento, talvez, possa ser também compreendido como efetiva leitura, pois é nesse momento que as crianças se vinculam afetivamente com o texto, buscando estabelecer sua própria leitura, no seu ritmo, operando-a de forma independente e com o próprio corpo.

Outro fato foi que muitos solicitaram a escrita do nome da música na lousa para copiarem, pois, a maioria das crianças ainda não sabia escrever autonomamente. Também essa solicitação parece corresponder a uma apropriação afetiva, um desejo de guardar para si algo da canção executada, uma metonímia da experiência leitora, por meio de uma só palavra, o título da canção.

Enquanto estavam terminando os desenhos, a mediadora passou de mesa em mesa ouvindo a explicação e o que o motivou o desenho. Daí muitos deles perguntaram se





poderiam levar o desenho para casa para mostrar à família e para que procurassem a música. Entretanto, a docente disse que os desenhos são deixados na escola para compor o dossiê, e enviados para casa apenas ao final do semestre. Diante da insistência dos alunos, a professora disse que colocaria o nome da música no grupo dos pais para que ouvissem em casa. Logo, seguem algumas ilustrações produzidas pelos estudantes:

Imagens 3 - Fotos dos desenhos dos estudantes



219

Fonte: acervo pessoal de uma das autoras

Observamos que a ilustração remete ao símbolo de uma cruz apresentada no livro, o que pode ser uma referência ao Cristo Redentor, estátua brasileira conhecida mundialmente, mas também a uma história bíblica, chamou a atenção de muitos estudantes, representado em seus desenhos. Entretanto, ao perceber isso, a professora da turma resolveu questioná-los e indicar que se tratava da sombra, e não de uma imagem divina. Logo, observamos que essa atitude da docente acabou por reprimir a ambiguidade da imagem, recurso utilizado pelo ilustrador para representar a frase da música: “Eu perguntei a Deus do céu, aí/ Por que tamanha judiação?”. Isso foi percebido pelos alunos quando questiona-se para onde o sertanejo estava

olhando. Logo, os estudantes, a partir de seus conhecimentos prévios e subjetividade leitora, conseguiram interpretar as ilustrações com um aguçado refinamento e percepção dos detalhes.



A respeito dos sentimentos despertados nos estudantes, observamos que houve um contraste entre o ritmo alegre da música, e o enredo triste da narrativa de ambas as obras. Logo, um estudante disse: “gostei da música, mas é muito triste.” Nesse sentido, podemos afirmar que a prática foi um momento para os estudantes conhecerem o baião, aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura brasileira e realizarem movimentos sofisticados de leitura das obras. Ressaltamos que a fala do aluno que, ao dizer “gostei mas é triste”, parece esboçar um primeiro passo no reconhecimento da relação paradoxal que a arte é capaz de instaurar, isto é, de criar algo belo e, ao mesmo tempo, trágico. Nesse contexto, parece ter ocorrido uma leitura bastante sofisticada, considerando se tratar de um grupo de crianças de tão pouca idade.

CONCLUSÕES

220

Ao colocar-se no papel de mediador, considera-se importante promover o contato com textos atuais e clássicos, de diferentes gêneros, formas, temáticas, níveis de dificuldade, nacionalidades e línguas, a fim de possibilitar a interação entre leitor e texto. Nessa perspectiva, para a mediação de leitura, elegeram-se criações brasileiras enfocando as diferentes linguagens.

Sob esse viés, ao escolher o livro de imagem para a prática em sala de aula, foi possível estimular a leitura do texto não-verbal, levando as crianças a analisarem as cores, disposição e composição das imagens, símbolos, etc. Logo, consideramos que a leitura de imagens, assim como a de textos escritos, consegue estimular o desenvolvimento de competências leitoras caras ao pequeno leitor, que está rodeado por elas em seu dia a dia, seja em um outdoor, uma rede social, um panfleto, um anúncio publicitário e também nos livros.

Ademais, por esta ser uma obra derivada de uma canção, foi possível abordar o procedimento da intertextualidade, bem como ter contato com obras de artes distintas, sendo a primeira que



recorre à linguagem visual e a segunda à linguagem musical. Nesse caminho da leitura, que iniciou no livro-álbum, foi para a música e voltou para o livro, os estudantes atuaram ativamente na compreensão e no estabelecimento das relações entre as duas obras. Mais que isso, puderam se aprofundar em uma e em outra, dado o diálogo que se estabeleceu entre elas, num processo de complementaridade verbo-sonoro-visual.

Ao elaborar a proposta de mediação de leitura visamos promover a educação literária. Para isso, nas atividades e sua aplicação, enfocamos no desenvolvimento da sensibilidade das crianças para as obras elegidas e a reflexão crítica sobre os temas trazidos.

Portanto, apresentamos uma possibilidade para a mediação de leitura, que pode ser viável para docentes dos anos iniciais, que podem adaptá-la para o seu contexto e melhorá-la, visando a formação de leitores desde cedo no ambiente escolar.

221

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F; BALÇA, A. Educação literária e formação de leitores. *In*: AZEVEDO, F; BALÇA, A. (org.). **Leitura e Educação literária**. Lisboa: Pactor, 2016, p. 1-13.

BALÇA, A. Educação literária na escola. **Antares**, [s./l], v. 15, n. 36, (no prelo).

BALÇA, A. **Relatório da unidade curricular**: Educação Literária. Provas de Agregação em Ciências da Educação. 2020.

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

COLOMER, T. De la enseñanza de la literatura a la educación literária. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 9, 21-31, jan./mar. 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. Asa-Branca. 1947. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MhMIsfsoymg>. Acesso em: 17 dez. 2022.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

MELLO, C. Sociabilidade literária. **Anais do XXXV ENANPOLL**, online, 2020.

ROUXEL, A. Lecture subjective: implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. **Eutomia**, Recife-PE, v. 1, n. 22, p. 235-252, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i22p235-252>.

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

SOUND, R. O voo da asa branca. São Paulo: Prumo, 2012.

TRIVIÑOS, A, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. **Literature-Based Reading Activities**. 6. ed. Nova Jersey: Pearson, 2014.



Recebido em 17 de maio de 2023.

Aprovado em 30 de outubro de 2023.