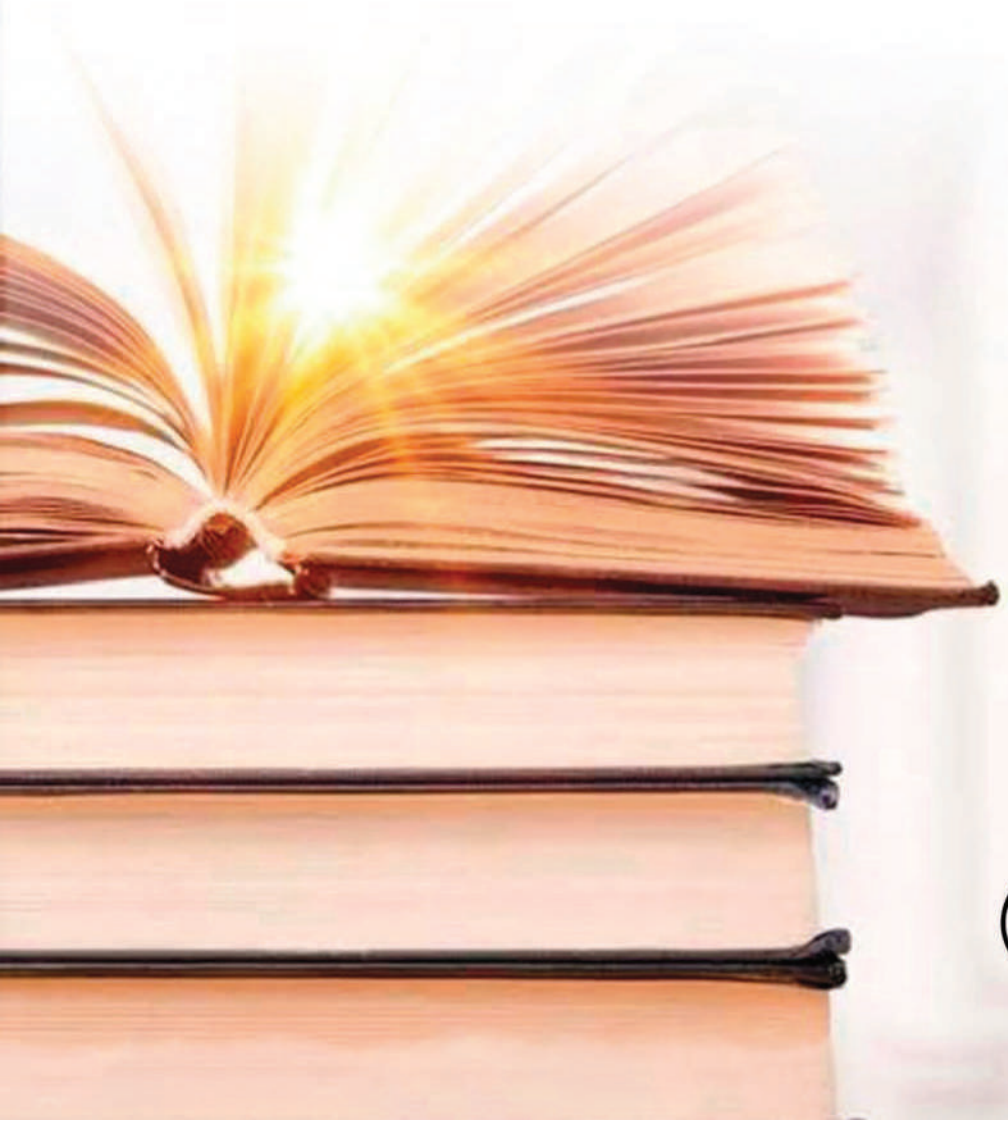
NAS ASAS DA LEITURA
RUMO AO ALÉM-MAR

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Orgânizadores:
João Fernando de Araújo
Luiz Gustavo Tiroli
Adriana Regina de Jesus Santos
Marília Favinha



MADREPÉROLA

NAS ASAS DA LEITURA RUMO AO ALÉM-MAR: PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Organizadores

João Fernando de Araújo
Luiz Gustavo Tiroli
Adriana Regina de Jesus Santos
Marília Evangelina Sota Favinha

MADREPÉROLA EDITORA

FICHA CATALOGRÁFICA

Araújo, João Fernando de; Tiroli, Luiz Gustavo; Santos, Adriana Regina de Jesus; Favinha, Marília Evangelina Sota (Org.).
Nas asas da leitura rumo ao além-mar: práticas de leitura na educação escolar no Brasil e em Portugal / Organizadores: João Fernando de Araújo, Luiz Gustavo Tiroli, Adriana Regina de Jesus Santos, Marília Evangelina Sota Favinha. – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025, 414 p.
Versão digital.

ISBN: 978-65-5046-097-6

1. Educação 2. Leitura 3. Educação escolar 4. Brasil 5. Portugal
I. Araújo, João Fernando de. II. Tiroli, Luiz Gustavo.
III. Santos, Adriana Regina de Jesus. IV. Favinha, Marília Evangelina Sota. V. Título.

CDD: 372.4
CDU: 37.016:821.134.3

Índices para Catálogo Sistemático

1. Educação escolar: Práticas de leitura no Brasil e em Portugal 37.016
2. Leitura: Relações educacionais entre Brasil e Portugal 372.4
3. Educação comparada: Ensino e leitura na escola 37.016

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

PREFÁCIO 15

CAPÍTULO 1 17

LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Simone Steffan Retkva

Mônica Trindade Miranda

Adriana Regina de Jesus Santos

Sandra Aparecida Pires Franco

CAPÍTULO 2 29

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DOMÍNIO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA EM ESCOLAS DO ALENTEJO (PORTUGAL)

Susana Pereira

Marília Evangelina Sota Favinha

Cláudia Chambel

CAPÍTULO 3 38

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA CONSTRUÇÃO PSÍQUICA E DESENVOLVIMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nayara Tiemi Naves

Katya Luciane de Oliveira

CAPÍTULO 4 52

DOCUMENTOS NORTEADORES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CURITIBA/BRASIL E DE ÉVORA/PORTUGAL: A RESPONSABILIDADE DAS MANTENEDORAS

Charlene da Silva Andrade de Lima

Elisa Maria Dalla-Bona

Renata Junqueira de Souza

CAPÍTULO 5 62

O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA E DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NOS ANOS INICIAIS

Jaqueline Pereira Pedro

Sandra Aparecida Pires Franco

CAPÍTULO 6 67

JOVEM LEITOR NA ERA DIGITAL: CONCEPÇÕES ENTRE ESTUDANTES PORTUGUESES E BRASILEIROS

Patrícia Cardoso Batista

Sheila Oliveira Lima

Rosangela Maria de Almeida Netzel

CAPÍTULO 7 85
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR
Ana Leticia Ferreira
Gislaine Franco de Moura
Marta Silene Ferreira Barros
Ronald Rosa
CAPÍTULO 8 96
EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS
Nathalia Martins Beleze
Geovana Soares Milléo
Daniella Inglez Loyde
Isabelle Christina Mariano Garcia
CAPÍTULO 9 112
EDUCAÇÃO LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR
Alessandra Bezerra dos Santos Andrade
Kenia Adriana de Aquino
CAPÍTULO 10 127
TECENDO PALAVRAS NO COLO: AFETOS E LEITURAS QUE CRESCEM EM FAMÍLIA
Letícia Rarek Conceição
Julise Franciele de Carvalho
Karina Jacób Monteiro
Sidney Lopes Sanchez Junior
CAPÍTULO 11 139
CAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA EM UMA NOVA UNIVERSIDADE
Carolina Ramos Henrique
Dayse Rayane e Silva Muniz
Guilherme Pereira Rodrigues Borges
CAPÍTULO 12 151
PRÁTICAS LITERÁRIAS A PARTIR DO PROJETO “NINHO UAU”: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL
Beatriz Villela Martins de Souza
Hercília Maria de Moura Vituriano
Laydyanne Maciel Corrêa Vaz
Yara Raquel Monte Coelho Corrêa
CAPÍTULO 13 .....

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAVESSIAS PELA ESCUTA E PELA PROFERIÇÃO

Silvana Paulina de Souza

Suzana Marcolino

CAPÍTULO 14 180

PRÁTICAS DE LEITURAS NO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Felipe de Oliveira Miguel

CAPÍTULO 15 195

LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)

Ketty Claudia Neves do Amaral

Elizandra Cristina da Silva

Amanda Valiengo

CAPÍTULO 16 206

A EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI: ESCUTA, ESCRITA, LEITURA E GESTUALÍSTICA QUANTO AO DISCURSO DO MESTRE

David da Silva Pereira

Carlos Roberto da Silveira

Marcelo Stein de Lima Sousa

Silvana Dias Cardoso Pereira

CAPÍTULO 17 220

A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS

Laís Menezes Silva

Danúsia Torres dos Santos

CAPÍTULO 18 235

LEITURA LITERÁRIA, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS ORIENTADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hercília Maria de Moura Vituriano

Andrea Carolina Nascimento

Renata Junqueira Souza

Vanja Maria Dominices Coutinho

CAPÍTULO 19 248

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: PRÁTICAS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE NO ENFRENTAMENTO DA MARGINALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AFUÁ-PA

Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira

Marta Silene Ferreira Barros

CAPÍTULO 20 258

POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS CARTA E *E-MAIL*

Márgara Dias Nicacio Rodrigues

Letícia Vidigal

Sandra Aparecida Pires Franco

CAPÍTULO 21 270

***"O MATADOR"* DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O LIVRO ILUSTRADO270**

Joyce Aparecida da Silva Linard

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

CAPÍTULO 22 285

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA "AMOR DE PERDIÇÃO" DE CAMILO CASTELO BRANCO

Ana Luiza Marques Pedraçoli

Giovanna Martins Capaci Rodrigues

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 23 301

PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Volpe Nobile Zanutto

Karina Jacób Monteiro

Claudia Cristina Ferreira

CAPÍTULO 24 317

LEITURAS DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM INTERFACES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS RECORTES NA ÁREA DE LINGUAGENS

Moisés Ribeiro do Nascimento

Marcos Vinícius Campelo Junior

Renato da Silva Costa Ramos

Rogéria Torres Rocha

CAPÍTULO 25 330

A DIMENSÃO OBJETAL NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: O LIVRO COMO OBJETO DE FASCÍNIO

Kenia Adriana de Aquino

CAPÍTULO 26 344

LEITURA NA PANDEMIA: DESAFIOS DOCENTES NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM MATO GROSSO

Lucimara Lima de Souza Carvalho
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
CAPÍTULO 27 357
ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA
Fernanda Graciele Bispo Ribeiro
Greice Ferreira da Silva
CAPÍTULO 28 368
A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES
Leda Maria Araújo
CAPÍTULO 29 379
CLUBE DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR:
VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
Leoneide Maria Brito Martins379
CAPÍTULO 30 395
LIVRO DE IMAGENS COMO POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA
Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro
Flávia Cristina da Silva Lena
CAPÍTULO 31 413
UMA CANÇÃO, UMA LEITURA...
Silvia Maria Rodrigues
Adriana Regina de Jesus Santos
Análise de *O Mundo é um Moinho*
CAPÍTULO 32 428
ERA UMA VEZ, OU ERA MESMO OU MESMA? INFÂNCIA, GÊNERO E OS CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE
Karina Jacob Monteiro
Sidney Lopes Sanchez Júnior
Luísa Vilas Boas Simirio

APRESENTAÇÃO

Ler é atravessar fronteiras do pensamento, da linguagem e da cultura. É por meio da leitura que se abrem janelas para o mundo e se constroem pontes entre tempos, espaços e sujeitos. Este livro, *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal*, é resultado de um esforço coletivo que ultrapassa os limites geográficos para refletir, com profundidade e sensibilidade, sobre as práticas de leitura no contexto escolar, em dois países unidos pela Língua Portuguesa e por muitos desafios e esperanças no campo da educação.

A obra reúne experiências, análises e proposições que evidenciam a leitura como prática fundante do processo educativo e como eixo estruturante para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente comprometidos. Ao valorizar as práticas desenvolvidas tanto no Brasil quanto em Portugal, o livro contribui para o fortalecimento de uma rede de diálogo intercultural que reconhece as especificidades dos contextos escolares, sem perder de vista os horizontes comuns que nos conectam no compromisso com uma educação mais justa, democrática e humanizadora.

Este percurso de investigação, que se expressa nas páginas seguintes, foi possível graças ao empenho de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores que, mesmo diante das adversidades impostas pelo contexto da pandemia e pós pandemia, mantiveram viva a convicção de que a leitura é também uma forma de resistência, de esperança e de reinvenção pedagógica.

Isso posto, a coletânea *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal* é resultado de uma tessitura coletiva, entrelaçando reflexões, práticas e experiências de leitura na educação escolar em dois contextos distintos e, ao mesmo tempo, profundamente conectados: Brasil e Portugal. Os trinta e dois capítulos que compõem esta obra foram organizados de modo a valorizar a multiplicidade de olhares e abordagens sobre a leitura, reconhecendo sua centralidade na formação humana, na construção do conhecimento e na afirmação da cidadania.

No capítulo 1, **LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS,** Simone Steffan Retkva, Mônica Trindade Miranda, Adriana Regina de Jesus Santos e Sandra Aparecida Pires Franco discutem a leitura literária no contexto da formação docente, objetivando compreender as percepções de professores em

relação ao curso de formação continuada "Práticas literárias e formação docente no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", a fim de identificar suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

O capítulo 2 é intitulado **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DOMÍNIO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA EM ESCOLAS DO ALENTEJO-PORTUGAL** e nele as autoras Susana Pereira, Marília Evangelina Sota Favinha e Cláudia Chambel, nos possibilitam conhecer parte do contexto educativo português ao analisarem as práticas de leitura desenvolvidas em escolas do Alentejo durante a pandemia e no seu rescaldo, contribuindo para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do ensino da leitura em contextos de adversidade

Nayara Tiemi Naves e Katya Luciane de Oliveira, no capítulo 3, **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA CONSTRUÇÃO PSÍQUICA E DESENVOLVIMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL,** discutem a importância da leitura de imagem na constituição psíquica e no desenvolvimento infantil, destacando suas potencialidades pedagógicas, com vistas a compreender como as crianças têm se relacionado com as imagens e quais ações voltadas à infância estão sendo pensadas e realizadas que possam contribuir para a sua formação como um sujeito crítico no âmbito da Educação Infantil.

O capítulo 4, **DOCUMENTOS NORTEADORES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CURITIBA/BRASIL E DE ÉVORA/PORTUGAL: A RESPONSABILIDADE DAS MANTENEDORAS,** de Charlene da Silva Andrade de Lima, Elisa Maria Dalla-Bona e Renata Junqueira de Souza, tenciona analisar alguns documentos norteadores das redes de bibliotecas escolares de Curitiba (Brasil) e de Évora (Portugal) para, a partir dessa análise, enfatizar a sua relevância como guias para edificar objetivos comuns, promover a integração das unidades e fortalecer as estratégias de promoção da leitura com os estudantes.

No capítulo 5 que é intitulado **O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA E DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NOS ANOS INICIAIS,** Jaqueline Pereira Pedro e Sandra Aparecida Pires Franco discutem o papel da leitura literária e da alfabetização humanizadora nos Anos Iniciais, propondo caminhos formativos centrados na sensibilidade e no respeito à infância e valorização do sujeito em sua integralidade, considerando seu potencial crítico em interpretar o mundo e transformá-lo desde os seus primeiros contatos com a linguagem escrita.

A discussão sobre o jovem leitor na era digital, está presente no capítulo 6 que recebe o título **JOVEM LEITOR NA ERA DIGITAL: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES PORTUGUESES E**

BRASILEIROS e é de autoria de Patrícia Cardoso Batista, Sheila Oliveira Lima e Rosangela Maria de Almeida Netzel. O presente capítulo têm como finalidade discutir as concepções de leitor presentes no campo teórico dos Estudos da Linguagem, investigando como esses conceitos se manifestam entre jovens de dois países distantes geograficamente, mas que se interligam pela história e pela cultura: Portugal e Brasil.

No capítulo 7, **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR,** Ana Letícia Ferreira, Gislaine Franco de Moura, Marta Silene Ferreira Barros e Ronald Rosa, abordam e discorrem sobre a contação de histórias na Educação Infantil como prática essencial à formação leitora, uma vez que ela, a partir da mediação docente, funciona como um elo entre a criança e cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens.

Nathalia Martins Beleze, Geovana Soares Milléo, Daniella Inglez Loyde e Isabelle Christina Mariano Garcia, no capítulo 8, **EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS,** a partir de experiências práticas desenvolvidas com crianças, trazem uma importante análise sobre a formação da atitude leitora das crianças no espaço pedagógico da Educação Infantil.

O capítulo 9, com Alessandra Bezerra dos Santos Andrade e Kenia Aquino, é intitulado **LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR** e objetiva propor reflexões sobre o letramento literário e a educação literária como caminhos, isto é, como marcos teóricos distintos, porém complementares, para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apontar como a atuação docente, mediada por esses referenciais, pode qualificar práticas escolares com a literatura.

Letícia Rarek Conceição, Julise Franciele de Carvalho, Karina Jacób Monteiro e Sidney Lopes Sanchez Junior, no capítulo 10, **TECENDO PALAVRAS NO COLO: AFETOS E LEITURAS QUE CRESCEM EM FAMÍLIA**, exploram com sensibilidade as leituras afetivas no espaço familiar, destacando o papel da leitura no colo como gesto de cuidado e formação.

No capítulo 11, **CAMINHOS DO ENSINO DA LITERATURA EM UMA NOVA UNIVERSIDADE,** Carolina Ramos Henrique, Dayse Rayane e Silva Muniz e Guilherme Pereira Rodrigues Borges, refletindo sobre currículo e formação docente, discutem os desafios e possibilidades encontrados no ensino de literatura em uma nova universidade.

O capítulo 12, **PRÁTICAS LITERÁRIAS A PARTIR DO PROJETO "NINHO UAU": EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL,** escrito

por Beatriz Villela, Hercília Maria de Moura Vituriano, Laydyanne Maciel Corrêa Vaz e Yara Raquel Monte Corrêa, compartilham experiências pedagógicas vivenciadas a partir do projeto "Ninho UAU", por meio do qual, práticas utilizando a Literatura foram promovidas em uma creche pública municipal no Maranhão, com o intuito de de potencializar as experiências literárias das crianças bem pequenas.

Silvana Paulina de Souza e Suzana Marcolino, no capítulo 13, **MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAVESSIAS PELA ESCUTA E PELA PROFERIÇÃO,** abordam a mediação literária na Educação Infantil a partir da escuta e da proferição, tendo como intuito, promover reflexões sobre a utilização da Literatura no trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

O capítulo 14, **PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES,** de Felipe de Oliveira Miguel, visa analisar as práticas de leitura implementadas na escola, a fim de compreender de que maneira essas práticas contribuem para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. O estudo busca identificar as estratégias de leitura mais eficazes e os desafios enfrentados no programa Escola em Tempo Integral de uma escola localizada em São João do Meriti, na Baixada Fluminense.

Ketty Claudia Neves do Amaral, Elizandra Cristina da Silva e Amanda Valiengo, no capítulo 15, **LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI),** apresentam perspectivas sobre leitura literária e formação docente no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tendo como objetivo apresentar os aspectos que permeiam as relações do desenvolvimento social e cultural, a partir das relações com a literatura.

No capítulo 16, **A EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI: ESCUTA, ESCRITA, LEITURA E GESTUALÍSTICA QUANTO AO DISCURSO DO MESTRE,** David da Silva Pereira, Carlos Roberto da Silveira, Marcelo Stein de Lima Sousa e Silvana Dias Cardoso Pereira investigam as práticas de si na educação, sobre escuta, escrita, leitura e gestualística, tendo por base os pressupostos foucaultianos.

No capítulo 17, **A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS**, Laís Menezes Silva e Danúsia Torres dos Santos discutem a interdisciplinaridade como estratégia para investigar e analisar a leitura e compreensão de Enunciados de Questões,

tencionando compreender as dificuldades de compreensão textual apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental II.

O capítulo 18 é intitulado **LEITURA LITERÁRIA, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS ORIENTADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA**, de autoria Hercília Maria de Moura Vituriano, Andrea Carolina Nascimento Silva, Renata Junqueira de Souza e Vanja Maria Dominices Coutinho e traz reflexões com intuito de analisar perspectivas para a organização do processo de mediação da leitura literária de professoras da Educação Infantil, com vistas à humanização das crianças.

A seguir, Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira e Marta Silene Ferreira Barros, no capítulo 19, **O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: PRÁTICAS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE NO ENFRENTAMENTO DA MARGINALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AFUÁ-PA,** refletem sobre o papel social da escola frente ao combate à marginalização de crianças e adolescentes tendo como pressuposto teórico a Pedagogia Histórico- Crítica.

Na sequência, no capítulo 20, **POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS CARTA E *E-MAIL,*** Márgara Dias Nicácio Rodrigues, Letícia Vidigal e Sandra Aparecida Pires Franco, objetivam contextualizar as vivências experienciadas durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Londrina, com ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos carta e *e-mail*.

Joyce Aparecida da Silva Linard e Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, no capítulo 21, ***"O MATADOR"* DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O LIVRO ILUSTRADO,** analisam leitura literária com livros ilustrados, por meio da obra *O Matador*, de Wander Piroli e Odilon Moraes, com objetivo de tecer diálogos reflexivos sobre a linguagem escrita e as ilustrações presentes na obra.

Seguindo, no capítulo 22, **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA "AMOR DE PERDIÇÃO" DE CAMILO CASTELO BRANCO,** Ana Luiza Marques Pedraçoli, Giovanna Martins Capaci Rodrigues, Luiz Gustavo Tiroli e Adriana Regina de Jesus Santos, estabelecem correlações entre a Educação em Direitos Humanos e o trabalho docente a partir da leitura da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco.

O capítulo 23 é intitulado **PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Nele, Simone

Volpe Nobile Zanutto, Karina Jacób Monteiro e Claudia Cristina Ferreira, reconhecendo a importância da linguagem no desenvolvimento integral das crianças, refletem sobre os desafios da formação docente para o ensino de línguas na infância.

O capítulo 24, **LEITURAS DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM INTERFACES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS RECORTES NA ÁREA DE LINGUAGENS**, de Moisés Ribeiro do Nascimento, Marcos Vinícius Campelo Junior, Renato da Silva Costa Ramos e Rogéria Torres Rocha, objetiva compreender e analisar a leitura de imagens na Educação Inclusiva com interfaces na Educação Ambiental, refletindo principalmente sobre aspectos relacionados à área da linguagem.

Kenia Adriana de Aquino, no capítulo 25, **A DIMENSÃO OBJETAL NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: O LIVRO COMO OBJETO DE FASCÍNIO,** reflete sobre os aspectos que originam as formas de leitura, os gestos embrionários, para concluir que o livro, seja literário ou não, ultrapassa a linguagem visual, envolvendo todos os sentidos da criança para que ela consiga atribuir significado ao que vê, escuta, toca e experimenta.

Em seguida, Lucimara Lima de Souza Carvalho e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, no capítulo 26, **LEITURA NA PANDEMIA: DESAFIOS DOCENTES NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM MATO GROSSO**, refletem sobre alguns desafios vivenciados por professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e como elas viabilizaram o trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial em Mato Grosso.

No capítulo 27, **ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA**, Fernanda Graciele Bispo Ribeiro e Greice Ferreira da Silva, apresentam o processo de alfabetização numa perspectiva humanizadora, reiterando que a apropriação da linguagem escrita insere a criança no mundo permeado pelas palavras, ampliando seu conhecimento de mundo e de vida.

Leda Maria Araújo, no capítulo 28, **A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES,** analisa o papel da biblioteca escolar na formação de leitores, reconhecendo-a como fundamental para formação integral da criança, pois se consolida como um ambiente de aprendizagem e de formação, com inúmeras possibilidades de mediação, produção e fruição literária e artística.

No capítulo 29, **CLUBE DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**, a autora Leoneide Maria Brito Martins compartilha as experiências vivenciadas por alunos do Ensino Médio participantes do

Clube de Leitura do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPLEM), vinculado ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão.

O capítulo 30, **LIVRO DE IMAGENS COMO POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA**, de Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro e Flávia Cristina da Silva Lena, discute por meio de um relato de experiências, o uso de livros de imagens como um importante recurso pedagógico voltado à inclusão e ao desenvolvimento da autoestima dos estudantes.

Silvia Maria Rodrigues e Adriana Regina de Jesus Santos, no capítulo 31, **UMA CANÇÃO, UMA LEITURA...**, exploram as relações existentes entre músicas e leituras, tendo como objetivo expor as múltiplas dimensões encontradas na letra da canção "O mundo é um moinho" escrita por Cartola.

Por fim, no capítulo 32, intitulado **ERA UMA VEZ, OU ERA MESMO OU MESMA? INFÂNCIA, GÊNERO E OS CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE**, Karina Jacob Monteiro, Sidney Lopes Sanchez Júnior e Luísa Vilas Boas Simirio exploram nuances existentes entre infâncias, questões de gênero e práticas docentes, apresentando obras literárias que contribuem para a promoção de uma leitura crítica e de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Essa diversidade de perspectivas e experiências reflete o compromisso do livro com a formação leitora como prática democrática, cultural e transformadora. Convidamos, assim, o(a) leitor(a) a embarcar nessas páginas e, nelas, descobrir novas formas de olhar, escutar e transformar o mundo — pelas asas da leitura.

Agradecemos o apoio financeiro do Projeto de Pesquisa *"Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial"*, financiado e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do EDITAL Nº 12/2021, Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia, processo nº 88887.694214/2022-00.

Da mesma forma, agradecemos ao Projeto de Pesquisa *"Implantação e consolidação do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública - NAPI Educação do Futuro"*, financiado e vinculado à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, cujo incentivo foi fundamental para a articulação e consolidação deste trabalho coletivo.

Isso posto, expressamos nossa sincera gratidão a todos e todas os autores e autoras que contribuíram para a concretização deste trabalho. O empenho e a colaboração incansável de nossos colegas de pesquisa e dos estimados colaboradores externos foram fundamentais para elaborarmos esta obra em sua forma final. Esta colaboração intelectual é uma expressão tangível da dedicação compartilhada em prol da legitimação da concepção coletiva da leitura como uma prática humana social, cultural e fundamental à formação e desenvolvimento dos sujeitos.

Findamos essa apresentação, desejando que esta obra inspire novos voos e desperte, em cada leitor e leitora, o desejo de continuar lançando sementes de leitura por todos os mares que nos separam e principalmente pelos que nos unem. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Fernando de Araújo

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos

Marília Evangelina Sota Favinha

PREFÁCIO

[...] Palavras têm que adoecer de mim para que se tornem mais saudáveis.
Vou sendo incorporado pelas formas, pelos cheiros, pelo som, pelas cores.
Deambulo aos esgarços.
Vou deixando pedaços de mim no cisco [...]
Manoel de Barros

A essência da leitura: as palavras em dialogia, negociando sentidos. A relação alteritária, anunciando a compreensão ativa responsiva, no dizer bakhtiniano. Esse ato da interlocução, da troca, da minha palavra enunciada, quase adoecida de mim, para se tornar mais saudável no dizer barroseano, a minha resposta, a minha escuta, minha vida vivida na direção do outro, que cabe interiramente a mim mesmo, em meu ato responsável entre as palavras. Nele, no processamento da leitura, aquela palavra incorpora formas, cheiros, sons e cores do meu deambular aos esgarços, e assim vou deixando pedaços de mim no cisco, no meu lugar único de ser e estar no mundo.

Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal nos convida – por meio de uma tessitura coletiva, entrelaçando reflexões, práticas e experiências de leitura na educação escolar em dois contextos distintos e, ao mesmo tempo, profundamente conectados, Brasil e Portugal – a viajar, a traçar novos voos e despertar para, como nos diz a apresentação da obra, 'o desejo de continuar lançando sementes de leitura por todos os mares que nos separam e, principalmente, pelos que nos unem'.

Manoelito, é o mesmo grande poeta panteneiro da epígrafe, gosto de tratá-lo assim, nas proximidades de minha intimidade. Tornou-se meu amigo, deveras! E, como das amizades surgem trocas intensas, valho-me constantemente de suas bonitezas. Ele, como um destes outros que me alarga, nos diz que a arte das palavras nos permite traduzir o cotidiano, torná-lo compreensível ao entendimento e à emoção. Nesta obra temos muitas palavras para o entendimento e a emoção.

Dizer ou calar, ferramentas habituais, são também poderosas palavras que criam realidade, transformadas em munição. Não qualquer uma, isso sim, nosso compromisso é ético, estético e humanista: o de contribuir para que o humanismo da alteridade se concretize na leitura, nas práticas de leitura diversa e, notadamente, na literária, forjando o homem de bem.

As conversas, os 'proseios', que o leitor desta robusta obra (quantitativa e qualitativamente falando, em suas mais de 400 páginas, das mais de três dezenas de seus capítulos) pode participar, incluem experiências de pesquisas no âmbito de projetos interinstitucionais dos quais pude participar – originalmente, de autoria de pesquisadores da UEL. As instituições parceiras foram se tornando irmãs, como daqui de onde falo, a Unesp (Marília-SP) e o seio do Paraná. Ao longo dos anos, a UEL foi se tornando um pouco minha casa em terras paranaenses, que conheci e amei, como se ama os bons amigos, esses com quem você participa de bons e maus momentos, e, sobretudo, aqueles com quem partilha afinidades e resistências.

Destaco a palavra resistência, porque o leitor poderá comprovar o quanto todas as partilhas expostas são convites à reflexão compromissada, à ação da/pela leiturização. Meios de conquista de espaços-tempos escolares destinados à formação de leitores autônomos, críticos e humanizados. Apartados do 'leiturar', como querem muitos que conjugam o verbo 'fascistar', nossos meninos e meninas, jovens e não tão jovens assim, estarão alheios do espaço-tempo público de reunião e

sentimento comum, de sua responsabilidade política e social futura; de enunciar a sua palavra, o seu projeto de dizer em leituras.

A leitura é conversa, um livro é a possibilidade desse encontro, garantir tal encontro, em práticas escolares compromissadas com a humanização, é cuidar da vida, do futuro de nossas nações. Assim, quando nosso continente, o mundo inteiro, se sacode e se mobiliza, quando os extremos pressionam para deter o livre pensamento, quando grupos de pressão pugnam pelo retorno à palavra monológica, mandatária; retorno ao discurso conservador e fazem objeção a temáticas e livros por considerá-los sediciosos ou grosseiros, a questão da leiturização se torna irrenunciável.

O sistema capitalista e o neoliberal, tremendamente funcional em sua forma de monopolizar espaços-tempos pretensiosamente democráticos, mas nem sempre, porque fruto da injúria da palavra monológica, nos mostrou com que facilidade desumanizamos a cena, com que rapidez voltamos ao nosso individualismo e conforto, esquecendo o coletivo como se fosse incendiário.

Leiturar, porque tem um pouco do verbo ´ler´, e um pouco do verbo ´amar´, no dizer da argentina Maria Emilia Lopez, se assemelha a metodologia inovadora da amorosidade bakhtiniana. Nela, a alteridade é central. A relação alteritária, presente na leitura genuína, por exemplo, é também essa postura contra o individualismo, ela me força a escutar e respeitar o outro no encontro de palavras, me desloca definitivamente do centro único de valor, e me altera totalmente. Então, em efeito, não sou o único que valora, que diz a palavra, que decide, manda e se serve de tudo. Somos dois centros de valores, interrelacionados e interagentes entre si.

As palavras de *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal* são denotativas do quanto a amorização, em leituras, vale a pena! Esse é o único jeito de se relacionar que leva em conta e busca no outro as diferenças, que valoriza as mínimas nuances do outro, que afirma e consolida a diversidade e a multiplicidade, que se esforça por revelar e escalar cada diferença, sem apagar, sem anular, sem destruir, sem querer 'mesmificar' tudo. O modo de relação é de um interesse desinteressado. E de uma atenção amorosamente interessada. Somente a amorização pode se opor a desamorização, que busca obnubilar tudo, empastelar os eventos, apresentar reação hostil e indiferente, empobrecedora e desintegradora, que procura monologizar o sentido de qualquer signo então tornado sinal, 'fascistar' e apagar as diferenças, objetificar o outro, dando a ele a função de me servir, garantindo que ele seja funcional, pois sou o único centro, o mais importante, o bonito de berço.

No leiturar, palavra procura palavra. E, no encontro de palavras, se instaura a singularidade dos interagentes, quando cada um está ocupante de seu centro de valor e, na relação, na interação, na troca, ambos constituem valores singulares e se humanizam na alteridade. Nenhum se serve do outro. A infuncionalidade está preservada. Somente juntos e em comunhão, no dizer freireano, nos constituímos. Leiturando e leiturizando-se podemos viver um mundo muito melhor, potente, alteritario, alegre, feliz. Enfim, retomando a epígrafe, nos deambulando aos esgarços da leitura, vamos deixando pedaços de nós em propósitos... nos grandes 'ciscos' da vida. Boa reflexão!

Dos platôs marilienses, aos 10 de julho de 2025.

Pensando pelos periscópios de Miotello, Arena e Mello.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

CAPÍTULO 1

LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Simone Steffan Retkva
Mônica Trindade Miranda
Adriana Regina de Jesus Santos
Sandra Aparecida Pires Franco

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compreender as percepções de professores em relação ao curso de formação continuada "Práticas literárias e formação docente no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", a fim de identificar suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

Diante do exposto, este estudo busca responder à seguinte questão central: De que maneira a formação continuada "Práticas literárias e formação docente no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" influenciou a ação docente no que concerne às práticas de formação de leitores?

A pesquisa justifica-se por compreender a importância de dar voz aos professores participantes, valorizando suas experiências e percepções sobre a formação continuada e seu impacto no cotidiano escolar. Nesse sentido, na tentativa de alcançar o objetivo da investigação, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica e um questionário com respostas dos professores participantes do curso de formação continuada.

Para uma melhor compreensão, este artigo está estruturado em três seções. Inicialmente, discute-se a formação continuada de docentes e sua relevância no processo educacional. Em seguida, apresentam-se as discussões baseadas nas respostas dos participantes, visando compreender como a formação continuada influenciou a ação docente no que tange às práticas de formação de leitores. E por fim, as considerações finais.

A formação continuada proposta evidenciou-se como uma ação formativa relevante, ao promover reflexões sobre a mediação da leitura literária, ampliar repertórios teórico-metodológicos e fortalecer a identidade docente. Foi possível verificar que o curso impulsionou mudanças significativas nas práticas pedagógicas relacionadas à literatura, contribuindo para a formação de leitores críticos e sensíveis nas etapas iniciais da escolarização.

A formação continuada de professores e a leitura literária: relevância para a prática pedagógica.

A leitura literária, por sua natureza simbólica, estética e formativa, ocupa um papel central na formação integral dos sujeitos, especialmente no contexto educacional. Mais do que um instrumento de transmissão de informações, a literatura permite o desenvolvimento da imaginação, da empatia e do pensamento crítico. Manguel (1997) argumenta que ler é um ato de reencontro consigo mesmo e com o outro, pois a literatura oferece experiências humanas diversas e profundas, que colaboram na formação de identidades e na ampliação de perspectivas. Nesse sentido, a mediação da leitura literária no contexto escolar deve ultrapassar os limites técnicos e se firmar como prática humanizadora e transformadora.

A concepção de literatura como um direito, defendida por Candido (2004), reforça a ideia de que todos devem ter acesso às manifestações estéticas da linguagem, independentemente de sua origem social ou condição econômica. Para que esse direito de fato se efetive na Educação Básica, é imprescindível que os professores estejam preparados para atuar como mediadores sensíveis, capazes de fomentar o gosto pela leitura literária e pela experiência estética que uma obra literária proporciona. Coelho (2000) reforça a importância da literatura como um espaço de fruição e liberdade, que precisa ser vivido de maneira realmente significativa. Assim, a prática pedagógica voltada à leitura literária deve criar condições para que os estudantes se envolvam emocional e intelectualmente com as obras.

Para tanto, nesse contexto, a formação continuada de professores apresenta-se como elemento fundamental para o fortalecimento das práticas de leitura literária na escola, sendo essencial e indispensável para qualificar o processo educacional, pois amplia o repertório dos professores, aprimora suas práticas pedagógicas e fortalece o papel da literatura na formação integral dos estudantes. Ao desenvolver estratégias para a mediação da leitura, os educadores se tornam agentes fundamentais na construção do hábito leitor e na promoção do pensamento crítico, contribuindo para uma educação mais significativa e humanizadora. A formação continuada deve ser um espaço de ressignificação do fazer pedagógico, proporcionando a articulação e a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a valorização dos saberes experienciais.

Contribuindo com essa reflexão, Silva (2018) afirma que a formação continuada de docentes desempenha um papel fundamental na qualificação do ensino e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a leitura literária no contexto escolar. A literatura, como elemento essencial no desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos estudantes, exige mediadores capacitados para incentivar o contato significativo com os textos literários. Nesse

sentido, a formação docente continuada possibilita a ampliação do repertório dos professores, bem como o aprimoramento de estratégias pedagógicas voltadas à mediação da leitura.

Entretanto, a leitura literária na escola enfrenta desafios que vão desde a falta de formação específica, até a escassez de tempo e de materiais adequados. Vigotski (2007) destaca o papel da mediação e da interação social na construção do conhecimento, o que implica que a leitura literária precisa ser incentivada em contextos dialógicos e significativos. Para tanto, a figura do professor é essencial, pois é ele quem organiza as condições para que a experiência literária ocorra de forma autêntica e enriquecedora. Isso exige formação contínua, que leve em consideração não apenas os aspectos técnicos da leitura, mas também sua dimensão simbólica e subjetiva.

A inserção da literatura na Educação Básica está relacionada à promoção da sensibilidade estética e do pensamento crítico. No entanto, observa-se que muitos professores encontram desafios na implementação de práticas efetivas de leitura literária, devido às limitações impostas pela carga horária, pela falta de acesso a materiais de qualidade e pela ausência de uma formação específica nessa área. Assim, os cursos de formação continuada são fundamentais para capacitar os docentes, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam a inserção qualificada da leitura literária no cotidiano escolar.

Ibernón (2010) compreende a formação docente como um processo que não se encerra, mas que acompanha toda a trajetória profissional do educador. A leitura literária, como prática complexa e multifacetada, exige que o professor esteja constantemente atualizado e reflita sobre os sentidos de sua mediação. Isso implica participar de formações que promovam não apenas o conhecimento técnico, mas também a sensibilização estética e a compreensão crítica do papel da literatura na sociedade e na educação, a fim de incentivar práticas que respeitem a diversidade cultural e promovam a inclusão. A leitura literária, quando mediada de forma competente, pode se tornar um instrumento potente para o desenvolvimento da empatia e da consciência social dos estudantes, ampliando suas perspectivas sobre o mundo.

Silva (2018) ressalta que, diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, a formação continuada pode representar um caminho, neste caso, para a ressignificação do ensino da literatura, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para uma atuação mais consciente e qualificada. Investir na formação de professores é, portanto, uma estratégia indispensável para garantir o acesso efetivo dos estudantes à leitura literária e, por consequência, a uma educação mais humana, crítica e transformadora.

Dessa forma, investir na formação continuada de docentes em relação à leitura literária é uma estratégia essencial para o fortalecimento do ensino de literatura nas escolas. Ao

proporcionar condições para que os professores se tornem mediadores eficazes da leitura, a Educação Básica pode cumprir seu papel de formar leitores críticos, autônomos e sensíveis às múltiplas linguagens que a literatura oferece.

Isto posto, a seguir, analisaremos os impactos da formação continuada por meio da ação docente na e para a formação de leitores na Educação Básica, a fim de refletir sobre as percepções dos participantes do referido curso de formação continuada.

Como a formação continuada impacta a ação docente na formação de leitores? Discussões a partir das percepções dos participantes.

Entendemos que as percepções dos professores sobre o curso de formação continuada podem revelar a importância dessa modalidade de formação para a mediação da leitura na escola. Isso posto, o objeto da presente investigação foi compreender as percepções de professores em relação ao curso de formação continuada "Práticas literárias e formação docente no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", a fim de identificar suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

Faz-se necessário ressaltar que o curso foi ofertado pelos membros do grupo de pesquisa "Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial". O curso ocorreu no período de 24/04/2024 a 11/12/2024, todas as quartas-feiras, das 19h00 às 21h00, no formato on-line, de maneira gratuita e com certificação, pela Universidade Estadual de Londrina, contando com uma carga horária de 100 horas e com a participação de 294 professores.

Distribuído em 19 módulos on-line, o curso atraiu participantes de diversas regiões do país. Ao término da formação, foi aplicado um questionário online, por meio do Google Formulários, aos participantes do curso, tendo como objetivo compreender suas percepções sobre a formação continuada, a fim de identificar suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

Dos 294 alunos que concluíram o curso com frequência mínima de 75% e receberam certificação, 249 professores participaram da pesquisa.

A análise quantitativa inicial dos dados coletados revelou o perfil dos participantes: a maioria reside em São Paulo (30,1%) e Minas Gerais (32,1%), seguidos pelo Paraná (14,9%), Maranhão (9,2%) e Mato Grosso (5,2%). A pesquisa também contou com participantes de outros estados, como Rio Grande do Norte, Alagoas, Ceará, Roraima, Pernambuco, Santa Catarina, Tocantins, Goiás, Paraíba e Rio Grande do Sul.

Gráfico 1 - Distribuição de professores por Estado

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto à atuação profissional, 55,02% dos participantes são docentes da Educação Infantil, 30,12% dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3,21% dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 2,41% atuam no Ensino Superior e 2,81% em diferentes etapas da Educação Básica.

Os 248 professores, ao serem questionados sobre a relevância do curso para sua formação e atuação docente, responderam que este foi muito importante para a formação e atuação docente, como podemos verificar nas respostas abaixo:

> Foi muito relevante, pois aprendi muitas coisas que favoreceram na minha prática docente (**Professora dos Anos Iniciais, Pinhalão- Paraná**);
> Os conteúdos abordados contribuíram muito para minha formação como docente e me fizeram repensar minhas práticas de leitura e como isso era trabalhado na escola (**Professora dos Anos Iniciais, Marília - São Paulo**);
> As práticas literárias são sempre de grande importância, pois propiciam o contato com práticas exitosas, que proporcionam aos educadores inovar metodologias, conteúdos, trabalhos interdisciplinares e, consequentemente, oferecer aos discentes uma aprendizagem prazerosa e lúdica (**Professora da Educação Infantil, São João del-Rei - Minas Gerais**);
> Através do curso, foi possível observar e refletir sobre diferentes formas de intervenção utilizando a literatura infantil para enriquecer as aulas (**Professora da Educação Infantil, Londrina - PR**);
> Conteúdo riquíssimo, com informações pertinentes para minha prática docente. (**Professora da Educação Infantil, Ourinhos - SP**).

A análise das respostas dos professores revela que o curso de formação continuada promoveu um processo de autoanálise e de busca por melhorias em suas práticas. Essa constatação ecoa a ênfase de Nóvoa (1992) na importância da reflexão crítica como elemento central da formação continuada. Para o autor, o professor, na inter-relação entre o pessoal e o profissional, necessita de um trabalho constante de reflexividade crítica sobre suas práticas

para a (re)construção da identidade profissional. Tal aspecto se manifesta nas respostas dos participantes, nas quais a percepção de que o curso contribuiu para a "formação e atuação docente" reforça sua identidade profissional, impulsionada pela sensação de aprendizado e pela confiança em aplicar novas estratégias como mediadores da leitura.

Foi perguntado aos professores se os conteúdos abordados no curso de formação continuada poderiam ser aplicados no cotidiano escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, e estes afirmaram que:

> Determinados temas, na minha opinião, podem ser adaptados ao contexto da Educação Infantil (**Professora da Educação Infantil, São João del-Rei - Minas Gerais**);
> O curso abordou a formação docente no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de forma ideal, integrando teoria e prática de maneira equilibrada e aplicável, permitindo que o educador desenvolva uma compreensão profunda dos processos de ensino e aprendizagem nas fases iniciais da escolarização (**Professora dos Anos Iniciais, Bauru - São Paulo**);
> O curso trouxe exemplos claros e atividades práticas que podem ser facilmente adaptadas ao cotidiano da sala de aula. As propostas apresentadas ajudaram a conectar a teoria à prática (**Professora dos anos iniciais, Echaporã - São Paulo**);
> O curso apresentou diversas estratégias literárias que me sinto plenamente preparada para implementar no contexto escolar. As abordagens práticas e inovadoras discutidas, como a leitura compartilhada, o trabalho com literatura infantil e a integração de diferentes mídias e linguagens, me proporcionaram ferramentas concretas para despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela produção textual. Além disso, as estratégias de mediação de leitura e a utilização de livros como base para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares são recursos que pretendo aplicar diretamente com meus alunos. O curso foi enriquecedor ao fornecer exemplos de como essas estratégias podem ser adaptadas às diferentes faixas etárias e contextos educacionais, o que me dá confiança para implementá-las de forma eficaz (**Equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, São Luís do Quitunde - Alagoas**);
> O curso apresentou estratégias literárias que me sinto preparada para implementar no contexto escolar, pois abordou métodos práticos e eficazes para trabalhar a literatura de forma dinâmica e envolvente com os alunos. Entre as estratégias apresentadas, destaco o uso de contação de histórias, rodas de leitura, projetos interdisciplinares baseados em textos literários e atividades de reescrita e criação de narrativas pelos próprios estudantes (**Professora dos anos iniciais, São Leopoldo - RS**).

As respostas dos professores revelam uma percepção positiva quanto à aplicabilidade do curso no cotidiano escolar. Evidencia-se a conexão estabelecida entre a teoria apresentada e a prática pedagógica, assim como o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos docentes.

No que se refere aos saberes da experiência e aos saberes da formação profissional, Tardif (2000) compreende o trabalho docente como uma articulação complexa dessas diferentes dimensões do saber. Para o autor, os saberes profissionais não são apenas aqueles formalizados e objetivados, mas são, como ele mesmo pontua: "[...] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho" (Tardif, 2000, p. 15)."

Dessa forma, depreende-se que a formação continuada pode funcionar como uma ponte, auxiliando os professores a conectar os saberes da formação com suas experiências práticas, o que resulta em ações pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

Em relação às implicações do curso de formação continuada no que se refere às práticas de leitura e ao desenvolvimento profissional docente, os professores responderam que o curso contribuiu positivamente. As respostas evidenciam que o curso proporcionou novas abordagens pedagógicas, ampliação do repertório literário, reflexões sobre o papel da literatura, técnicas de contação de histórias, uso de diferentes gêneros literários, novas estratégias de leitura (reconhecimento de temas, análise de personagens e significados ocultos), estratégias para produção de textos (escrita espontânea) e o uso da literatura inclusiva (obras que representam a diversidade), entre outros aspectos destacados pelos docentes, como podemos aferir na resposta abaixo:

> O curso foi fundamental para aprimorar minha práxis docente. Ele proporcionou uma ampliação da minha visão sobre o ensino da literatura e me incentivou a experimentar abordagens diferentes na promoção da leitura. As trocas de experiências e os momentos de reflexão foram essenciais para que eu pudesse repensar minha prática e buscar novas formas de envolver meus alunos (**Professora dos Anos Iniciais, Marília - São Paulo**).

As respostas dos professores revelam um impacto positivo do curso de formação continuada em suas práticas de leitura na sala de aula, o que se alinha com as discussões de Teresa Colomer (2007) sobre a formação do leitor literário e as estratégias para o ensino da literatura. A menção a "novas abordagens pedagógicas" e "novas estratégias de leitura" demonstra o objetivo de desenvolver leitores capazes de construir significados e as conexões que os livros proporcionam, indo além da mera decodificação, um aspecto central na perspectiva de Colomer (2007).

Nesse sentido, a ampliação da visão sobre o ensino da literatura e o incentivo à experimentação de novas abordagens foram pontos relevantes na formação, integrando teoria e prática e promovendo a aquisição de novas estratégias literárias, o que, consequentemente, ampliou o repertório teórico e metodológico dos professores.

Ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos do curso ofertado, a maioria dos participantes expressou grande satisfação, destacando a qualidade do conteúdo e a relevância para a prática docente, demonstrando assim, um grande impacto positivo na prática docente dos participantes.

Foi destacado como pontos positivos, que os conteúdos abordados no curso de formação foram ricos e relevantes, pois apresentou: a) práticas inovadoras e repertório teórico

linguístico-literário relevante; b) Estratégias práticas e aplicáveis ao contexto escolar; c) Diversidade de estratégias literárias; e d) abordagem prática e aplicável. Os professores relataram também que o curso de formação continuada proporcionou a aquisição de novos conhecimentos e a melhoria da prática docente, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

A análise das respostas dos professores revela que o curso de formação continuada foi percebido como um espaço significativo de desenvolvimento profissional contínuo. A ênfase na aquisição de novos conhecimentos e na melhoria da prática docente demonstra que o curso contribuiu efetivamente para esse processo. A valorização de estratégias práticas e aplicáveis ao contexto escolar evidencia a importância de que a formação articule teoria e prática, permitindo que os professores implementem os aprendizados em suas salas de aula.

Essa conexão entre teoria e prática é fundamental na perspectiva de Nóvoa (2012), pois fortalece a autonomia e a capacidade dos professores de adaptar seus conhecimentos às necessidades específicas de seus alunos. Para o autor, a busca por um conhecimento profissional transcende a mera aplicação prática de teorias, demandando um esforço constante de elaboração e reelaboração — essência do trabalho docente.

Em relação aos pontos negativos, os professores relataram que o curso foi extenso, com carga horária elevada, gerando cansaço, e que o horário noturno dificultou a participação. Também foi apontada a ausência de sugestões de atividades voltadas ao trabalho com crianças em creche e a falta de exemplos práticos adaptados a diferentes contextos escolares. Foi sugerido que o curso seja ofertado em diferentes horários e dias da semana.

Quanto ao formato do curso, alguns participantes sugeriram a adoção de um modelo híbrido (presencial e on-line), a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o uso da plataforma Google Sala de Aula e a realização de oficinas on-line como formas de enriquecer a experiência educacional.

As críticas dos professores em relação à extensão e ao horário noturno do curso de formação continuada evidenciam um desafio persistente na oferta desses programas. Embora se compreenda, em consonância com Zanotto e Rose (2003), que o curso idealmente deveria ocorrer na própria escola, durante o tempo de trabalho, para problematizar situações reais da prática docente, as aspirações profissionais, os anseios da escola e da comunidade, a historicidade e o coletivo, a realização da formação fora do horário de serviço torna-se ainda mais complexa. A extensa carga horária dos professores dificulta sua participação e, como apontam Gatti e Barretto (2009), compromete o engajamento e o aprendizado devido à exaustão e à dificuldade de acesso.

Nesse contexto, compreende-se a necessidade de adaptar os programas de formação às condições e aos tempos dos professores. A carga horária elevada e o horário noturno reforçam a importância de considerar a realidade dos educadores ao planejar a oferta da formação (Gatti; Barretto, 2009).

Em suma, o grande desafio da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, reside em propiciar ações que conciliem eficácia, reflexividade e flexibilidade, assegurando um padrão de qualidade e atuando como agente transformador da realidade educacional.

Ao serem questionados se tinham sugestões para aprimorar futuras edições da formação continuada sobre leitura e práticas de leitura, os professores destacaram a necessidade de aprofundamento em temas como: Literatura Afro-brasileira; Práticas e Ações Pedagógicas na Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado); Ampliação do Repertório de Gêneros Literários; Estratégias Literárias na Educação Infantil; Uso de Inteligências Artificiais nas Aulas de Literatura; e Práticas Literárias voltadas para Bebês.

Também foi sugerido um aprofundamento no tema da fluência leitora e uma maior exploração do trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Além disso, a promoção de trocas de experiências entre os participantes e a criação de um espaço on-line para interação foram apontadas como estratégias valiosas para enriquecer a formação, assim como a criação de um caderno orientativo com os conteúdos do curso e a oferta de um acervo virtual de práticas literárias.

As sugestões dos professores para aprimorar futuras edições da formação continuada em leitura e práticas de leitura ressaltam a importância da reflexão e da troca de experiências para o desenvolvimento profissional. A demanda por aprofundamento em temas específicos indica uma busca por conhecimentos que informem e enriqueçam a reflexão sobre a própria prática docente. Visto que o aprendizado profissional ocorre não apenas pela aquisição de conhecimento teórico, mas principalmente pela reflexão sobre a própria prática, pela capacidade de pensar sobre o que se está fazendo enquanto se faz e pela troca de experiências, é essencial promover essa articulação de diferentes dimensões do saber (Nóvoa, 1992, 2012; Silva, 2018; Tardif, 2000).

Portanto, a sugestão de promover trocas de experiências entre os participantes contribui para a construção, formação e fortalecimento da identidade profissional do professor. A proposta de criar um espaço on-line para interação ampliaria as oportunidades de reflexão contínua e de construção de uma comunidade de prática entre os educadores. Um espaço on-line facilitaria a continuidade da troca de experiências e da reflexão para além dos encontros

presenciais, estendendo o processo de aprendizado e permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas e compartilhem percepções de forma contínua.

A necessidade de aprofundamento em temas como Literatura Afro-brasileira, práticas na AEE, repertório de gêneros, estratégias na Educação Infantil, Inteligência Artificial e práticas para bebês demonstra a busca dos professores por ferramentas e conhecimentos mais específicos. A discussão e reflexão sobre esses temas em cursos futuros poderiam promover a reflexão sobre como aplicá-los em diferentes contextos.

Em síntese, a análise das percepções dos professores sobre o curso de formação continuada em leitura literária revela um impacto positivo em sua prática pedagógica, evidenciado pela aquisição de novos conhecimentos, pela reflexão sobre suas ações e pelo desenvolvimento de novas estratégias. As críticas e sugestões apresentadas apontam para a necessidade de aprimoramentos na organização e no conteúdo dos cursos futuros, visando atender às especificidades dos diferentes níveis de ensino e às condições de trabalho dos docentes.

A valorização da troca de experiências e a busca por aprofundamento em temas emergentes, como apontado pelos professores, sublinham a importância de uma formação continuada que promova o desenvolvimento profissional contínuo e a construção de uma comunidade de prática reflexiva.

Considerações finais

A formação continuada revelou-se uma ação formativa com impacto significativo sobre a prática docente, especialmente no que diz respeito à formação de leitores nas etapas iniciais da escolarização. A partir da análise das percepções dos professores participantes, observa-se que o curso promoveu reflexões sobre a mediação da leitura, ampliou repertórios teórico-metodológicos e possibilitou a reconfiguração de práticas pedagógicas relacionadas à literatura.

A participação de 249 professores de diversas regiões do país evidencia o alcance e a relevância da iniciativa. A diversidade regional dos participantes, aliada à heterogeneidade das etapas de ensino em que atuam, conferiu ao curso uma riqueza de perspectivas que fortaleceu a troca de experiências e o diálogo entre teoria e prática.

Nos relatos, os professores indicam que o curso contribuiu diretamente para a ampliação da compreensão sobre o papel da literatura na formação de leitores críticos e sensíveis. Práticas como a leitura compartilhada, a contação de histórias, os projetos interdisciplinares e o trabalho com diferentes gêneros literários foram incorporadas ou

aprimoradas pelos participantes, demonstrando um movimento de apropriação ativa dos conteúdos abordados.

Essa apropriação está em consonância com a noção de saberes docentes proposta por Tardif (2000), que compreende os saberes profissionais como construções que se articulam à experiência e ao contexto de atuação do professor. A formação também impulsionou processos de autoanálise e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, conforme defendido por Nóvoa (1992), ao proporcionar momentos de escuta, debate e ressignificação das experiências docentes.

A percepção da formação como espaço de valorização profissional e fortalecimento da identidade docente foi recorrente nas falas dos professores, que relataram sentir-se mais seguros e confiantes ao implementarem práticas de leitura literária em seus contextos escolares. Ao reconhecerem-se como sujeitos ativos do processo formativo, os docentes destacaram que o curso os incentivou a repensar suas metodologias, a buscar novas estratégias de mediação e a compreender a leitura literária como uma prática social e cultural, essencial à formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul. 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teorias, análises, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação continuada de professores**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. p. 11-22, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927 Acesso em: 12 mai. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

SILVA, Fabiano Correa da. **Experiências de professoras de Salas de Leitura com a leitura literária:** das lembranças da infância às práticas de mediação. 2018. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**. n. 13. p. 05-24. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf Acesso em: 15 mai. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. ROSE, Tânia Maria Santana de. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 45-54. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SXnbTpRKzjsbB7zcsyHdqFt/ Acesso em: 16 mai. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Simone Steffan Retkva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.
Email: simone.steffan@uel.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4549527534215097
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4818-5633

Mônica Trindade Miranda

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Docência na Educação Superior (UEL). Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão (Faculdade São Luís). Professora da Educação Básica.
E-mail: monica.tmiranda@uel.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8191-5859.

Adriana Regina de Jesus Santos

Pós-doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Editora da Revista Educação em Análise da Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: adrianar@uel.br

Sandra Aparecida Pires Franco

Graduada em Letras e Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Letras pela UEL. Pós-Doc em Educação pela UNESP de Marília, Docente do Departamento de Educação da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: sandrafranco@uel.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4775777293922801
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7205-744X

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DOMÍNIO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA EM ESCOLAS DO ALENTEJO (PORTUGAL)

Susana Pereira
Marília Evangelina Sota Favinha
Cláudia Chambel

Introdução

A pandemia da COVID-19 provocou uma disrupção sem precedentes nos sistemas educativos a nível global. O encerramento físico das escolas e a adoção do ensino remoto de emergência (ERE) transformaram radicalmente os espaços e os modos de ensino e aprendizagem. Essa transição repentina impôs múltiplos desafios às escolas, professores, alunos e famílias, exigindo uma adaptação rápida a novas metodologias, ferramentas digitais e dinâmicas pedagógicas.

No caso específico do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a aprendizagem da leitura, competência essencial nesta etapa escolar, foi particularmente afetada. A aquisição e o desenvolvimento da leitura dependem fortemente da interação direta com o professor, da mediação pedagógica contínua, do ambiente em sala de aula e de práticas consistentes que envolvem leitura em voz alta, exploração de textos e apoio individualizado. No contexto do ERE, essas condições foram parcialmente ou totalmente comprometidas, contribuindo para o surgimento de lacunas significativas no processo de aprendizagem da leitura, especialmente entre os alunos de contextos mais vulneráveis.

Por outro lado, a pandemia também estimulou a criatividade pedagógica e o uso intensivo de recursos digitais, originando novas práticas e estratégias de ensino. Neste cenário de crise e reinvenção, torna-se fundamental compreender quais as práticas pedagógicas que foram implementadas no domínio da leitura, quais as implicações observadas pelos docentes e que medidas foram adotadas no período pós-pandemia para mitigar os efeitos identificados.

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas de leitura desenvolvidas em escolas do Alentejo durante a pandemia e no seu rescaldo, contribuindo para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do ensino da leitura em contextos de adversidade. Para dar resposta os objetivos delineados, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, assente na recolha de dados através de um guião de perguntas abertas. Este guião foi enviado, por email, a docentes titulares indicados pelas direções de diferentes Agrupamentos de Escolas da região do Alentejo. A técnica de tratamento da informação recolhida foi a análise de conteúdo.

As conclusões do estudo revelam que, apesar de todas as estratégias desenvolvidas pelas professoras titulares durante o ERE, os alunos do 1.º CEB evidenciaram lacunas significativas na aprendizagem das letras e na fluência leitora, comprometendo a competência leitora.

Enquadramento teórico

Ler é uma das mais importantes invenções da humanidade e o objetivo principal do ensino básico. No entanto, muitas crianças manifestam dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura depende de diversos fatores:

> […] factores individuais, como é o caso do desenvolvimento cognitivo e cerebral e da motivação, factores ambientais, nomeadamente os métodos de ensino, a família (e o seu contexto socioeconómico), o sistema ortográfico, a cultura e as políticas educativas, e os factores genéticos (Martins, 2022, p. 47).

A leitura constitui uma competência essencial no percurso escolar das crianças e é central no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), influenciando o desempenho em todas as áreas do saber. A sua aquisição envolve processos cognitivos complexos, que vão desde a decodificação até à compreensão profunda dos textos. Perfetti e Stafura (2014) propõem o *Reading Systems Framework*, que descreve a leitura como uma atividade baseada no conhecimento lexical e na integração de múltiplas fontes de informação linguística, essenciais para a construção de sentido.

O *National Reading Panel* (2000) identificou cinco componentes fundamentais no ensino eficaz da leitura: consciência fonológica, instrução fonética, fluência, vocabulário e compreensão. Estes elementos devem ser ensinados de forma sistemática e explícita, sobretudo nos primeiros anos escolares. Complementarmente, Chall (1996) delineou seis estágios do desenvolvimento da leitura, desde a fase de preparação até à leitura crítica, evidenciando a importância de práticas pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

As dificuldades na aprendizagem da leitura não se explicam apenas por fatores cognitivos. A linguagem oral desempenha um papel decisivo neste processo. Segundo Garton e Pratt (1998), o desenvolvimento de competências orais robustas no início da infância está diretamente associado ao sucesso na leitura e na escrita. Além disso, fatores ambientais e socioeconómicos, tais como o acesso a livros, o envolvimento familiar e o capital cultural, influenciam significativamente a literacia emergente.

A pandemia da COVID-19 agravou desigualdades já existentes e gerou novas barreiras no acesso ao ensino da leitura. A adoção do Ensino Remoto de Emergência (ERE) expôs

limitações tecnológicas e pedagógicas, dificultando a mediação necessária para a aprendizagem dos alunos mais jovens. Schleicher (2020) refere que os alunos de contextos privilegiados conseguiram continuar a aprender com apoio familiar, enquanto os mais desfavorecidos enfrentaram perdas significativas no processo educativo.

No regresso ao ensino presencial, tornou-se urgente implementar estratégias de recuperação e consolidação da leitura. Castles, Rastle e Nation (2018) defendem uma abordagem equilibrada ao ensino da leitura, combinando instrução fonológica explícita com experiências ricas e significativas de leitura, promovendo simultaneamente a precisão, fluência e compreensão. Esta perspetiva é particularmente relevante em contextos pós-crise, nos quais é necessário colmatar lacunas sem perder de vista o prazer de ler.

Metodologia

O presente estudo teve como objetivos: 1) Identificar as diferentes práticas pedagógicas no domínio da leitura dinamizadas durante o período da pandemia; 2) Compreender as implicações dessas práticas; 3) Analisar as estratégias implementadas no pós-pandemia para colmatar eventuais lacunas identificadas.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, centrado na recolha de dados através de um guião de perguntas abertas. Este guião foi enviado por correio eletrónico a docentes titulares, previamente indicados pelas direções de diferentes Agrupamentos de Escolas da região do Alentejo. Para o tratamento da informação recolhida, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Participaram no estudo seis docentes, provenientes de seis agrupamentos distintos da região. A faixa etária das participantes situa-se entre os 47 e os 59 anos, sendo que 66% têm entre 58 e 59 anos, o que evidencia um corpo docente envelhecido. Todas as inquiridas são do género feminino. Relativamente às habilitações literárias, 83% possuem licenciatura e 17% concluíram o curso do magistério primário. No que respeita ao tempo de serviço, 66% das docentes exercem a profissão há entre 35 e 36 anos, enquanto as restantes 34% acumulam entre 24 e 29 anos de experiência profissional.

Tabela 1 – Anos de escolaridade lecionados pelos docentes inquiridos

Anos letivos	Anos de escolaridade	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
2019-2020	1.º ano do 1.º CEB	2	33
	2.º ano do 1.º CEB	2	33
	1.º ano + 2.ºano do 1.º CEB	1	17
	4. ano do 1.º CEB	1	17
Total		**6**	**100**
2020-2021	1.º ano do 1.º CEB	1	17
	2.º ano do 1.º CEB	2	33
	3. ano do 1.º CEB	2	33
	Apoio educativo	1	17
Total		**6**	**100**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Estes lecionaram diferentes anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021, como se pode concluir através da análise da Tabela 1.

Resultados

Durante os períodos de ensino remoto de emergência, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) dos Agrupamentos de Escolas da região do Alentejo participaram em aulas síncronas, realizadas por videoconferência com os professores e colegas, e em aulas assíncronas, nas quais executavam tarefas propostas nos planos semanais de trabalho enviados pelos docentes aos encarregados de educação. As plataformas virtuais mais utilizadas foram o *Google Classroom/Meet*, o *Zoom* e o *Microsoft Teams*.

Para os alunos em contextos socioeconómicos desfavorecidos, sem acesso a equipamentos informáticos ou a cobertura de rede, as escolas organizaram o envio de fichas de trabalho, preparadas pelos docentes, para as Juntas de Freguesia. Estas instituições encarregavam-se da impressão e entrega das fichas às famílias. Após a sua realização, os trabalhos eram devolvidos para que os docentes pudessem fornecer feedback individualizado.

Nos casos em que os alunos tinham dificuldades em acompanhar as aulas síncronas — quer por falhas na rede, quer por partilharem os dispositivos com familiares —, recorreu-se à aplicação *WhatsApp*, com o intuito de minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem. Paralelamente, foi recomendada a visualização do programa televisivo #EstudoEmCasa.

A subcategoria seguinte refere-se às diferentes atividades de leitura propostas pelos docentes titulares durante o ensino remoto de emergência, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Atividades de leitura dinamizadas

Subcategoria	Palavras-chave	UR	UE
2.2. Atividades de leitura dinamizadas durante o ensino remoto de emergência	**Apresentação de histórias e livros do PNL**	**6**	**5**
	Leitura e interpretação de textos	**5**	**3**
	Iniciação à leitura e escrita – consciência fonológica, grafismos	2	2
	Leitura individual de palavras, frases e textos	2	2
	Leitura silenciosa	1	1
	Reconto de textos	1	1
	Organização sequencial de histórias	1	1
	Ilustração e legendagem de momentos de histórias	1	1
	Jogos	1	1
	Ficha de leitura	1	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destacam-se, entre as práticas desenvolvidas, a leitura e interpretação de textos, bem como a apresentação de histórias e livros integrados no Plano Nacional de Leitura (PNL). No caso específico dos alunos do 1.º ano de escolaridade, as práticas pedagógicas mais recorrentes consistiram em atividades de iniciação à leitura e à escrita, como a realização de grafismos e exercícios destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica.

As histórias assumiram um papel central nas práticas de leitura, funcionando como ponto de partida para atividades complementares, tais como a ilustração, a legendagem de imagens e a organização de sequências narrativas.

Segundo a informação recolhida junto das docentes titulares, a maioria dos alunos demonstrou interesse, empenho e participação nas tarefas propostas. Contudo, algumas professoras assinalaram que, com o decorrer do tempo, certos alunos começaram a evidenciar sinais de desinteresse e fadiga, o que comprometeu a continuidade do envolvimento nas atividades.

Relativamente às ferramentas digitais utilizadas durante o ERE, destacou-se a plataforma Escola Virtual, seguida da Leya – Aula Digital e do YouTube, como recursos de apoio ao ensino da leitura.

As principais dificuldades identificadas pelos docentes na implementação das atividades prenderam-se com falhas tecnológicas recorrentes — tanto ao nível dos equipamentos informáticos como da ligação à internet —, bem como com a impossibilidade de personalizar o

ensino ou prestar um apoio individualizado à distância, adequado às necessidades específicas de cada aluno.

Paralelamente, foram feitas propostas de leitura em contexto familiar, nomeadamente a leitura de livros em formato papel disponíveis em casa, ou de obras digitais. Posteriormente, alguns alunos foram convidados a apresentar aos colegas os resumos das histórias lidas em família. Em certos casos, os encarregados de educação filmaram os seus educandos a ler, partilhando os vídeos com os respetivos docentes.

Implicações do ERE e estratégias desenvolvidas

Após a identificação das práticas de leitura implementadas durante a pandemia, procurou-se compreender as suas implicações, bem como analisar as estratégias desenvolvidas no período pós-pandemia para colmatar as lacunas identificadas.

A Tabela 3 apresenta as principais dificuldades observadas ao nível da leitura.

Tabela 3 – Lacunas detetadas a nível da leitura

Subcategoria	Palavras-chave	UR	UE
3.1 Lacunas detetadas a nível da leitura	**Dificuldade na aquisição da leitura, fluência e entoação**	**3**	**2**
	Dificuldade na aprendizagem das letras/casos de leitura	2	2
	Empobrecimento do vocabulário	1	1
	Dificuldade na compreensão e retenção de informação	1	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A leitura da Tabela 3 permite identificar dificuldades significativas na aprendizagem das letras e na fluência leitora, comprometendo a aquisição e consolidação da leitura. Estas dificuldades manifestaram-se em leituras pouco fluentes, com entoação deficiente e hesitações frequentes.

Com o objetivo de colmatar as lacunas detetadas, foram implementadas diversas estratégias de recuperação e consolidação das aprendizagens, entre as quais se destacam: a) O incentivo sistemático à leitura de textos e livros, com momentos específicos em sala de aula dedicados a esta competência; b) A participação dos alunos em projetos de promoção da leitura, nomeadamente concursos e desafios literários; c) A colaboração da biblioteca escolar, através da dinamização de atividades e do empréstimo regular de livros; d) O reforço da coadjuvação na disciplina de Português, entre outras medidas pedagógicas complementares.

Apesar de reconhecidas como estratégias pertinentes e, em alguns casos, eficazes, estas revelaram-se frequentemente insuficientes para assegurar a recuperação plena das aprendizagens no domínio da leitura. Nem todos os alunos conseguiram recuperar as competências necessárias, sobretudo aqueles que já evidenciavam dificuldades acrescidas e se encontravam abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Para além das fragilidades identificadas na leitura, os docentes assinalaram igualmente dificuldades ao nível da escrita e da compreensão global dos conteúdos, com repercussões em outras áreas curriculares, como Matemática e Estudo do Meio. Contudo, esta realidade não foi transversal a todas as turmas: dois professores titulares referiram que os seus alunos não apresentaram dificuldades significativas noutros domínios de aprendizagem.

O balanço global efetuado pelos docentes relativamente aos períodos de ensino remoto de emergência encontra-se sintetizado na Tabela 4.

Tabela 4 - Balanço geral do ensino remoto de emergência

Subcategoria	Palavras-chave		UR	UE
3.5 Balanço geral do ensino remoto de emergência	**Positivo**	**Novas práticas pedagógicas**	**1**	**1**
	Negativo	**Aumento das desigualdades sociais e educativas**	**3**	**2**
		Dificuldade em aferir conhecimentos	1	1
		Falta de contacto humano e afetividade	1	1
	Esforço de adaptação dos professores		**4**	**2**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O balanço global dos períodos de ensino remoto de emergência (ERE), realizado pelos docentes participantes neste estudo, foi essencialmente negativo. Os professores consideraram que esta modalidade de ensino acentuou desigualdades já existentes, afetando de forma mais significativa os alunos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos e/ou com maiores dificuldades de aprendizagem. A avaliação dos conhecimentos revelou-se um processo particularmente desafiante, marcado pela ausência de contacto presencial e pela limitação das interações afetivas, fatores apontados como tendo um impacto negativo no envolvimento e no progresso dos alunos.

Apesar das adversidades, os docentes demonstraram um esforço notório de adaptação, procurando acompanhar e motivar os seus alunos, ainda que tal nem sempre tenha sido possível. As dificuldades foram agravadas pela reduzida autonomia das crianças, pelo número elevado de alunos por turma e, em alguns casos, pela heterogeneidade dos níveis de

escolaridade dentro da mesma turma. Acresce ainda o facto de muitos encarregados de educação não disporem do tempo ou das condições necessárias para prestar o apoio desejável aos seus educandos.

O único aspeto positivo salientado foi a apropriação e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, sustentadas pelo recurso à tecnologia e a ferramentas digitais.

Conclusões

Apesar das limitações impostas pelo ERE, os docentes desenvolveram estratégias com vista à continuidade do processo de ensino e aprendizagem, particularmente no domínio da leitura. Foram propostas diversas atividades, sendo a utilização de histórias o recurso mais frequentemente mobilizado. Numa fase inicial, os alunos revelaram entusiasmo e motivação; contudo, com o decorrer do tempo, foram manifestando sinais de cansaço e desmotivação.

Entre os principais obstáculos à implementação eficaz das atividades de leitura destacaram-se as falhas tecnológicas, a dificuldade em personalizar o ensino e a impossibilidade de prestar apoio individualizado à distância. Estas limitações traduziram-se em lacunas significativas, nomeadamente na aprendizagem das letras e na fluência leitora, comprometendo a aquisição e consolidação da competência leitora.

No regresso ao ensino presencial, foram implementadas diversas estratégias de recuperação, entre as quais se destacam o incentivo à leitura, a participação em projetos de promoção da leitura, a dinamização de atividades pela biblioteca escolar e o reforço da coadjuvação na disciplina de Português. Apesar de relevantes, estas medidas revelaram-se, em muitos casos, insuficientes para suprir as dificuldades existentes.

As fragilidades no domínio da leitura refletiram-se, também, noutras áreas do currículo, nomeadamente na escrita e na compreensão dos conteúdos em disciplinas como Matemática e Estudo do Meio. Esta realidade, porém, não foi uniformemente observada em todas as turmas, havendo casos em que os alunos não apresentaram dificuldades significativas noutras áreas.

Em suma, os resultados deste estudo corroboram as conclusões de Schleicher (2020), que alerta para os efeitos assimétricos da suspensão do ensino presencial:

> Alunos de origem social privilegiada, apoiados pelos pais, capazes e ansiosos por aprender, encontraram oportunidades alternativas de aprendizagem depois de as escolas fecharem. Aqueles oriundos de meios desfavorecidos ficaram limitados quando as suas escolas fecharam (Schleicher, 2020, p. 4).

REFERÊNCIAS

CASTLES, Anne. RASTLE, Kathleen. NATION, Kate. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**, n. 19(1), p. 5-51, 2018. Disponível em https://doi.org/10.1177/1529100618772271. Acesso em: 08 mai. 2025

CHALL, Jeanne Sternlicht**. Stages of reading development.** McGraw-Hill, 1996.

GARTON, Alison. PRATT, Chris. **Learning to be Literate: The Development of Spoken and Written Language**. 2.ª ed. Wiley-Blackwell, 1998.

MARTINS, Marta. As Bases Neurobiológicas da Leitura. *In:* NADALIM, Carlos Francisco de Paula. **Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências**. Praça de Liège: Porto. Fundação Belmiro de Azevedo. p.47-63. 2022.

NATIONAL READING PANEL. **Report of the National Reading Panel: Teaching children to read**. National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Disponível em https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf. Acesso em 07 mai. 2025

PERFETTI, Charles. STAFURA, Joseph. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. **Scientific Studies of Reading**, 18(1), p.22-37. 2014. Disponível em https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687. Acesso em 07 mai. 2025

SCHLEICHER, Andreas. **The impact of Covid-19 on education - Insights from education at a glance**. p.1–31. 2020**.** Disponível em https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Susana Pereira

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Portugal.
E- mail: spsusypereira@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6894-3481

Marília Evagelina Sota Favinha

Marília Evangelina Sota Favinha (PhD)
Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação e da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Portugal.
E- mail: mfavinha@uevora.pt
ORCID: 0000-0003-2062-5641

Cláudia Chambel

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora, Portugal.
E-mail: claudia.chambel@fa.uevora.pt
ORCID: 0009-0003-2132-6894

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA CONSTRUÇÃO PSÍQUICA E DESENVOLVIMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nayara Tiemi Naves
Katya Luciane de Oliveira

Introdução

A vivência da infância nos dias de hoje é radicalmente diferente daquela de gerações anteriores. Os contextos sociais e de trabalho, as configurações familiares e os espaços de convivência mudaram, também foram ampliados os direitos e a proteção à infância e à adolescência. Somado a isso, observa-se atualmente o acesso massificado ao mundo virtual e a sua facilitação promovida por celulares, computadores portáteis e *tablets* conectados à *internet* o tempo todo, alterando modos de se comunicar, relacionar e aprender. Por exemplo, ao final de 2022, chegaram notícias sobre a Suécia ter voltado a investir em livros físicos, pois houve uma queda no desempenho escolar dos alunos, após mais de 10 anos apostando na digitalização dos recursos de ensino (Tenente, 2023). Tal notícia aponta para como novas tecnologias podem auxiliar ou criar impasses para o desenvolvimento infantil.

A relação do ser humano com as imagens vem sendo tema de questionamentos e discussões, pois a sociedade vive uma cultura da imagem. Leva-se em conta as novas tecnologias amplamente difundidas de produção, circulação e processamento das imagens desde o final do século XX e o alcance que obteve nas relações do cotidiano, na cultura e na estética (Martoni, 2020). A criação das máquinas fotográficas modificou não somente a maneira que as pessoas vêem, mas todo o mercado de arte, pois não é mais necessário ir até o local em que a obra se encontra para poder vê-la. A reprodução das imagens permite seu acesso a diversos públicos, podem ser feitos recortes, comparações, inclusão de legendas que mudam seu sentido, usadas como referência para outra imagem. Assim, as imagens das obras de arte adquirem o caráter de informação e, ainda que tenham seu significado estendido, tornaram-se parte do cotidiano como uma linguagem, o que traz o questionamento de quem faz uso das imagens e como (Berger *et al.*, 1972).

No contexto atual, as pessoas podem produzir e reproduzir imagens com aparelhos celulares e divulgá-las na internet em diversas plataformas, e, de maneira mais recente ainda, podem produzir imagens por inteligências artificiais, tão próximas à realidade que muitas vezes não é possível discernir onde foram feitas modificações ou criações. Ressalta-se que em 2022,

no Brasil, o percentual de usuários de internet acima de 10 anos foi de 87,2%, com uso habitual diário (93,4%) por meio do celular (98,9%), com finalidade de conversar por chamadas de voz ou vídeo (94,4%), enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens (92%) e assistir a vídeos, programas, séries e filmes (88,3%), usar redes sociais (83,6%), ouvir músicas rádio ou *podcast* (82,4%), ler jornais, notícias, livros ou revistas (72,3%), acessar bancos ou instituições financeiras (60,1%) e enviar e receber e-mails (59,4%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2023). De tal modo, considera-se importante o aumento do uso da *internet* para o consumo de produções culturais em mídias audiovisuais e para o uso das redes sociais, em ambas as imagens são utilizadas como recurso e como mercadoria. Várias são as questões e possibilidades de estudo em relação a esse fenômeno, entretanto, para este escrito, voltar-se-á o olhar para o conteúdo direcionado ao público infantil.

Em uma rápida busca pelos desenhos animados mais assistidos, vídeos musicais e programas infantis se apresentam imagens simplificadas, com contornos definidos, cores chapadas, fortes e brilhantes, vídeos curtos ou curtíssimos (que não chegam a um minuto de duração), uma visível redução dos detalhes e das narrativas. As imagens que estão sendo produzidas para as crianças e associadas a elas consideram uma suposta universalidade, relacionadas geralmente com o imaginário de inocência, não racionalidade e de potencial, um vir a ser. São imagens que reforçam esta ideia limitada (Hoffman; Cassino, 2020).

Ao mesmo tempo, as mídias estão associadas ao *marketing* voltado para a infância desde a década de 1950, ao vincular filmes, séries e desenhos animados à venda e popularização de brinquedos (Farias; Wortmann, 2022). Produtos diversos utilizados pelas crianças – e, também pelos adultos – indo de materiais escolares a roupas, passeios e itens de higiene, estão estampados com os personagens e imagens difundidos pela mídia e passam a fazer parte das experiências e referências delas (Hoffman; Cassino, 2020). Ou seja, "Vemos como, ao longo dos anos, mudam as visualidades que envolvem cada faixa etária da infância e que ser criança no século XXI, principalmente nas grandes cidades, já é ser alguém que nasce sob o signo da mídia" (Hoffman; Cassino, 2020, p. 4). Sendo assim, a aprendizagem, experimentação e expressão da criança na contemporaneidade está relacionada com os meios audiovisuais.

Portanto, chama a atenção como as crianças têm se relacionado com as imagens e quais ações voltadas à infância estão sendo pensadas e realizadas que possam contribuir para a sua formação como um sujeito crítico no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura (não sistemática), buscando apresentar algumas definições de leitura de imagem e de suportes nos quais a leitura pode ser realizada sequencialmente, por exemplo, o livro ilustrado e o livro de imagem, bem como buscou-se compreender a importância da leitura

de imagens para a construção psíquica e desenvolvimental da criança no âmbito da Educação Infantil.

A leitura de imagens

Entende-se por imagem as formas visíveis criadas pelo ser humano por meio de instrumentos, tecnologias e habilidades, organizadas como linguagem. São signos que podem representar algo visto do mundo, mas também podem apresentar-se em si mesmos como signos. Dito de outra forma, a imagem nem sempre reproduz o mundo visível, pode ser composta de formas abstratas, linhas e cores, imagens simbólicas, assim, a interpretação pode manter uma relação de semelhança com o que é representado e pode ir além (Martins; Mendes, 1986; Santaella, 2012).

As funções da imagem envolvem desde aspectos técnicos, elucidativos, objetivos, cognitivos, relacionados à racionalidade, até a função imaginária, em que o simbolismo, enigmas, fantasias, magias e sugestões estão presentes (Santaella, 2012). Durante a história, imagens em cavernas, pedras, construções, obras de arte, objetos, livros, entre outros, foram produzidos e indicavam a necessidade humana de produzir registros e de se comunicar (Castanha, 2008). Sua leitura mantém uma especificidade própria, diferente da leitura da escrita, logo, serão tecidas algumas discussões, na sequência, algumas diferenças entre uma e outra.

A expressão "leitura de imagens" começou a ser mais utilizada ao final da década de 1970 com o aumento de tecnologias audiovisuais, principalmente na área de comunicação e artes; teve influências do formalismo, da teoria da *Gestalt* e da semiótica. Refere-se, portanto, aos signos da imagem e seus códigos incorporados, para além do processo perceptivo e da transformação da informação recebida, e demandam um conhecimento e compreensão específicos (Sardelich, 2006).

A leitura de imagem é também chamada de letramento visual e diz respeito a observar o que constitui a imagem, a fim de entender como se apresentam, seu contexto, o que significam, como representam a realidade, utilizando-se de conhecimentos adequados e sensibilidade (Santaella, 2012). Várias e inúmeras leituras podem ser feitas de uma imagem, pois seus elementos se relacionam a outros (Pillar, 1993). "Ler uma imagem seria, então, compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer" (Pillar, 1993, p. 77). O termo "alfabetização visual" não será utilizado, pois pode sinalizar uma intenção de ensinar a produzir imagens. O letramento visual está vinculado ao processo de ver e produzir conhecimento (Nunes, 2021).

Castanha (2008) traz como exemplo a situação de uma pessoa vendo um livro ilustrado em algum idioma não reconhecido. O sentido, então, será dado à imagem, seus detalhes, na relação com outras imagens em outras páginas. Essa leitura de imagens é comparada a de uma criança ainda não alfabetizada, na qual há a busca pelo sentido do que é visto.

Em relação à leitura de um texto, Martins e Mendes (1986, p. 50) pontuam a necessidade de uma decodificação linear e literal, pois

> A escrita não é algo que normalmente solicite a fala sobre si própria, mas antes algo que pretende representar com exactidão a própria linguagem. Melhor dito, a escrita é ela própria a linguagem; ela não solicita a palavra porque ela própria é a palavra.

É fundamental ampliar essa definição, pois, além da decodificação, a leitura textual envolve o processo de compreensão do que compõe o texto com inferências, construções, mesmo que elas não estejam explícitas, ou seja, envolve a atribuição de significados (Baliza; Silva, 2015; Oliveira *et al.*, 2017). A leitura aproxima o leitor de palavras, expressões e formas de linguagem que de outras formas não seria possível, permitindo uma familiarização que tem efeitos na própria linguagem, isto é, a leitura do texto tem efeitos metalinguísticos (Cunha; Santos, 2006). Nesse aspecto, propõe-se que a diferença entre a leitura do texto e da imagem ocorre por essa última não ser linear e literal, e implica em uma tradução para o discurso verbal em sua interpretação.

Ao compreender que a literatura traz benefícios para a cognição, ao acesso à linguagem, na construção do senso crítico, faz parte do desenvolvimento da personalidade e subjetividade, entre outros (Amarilha; Silva, 2016), a ênfase das discussões propostas no presente escrito se dará aos livros, em que os textos e imagens são apresentadas de forma sequencial e produzem uma narrativa. O texto não perderá de vista a importância que os livros mantêm ao oferecem uma alternativa à constante exposição às imagens rápidas, seja em telas eletrônicas, seja nas ruas com as propagandas inclusas em todos os espaços.

Nos livros em que há imagens e escrita, a escrita contextualizada pela imagem auxilia na leitura do texto, mas também o texto ajuda na leitura de imagem. As imagens contêm elementos de uma narrativa e, sequencialmente, introduzem o eixo temporal, um antes e depois. Em ambas, é por meio da linguagem que são apreendidas. Embora haja uma correlação positiva entre a leitura de imagens e a escrita, ressalta-se que são sistemas de representação diferentes (Martins; Mendes, 1986). Nas escolas, geralmente a educação da leitura e escrita textual é privilegiada em detrimento do letramento visual, nesse caso, a imagem é utilizada como uma ilustração que auxilia na compreensão do texto (Amarilha, 1997; Santaella, 2012).

A expansão da produção literária no Brasil com função lúdica ocorreu em 1970, considerada importante para o desenvolvimento intelectual e cultural da criança. Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), houve um aumento de escritores, editoras e produção de livros infantis, considerando que os textos literários deveriam servir como meio para o ensino da Língua Portuguesa (Camargo; Silva, 2020). Aqui, novamente se chama a atenção de que a alfabetização pareceu ser o foco da maior distribuição de livros e incentivo de incluí-los nas escolas, mas o papel na formação da criança em diversos pontos do desenvolvimento é de imenso valor. Atualmente, considera-se ganhos para aspectos da cognição, da aprendizagem, emocionais e sociais, contribui para a formação da capacidade crítica, introduz a dimensão estética, ao tratar a linguagem enquanto arte (Camargo; Silva, 2020).

A leitura, de maneira geral, propõe um jogo no uso das palavras, convoca a imaginação, pela qual a criança pode representar diferentes experiências, e, semelhante ao brincar, ensaiar o que ainda não pode realizar. Tem efeitos, portanto, no desenvolvimento da personalidade, na construção do senso crítico e no convívio em sociedade, assim como no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional (Amarilha; Silva, 2016; Camargo; Silva, 2020).

Os livros infantis podem ser definidos como "os livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças" (Hunt, 2010, p. 96). Contudo, é classificado dessa forma, com enfoque no leitor, como uma maneira de delimitar o objeto de estudo, pois o seu reconhecimento como literatura infantil depende do contexto e da definição de infância adotada

Desse modo, os livros voltados para as crianças possuem características próprias, e, apesar de se aproximarem, podem ser classificados em categorias diferentes.

> O livro infantil, o livro ilustrado e o livro de artista são tipos de publicações que surgiram em períodos históricos distintos e são feitos com finalidades diversas, porém cada vez mais encontramos exemplos de obras de uma categoria que se aproximam de outra (Cadôr, 2024, p. 7).

O livro de artista ou o livro-objeto foi criado por vários artistas ao longo da história, como Marcel Duchamp, William Blake e até mesmo os cadernos de Leonardo da Vinci no século XV e início do século XVI (Silveira, 2008). Na França ao final do século XIX, consistiam em edições de luxo, ou seja, consideravam importantes desde a capa, o papel, a encadernação, eram compostos por gravuras originais, sendo limitados e artesanais (Cadôr, 2024). A legitimação do livro de artista enquanto uma obra de arte foi realizada somente ao final do século XX, a partir

dos anos 1960. Nos anos 1980, técnicas de encadernação foram resgatadas e transformadas para auxiliar na construção de uma linguagem (Silveira, 2008).

Os livros ilustrados diferem do livro do artista por serem acompanhadas de texto, geralmente escritos por outro autor. O que implica na possibilidade de mudança do artista e das ilustrações em novas edições, mantendo-se o texto. Ainda na década de 1960 os livros ilustrados passam por alterações em sua apresentação, com novos recursos de tipografia, gráficos e de composição. Os livros ilustrados começam a ser produzidos por designers e o pensados como um todo, tendo a imagem e o texto a mesma importância (Cadôr, 2024).

Nos livros de imagem ou livro-imagem, elas são um meio para contar uma história, conforme afirma Cadôr (2024, p. 11):

> A autonomia da imagem levou ao surgimento de uma nova categoria de livro infantil, chamada livro de imagens ou livro-imagem. Para a pesquisadora francesa Sophie Van der Linden, quando o texto é predominantemente autônomo, o livro infantil é chamado de livro com ilustração, e aquele em que 'a imagem é espacialmente preponderante' e no qual o texto está em relação simbiótica com a imagem é chamado de livro ilustrado. Obras em que o texto está ausente são chamadas livro-imagem.

O livro de imagens, ainda que Cadôr (2024) tenha incluído dentro da categoria de livro infantil, não se restringe somente a esse público. Optou-se por manter as definições que o autor apresenta, pois demarcam as diferenças para outros tipos de livro com ilustrações. Pela sua aparência, o livro de imagem pode ser entendido como lúdico, mas a narrativa que oferece e que permite várias leituras, vários significados, faz do livro de imagem uma obra aberta, transgressora (Castanha, 2008).

Dentre os livros que foram marcos importantes no formato em que as imagens tomam importância maior, destaca-se *Where the Wild Things Are* (1963) do norte-americano Maurise Sendak, traduzido por *Onde Vivem os Monstros,* em que as imagens ocupam páginas duplas, acompanhadas de poucas frases ou nenhuma. No Brasil, destacam-se *Flicts* (1969) de Ziraldo (1932-2024), na qual Flicts é uma cor diferente que não se encaixa no arco-íris ou nas bandeiras, acaba por deixar o mundo e reconhecer que, de perto, a lua é *flicts* e *Ida e Volta* (1976) de Juarez Machado, livro em que a história é composta somente de imagens, em que se acompanham as pegadas indo e voltando, essa a história pode ser lida de forma convencional ou de trás para frente (Ramos, 2013).

Mesmo não sendo o foco desse estudo, é importante citar outro formato de produção cultural que se utiliza das imagens junto à palavra: as histórias em quadrinhos, pois influenciaram o livro infantil. Nelas, um quadro com uma cena é encadeado por outro em uma sequência que exige do leitor a leitura escrita e a de imagens (Ramos, 2013).

Nas últimas décadas, o *mangá* alcançou maior popularidade no mundo ocidental, são as histórias em quadrinhos japonesas. O *mangá* teve influências dos desenhos em rolos dos séculos XI e XII com teor humorístico ou de cunho religioso; de livros em formatos de *cartoons* do século XVIII, ou seja, imagens e textos de sátiras ou caricaturas com representações de cenas cotidianas; e, a partir da modernização do Japão, no século XIX, a influência de artistas e modelos europeus, que iniciaram a constituição do *mangá* moderno como visto hoje (Zanoni, 2020).

Leitura de Imagem como mediadora do desenvolvimento infantil

Assim como a prática de olhar obras de arte é pouco estimulada, as pessoas como um todo não estão acostumadas a narrar ou descrever ilustrações com fins de compreendê-la. Faltam instrumentos teóricos para analisar uma imagem (Ramos, 2013). Como dito acima, faz-se importante a apresentação e trabalho com livros ilustrados e livros de imagens na Educação Infantil, bem como a inclusão da leitura de imagens no processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática, pois as crianças, antes de serem leitoras de textos escritos, são leitoras de imagens (Nunes, 2021).

Enfatiza-se o período da Educação Infantil, pois, no Brasil, sua oferta deve ocorrer para crianças de zero a cinco anos de idade de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e é obrigatória a matrícula para crianças que até o dia 31 de março do ano da matrícula, completarem quatro ou cinco anos, considerando o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2009). Portanto, em 2023, a taxa de escolarização de crianças de quatro e cinco anos foi de 92,1%. Ao passo que a taxa de escolarização para crianças até um ano de idade foi de 16,3% e de crianças de dois a três anos foi de 58,5% (IBGE, 2023).

Em relação ao incentivo à leitura, o Ministério da Educação desenvolveu em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, com o objetivo de que os alunos da rede pública tenham acesso às obras de literatura infanto-juvenil e para professores e alunos, acesso a materiais de referência. Contudo, somente em 2008 o programa passou a fazer parte da Educação Infantil (Amarilla; Silva, 2016; Brasil, 2014). Devendo constar no acervo literário obras que estejam dentro dos seguintes agrupamentos: a) textos em verso; b) textos em prosa e c) livros com narrativa de palavra-chave e livros de narrativa por imagem (Brasil, 2014).

Dados levantados por Fernandes e Oliveira (2023) em uma pesquisa com 36 crianças de 5 e 6 anos, matriculadas no ensino infantil público municipal, revelaram que todas as crianças estabeleceram contato com livros ou com a leitura e 86,1% tiveram sentimentos positivos tanto

na leitura quanto no momento de contação de histórias. Um pouco mais da metade das crianças (55,5%) relatou sempre ler livros na escola e somente 2 (5,6%) disseram não gostar dos livros.

Contudo, outros dados da mesma pesquisa mostram que 30 crianças disseram que o contato com a leitura advém de atividades em que reproduzem partes dos livros (palavras ou imagens), mostrando que é preciso repensar as práticas em sala de aula para que não sejam só reproduzidos os símbolos gráficos e sons, mas a criação de possibilidades para a formação da atitude leitora. Há, portanto, a necessidade de a instituição escolar colaborar em conjunto para a prática expressiva do trabalho com a leitura na Educação Infantil, tendo como eixo articulador as interações, brincadeiras e especificidades das crianças (Fernandes; Oliveira, 2023).

Coelho (2020) discorreu sobre as conferências proferidas no Rio de Janeiro, em 1973, por Paul Faucher (1889-1967), educador e orientador pedagógico francês, sobre a caracterização das particularidades estilísticas dos livros infantis de acordo com a idade do leitor ou da criança que manipula os livros. Tal caracterização decorreu de seu trabalho com álbuns de figuras que influenciaram a Literatura Infantil tanto europeia quanto das Américas. Do resultado de suas pesquisas, será exposto o que se relaciona às contribuições que a leitura de imagens pode favorecer para as crianças.

Aos 18 meses de idade, as imagens dos livros infantis instigam a pequena criança a reconhecer objetos, seres e formas de seu cotidiano, assim como a sua nomeação de forma oral, atuando na percepção visual e oralização da palavra correspondente. Aos três anos, as crianças podem ter contato com livros com histórias curtas, ainda com ambientes familiares, estimulam que a criança forme outras histórias e as conte. Durante a alfabetização e consolidação da técnica da leitura, os livros infantis podem combinar textos e imagens, então, a criança utiliza seus conhecimentos prévios e pode comparar, descrever, interpretar o que lê, estabelecer sequência lógica entre as imagens, organizando o raciocínio em noções de orientação, espaço e lateralização. Conforme a criança treina a leitura, é possível interrogar o sentido do texto e da imagem, e estabelecer uma relação dinâmica entre o verbal e visual. A depender do conteúdo das histórias, a criança conhece outras realidades, outros valores e outros mundos (Coelho, 2020).

Nessa direção, os livros que contêm imagens são bem recebidos por leitores de idades variadas e auxiliam no desenvolvimento da atenção e percepção visual. Quando narradas, contribuem também na percepção auditiva e oralidade. Mesmo que o leitor não oralize um discurso, de forma implícita este pode estar sendo construído (Naves; Goulart, 2024). “As imagens mobilizam conhecimentos prévios, possibilitam estabelecer relações e, a partir de sua capacidade informativa, são capazes de ampliar a consciência do leitor em uma dimensão

estética, ética e intelectual" (Naves; Goulart, 2024, p. 14). A partir daí, observa-se a enorme potencialidade da imagem de influenciar a visão de mundo dos leitores.

É essencial lembrar do papel das(os) educadoras(es) como mediadoras(es) para a formação de leitores, abrangendo a dimensão das experiências de vida de ambos, a fim de ampliá-las e ir além do texto. Para que haja a promoção não somente da leitura literária, mas permitir a reelaboração da realidade, a fruição e o aprimoramento das práticas educativas, entre outras competências e habilidades (Brasil, 2014). As(os) educadoras(es), ao apresentar ilustrações aos textos, devem estar atentas(os) à coerência entre ambos, pois é possível ler também as cores, as linhas, luzes e composição. A experiência de quem promove a mediação da leitura de imagens é importante, pois, a partir dela e da compreensão da importância da imagem, novas relações, intervenções e conhecimentos podem surgir, desenvolvimento a criatividade e a imaginação da criança (Silva, 2017).

Na literatura científica, autores como Feldman (1970), Ott (2005) e Barbosa (2019) apresentam algumas estratégias sistematizadas para o desenvolvimento da leitura crítica de uma obra, qual seja, para a leitura de imagens voltadas aos arte-educadores. Não obstante, suas propostas valem para demais educadores que pretendem desenvolver o pensamento crítico de seus educandos dentro e fora de ambientes culturais.

Segundo Feldman (1970), as pessoas costumam conversar sobre as obras de arte que veem, emitem opiniões e debatem quando outros trazem novas perspectivas, em um compartilhamento da experiência. A crítica de arte pode ser definida como a conversa sobre arte, tanto falada quando escrita, que inclui admiração, a comparação, explicação e desaprovação, sendo que as "boas críticas" auxiliam outros a enxergar e aprender aspectos não percebidos antes. Há, então, uma necessidade para que as pessoas desenvolvam essa habilidade para realizar a crítica com autonomia e não ficarem dependente de opiniões alheias.

Lanier (2005) refere que estudiosos como Feldman colocam a experiência com a arte como um meio, um instrumento para outro fim, como o crescimento pessoal, da criatividade ou expressividade emocional, e, mesmo que de fato esses efeitos aconteçam ao se propor o ensino de arte nas escolas, o autor defende a arte associada à responsabilidade social. Em outras palavras, faz-se indispensável compreender a arte atuando na elucidação do mundo econômico, social e político. Considera-se que o aluno vive experiências estéticas antes de entrar na escola e fora dela, portanto, é preciso considerar suas referências como a arte da mídia ou da cultura popular para então explorar novas introduções à arte.

Mais além, pode-se entender a escola como um espaço para que ao menos seja desenvolvido o interesse em outras linguagens, dessa forma, a leitura crítica não se dá somente

nos textos e imagens, mas também em relação a outras formas de expressão, ao próprio mundo (Castanha, 2008). A linguagem de imagens atua como um mediador para estabelecer relações de prazer entre a criança e o mundo, de descoberta, de conhecimento, conforme pesquisas psicanalíticas ligadas à pedagogia (Coelho, 2020).

Os livros de narrativa por imagem, em um primeiro momento, estimulam o olhar e a descrição, porém têm como objetivo o exercício de construir significado a partir do que se vê, produzindo sentidos. Compreender a linguagem visual requer observar e buscar por um significado ou sentidos possíveis que partem da própria imagem, que tem como resultado um conteúdo discursivo, envolvendo habilidades cognitivas (Nunes, 2021).

É importante ressaltar que as experiências estéticas são marcadas pelo contato com manifestações artísticas de diferentes linguagens, apresentações, materiais e recursos, produzidas em contextos culturais, espaciais e temporais outros, a manipulação de materiais, a produção artística na interação prazerosa e lúdica em troca com os pares. Portanto, a experiência estética permite a criança participar de sua cultura (Goés, 2021).

Assim, faz-se necessário pensar na oferta de condições para que as crianças tenham experiências estéticas e estésicas. Explicitando que são aquelas que mobilizam sua percepção pelos sentidos, pois elas também dão condições para que elas se apropriem e produzam conhecimentos históricos, culturais e artísticos, bem como para que possam desfrutar das produções artísticas em espaços culturais, não somente na escola (Goés, 2021). Por essa via, a leitura de imagem está associada ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil e é uma habilidade essencial para a formação da identidade leitora.

Considerações finais

As crianças geralmente entram em contato com materiais para leitura desde muito pequenas, algumas até mesmo bebês, em livros de banho, rótulos de embalagens, gibis, vídeos pedagógicos, programas televisivos até as publicidades nos ambientes sociais como nas vitrines de lojas, *outdoors* e nos aparelhos celulares que não se separam mais dos corpos dos adultos. Em um contexto em que a produção e o consumo de conteúdos visuais se tornaram mais acessíveis a todas as idades e a mais pessoas de uma maneira geral, ocorre uma saturação visual que se dá em diversos aspectos: de vigilância, espetáculo, prazer, controle ou manipulação. Vive-se, então, em uma cultura visual, na qual a imagem visual é o centro para se criar e discutir significados (Sardelich, 2006).

Face ao exposto, questionou-se o quanto a Educação Infantil tem permitido a exploração da habilidade de leitura de imagens, tendo em vista que as crianças, até por volta de seus cinco

anos, em sua grande maioria, ainda não são leitoras de textos escritos. As ilustrações tanto da capa quanto do interior dos livros também necessitam serem lidas, o que causa efeitos em sua cognição, mas também em seu repertório artístico-cultural (Goés, 2021).

Ao longo do texto foi apresentado um programa nacional voltado a esse público com vistas a facilitar o acesso à Literatura Infantil e discutido como a imagem pode ser a primeira porta de entrada do interesse leitor na criança. Além disso, enfatizou-se o papel da leitura de imagens para o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo em vista que possibilita a compreensão, ou, pelo menos, o questionamento sobre as escolhas estéticas feitas por quem as produziu, seja a autora de um livro ou uma criadora de conteúdos de entretenimento para redes sociais, seja um artista ou um educador. Assim, novos sentidos, significados e reflexões podem ser criados.

A integração de programas específicos que promovam essa habilidade proporciona, por meio de práticas mediadas pelas(os) educadoras(es), um ambiente rico em estímulos visuais e interações criativas, podendo favorecer o desenvolvimento de um comportamento leitor profícuo desde cedo. Por essa via, a leitura de imagens é um fator relevante na completude da aprendizagem da leitura e de ampliação da visão de mundo, em que são requisitados tanto processos cognitivos quanto discursivos e sociais. A escola torna-se, dessa forma, um lugar de compromisso com a formação da sensibilidade diante da imagem.

De fato, ainda há muito a ser explorado acerca do assunto, por exemplo, questiona-se a efetividade do Programa Nacional Biblioteca da Escola nas diferentes regiões do país, bem como de outras propostas de intervenção que buscam aprimorar ou desenvolver a habilidade de leitura de imagens nas escolas. Faz-se importante também compreender o quanto a criança é instigada pelas imagens e esse interesse perpetuado ao longo da educação formal. Essas reflexões sugerem novas pesquisas e a ampliação desse campo de estudo, afinal, a leitura de imagens deve ser encarada como um componente essencial da educação infantil e não apenas como um instrumento para a alfabetização ou suplemento artístico.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

AMARILHA, Marly; SILVA, Sayonara Fernandes da. Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor. **Pro-posições**, v. 27, n. 2. p. 93-114, maio 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0135. Acesso em: 17 abr. 2025.

BALIZA, Aline Araújo; SILVA, Diego Vinícius da. Avaliação da compreensão em leitura aplicada a estudantes do ensino fundamental. **Lumen Educare**, v. 1, n. 1, p. 69-83. 2015. DOI:10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.69-83. Disponível em: http://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/579. Acesso em: 07 set. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BERGER, John; BLOMBERG, Sven; FOX, Chris; DIBB, Michael; HOLLIS, Richard. **Modos de ver**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1972.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília. 2009.

BRASIL. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Guia 1: Educação Infantil. v. 4. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407. Acesso em: 26 abr. 2024.

CADÔR, Amir Brito. **Eu nunca leio, só vejo as figuras**. São Paulo: Lote 42, 2024.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana; SILVA, Mari Jaqueline Pinto. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista ESPACIOS**, v. 41, n. 9. p. 13-23. 2020. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p13.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. *In*: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. São Paulo: DCL. p. 141-151. 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** Teoria, análise, didática. 5. ed. São Paulo. Moderna, 2020.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2. p. 237-245. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200009. Acesso em: 28 ago. 2024.

FARIAS, Michelle Chagas de; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O brinquedo e o brincar na era digital. **Revista do Centro de Educação** - UFSM, v. 47, n.1. p. 1-22. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984644452854. Acesso em: 16 mar. 2025.

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art**: A aesthetic experience in school. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.,1970.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Práticas de leitura na infância: o que pensam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76. p. 279-296. 2023. Disponível em: http://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS11. Acesso em: 3 maio 2025.

GOÉS, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens com crianças da/na educação infantil. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 39, n. 1. p. 1-19. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67437. Acesso em: 28 ago. 2024.

HOFFMANN, Adriana; CASSINO, Helenice. Infância, cultura visual e educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36. p. 1–20. 2020. DOI: 10.12957/childphilo.2020.48432. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/48432. Acesso em: 16 mar. 2025.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisa. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2016/2023**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/baf49b4ab43ec70bcba5f01d7f512ffd.pdf>. Acesso em 16 mar. 2025.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. *In*: Barbosa, Ana Mae (Org). Arte-Educação: leitura no subsolo. 6 ed. São Paulo: Cortez. p. 68-84. 2005.

MARTINS, Margarida Alves; MENDES, Antônio Quintas. Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. **Análises Psicológicas**, v. 5, n. 1. p. 45-65. 1986. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2148. Acesso em 13 out. 2024.

MARTONI, Alex. Texto, imagem e visualidade na literatura contemporânea brasileira. **Letras de Hoje**,, v. 55, n. 1, p. 39-50. 2020. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/36438. Acesso em: 16 mar. 2025.

NAVES, Ludmila Magalhães; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. As discussões sobre o livro de limagens no cenário da literatura infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 19, p. 1-24. 2024. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11834. Acesso em: 16 mar. 2025.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. **Clarabóia**, Jacarezinho, n. 16. p. 169-185. 2021. Disponível em https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/258/pdf. Acesso em 13 out. 2024.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; TRASSI, Angélica Polvani; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; CUNHA, Neide de Brito. Teste de cloze no ensino fundamental: evidências de validade de critério. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 45. p. 35-44. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2024.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org) **Arte-Educação:** leitura no subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez. p. 113-141. 2005.

PILLAR, Analice Dutra. A leitura de imagem. In: Pillar, Analice Dutra *et al.* **Pesquisa e artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). p. 77-86. 1993.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 128. p. 451-472. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, Márcia Tavares. A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo**. Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2. p.135-152. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5072. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada:** da ternura à injúria na construção do livro de artista. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

TENENTE, Luiza. Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? **Portal G1**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2024.

ZANONI, Antonio Augusto. O mangá como arte, história e narrativa: relações entre o "eu" e o "outro". **Revista Angelus Novus**. ano XI, n. 16. p. 97-114. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2179-5487.v16i16p1-17. Acesso em 10 abr. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Nayara Tiemi Naves

Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-graduação em Clínica Psicanalítica pela UEL. Pós-graduação em Clínica Interdisciplinar em Estimulação Precoce pelo Centro Lydia Coriat. Graduação em Artes Visuais pela UEL. Graduação em Psicologia pela UEL.
E-mail: naytiemi@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6588136520916066
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6486-4638

Katya Luciane de Oliveira

Psicóloga. Pós-doutorado em Avaliação Psicológica pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Psicologia na área de concentração avaliação psicológica no contexto escolar e educacional, pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Professora Associada do Departamento de Psicologia e Psicanálise/PPSIC, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Membro da diretoria atual (2023-2025 - presidenta) e passadas (2021-2023 [presidenta eleita]), 2019-2021 [tesoureira] e 2017-2019 [tesoureira]) do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica. Foi conselheira da 18a. Plenária do Conselho Federal de Psicologia (Gestão da XVIII Plenária), com a função de Conselheira coordenadora da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica - CCAP. Ex-coordenadora do GT/ANPEPP Pesquisa em Avaliação Psicológica. Membro do Comitê Gestor Proic/UEL (2024-2028). Membro do Comitê Assessor da Área de Ciências Humanas (CAA) da Fundação Araucária/PR (mandato 2025-2028). Bolsista Produtividade Nível 2/CNPq.
E-mail: katya@uel.br.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4705886258107687
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2030-500X

CAPÍTULO 4

DOCUMENTOS NORTEADORES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CURITIBA/BRASIL E DE ÉVORA/PORTUGAL: A RESPONSABILIDADE DAS MANTENEDORAS

Charlene da Silva Andrade de Lima
Elisa Maria Dalla-Bona
Renata Junqueira de Souza

Introdução

Documentos norteadores definem as políticas da gestão de uma rede de bibliotecas escolares. Deixam claro as concepções assumidas, as diretrizes estabelecidas e facilitam a organização do trabalho dos seus colaboradores. Mantenedores preocupados com a realização de uma boa gestão facilitam o acesso a esses documentos e, por meio deles, estabelecem uma comunicação clara com as equipes, o que é fundamental para a tomada de decisões na condução dos trabalhos pedagógicos.

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns documentos norteadores das redes de bibliotecas escolares de Curitiba (Brasil) e de Évora (Portugal) para, a partir dessa análise, enfatizar a sua relevância como guias para edificar objetivos comuns, promover a integração das unidades e fortalecer as estratégias de promoção da leitura com os estudantes.

O acesso a esses documentos só foi possível porque estão disponíveis nos sites oficiais. Os de Curitiba foram acessados no site da Secretaria Municipal de Educação, na página da Rede municipal de bibliotecas escolares de Curitiba (RMBE)[1]. Os de Évora estavam disponíveis no site da Rede de bibliotecas de Évora (RBEV)[2].

O texto foi organizado de forma a apresentar inicialmente o conteúdo dos documentos da rede de Curitiba, seguido das informações presentes nos documentos da rede de bibliotecas de Évora. Nas conclusões são tecidas considerações sobre a responsabilidade dos mantenedores na elaboração e divulgação dos documentos norteadores para garantirem a coerência das práticas, a continuidade dos serviços e a padronização da qualidade entre as unidades de uma rede, evitando improvisações e desigualdades.

[1] Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/rede-municipal-de-bibliotecas-escolares/3814. Acesso em: 13 mai 2025.

[2] Disponível em: https://www.rbev.uevora.pt/. Acesso em: 13 mai 2025.

Documentos norteadores da rede municipal de bibliotecas escolares de Curitiba/Brasil

Consultamos o site Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba (RMBE), que foi instituída por meio do decreto n.º 376, de 17 de abril de 2007 e está vinculada à Secretaria Municipal da Educação (SME), sendo coordenada pela Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas. A rede é constituída por 199 bibliotecas, sendo: 185 bibliotecas escolares (153 bibliotecas em escolas e 32 Faróis do Saber em escolas); 9 Faróis do Saber em praças; 3 bibliotecas temáticas: a Casa Encantada do Bosque Alemão, a Hideo Handa e a Gibran Khalil Gibran; 1 Biblioteca Especializada em Educação; e 1 Biblioteca Municipal.

No âmbito da RMBE, a biblioteca escolar é entendida como centro de recursos informacionais integrado ao planejamento pedagógico da escola e espaço-tempo para mediação e incentivo à leitura, suporte à pesquisa e à difusão cultural. Como ambiente pedagógico, a biblioteca promove o contato com os saberes e proporciona ações intencionais, envolvendo de forma integrada e sistematizada a literatura como elemento fundamental, articulando-a com diferentes linguagens artísticas.

No site encontra-se informações sobre as bibliotecas escolares que compõe a rede e sobre a equipe, além de um sistema integrado que permite a consulta ao acervo disponível em qualquer uma das unidades. Há ainda disponibilização de notícias vinculadas a uma galeria de fotos, e uma ferramenta de consulta aos seguintes documentos: Materiais úteis rotinas, com dois arquivos, um com orientações sobre a sequência numérica para guardar os livros, outro com as orientações para a rotina de bibliotecas; Lista de bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde consta o nome e localização de cada biblioteca; Normas dos Faróis do Saber e Inovação, com a lista das permissões e proibições aos usuários; Normas dos Faróis do Saber em praça, com a lista das permissões e proibições aos usuários; há um ícone com o título Cadernos SEP – Semana de estudos pedagógicos, mas os documentos não estavam acessíveis. O Caderno Pedagógico da RMBE estava acessível no site da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, foram selecionados para análise os documentos com orientações para a rotina de bibliotecas (Curitiba, 2023) e o Caderno Pedagógico da RMBE (Curitiba, 2014). Ambos trazem aspectos relacionados ao trabalho pedagógico nas bibliotecas escolares, oferecendo diretrizes para a organização e funcionamento desses espaços.

O texto com orientações para a rotina de bibliotecas tem como objetivo guiar e sistematizar as ações das bibliotecas escolares e define como responsabilidade dessas bibliotecas:

> Desenvolver projetos que atendam à comunidade escolar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional (UE), em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (SME) e RMBE; Participar de estudos e

> planejamento com a equipe pedagógica da UE, visando ações de incentivo à leitura; Realizar parcerias com professores e profissionais da UE, dinamizando as propostas realizadas na biblioteca; Orientar os estudantes na realização de pesquisas (Curitiba, 2023, n.p.).

Trata-se de um documento prescritivo com apenas seis páginas em formato de lista de tarefas, que não aprofunda orientações, não apresenta exemplos ou embasamento teórico. Ele contém diretrizes sucintas relacionadas ao atendimento ao público, suporte à pesquisa, cadastramento de usuários, empréstimos e devoluções, comunicação oficial, recebimento de material bibliográfico, limpeza do ambiente, higienização do acervo, organização das prateleiras, alterações nos espaços físicos e horários de atendimento dos Faróis do Saber.

As lacunas desse documento são preenchidas com o texto do Caderno Pedagógico da RMBE, publicado com o objetivo de contribuir com a formação dos profissionais e orientar o trabalho dos mediadores de leitura das bibliotecas escolares (Curitiba, 2014).

O Caderno tem 90 páginas, composto por uma introdução que apresenta as bibliotecas da rede como centros de pesquisa, aprendizagem e difusão cultural. Ressalta que as bibliotecas são mais que simples acervos, elas integram o currículo escolar, e devem oferecer um ambiente prazeroso e interativo objetivando a formação de leitores críticos por meio da conexão entre a leitura, cultura e uso da informação. O texto destaca que os objetivos da RMBE estão alinhados ao Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e a Lei nº 12.244/10 (Brasil, 2010) que prevê a universalização das bibliotecas nas unidades educacionais.

Após o texto da introdução, há um breve histórico sobre as bibliotecas e uma explicação sobre a composição e o funcionamento das bibliotecas da rede. As unidades estão interligadas pelo Sistema Municipal de Bibliotecas on-line, e as bibliotecas escolares e Faróis do Saber vinculados a escolas tem seu funcionamento estabelecido de acordo com a organização e rotina de cada unidade de escolar. Destaca-se no material que a biblioteca é "[...] entendida como sinônimo de movimento, provocação, pesquisa, construção do conhecimento e difusão cultural" (Curitiba, 2014, p. 9), além de formar leitores que cultivem a vontade, o desejo e o prazer na leitura.

Quanto ao planejamento das ações nas bibliotecas escolares, há um capítulo que inclui um breve referencial teórico, ressalta a importância de o planejamento privilegiar a integração entre a biblioteca, sala de aula e comunidade escolar. Além disso, o planejamento propõe estar embasado no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, nas diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e nas determinações da RMBE. O planejamento das propostas desenvolvidas na biblioteca escolar deve ser realizado de maneira democrática e partir de um diagnóstico estratégico, definição de objetivos e estratégias de ação, promovendo um ambiente de aprendizado estruturado e eficiente.

De acordo com o material, as ações realizadas nas bibliotecas escolares são denominadas "ações culturais" e abrangem diversos tipos de propostas. É descrita uma breve definição para cada uma dessas propostas e são compartilhadas práticas das ações que já ocorreram nas unidades da RMBE. As atividades culturais podem ser dos seguintes tipos: leitura e contação de histórias, rodas de leitura, criação literária, literatura integrada a outras linguagens, música, teatro, palestras, reuniões, lançamentos de livros, encontros com autores e exposições. Orienta-se que as ações devem ser planejadas de acordo com a faixa etária do grupo atendido.

As considerações finais do Caderno retomam a indicação de que a biblioteca é um ambiente educativo com intencionalidade pedagógica. Enfatizam novamente que o contato com a literatura deve ser prazeroso e que a biblioteca é o lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura fruição e pelos livros, culminando no hábito de leitura. O parágrafo final do texto lembra que o material foi elaborado com o propósito de inspirar e apoiar os profissionais que atuam nas bibliotecas, contribuindo para uma educação de qualidade.

As propostas e os planejamentos apresentados como modelos têm seu foco voltado principalmente para os aspectos lúdicos, culturais e na oferta de leitura para apreciação e fruição buscando ampliar o gosto pela leitura.

Documentos norteadores da rede de bibliotecas escolares de Évora

Évora conta com 59 bibliotecas escolares[3] integradas pela Rede de bibliotecas de Évora (RBEV)[4]. A RBEV é uma estrutura própria do município que integra diversas bibliotecas, incluindo a Universidade de Évora, a Biblioteca Pública, a Câmara Municipal e escolas públicas de todos os níveis e graus de ensino: o agrupamento de escolas André Gouveia, o agrupamento de Escolas Gabriel Pereira, o agrupamento de escolas Manuel Ferreira Patrício, o agrupamento de escolas Severim de Faria, escolas secundárias André de Gouveia e Gabriel Pereira e a escola básica André de Resende e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O site da RBEV fornece informações sobre as bibliotecas que integram a rede. Entre os destaques estão o Catálogo Concelhio, os Guias de Literacia, as seções de Notícias e Eventos, informações sobre os Parceiros, além das orientações para o Empréstimo Interbibliotecas. As páginas dos agrupamentos escolares que compõem a rede fornecem informações sobre o funcionamento dessas bibliotecas, seus programas, propostas realizadas, entre outros.

[3] Site da Rede de Bibliotecas Escolares. Disponível em: https://ome.cm-evora.pt/rede-escolar/rede-de-bibliotecas-escolares. Acesso em: 01 abr. 2025

[4] Site da Rede de Bibliotecas de Évora. Disponível em: https://www.rbev.uevora.pt/ Acesso em: 01 abr. 2025.

Pela inviabilidade neste texto de apresentar a análise de todos os documentos, selecionamos o Regimento das Bibliotecas Escolares do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, que destaca a organização documental e funcional dos espaços, o horário de funcionamento e as normas de utilização das bibliotecas. Além disso, inclui a missão e os objetivos da biblioteca escolar, as competências e o perfil do professor bibliotecário e dos colaboradores, bem como a composição e atribuições da equipe de coordenação da biblioteca.

De acordo com esse regimento, as bibliotecas são um espaço de aprendizagem, criatividade e desenvolvimento intelectual. São responsáveis por criar, estimular e manter o gosto pela leitura e escrita, além de oferecer suporte aos trabalhos escolares e atividades culturais, estabelecendo conexões com os demais docentes e com o Plano Nacional de Leitura (PNL). As bibliotecas contribuem apoiando o currículo e promovendo formação em diversas literacias como a leitura, a informação e a mídia.

Ainda que este material seja extremamente técnico e prescritivo ao apresentar as diretrizes para o funcionamento das bibliotecas escolares do agrupamento, o regimento traz indicações para garantir a formação do leitor. É sugerido que as bibliotecas escolares ofereçam atividades culturais e literárias apoiando a leitura crítica e reflexiva, integração da leitura no currículo escolar além de concursos e desafios literários. O material enfatiza que as bibliotecas escolares devem oferecer acesso a obras literárias diversificadas incentivando práticas que desenvolvam a competência leitora por meio da literatura. Não há, contudo, orientações sobre como estas práticas devem ser realizadas.

O regimento faz referência a Rede de bibliotecas escolares de Portugal (RBE)[5], um organismo do Ministério da Educação que tem como objetivo instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, proporcionando aos utilizadores os recursos e as aprendizagens necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação e conhecimento, em suporte analógico, eletrônico e digital. As principais prioridades de atuação dessas bibliotecas incluem o incentivo à leitura, à escrita e à oralidade, bem como a promoção da cidadania digital e da inclusão informacional.

No site da RBE encontramos uma série de publicações muito consistentes sobre gestão e organização de bibliotecas; formação de leitores; literacia; fundamentos, estratégias e atividades com o texto literário; modelo de avaliação da biblioteca escolar; entre outros. Esses materiais complementam os da RBEV, que fica bem servida de documentos norteadores.

[5] Site da Rede de bibliotecas escolares de Portugal. Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/home.html. Acesso em: 01 abr. 2025.

A plataforma da RBE é extremamente ampla no que se refere a quantidade de conteúdos, informações, documentos, base de dados, catálogos, textos e recursos pedagógicos. Além disso, disponibiliza orientações estratégicas, apresenta os projetos e iniciativas, parcerias e redes, avaliação, materiais de apoio e publicações que contribuem para o desenvolvimento das bibliotecas escolares e para a formação dos profissionais que atuam nas bibliotecas.

Entre os materiais disponíveis na plataforma, escolhemos destacar o e-book de Helena Araújo, intitulado "O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades" (Araújo, 2016). O material possui 39 páginas, apresentando uma reflexão sobre a leitura literária, enfatizando sua importância na formação de leitores críticos e reflexivos.

No texto da introdução a autora comenta sobre a evolução da leitura nos meios digitais e enfatiza o papel das bibliotecas na formação de leitores críticos, fluentes e capazes de interpretar criticamente as informações disponíveis. Sinaliza que o texto busca refletir sobre a importância da leitura literária e propõe conceitos estratégias e práticas que aprimorem a compreensão leitora.

No capítulo "Leitura: perspectivas", Araújo (2016) apresenta uma definição de literacia e argumenta que a compreensão leitora é processual e demanda interação entre leitor, texto e contexto. A autora aponta que no ambiente escolar e da biblioteca, as práticas de leitura literária são essenciais para ampliação do pensamento crítico e exigem do leitor ativação de conhecimentos prévios, análise de informações e construção de inferências.

De acordo com o e-book (Araújo, 2016) a aprendizagem da leitura ocorre por etapas ou fases que são influenciados por aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. As propostas realizadas na biblioteca escolar devem acompanhar as fases dos estudantes, oferecendo atividades com graus progressivos que os auxiliem no processo de desenvolvimento, passando de leitores iniciantes a leitores proficientes e críticos.

O e-book (Araújo, 2016) apresenta a leitura literária como elemento essencial nas práticas da biblioteca, pois desenvolve a reflexão, estimula a fruição estética, a imaginação, a compreensão da diversidade cultural e contribui para a formação da identidade. Destaca-se que o texto ressalta a importância de equilibrar as práticas de leitura literária que privilegiam as animações voltadas para o entretenimento com aquelas que promovem a prática contínua de leitura e o contato direto com o livro, pois, de acordo com o documento, são estas que realmente formam os leitores.

As principais estratégias que os mediadores devem acionar nas práticas de leitura literária também são citadas no e-book e envolvem a ativação do conhecimento prévio, a definição de objetivos de leitura, o esclarecimento de dúvidas; inferências e predições; reflexão

crítica e síntese. O documento sugere que essas estratégias devem ser aplicadas antes, durante e após a leitura.

No capítulo intitulado “Sugestões de atividades a desenvolver pelas bibliotecas escolares” (Araújo, 2016), a autora considera as fases da leitura e o desenvolvimento cognitivo infantil. Destaca-se que as sugestões partem de livros de literatura ou referências técnicas disponibilizadas na bibliografia para que os profissionais que atuam nas bibliotecas possam se basear. As sugestões são separadas de acordo com as necessidades dos estudantes e por tipos de leitores: Pré-leitor, Leitor Aprendiz, Leitor Consistente, Leitor Juvenil, Leitor Crítico.

O texto apresenta base teórica e subsídios relevantes para as práticas de leitura literária realizadas na biblioteca escolar. O material possui uma abordagem clara e combina teoria e prática trazendo reflexões teóricas, estratégias e sugestões de atividades eficazes para os mediadores realizarem na biblioteca escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mantenedoras das redes de bibliotecas escolares têm a responsabilidade de criar, implementar e atualizar documentos norteadores onde explicitam as suas diretrizes e concepções de leitura, as suas políticas de desenvolvimento de acervo, os seus planos de ação e implementação de atividades de mediação de leitura, os seus manuais de funcionamento e de procedimentos, as suas estratégias de capacitação para os professores e bibliotecários que nelas atuam.

Esses documentos motivam a sinergia entre as unidades de uma rede, estabelecem normas de funcionamento, os horários, definem as rotinas operacionais, como catalogação, empréstimos e manutenção do acervo. Expressam as políticas de desenvolvimento de acervo, que conduzem a seleção de materiais para atender à diversidade de estudantes e professores, alinhando-se ao currículo escolar. Definem metas de curto, médio e longo prazo o que pode motivar e desafiar os envolvidos com a biblioteca, orientar esforços e recursos para alcançar resultados específicos, estimular a avaliação contínua e a melhoria dos serviços, mesmo com mudanças na gestão.

Documentos com diretrizes claras que alinhem as bibliotecas aos objetivos educacionais da rede, promovem equidade no acesso à informação e padronizam a qualidade dos serviços entre unidades. A atualização regular desses documentos é essencial para acompanhar mudanças curriculares, avanços tecnológicos e novas demandas da comunidade escolar, a falta de revisão pode tornar as bibliotecas obsoletas, incapazes de atender às necessidades de professores e estudantes. Mas é igualmente importante envolver a comunidade escolar,

incluindo professores, estudantes, bibliotecários e famílias, na elaboração e adequação desses documentos, assegurando que reflitam sobre suas reais necessidades.

A ausência de documentos norteadores ou sua desatualização pode levar à fragmentação das práticas, subutilização das bibliotecas e desigualdades entre escolas da mesma rede. A gestão apoiada por diretrizes claras, é essencial para transformar bibliotecas em espaços dinâmicos de aprendizado e inclusão. Assim, documentos norteadores são indispensáveis para alinhar as bibliotecas aos objetivos educacionais, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador, comprometido com a formação integral dos estudantes e o apoio aos docentes.

Os documentos norteadores precisam considerar o que defendem autores como Campello (2012) e Silva (2009), que enfatizam ser a biblioteca escolar um espaço de mediação cultural onde a leitura literária desempenha um papel central na formação de sujeitos críticos. Sem documentos que tratem da questão literária, as bibliotecas correm o risco de se limitar a recursos técnicos, negligenciando seu papel de fomentar a leitura prazerosa e crítica. Na ausência desses documentos, as bibliotecas podem se ater a funções administrativas, negligenciando atividades como mediação de leitura ou projetos interdisciplinares, que Campello (2012) destaca como centrais para a aprendizagem.

É imperativo às mantenedoras criar, implementar, e atualizar documentos norteadores, sob pena de desalinhamento pedagógico, desigualdade, obsolescência, subutilização, e descontinuidade das atividades nas bibliotecas escolares. Sem documentos norteadores, as bibliotecas escolares perdem a conexão com o projeto político-pedagógico da escola e os objetivos educacionais da rede, resultando em práticas fragmentadas e improvisadas.

A falta de atualização dos documentos norteadores torna as bibliotecas obsoletas, incapazes de acompanhar avanços tecnológicos e mudanças curriculares. A indefinição de políticas formalizadas, a ausência de diretrizes pode limitar a biblioteca a funções técnicas, negligenciando sua missão cultural.

Sem diretrizes claras, as bibliotecas escolares ficam na dependência do interesse dos profissionais que nela atuam para que não fique subutilizada e reduzida a depósito de livros. As mantenedoras têm a responsabilidade de elaborar, implementar, e atualizar documentos norteadores, capacitar bibliotecários e agentes de leitura, alocar recursos, realizar avaliações permanentes do trabalho, com vistas a que a biblioteca escolar cumpra seu papel pedagógico, cultural, social e de formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena. **O texto e a leitura literária na biblioteca escolar**: fundamentos, estratégias e atividades. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 19 maio 2025

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**. Conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba**: Caderno Pedagógico, 2014. Disponível em**:** https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/8390. Acesso em: 13 mai. 2025.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Faróis do Saber e bibliotecas. **Rotina de bibliotecas – orientações**, 2023. Disponível em**:** https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2024/4/pdf/00473597.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Charlene da Silva Andrade de Lima

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES), Mestre em Educação (UFPR - 2016), Especialista em Políticas Educacionais (UFPR-2014), licenciada em Letras/Português (UFPR-2015), licenciada em Pedagogia (UFPR- 2008), bacharel em Teologia (FEPAR -2009).
Diretora de CMEI da Rede Municipal de Educação de Curitiba.
Email: cd.andrdade1983@gmail.com.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0576919502663348
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8354-296X

Elisa Maria Dalla-Bona

Pedagoga (1982), Mestre (1990) e Doutora (2012) em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pós-doutora em Educação (2019 / UFRGS).
Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
Email: elisabona2@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9433508809089914
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4589-9040

Renata Junqueira de Souza

Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), Mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000).
Professora aposentada sênior da UNESP/Presidente Prudente, onde fundou e coordenou o CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (1992 - 2022), atua no PPGE - Educação da mesma instituição e é professora colaboradora no PPGL - Letras da Universidade Federal da Paraíba. Professora visitante extensionista na Unifal - MG (2025). Foi professora visitante na Universidade do Minho, desenvolveu pesquisas de pós doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora.
E- mail: renata.lit.junqueira@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9778200016779533
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2227-2544

CAPÍTULO 5

O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA E DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NOS ANOS INICIAIS

Jaqueline Pereira Pedro
Sandra Aparecida Pires Franco

Introdução

O presente capítulo tem por finalidade conceituar o papel da leitura literária e da alfabetização humanizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com esse propósito foi discutida a importância da leitura literária como elemento central em uma alfabetização de caráter humanizadora, especialmente nos Anos Iniciais. Para isso, foram apresentados conceitos fundamentais e reflexões teóricas que evidenciam como a literatura literária, quando inserida de forma significativa nos Anos Iniciais, se constitui como uma poderosa ferramenta de formação humanizadora, indo além do simples decodificar de palavras. Neste contexto, a alfabetização deixa de ser apenas um processo técnico de aquisição do código escrito para se tornar uma prática humanizadora, que valoriza o sujeito em sua integralidade, sua história, cultura e potencial crítico, capaz de interpretar o mundo e transformá-lo desde os seus primeiros contatos com a linguagem escrita.

Para compreender de forma mais profunda essa articulação entre leitura literária e alfabetização humanizadora, o capítulo baseia-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que entende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da apropriação da cultura. Foram utilizados autores que dialogam com essa perspectiva, como Arena (2010), Girotto (2023), Miller (2020), Vigotski (2008; 2009), Silva e Arena (2012), entre outros, cujas contribuições possibilitam ampliar a compreensão sobre o papel da leitura no processo formativo e nas práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização humanizadora.

Desenvolvimento

Como ponto de partida deste capítulo trouxemos a leitura literária como uma prática fundamental para a formação integral da criança, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diferente da leitura meramente utilitária, voltada à decodificação e compreensão objetiva de informações. A leitura literária envolve a apreciação de textos com valor cultural, constitui uma experiência que permite à criança desenvolver a imaginação e a criatividade. Ao proporcionar a vivência com diferentes meios, culturas e realidades, acaba-se contribuindo

para a construção da identidade e do pensamento crítico, promovendo uma leitura de mundo mais ampla e humanizadora. Ao se incluir a leitura literária no cotidiano escolar amplia-se o vocabulário do aluno, favorece a sua compreensão textual, fortalece o vínculo com a linguagem escrita, forma leitores críticos, capazes de dialogar com o texto e com a realidade vivida ou não por eles.

Para iniciar e esclarecer de maneira poética a leitura literária, Girotto comenta que

> Escrever e ler, portanto, desde um outro diferente de nós (e visto em profundidade, todo outro é diferente e único) é em primeiro lugar nos atrever a pensar como ele, a estar, por um momento, em sua pele. O caminho que propõe a literatura é um caminho de conhecimento desse outro. E nós professores precisamos oferecer a elas, às crianças a poesia da leitura e a leitura em poesias. E a colheita que obteremos na leitura (LITERÁRIA) consistirá em sair da indiferença porque, ao final de um livro, para quem escreve e quem lê, ficam as dúvidas com a complexidade de razões, interesses, virtudes e defeitos de um outro diferente de si, compreendendo que já não seria tão simples desentender-se de sua existência (Girotto, 2023, p. 368).

Sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, a leitura literária representa uma forma significativa de ampliar as vivências individuais e coletivas, favorecendo a construção de uma base sólida para o desenvolvimento da criatividade. O envolvimento ativo com a literatura possibilita que a criança, ao interagir com diferentes textos, enriqueça suas capacidades cognitivas, imaginativas e expressivas. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 25) afirma que esse engajamento literário não apenas enriquece as capacidades cognitivas e imaginativas, mas também serve como um papel fundamental na formação das atividades criativas em geral. A leitura literária exerce um papel único na formação do indivíduo, ao ampliar seu repertório teórico, científico e cultural. Ao mesmo tempo em que contribui para a humanização, também promove a constituição do sujeito como leitor. Nessa perspectiva teórica, a leitura literária ultrapassa uma abordagem meramente didática ou centrada em conteúdos escolares, assumindo, acima de tudo, a função essencial de humanizar o sujeito por meio do encontro com a linguagem literária.

Arena (2010) aborda a diferença de ensinar a ler e ensinar leitura na sala de aula, em que a responsabilidade de ensinar leitura para a formação de um sujeito leitor é toda do professor:

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

> formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p. 243).

Para o autor, o papel do professor é ensinar o ato de ler, como um ato cultural, ou seja, a maneira como o leitor iniciante deve agir sobre o que está lendo, para assim criar leitura, criar a necessidade de ler. Nesse processo, o papel do professor é essencial, pois é ele quem medeia a leitura, seleciona obras significativas e cria contextos pedagógicos que valorizem a escuta, a reflexão e o interesse do aluno. Assim, a leitura literária se consolida como uma prática educativa que humaniza o processo de alfabetização e contribui para a formação ética, crítica e cidadã dos alunos, em que o professor não estaria apenas ensinando a habilidade de leitura, mas orientando a criança a desenvolver sua própria leitura como um ato cultural (Arena, 2010).

Por esse motivo a importância de que o professor crie a necessidade de leitura no seu aluno, por meio das relações que são estabelecidas, como deve ocorrer na escola:

> A escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana. Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases. Em outras palavras, a literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância, de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela (Silva; Arena 2012, p.3).

Girotto e Lima (2006) abordam a importância da leitura na escola, a qual deve ser parte da rotina na sala de aula, já que há a possibilidade da criança atribuir sentidos aos textos e às figuras dos livros, dos vídeos, durante esse processo, ocorre a mobilização das capacidades humanizadoras, como a imaginação e as emoções, relacionadas ao enriquecimento da personalidade infantil. Com isso, quando o professor organiza de modo consciente e intencional os momentos de leitura e diversifica suas estratégias de contar histórias, ele dá oportunidade ao leitor de enriquecer o seu modo de entender o mundo ao seu redor e de compreender suas emoções e sentimentos.

Cultivar o hábito e a necessidade da leitura desde os primeiros anos escolares é fundamental para a formação de leitores competentes, críticos e sensíveis, capazes de compreender e se expressar, vendo a leitura como prazer, não como obrigação, Para Mello (2011, p.8), “a necessidade de ler não nasce com a criança. Essa necessidade se constitui como um motivo no momento em que a criança encontra o objeto que responde à sua necessidade - precisa ser formada na criança”. Nos Anos Iniciais, as crianças estão em uma fase decisiva de alfabetização e desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social, em que o contato

frequente e significativo com os textos literários pode despertar o prazer pela leitura e trazer vínculos afetivos com os livros.

> As crianças são, desde pequenas, capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto está imersa no mundo dialógico, ou seja, o leitor, no ato da leitura, traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, e essa compreensão faculta a ele criar, modificar e elaborar novos conhecimentos. Desse modo, pode-se inferir que a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não (Silva, Arena, 2012, p. 8).

Por isso, faz-se necessário criar condições para que a leitura seja prazerosa, esperada e vivida como uma experiência essencial no desenvolvimento do aluno, na qual a criança sinta necessidade de ler e a partir disso estabelece diversas relações com o que está ao seu redor, a fim de ler para compreender o que diz nos textos lidos. Essa ação cria nela a necessidade de conhecer o mundo, isso mostra como a criança foi afetada de maneira positiva pelas experiências de leitura que ela se relacionou desde a infância e isso permite estabelecer para a leitura um sentido adequado à sua função (Mello, 2011). Cabe, então, à escola e ao professor valorizar a leitura como parte da rotina pedagógica, por meio de contação de histórias, rodas de leitura, bibliotecas acessíveis e mediação qualificada, contribuindo para formar leitores curiosos, imaginativos e capazes de dialogar com o mundo à sua volta. Incentivar a leitura desde cedo é investir na formação integral do ser humano, ainda mais daquele que está no início da sua alfabetização.

A leitura literária e a alfabetização humanizadora estão profundamente interligadas, pois contribuem para que o processo de aprender a ler e escrever vá além da simples aquisição do código escrito. Alfabetizar de forma humanizadora significa considerar o sujeito em sua totalidade, valorizando sua história, cultura, emoções e formas de expressão. Nesse contexto, a leitura literária assume um papel central, pois proporciona experiências que tocam a sensibilidade, despertam a imaginação e convidam à reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo. O processo de humanização por meio da literatura depende das vivências, das relações sociais e das aprendizagens que o sujeito constrói ao longo da vida, especialmente nos primeiros anos de escolarização, quando se formam os primeiros vínculos com a linguagem escrita.

A literatura, ao apresentar múltiplas vozes, personagens e realidades, amplia o olhar da criança, permitindo que ela se reconheça e também perceba o outro em sua diversidade. Assim,

a leitura literária não apenas ensina a ler, mas contribui para a construção de um sujeito leitor, sensível, crítico e consciente de seu papel no mundo. Girotto e Lima (2006) trazem conceitos que envolvem leitura e alfabetização humanizadora:

> Nessa perspectiva, é fundamental destacar que a literatura infantil, em contexto educativo sistematizado, pode tornar-se instrumento pedagógico essencial no processo de alfabetização inicial e continuado, uma vez que abre caminhos para a aprendizagem de qualidades mentais fundamentais ao processo de humanização das crianças, contribuindo, portanto, em sua formação de níveis elevados de consciência e de domínio da conduta, no processo em que se aperfeiçoa o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos, da memória, da atenção e da percepção voluntárias, das formas iniciais de imaginação, da representação simbólica da consciência, da comunicação verbal, do pensamento, dentre outros (Lísina, 1987, Vigotski, 1995, Mukhina, 1996, Lima, 2001, *Apud* Girotto e Lima, 2006, p. 64).

Quando inserida de forma significativa nos Anos Iniciais, a leitura literária permite que as crianças entrem em contato com diferentes mundos, ideias e culturas, e a alfabetização, nesse contexto, deixa de ser um processo mecânico de decodificação e passa a ser um ato de descoberta do mundo, da linguagem e de si mesmo. A alfabetização humanizadora está diretamente ligada à cultura, às experiências e vivências do aluno, a realidade em que ele está, ao seu pensamento e à sua linguagem, essa alfabetização propõe um ambiente de aprendizagem em que o aluno é protagonista de sua própria formação, busca desenvolver a consciência gráfica do estudante. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser apenas uma técnica mecânica e se torna uma ferramenta de transformação, promovendo o protagonismo do aluno e o seu engajamento crítico e criativo com o mundo.

Miller (2020, p. 1) defende a alfabetização humanizadora como um processo humanizador de educação para todos:

> um processo que promove a transformação qualitativa da conduta dos alunos, tanto na escola como na vida, que põe para o processo de ensino-aprendizagem a tarefa de, em meio a relações dialógicas entre professor e alunos, fornecer a eles as ferramentas imprescindíveis para que possam apropriar-se de conhecimentos, adquirir habilidades e, mais importante que tudo isso, desenvolver capacidades, como as de fazer análise dos dados da realidade, elaborar abstrações e generalizações, sempre visando a obter uma compreensão, em graus crescentes de complexidade, de seu objeto de estudo e dos fenômenos que os circundam em sua vida, para nela atuar de forma criativa e transformadora.

Silva e Arena (2012) considera a educação literária como meio adequado no processo de ensino e de aprendizagem do pequeno leitor e, por isso, entende como fundamental fazer dela um instrumento humanizador, um instrumento da cultura. Mais do que ensinar a decodificar palavras, a leitura literária deve ser compreendida como uma prática que desperta e amplia o repertório cultural e possibilita à criança refletir sobre o mundo e sobre si mesma.

Por isso, a literatura precisa ser tratada como um instrumento de humanização, em que o educador não apenas ensina a ler, mas proporciona experiências significativas que contribuem para a formação do leitor, com uma prática social e cultural transformadora. Para os autores:

> A formação do pequeno leitor e do leitor literário, sob uma perspectiva humanizadora, reside num processo pedagógico dialógico, porque, se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento, também deveria estar no ensino e na aprendizagem das crianças e no processo de apropriação da leitura (Silva; Arena, 2012, p.12).

A literatura se apresenta como uma parceira fundamental no processo de apropriação da leitura, marcada por interações, trocas de linguagem e pela presença de múltiplas vozes, compondo um espaço polifônico. Nesse contexto da alfabetização, vê-se necessário realizar nos Anos Iniciais atividades propostas que devem estimular o processo humanizador do aluno, na perspectiva histórico-cultural "a organização dos tempos e dos espaços deve estar voltada para atividades que enriqueçam e potencializam o processo de humanização das crianças" (Cunha, 2023, p.1), por isso a importância da mediação de atividades que faça com que os pequenos percebam, interpretem e compreendam os papeis sociais e também desenvolvem a atenção, o pensamento, a linguagem, dentre outras funções necessárias para seu desenvolvimento.

O processo humanizador de aprendizagem deve partir da realidade e dos interesses das crianças, uma vez que cada uma traz consigo experiências únicas, desejos e principalmente curiosidades. Vigotski (2008) afirma que o aprendizado organizado de maneira adequada resulta em um desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que promovem experiências significativas com a linguagem desde os Anos Iniciais. Constitui-se então, uma estratégia fundamental para garantir não apenas a apropriação de conteúdos escolares, mas o avanço no processo de humanização do sujeito.

Mello (2007, p. 5) traz conceitos da teoria histórico-cultural ao dizer que cada criança aprende a ser um ser humano:

> O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas - da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

O que nasce com a criança é importante, mas não é suficiente para que ela se desenvolva, para crescer e aprender, é preciso viver experiências e conviver com outras pessoas. É por meio da relação com adultos e pessoas mais experientes que a criança aprende a falar, pensar,

imaginar, se controlar e formar sua maneira de ser. Para Mello (2011), é importante inserir as crianças no mundo da cultura escrita com o objetivo de criar nelas a compreensão de que a leitura é um instrumento cultural, com uma função social. As qualidades humanas se formam conforme as experiências que as crianças vão vivendo e experimentando, ao decorrer dessas vivências, vai se formando o sentido dos objetos que a criança vai conhecendo:

> As situações de leitura que as crianças vivenciam condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança. A formação desse motivo é condicionada pelo sentido que a criança aprende a atribuir à leitura nas situações de leitura às quais é apresentada e nas quais é inserida. Se as situações vividas pela criança a colocam na posição de tomar como motivo de escuta da leitura a finalidade social própria da leitura, ou seja, se ela ouve ou realiza uma leitura motivada pela compreensão do que lê, podemos dizer que tem um motivo impulsionador da leitura que coincide com o resultado, o fim ou o objetivo da leitura. Em tal situação, a criança forma para si um sentido coincidente com o fim da leitura (Mello, 2011, p. 8).

Segundo 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". De forma breve, é por meio da educação que desenvolvemos não apenas habilidades cognitivas, mas também aspectos sociais, emocionais, culturais e éticos que nos tornam humanos. Esse processo, no entanto, depende diretamente das condições em que ocorre e do meio em que ele ocorre, como livros, espaços adequados, acesso à cultura, e, sobretudo, da qualidade das relações humanas envolvidas, como o afeto, o respeito, o diálogo e o cuidado nas interações. Quanto mais rico e acolhedor for esse ambiente educativo, maiores são as possibilidades de formar sujeitos sensíveis, críticos e conscientes do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que a leitura literária e a alfabetização humanizadora não apenas se complementam, mas se entrelaçam de maneira profunda e essencial para a formação integral da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A leitura, quando mediada de forma significativa, intencional e sensível, ultrapassa a função técnica de ensinar a decodificar palavras, tornando-se uma poderosa ferramenta de desenvolvimento emocional, social e cultural. O contato com a literatura desde a infância permite que a criança experimente diferentes mundos, vozes e visões de realidade, desenvolvendo sua imaginação, criatividade e pensamento crítico, elementos estes que são fundamentais para sua constituição como sujeito leitor e como ser humano.

A alfabetização humanizadora parte do princípio de que aprender a ler e escrever é, antes de tudo, um ato de inserção no universo da cultura e da linguagem. Nesse processo, a

leitura literária se revela como um instrumento privilegiado, pois proporciona vivências que despertam emoções, ampliam o repertório simbólico e favorecem a construção de significados. Conforme apontam autores como Vigotski (2008; 2009), Mello (2011) e Silva e Arena (2012), o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às experiências culturais e sociais às quais o indivíduo é exposto, e a literatura é uma dessas experiências que potencializa o crescimento da criança em sua totalidade.

A escola, portanto, tem o papel central de garantir o acesso à literatura e de criar contextos em que a leitura seja vivida como uma prática prazerosa, cotidiana e transformadora. Isso exige do professor um olhar sensível e intencional, capaz de selecionar obras significativas, organizar atividades que estimulem a curiosidade e o encantamento, e atuar como mediador entre o texto e o aluno. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas de formar leitores, capazes de se reconhecerem como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, capazes de interpretar o mundo, de se colocar no lugar do outro e de se expressar com autonomia e sensibilidade.

Além disso, a leitura literária na perspectiva da alfabetização humanizadora valoriza a singularidade de cada criança, suas vivências, suas experiências, seu ritmo e sua forma de se relacionar com a linguagem. Ao fazer isso, promove uma aprendizagem mais significativa, conectada à realidade do aluno e comprometida com sua formação como cidadão crítico, social e participativo. A literatura, nesse cenário, é mais do que um recurso pedagógico: é um meio de humanização, de construção de vínculos, de fortalecimento da identidade e de ampliação do horizonte cultural. Girotto (2023, p. 364) descreve perfeitamente o ato de ler e a humanização mencionando que:

> Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras que vivem em nós, 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 com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento para valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante da necessidade de ler criada, dos sentidos atribuídos... é que lemos a nós mesmos, ao outro, ao mundo, a vida!

Diante de tudo isso, é possível afirmar que alfabetizar com o apoio da leitura literária não é ensinar códigos decodificados e regras da língua escrita, mas criar condições para que o aluno compreenda o valor da linguagem como forma de expressão, comunicação e transformação do mundo ao seu redor. É promover uma educação que forma não apenas leitores, mas sujeitos pensantes, sensíveis e conscientes do seu papel na sociedade. Dessa forma, a leitura literária nos Anos Iniciais, quando articulada a uma proposta de alfabetização

humanizadora, não deve ser vista como atividade secundária ou complementar, mas como elemento central e estruturante do processo educativo, ainda mais nos anos iniciais.

É papel da escola e dos educadores reconhecerem seu valor formativo e assumirem o compromisso de inseri-la no cotidiano escolar de maneira planejada e intencional. Para isso, é essencial garantir o acesso a obras literárias de qualidade, investir na formação continuada dos professores e criar ambientes ricos em linguagem, onde a leitura seja vivida como experiência, e não apenas como obrigação. Apostar na leitura literária é apostar na formação de sujeitos capazes de imaginar, sentir, pensar e transformar. É contribuir para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e comprometida com a realidade das crianças.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**. Uberlândia, v. 17, n. 1. p. 237-247. Jan./jun. 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/da55bae8-0490-4f74-8e33-8b51fe014e02. Acesso em: 10 mai. 2025.

CUNHA, Neire Márcia da. **Alfabetizar criança pequena?** NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora). Boletim N18. p. 1-6, 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/09/PERIODICO_SET_OUT_23.pdf Acesso em: 10 mai. 2025.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Pão, poesia e leitura na infância: o poder dos livros na humanização das crianças. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32. p. 353–371. 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/15828. Acesso em: 13 mai. 2025.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. LIMA, Elieuza Aparecida de. A hora do conto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 13, n. 14. p. 61-81. 2006. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/370. Acesso em: 13 mai. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva [online**]. vol.25, n.01. p. 83-104. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630 Acesso em: 12 mai. 2025.

MELLO, Suely Amaral. **Produção de sentido e formação de leitores**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC: Florianópolis, 2011.

MILLER, Stela. **Por que um "Núcleo de Alfabetização Humanizadora"?** NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), boletim N1. p. 1-6. 2020. Disponível em https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/ Acesso em: 13 mai. 2025.

SILVA, Greice Ferreira da. ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**. Marlía-SP, v. 6, n. X. p. 1-14. 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/114764. Acesso em: 13 mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Jaqueline Pereira Pedro

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina.
E- mail: Jaqueline.pedro09@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8201316806588851
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1976-6573

Sandra Aparecida Pires Franco

Graduada em Letras e Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Letras pela UEL. Pós-Doc em Educação pela UNESP de Marília. Docente do Departamento de Educação da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: sandrafranco@uel.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4775777293922801
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7205-744X

CAPÍTULO 6

JOVEM LEITOR NA ERA DIGITAL: CONCEPÇÕES ENTRE ESTUDANTES PORTUGUESES E BRASILEIROS

Patrícia Cardoso Batista
Sheila Oliveira Lima
Rosangela Maria de Almeida Netzel

Introdução

É possível dizer que o indivíduo, na era digital, lê quantitativamente mais, conforme afirma Chartier (2020), pois com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) o acesso a diferentes textos foi ampliado. Nesse sentido, as tecnologias são utilizadas diariamente pelos indivíduos para se comunicar, estudar, trabalhar, se informar, se entreter, entre outras atividades que frequentemente envolvem a leitura. Mas, mesmo assim, como veremos, muitos jovens não se consideram leitores, o que pode estar relacionado ao modo como concebem o que vem a ser um leitor. Diante disso, o objetivo deste texto é discutir as concepções de leitor presentes no campo teórico dos Estudos da Linguagem, investigando como esses conceitos se manifestam entre jovens de dois países distantes geograficamente, mas que se interligam pela história e pela cultura: Portugal e Brasil.

Para tanto, realizamos um recorte do *corpus* de dados da tese de doutorado, intitulada "Os jovens e a leitura literária na era digital: democratização do acesso e labirinto de possibilidades", na qual Batista (2025) objetivou identificar como os dispositivos digitais interferem na ampliação da leitura literária entre os jovens estudantes do Ensino Médio. Nesse contexto, foram coletados dados junto a estudantes brasileiros e portugueses do último ano da escolarização, possibilitando compreender alguns aspectos de suas práticas leitoras. Diante disso, neste texto, analisamos as respostas apresentadas por 84 alunos portugueses e 472 brasileiros em um questionário online, que indagou: "Você se considera um(a) leitor(a)? O que é ser um(a) leitor(a) para você?".

Os conceitos do que vem a ser um leitor são variados na sociedade. No campo teórico, também são diversos os apontamentos em torno do fenômeno da leitura. Este texto traz alguns desses apontamentos, e a análise dos dados coletados entre os jovens é realizada a partir de concepções de leitura que implicam não apenas os aspectos sociais de suas práticas, mas as relações com o corpo e as subjetividades.

O leitor a partir de diferentes perspectivas

Na pesquisa *Retratos da leitura do Brasil* (Failla, 2024), o leitor é definido a partir da quantidade de livros lida nos últimos meses em relação à coleta dos dados. Trata-se, portanto, de uma concepção de leitor e de leitura baseada nas práticas realizadas no cotidiano do sujeito pesquisado, fiando-se unicamente pela autodeclaração, o que limita a estimativa a aspectos numéricos e pouco profundos no que se refere à efetiva relação desses leitores com a leitura. Ademais, por considerar apenas o período mais próximo ao momento da coleta como intervalo para a aferição dos dados da leitura dos entrevistados, uma margem de erro se opera. Por um lado, desconsideram-se situações de afastamentos temporários que, por sua vez, não são indicativos seguros para a constatação de falta de vinculação com a leitura. Por outro, a aferição localizada num único período, sem implicações mais aprofundadas sobre a relação do leitor com a leitura, também pode acarretar erros de interpretação, na medida em que, não necessariamente, um bom leitor num determinado período indique continuidade das práticas ou mesmo vinculações efetivas com elas.

Nesse sentido, parece-nos necessário estabelecer um contraponto entre uma concepção de leitor como aquele que lê constantemente e o seu efetivo envolvimento com a leitura, seja ela de um ou mais livros. Vale dizer, portanto, que, embora a pesquisa de Failla (2024) traga informações relevantes sobre a frequência das práticas e os tipos de obras mais buscadas entre seus participantes, faz-se necessário ainda indagar: o que caracterizaria um indivíduo como leitor ou não leitor?

O leitor seria aquele que estabelece um cronograma ou um sistema para sua leitura, considerando prazos, número de páginas diárias, entre outros planejamentos? Ou seria aquele que faz do livro um objeto com o qual se relaciona e diante do qual pode estabelecer diversas formas de interação? Pennac (1993) indica que o leitor é um sujeito que tem direito de subverter o que dele é esperado, podendo não ler, pular páginas dos livros, não terminá-los, de modo a se relacionar livremente com as obras, sem ter de seguir regras em sua atividade de prazer e deleite. Seria o leitor, dessa forma, aquele que direciona a maneira como sua leitura irá transcorrer?

Em seu texto *Como um romance*, Pennac (1993) alerta para a noção de que qualquer perspectiva de concepção de leitor sempre trará consigo um imaginário constituído socialmente, o que, em boa parte das vezes, gera mais afastamentos do que relações de proximidade com o ato de ler. Conforme o autor, a escola, em geral, idealiza um leitor dentro de um padrão de extremo autocontrole e capaz de corresponder a suas expectativas de produção, seja por meio dos exames, seja por outras formas de aferição de sua correspondência, ao que

Montes (2020) considera os “ditames da leitura”. Isto é, não basta ler o que a escola propõe, mas também dentro de um padrão interpretativo que ela impõe.

Outros campos de estudo da leitura, como a pesquisa cognitivista, apesar dos muitos avanços trazidos para o entendimento do fenômeno, acabam por incidir numa perspectiva de leitor fortemente arraigada nos processos mentais, dentro de um perfil de organização que, por vezes, acaba desconsiderando outras possibilidades de interação com os textos, fora das delimitações de tais proposições. Assim, ao indicarem as etapas dos processos cognitivos de produção da leitura (Smith, 1999; Solé, 2014), acabam por gerar um entendimento de que bastaria a metacognição para que o leitor se apropriasse da condução da atividade de leitura, não havendo outras implicações, sociais ou subjetivas, para que tal condição se consubstanciasse.

Nesse sentido, antes de partir para uma concepção de leitor, talvez seja mais premente discutir concepções de leitura e, assim, tentar entrever o lugar do leitor nesse processo.

Para Freire (1982), ler as palavras é possibilidade decorrente de pressupostos determinados em grande medida pelas leituras de mundo, ou seja, ler não é apenas decodificar palavras, mas interpretar contextos. Dessa forma, o teórico aponta que a leitura se inicia na interpretação crítica da realidade, antes mesmo que o indivíduo possa decifrar códigos alfabéticos, sendo ele um agente que constantemente reconstrói sentidos, faz questionamentos e dialoga com os textos e com os outros sujeitos a partir dos textos. Essa concepção permite que o leitor possa ser visto como um coautor do conhecimento e das ideias possíveis a partir da leitura.

Na mesma esteira, Barthes (2004) indica que o sentido do texto só se completa na leitura, de modo a considerar que ocorre uma reescrita do texto pelo leitor, por meio de suas associações e perspectivas. Nesse sentido, tal teórico defende ser possível que a partir do texto e das vivências anteriores do leitor, seja construída uma rede de significações, tecida por meio de recursos culturais e subjetivos. Diante desses apontamentos, é possível conferir grande liberdade ao leitor, considerando-o como aquele que não somente direciona a forma como a leitura pode ocorrer, mas que atribui sentidos e significados em seu percurso.

Corroborando a perspectiva de Barthes, a abordagem da Análise do Discurso (Orlandi, 1987; Indursky, 2010) considera que, tanto quanto a escrita, a leitura é produzida, sendo, portanto, efeito não só de uma relação entre leitor e obra, mas das condições sociais e culturais que envolvem o processo de significação. Vale dizer que, um mesmo texto, lido em contextos diferentes, pode alcançar diversas significações, sem que, no entanto, o cerne do que está em sua materialidade se perca.

Um bom exemplo disso é a obra *O avesso da pele* (Tenório, 2020), que, em 2021 venceu o conceituado Prêmio Jabuti, mas em 2024, foi alvo de censura por secretarias de educação nos estados de Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás. O fenômeno evidencia leituras atravessadas por valores ideológicos distintos, sendo em 2021 pautadas pela perspectiva antirracista, enquanto em 2024 as críticas eram de teor moralista, debruçadas sobre o uso de termos considerados de baixo calão.

Nesse cenário de tensões, o leitor se move e é movido também pela emergência dos discursos que representam suas formações ideológicas. Podemos destacar que a leitura é, em tal perspectiva, também uma produção discursiva que evoca o lugar do sujeito no seu contexto social e cultural. O papel ativo do leitor e as relações que ele estabelece entre suas vivências e os textos são, então, enfatizados.

Na investigação do que pode vir a ser um leitor, é pertinente levantar também dados teóricos sobre o que vem a ser a leitura na sociedade atual. Corroborando a perspectiva da Análise do Discurso, Chartier (1999) considera que a leitura é uma produção de significados, em que o leitor realiza uma busca em espaços que lhe são pouco familiares. O teórico defende que:

> […] Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem […] (Chartier, 1999, p. 77).

Diante desses apontamentos, reafirma-se a questão do que pode vir a ser um leitor na contemporaneidade. Isto é, as transformações sofridas tanto pelas razões pelas quais lemos quanto pelos suportes de textos tornaram ainda mais complexa a questão sobre o leitor e as formas de realizar as leituras. O modo como e as razões pelas quais o monge beneditino realizava suas leituras diferem frontalmente do que se considera hoje como o ato de ler, diante de suportes eletrônicos, na balbúrdia do dia a dia, por um leitor sendo interrompidos a cada segundo por demandas veiculadas pelos mesmos aparelhos que portam os textos que tenta ler.

A despeito dessas diferenças contextuais, algumas leituras ainda parecem manifestar-se em outras zonas de interação. Trata-se da leitura do texto literário que, segundo Orlandi (1987), mostra-se mais afeita a processos de significação pautados pela polissemia, dados os intervalos que os próprios textos literários abrem para a dimensão interpretativa do leitor.

Nesse mesmo eixo de reflexão, Jouve (2002), apoiado na perspectiva teórica da Teoria

do Efeito (Iser, 1996), afirma a necessidade de observarmos o ato da leitura, sobretudo a literária, como um fenômeno que atravessa diversas instâncias do corpo, atingindo um corpo simbólico, inscrito pela subjetividade. Nesse sentido, se a leitura do texto literário se efetiva a partir das experiências do leitor enquanto fator fundamental para seu engajamento no ato de ler, por sua vez, o leitor é afetado pela materialidade do texto, de modo a vivenciar uma interação singular e intransferível com a obra. O leitor, então, pode ser compreendido como o sujeito que realiza a leitura de modo a implicar-se nela, posicionando-se e afetando-se pelos sentidos que constrói no processo de interação com a obra.

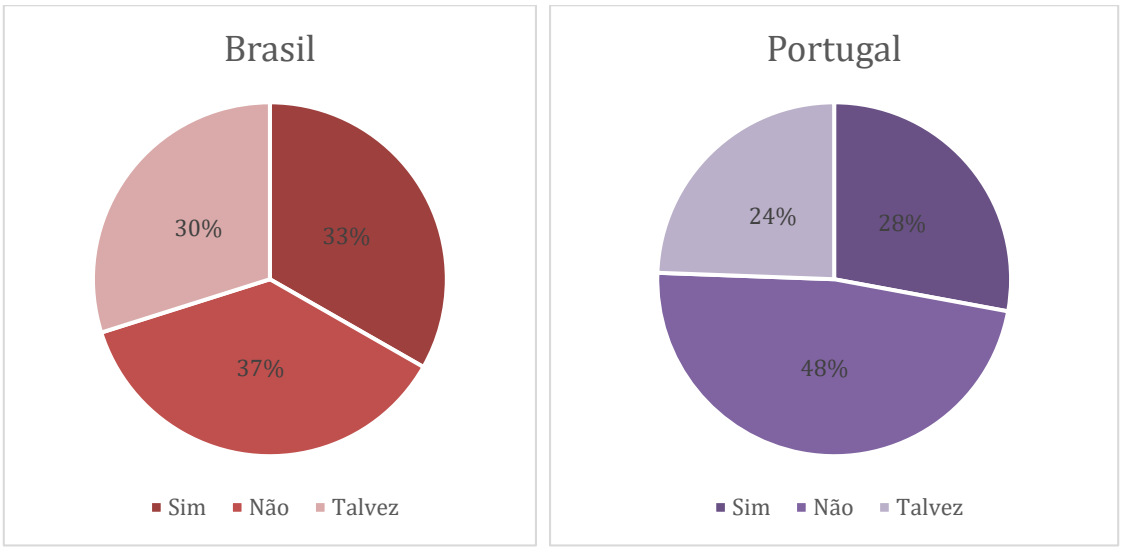
Desse modo, talvez não seja exagerado dizer que toda leitura, por localizada que seja, gera um leitor. Afinal, se, conforme Barthes (2004), não há como estabelecer um grau máximo de leitura, não há como considerar também uma implicação máxima ou mínima, sobretudo se considerarmos que o ato de ler não se esgota no processo de interação imediata com a obra, mas se prolonga por tempo indeterminado, sendo revisitado toda vez que o leitor fala sobre o que leu (Bajour, 2014).

Nesse sentido, talvez a única forma de aferir aproximadamente quem é ou quem não é leitor seja num processo mais prolongado, em que se possa conversar sobre leituras e não apenas compartilhar títulos ou citar trechos, mas, sobretudo, realizar uma troca de experiências em que o que está em pauta é o vivido no processo de interação, quando, então, o leitor emerge em subjetividade e produção de sentidos que vão além das convenções sociais ou das representações ideológicas.

Análise de dados

A pesquisa que deu origem aos dados a serem analisados neste artigo, foi realizada no âmbito do Doutorado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina e que teve como referencial teórico alguns dos aqui mencionados. A partir da investigação, que envolveu dados do Brasil e Portugal, foi possível realizar o levantamento aqui retratado. Assim, iniciamos a apresentação pela questão que indagou os jovens participantes quanto a se considerarem leitores, e depois passamos aos seus conceitos do que seria um leitor. Nesse sentido, temos os seguintes dados:

Gráfico 1 – Você se considera um(a) leitor(a)?



Fonte: Adaptado de Batista (2025).

Observamos, de modo geral, que não há uma discrepância muito significativa quanto aos resultados obtidos nos dois contextos pesquisados, sendo o primeiro composto por 472 estudantes dos últimos anos do Ensino Médio (EM) de cinco escolas da cidade de Londrina, no Paraná, e o segundo por 84 alunos de uma escola, de mesmo segmento, da cidade de Évora, Portugal. Destacamos que apenas 33% dos estudantes brasileiros e 28% dos portugueses entendem-se como leitores. Os dados acima chamam a nossa atenção devido à quantidade significativa de jovens que não se consideram leitores, ou seja, de 37% dos brasileiros e 48% dos portugueses. Além disso, outros 30% dos participantes brasileiros e 24% dos portugueses, não se sentem seguros para se reconhecer como leitores, marcando a opção “talvez”. Logo, considerando que em nossa sociedade a maioria dos conhecimentos é adquirida por meio da leitura, entendemos que esse é um dado que merece a atenção das iniciativas escolares, tendo em vista o papel dessas instituições como agências de letramento e principais formadoras de leitores. Ademais, consideramos que o conceito de leitor é bem mais amplo que apenas a leitura de livros, pois envolve a leitura do mundo ao nosso redor. Sendo assim, independente do suporte, ser um bom leitor é essencial para uma vida digna.

Em pesquisa realizada por Batista (2019), também com estudantes do último ano do Ensino Médio, resultados semelhantes foram obtidos, sendo indicada uma parcela significativa de jovens que não se considerava leitora ou que assinalou "talvez". Na supracitada pesquisa, a autora constatou que, dentre os 43 participantes então pesquisados, 42% deles responderam que não se consideravam leitores, 42% que talvez, e apenas 16% afirmaram com convicção que sim (Batista, 2019). Isso indica que talvez os jovens tenham dificuldades em se reconhecerem como leitores em diferentes contextos, a despeito de o serem ou não.

Nesse sentido é que se torna relevante questionar o que vem a ser um leitor, questão que até mesmo para os pesquisadores da área de linguagens pode ser de difícil consenso, pois podemos olhá-la por diferentes vertentes. Diante disso, visamos entender o que os participantes desta pesquisa definem como leitor, e nessa perspectiva, em uma questão aberta, indagamos: O que é ser um(a) leitor(a) para você?

A partir disso, ao analisar as respostas dos jovens, percebemos que alguns aspectos se sobressaem, indicando talvez o conceito de leitor que permeia o imaginário social. Desse modo, elencamos uma categoria e cinco subcategorias de acordo com os elementos presentes nas respostas dos participantes.

Quadro 1 – Resumo das categorias do conceito de leitor[6]

Categoria	Subcategorias	Brasileiros	Portugueses
É uma pessoa que lê	1. com frequência	47%	55%
	2. livros (não outros objetos)	32%	37%
	3. e aprecia a leitura	28%	28%
	4. em suportes e gêneros variados	9%	8%
	5. em quantidade	8%	5%

Fonte: Adaptado de Batista (2025).

No quadro apresentado, optamos por indicar apenas uma categoria, porque grande parte dos jovens iniciaram suas respostas utilizando “alguém”, “quem”, “uma pessoa”, “indivíduo” etc., tanto no contexto português, quanto no brasileiro, complementando sua resposta com alguma das cinco subcategorias elencadas.

A subcategoria 1, relacionada à frequência de leitura, apareceu nas respostas de 47% dos participantes brasileiros, e de 55% dos portugueses. Nessa subcategoria, enquadramos as respostas que utilizaram os seguintes termos e derivados para definir um leitor: hábito (**B:** 63 menções/**P:** 2 menções); frequência (**B:** 42 menções/**P:** 18 menções); diariamente (**B:** 10 menções/**P:** 4 menções); constante/recorrente (**B:** 7 menções/**P:** 3 menções); costume (**B:** 9 menções/ **P:** 0 menções); regularmente (**B:** 5 menções/ **P:** 21 menções), etc.

Percebemos, então, que grande parcela dos participantes de ambos os contextos tem

[6] Vale ressaltar que mais de uma definição foi utilizada em uma mesma resposta, por isso a porcentagem ultrapassa a totalidade de 100%.

uma visão semelhante do que vem a ser um leitor, relacionando-o à recorrência do ato de ler. Isso pode gerar preocupação, pois concordamos com Petit (2009, p. 202), ao expor que:

> [...] os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de interrupções breves ou longas. Alguns desses períodos de pausa fazem parte da natureza da atividade de leitura — todos nós sabemos que há momentos da vida em que sentimos, de maneira mais ou menos imperiosa, a necessidade de ler. Não há por que se preocupar com intervalos desse tipo: não se entra na leitura ou na literatura como se abraça uma religião.

Diante disso, podemos, inclusive, inferir que haja participantes que possam já ter sido mais próximos da leitura, mas que no momento da pesquisa encontravam-se afastados dessa atividade pelos mais diversos motivos e que por isso podem ter indicado que "não" se consideram leitores, por entenderem que um leitor se faz apenas pela frequência de sua leitura.

Nessa esteira, averiguamos que os dados obtidos nesta pesquisa coincidem com o conceito de leitor adotado na pesquisa de Failla (2024), que define o leitor com base na frequência de leitura. Ou seja, considera que o leitor "é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses" (Failla, 2024, p. 34) e o não leitor como "[...] 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" (Failla, 2024, p. 14).

Outro ponto relevante, é que, da perspectiva de Pennac (1993, p. 143), a maioria dos leitores se concede o direito de não ler cotidianamente, uma vez que "nossos períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os miasmas da indigestão". Nesse sentido, mesmo sendo leitores, isso não nos obriga a ter um livro na mão todos os dias, pois podemos ficar períodos longos ou curtos sem ler, e voltar a fazê-lo. Isso nos leva às considerações de Pennac, para quem a leitura deve ser apresentada às crianças como uma opção:

> O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a 'necessidade de livros'. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela (Pennac, 1993, p. 145).

Sendo assim, mesmo os educadores não podem obrigar que os alunos leiam, mas sim, propiciar diferentes experiências leitoras que os levem a se engajar nessa atividade, com o máximo de frequência possível. Diante disso, destacamos o papel do professor como aquele que motiva e busca instigar a um processo de possível formação de leitores, dando os meios e o incentivo para que isso ocorra, mas deixando os sujeitos livres para que possam construir suas

próprias trajetórias com a leitura.

Ainda sobre a subcategoria 1, nos chamou a atenção a definição de leitor como aquele que tem o hábito de ler. Mas o que seria isso? Uma definição seria:

> "[...] a forma como agimos ou reagimos dentro de uma determinada situação sem precisar recorrer a um cálculo consciente, e se constitui a partir da história de vida (Meirieu, 2005) de cada pessoa nas suas múltiplas confrontações consigo mesma, com o outro e com o meio em que vive" (Baade; Silva, 2016, p. 131).

Nessa perspectiva, Baade e Silva (2016) apontam que aquele que não tem o hábito de ler também cultiva um hábito, ou seja, o da não-leitura. Para os autores, os hábitos são desenvolvidos, consequentemente, indicam que há espaços propensos à criação do hábito de leitura, ao sentimento de amor pelos estudos, ou mesmo ao despertar da docilidade e da obediência dos alunos. Sendo que "Promovendo e cultivando o hábito de não-leitura, a escola reproduz e assim mantém ou perpetua a estrutura de dominação-submissão da sociedade neoliberal ocidental" (Baade; Silva, 2016, p. 131). Diante disso, assim como a escola pode auxiliar que os alunos desenvolvam o hábito de leitura, pode contribuir para que se afastem dele.

A respeito da subcategoria 2, podemos indicar que 32% dos brasileiros e 37% dos portugueses especificaram que um leitor é aquele que "lê livros". É fato que na cultura letrada o livro tem um *status d*e poder. Sendo assim, no entendimento desses alunos, o leitor legítimo é aquele que é visto com um livro nas mãos, e não aquele que lê uma reportagem, ou uma postagem nas redes sociais, um *outdoor* na rua etc. Para esses estudantes, o conceito de leitor está ligado ao mundo dos livros, indicando que talvez tenham uma visão idealizada do leitor, normalmente ligado aos livros impressos, compostos por folhas.

Então, inferimos que, talvez, esses alunos ainda estejam imaginando um leitor idealizado que tem o livro físico em suas mãos, desconsiderando que atualmente é possível ler sem livros, conforme Chartier (2020). Isso quer dizer que não se lê apenas a palavra escrita, mas imagens, gestos e tudo ao nosso redor. Além disso, o próprio conceito de livro carece de alterações com a revolução do texto eletrônico, que nos permite ler sem manipular o objeto material. Portanto, com as evoluções causadas pela TDIC, que afetam o leitor e sua leitura, novas definições, mais inclusivas em alguns aspectos, precisam ser repensadas e divulgadas.

A subcategoria 3, relacionada àquele que aprecia o ato de ler, foi mencionada por 28% dos participantes de ambos os contextos. Diante dos dados, é possível observar que essas respostas são marcadas pelo uso de algumas palavras e seus derivados, como: gostar (**B:** 79 menções/**P:** 21 menções); interesse (**B:** 25 menções/**P:** 4 menções); prazer (**B:** 13 menções/ **P:** 3 menções); apreciar (**B:** 10 menções/ **P:** 3 menções); divertir (**B:** 5 menções/ **P:** 0 menções);

lazer (**B:** 5 menções/ **P:** 2 menções); admirar (**B:** 5 menções/ **P:** 0 menções); paixão (**B:** 4 menções **P:** 0 menções). De modo semelhante, em ambos os contextos o termo "gostar" e seus derivados são os mais evocados para definir o leitor. Sendo assim, nessa subcategoria, identificamos uma visão de leitor ligada aos afetos para com os textos.

Considerando esse cenário, é importante destacar que o gosto pela leitura não é inato, mas formado ao longo de nossa vida, consoante às práticas sociais de que participamos e que nos afetam. Então, quando percebemos que uma parcela dos estudantes considera que o leitor é alguém que aprecia a leitura, isso nos leva a pensar na escola e nas ações que essa instituição precisa realizar para promover a construção de uma boa relação entre livro e leitor. Isto é, ela, enquanto formadora de leitores, precisa propiciar momentos em que o estudante vivencie situações diversas de leitura, na tentativa de que alguma delas o afete.

A subcategoria 4, foi sustentada por 9% dos brasileiros e 8% dos portugueses, nas quais os estudantes mencionam que os leitores leem em diferentes suportes, bem como gêneros e/ou temas mais variados, considerando que estes fazem parte de sua rotina. Embora seja uma concepção de leitor mais inclusiva, observamos que esses alunos optaram por ligar o leitor ao ato de ler especialmente textos, e não gestos, imagens etc. Isso chama a atenção na medida em que vivemos em uma era em que redes sociais, por exemplo, o Instagram, altamente imagéticas, requerem processos de leitura complexos e críticos de textos multimodais.

Por fim, a subcategoria 5, ou seja, de leitor como alguém que lê em quantidade, foi mencionada por 8% dos brasileiros e 5% dos portugueses. Entretanto, a maioria dos estudantes não destaca o que considera ser uma boa quantidade para considerar-se leitor. No contexto brasileiro, houve poucos jovens que expressaram uma quantidade exata, como: "já ter lido mais de 5 livros"; "Pessoa que lê mais que 4 livros no ano"; "Ler pelo menos um livro por mês"; "Ler pelo menos um livro ou mais"; [...] ler pelo menos uma vez por mês; "4 por mês"; "[...] ler ao menos uma vez na semana". Chamam a atenção as respostas desses estudantes, que divergem, por exemplo, do que a própria pesquisa de Failla (2024) estabelece como sendo um leitor, pois as expectativas de dois leitores se mostram bem altas, ao apontarem a leitura de um ou quatro livros por mês, o que no total daria 12 ou 48 livros por ano, respectivamente. Já duas respostas não indicam se a sua conta é feita por mês ou ano, ou mesmo relacionada ao livro. Nesse sentido, percebemos não haver um consenso entre os participantes sobre a quantidade adequada de leituras para se intitular um leitor. Entretanto, observamos que aqueles que mencionam uma quantidade específica, possuem expectativas elevadas, as quais, em muitos casos, não conseguem atender. Diante de uma quantidade tão imensa, é possível que eles nem tentem, muitas vezes, atingi-la.

De modo geral, observamos que, independentemente do termo específico utilizado pelos jovens para demonstrar seu conceito de leitor, o que possivelmente está relacionado ao vocabulário utilizado por cada público-alvo em sua região, no campo semântico, a maior parte de brasileiros e portugueses parece compreender o leitor como aquele que cultiva a leitura em sua vida cotidiana. Ao relacionar essa ideia com o número de jovens que "não" se reconhecem como leitores, ou que "talvez" o sejam, nos leva a inferir que muitos deles desconsideram as leituras realizadas em seu cotidiano, afinal, dificilmente passamos um dia sem ler, seja um rótulo, uma mensagem no WhatsApp, um *post* em uma rede social etc. Possivelmente, para eles, essas leituras não são tão significativas a ponto de lhes darem o título de "leitores". Ou mesmo, possivelmente, acreditem que o leitor é aquele que lê livros, tal como exposto na segunda categoria. Ou ainda aquele que sente prazer ao realizar essa atividade, como na terceira categoria.

Conclusão

Diante do fato de que poucos dos jovens participantes da investigação aqui retratada têm convicção em afirmarem-se como leitores, indicamos que isso possivelmente esteja ligado ao entendimento do que vem ser um leitor em nossa sociedade. Desse modo, os percentuais de 47% dos participantes brasileiros e 55% dos portugueses apresentam-se muito expressivos em ambos os contextos, com participantes afirmando que o leitor é a pessoa que lê com frequência, o que nos leva a inferir que ao ocupar esse lugar, o sujeito visto como efetivo leitor não poderia passar longos períodos distante da leitura. Isto é, o leitor, nessa concepção, é visto como uma entidade apenas dependente da assiduidade quanto a essa prática. Essa visão é amplamente difundida, inclusive adotada na pesquisa de Failla (2024), mas que pode ser contestada quando recorremos a teóricos que versam sobre aspectos significativos que envolvem o fenômeno da leitura.

Percebemos, ainda que os jovens têm concepções de leitor ligadas a um imaginário idealizado e rígido, desconsiderando a liberdade do leitor em passar breves ou longos períodos afastado da leitura ou que a realização da atividade leitora pode ocorrer via diferentes suportes. Isso nos leva a ponderar que a escola, dado o contexto em que os participantes desta pesquisa estavam inseridos, precisa questionar essas ideias, visando à construção de uma imagem positiva dos jovens leitores sobre si, nem sempre coincidentes com uma das definições elencadas, embora interajam com materiais de leitura constantemente e podem ter uma visão crítica do mundo a partir dessas interações.

Portanto, defendemos uma ideia de leitor múltiplo e transitório, que pode, em algum momento da vida, perpassar por essas definições, ou mesmo por nenhuma, mas ainda assim ser um leitor. Também propomos que a leitura seja concebida como algo que transcende suportes físicos, não somente pautados naquilo que comumente se chama de "livro", pois não é somente esse o meio em que o sujeito pode encontrar prazer ao interagir com textos verbais escritos. Ao contrário, no meio multissemiótico em que vivemos, essa linguagem se combina às imagens, aos sons, aos movimentos etc., gerando diversas formas de leitura. Nesse sentido, é pertinente que se construam meios escolares e sociais de conscientizar os próprios jovens da importância de se identificarem como leitores ativos, que dispõem dos livros e de outros meios para efetivarem suas possibilidades de leitura e de atuação no mundo, via interações textuais múltiplas.

REFERÊNCIAS

BAADE, Joel Haroldo. SILVA, Ezequiel Theodoro da. "Professor, não tenho tempo para ler!" – a prática docente diante do hábito de não-leitura. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas-SP, v. 34, n. 67, p.125-136, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p125-136. Acesso em: 20 set. 2022.

BAJOUR, Cecilia. **Oír entre lineas:** el valor de la escucha en las prácticas de lectura. CABA: El Hacedor, 2014.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Patrícia Cardoso. **Formação de leitores literários no ensino médio**: tecendo histórias. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: https://repositorio.uel.br/handle/123456789/13569. Acesso em: 03 abr. 2023.

BATISTA, Patrícia Cardoso. **Os jovens e a leitura literária na era digital:** democratização do acesso e labirinto de possibilidades. 2025. 254f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva, 2020.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil.** 6. ed. Instituto Pró-livro, 2024. Disponível em: https://pesquisa.prolivro.org.br/press-kit-retratos-da-leitura-no-brasil. Acesso em: 02 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura:** questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras. p. 163-178. 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** Uma teoria do efeito estético. Volume 1. Tradução de Johanes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília/Solisluna, 2020.

ORLANDI, Eny Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

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

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 2014.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOBRE AS AUTORAS

Patrícia Cardoso Batista
Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Professora no Município de Londrina-PR.
E-mail: patty_jbt@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8621062703004955
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3096-6178

Sheila Oliveira Lima
Doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas na Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: sheilalima@uel.br
Lattes:http://lattes.cnpq.br/7552098448712248
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0993-8228

Rosangela Maria de Almeida Netzel
Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora no município de Londrina.
E-mail: roalmeidanetzel@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0572642059978675
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8653-1296

CAPÍTULO 7

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Ana Leticia Ferreira
Gislaine Franco de Moura
Marta Silene Ferreira Barros
Ronald Rosa

Introdução

A contação de histórias é uma prática milenar que desempenha um papel fundamental para a socialização e perpetuação do legado cultural criado ao longo da história. No contexto educacional, a prática planejada da contação é indispensável, especialmente no que tange à aquisição da linguagem, ao desenvolvimento cognitivo e emocional e à formação do sujeito leitor. Na Educação Infantil, essa estratégia assume um papel essencial na mediação entre a criança e a cultura elaborada, permitindo a apreciação de textos literários, a compreensão de narrativas, mobilização de sentimentos e emoções, ampliação do repertório vocabular, elaboração de significados, entre outras possibilidades.

Considerando a Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta este estudo, é possível observar que Vigotsky, Leontiev e Luria (2010), enfatizam a importância das relações para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a linguagem é um instrumento mediador essencial na formação do pensamento e na elaboração do conhecimento. Dessa forma, a contação de histórias, ao ser planejada e mediada por um docente, propicia situações de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como a constituição do sujeito leitor desde a mais tenra idade.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo analisar a contação de histórias na Educação Infantil como prática pedagógica intencional, destacando o papel da mediação docente na formação do sujeito leitor.

O texto se organiza em três tópicos. O primeiro tratará especificamente da contação de histórias, apresentando um quadro conceitual contemplando suas especificidades enquanto um elemento produzido em sociedade, que, portanto, precisa ser apropriado e internalizado, superando estigmas de que se trataria de uma prática espontânea, natural do ser humano.

O segundo momento discute a formação do sujeito leitor e suas especificidades, conferindo destaque para a complexidade dessa ação que é puramente humana, articulada com

o meio, considerando a linguagem como um vetor central na articulação do pensamento e da consciência.

Por fim, a terceira traz uma análise sobre o papel do professor na mediação das narrativas, destacando aspectos aos quais o trabalho docente precisa se atentar, compreendendo a mediação como uma ação planejada, efetiva e consciente, voltada à superação de abordagens superficiais.

A contação de histórias na Educação Infantil: Estratégia e encantamento para aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Você se recorda de alguma narrativa que marcou sua infância? Ou de uma trama que ouviu tantas vezes que parece ter se entrelaçado à sua memória? Já folheou tantas vezes um livro que basta olhar as ilustrações para recordar o conteúdo de cada página? Uma história bem contada é como uma semente fértil: ao ser lançada no solo da imaginação, germina, cria raízes e floresce, espalhando frutos, deixando marcas. Louvison (2010, p.46) afirma que ouvir relatos contribui para a formação do sujeito em sua integralidade:

> É na relação de presença e ausência que criamos representações que povoam nosso mundo interno. Presença e ausência de objetos, de palavras e de sentidos criam a descontinuidade espacial e/ou temporal que convoca a criança, o jovem e o adulto ao exercício necessário para criação de representação de sentido.

Diante desse entendimento, pode-se afirmar que a experiência de ouvir uma narrativa não é apenas um ato de escuta, mas um processo ativo de elaboração simbólica. Tal processo ocorre em diversos segmentos da vida: em ambientes informais como o seio familiar, entre amigos, em hospitais, teatros, bibliotecas, além do ambiente escolar. No contexto educativo, essa atividade é compreendida como uma ação deliberada e estruturada. Ao contrário dos espaços informais, na escola, além do deleite, é um elemento pedagógico que enriquece as elaborações mentais e exige atenção volitiva em sua realização.

Nesse sentido, Louvison (2010, p. 60) reafirma a importância leituras para crianças como "[...] instrumento mediador na construção das representações psíquicas e sociais necessárias para a inserção da criança no mundo da linguagem, da convivência e do conhecimento".

Mukhina (2022, p. 39) ressalta que "[...] o cérebro do homem continua a se formar depois do nascimento, de acordo com as condições em que a criança se desenvolve", ou seja, o ingresso da criança na cultura não ocorre de maneira espontânea, mas depende da mediação do adulto. No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é primordial.

Embora contar exceda os limites do ambiente escolar, sendo uma prática social inerente ao ser humano, no âmbito da Educação Infantil não pode ser improvisada ou utilizada como mero "preenchimento" da rotina. Entendendo a escola como uma instituição que desempenha:

> [...] papel central no desenvolvimento de seus estudantes, na medida em que cria condições para que se apropriem –através de mediações culturais planejadas e intencionais – dos conhecimentos acumulados pela humanidade, conhecimentos esses que encarnam as novas possibilidades de conduta das crianças, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento teórico, a capacidade de leitura e escrita, etc. (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 424).

Seguindo essa linha de raciocínio, a escola não se restringe a transmitir conteúdos mecanicamente, pois, como destaca Asbahr e Nascimento (2013, p. 424), "[...] o educador, portanto, é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois polos da relação". Diante dessas reflexões, é possível afirmar que a narrativa dos enredos exige planejamento e o domínio de técnicas específicas. Isso implica a necessidade de organização e antecipação, a começar pela escolha da história, que carece estar alinhada aos interesses e ao nível de desenvolvimento da criança.

Coelho (2001, p.13) propõe temáticas a serem trabalhadas conforme cada idade e afirma que

> O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade (Coelho, 2001. p. 13).

Essa organização possibilita maior fluidez. A escolha da obra deve ser fruto de um estudo criterioso, e não de uma seleção aleatória, pois, ao eleger a produção, inicia-se o processo de estudo, considerando diversas formas de narração. Como destaca Louvison (2010), contar exige precisão na leitura, e, caso seja feita a leitura ou proferição, o narrador precisa estar familiarizado com o texto, ler com calma, respeitar a pontuação e explorar as ilustrações, de modo a "[...] colocar as crianças frente a complexidade de nossa língua e ensiná-las a relacionar a linguagem falada e a escrita" (Louvison 2010, p.181).

A partir do momento em que há domínio sobre a trama, desdobram-se as possibilidades de enriquecê-la, seja por meio do uso de objetos, variações na voz ou gestos. De acordo com Coelho (2001, p.51) "saber modular a voz e torná-la expressiva deverá constituir um treino constante para que ela possa ser utilizada em toda sua plenitude". Além disso, a escolha precisa ser prazerosa para o contador, pois a espontaneidade e o envolvimento do narrador são essenciais para cativar o público.

Outro aspecto ressaltado por Coelho (2001) é a duração da atividade narrativa. Ao longo da vida, os processos funcionais permanecem em constante qualificação e, especialmente na Educação Infantil, o olhar para a formação psíquica é necessário, exigindo um planejamento cuidadoso sobre o momento mais adequado para a contação. Por exemplo, evita-se narrar próximo ao horário do lanche (quando as crianças podem estar irritadas por conta da fome) ou próximo ao período de descanso (caso a trama tenha elementos que as agitem). Assim, é importante pensar nos momentos adequados para a contação e refletir se os mesmos não interferem na apreciação estética. Por outro lado, determinados contextos para a contação podem ser organizados intencionalmente para acalmar o grupo, contribuindo com um ambiente propício à escuta atenta e à imersão na experiência literária.

Destarte, é válido considerar a repetição como relevante nessa discussão. Muitas vezes, supõe-se que repetir a história possa ser monótono ou limitador. No entanto, Coelho (2001) demonstra que a repetição contribui para o desenvolvimento de funções psíquicas como a da memória e a da percepção de detalhes não observados anteriormente. A cada contato, a criança descobre diferentes nuances, vivenciando-as sob novas perspectivas. Essa experiência pode ser enriquecida por meio da exploração de diferentes formatos, como a oralidade, o uso de livros ilustrados, fantoches ou imagens sequenciais, por exemplo.

Por fim, uma história bem planejada e bem contada deixa marcas profundas em quem a ouve, pois o ato de narrar histórias é uma produção cultural e, portanto, essencialmente humana. Mais do que um momento de lazer, promove encontros, desperta emoções e amplia a compreensão de mundo, mobilizando processos que não ocorrem espontaneamente, mas que contribuem significativamente para sólidas apropriações culturais, como o próprio ato de ler. Assim, a contação de histórias contribui para a formação do sujeito leitor, tema que será aprofundado a seguir.

A formação do sujeito leitor

A contação de histórias como elemento social historicamente elaborado, desempenha um papel essencial na transmissão da cultura e no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Essa prática se consolidou como uma estratégia fundamental, sendo constantemente ressignificada conforme as necessidades pedagógicas e os avanços teóricos sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, compreender a relação entre a contação de histórias e a formação do sujeito leitor exige uma abordagem crítica que considere tanto a apropriação e internalização da linguagem, quanto os processos de qualificação das funções psíquicas superiores.

A formação do sujeito leitor é um processo complexo e historicamente determinado, vinculado ao desenvolvimento do psiquismo e à apropriação dos signos culturais. O ser humano se constitui a partir das interações sociais, nas quais a linguagem desempenha um papel fundamental como instrumento mediador do pensamento e da consciência (Vigotsky, Leontiev e Luria 2010).

Com base nos estudos de Vigotski a respeito do desenvolvimento da linguagem, Martins (2011) explica que há uma distinção entre o aspecto externo e o aspecto semântico. A estrutura primitiva desta função psíquica está intrinsecamente vinculada às relações sociais e às interações culturais nas quais a criança está inserida. A fala inicial de uma criança, carregada de significados, reflete a totalidade da experiência vivida e não apenas uma simples nomeação de objetos ou pessoas.

Quando pronuncia uma única sílaba embrionariamente dotada de significado, a criança não representa meramente uma palavra, mas na expressão está contida uma frase ou oração com sentido completo. Do ponto de vista interno, não é pronunciada meramente a sílaba, mas um complexo único com uma configuração linguística própria (Martins, 2011). Por exemplo, quando uma criança pronuncia "mamá" para pedir o alimento, não apenas profere a palavra, mas carrega um pedido, com sentido completo para quem a interpreta.

É por meio das vivências culturais mais elaboradas que a linguagem avança a graus cada vez mais elevados e nesse contexto a literatura e a contação de histórias desempenham um papel essencial na formação do sujeito leitor.

A qualificação da linguagem é parte de um processo simbólico complexo que depende, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Para Martins (2011, p. 146), "Os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica". Diante disso, é possível afirmar que a linguagem e o pensamento não se desenvolvem separadamente, mas se qualificam mutuamente em um movimento dinâmico e dialético, inferindo diretamente na constituição leitora.

Linguagem não se restringe à escrita, tampouco se limita à habilidade de decodificação, mas a um processo que envolve a internalização de significados culturais e a elaboração de sentidos. A atitude leitora se forma a partir das ações intencionais voltadas ao desenvolvimento das qualidades humanas inerentes ao ato de ler. Para Girotto, Souza e Davis (2015, p. 279):

> [...] a experiência com o livro, instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, mesmo que em sua etapa embrionária, desde a primeira infância, permitirá o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor.

Fica evidente que a atitude leitora não é natural, sendo que a constituição do sujeito leitor está vinculada à sua formação humana. À medida que a criança se desenvolve, a linguagem passa por transformações qualitativas, tornando-se progressivamente mais abstrata e menos dependente da situação imediata. Esse avanço ocorre devido ao processo de internalização dos signos, permitindo que adquira maior autonomia na formulação do pensamento e na organização de suas ideias.

Essa relação dialética entre linguagem e pensamento evidencia o papel da mediação simbólica na elevação das funções psíquicas superiores, demonstrando que a apropriação e a internalização são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito leitor. A contação de histórias promove a função reguladora da linguagem, pois a criança aprende a organizar seus pensamentos e a estruturar suas falas a partir das experiências vivenciadas com a literatura, contribuindo com a constituição do sujeito leitor, à medida que amplia sua capacidade de interpretação e atribuição de sentidos às obras apreciadas.

No contexto da contação, a criança se apropria das estruturas narrativas, dos significados simbólicos e das relações entre oralidade e escrita. Para Jambersi (2014), as histórias, sobretudo as da tradição oral, refletem as condutas morais e valores humanos, e ao serem narradas, podem ser experienciadas tanto pelo narrador, quanto pelo ouvinte. São apropriadas de maneira singular por ambos, permitindo a identificação com as ações dos personagens e a vivência de diferentes sensações, como medo, alegria e dúvida, pois cada narrativa afeta de maneiras diferentes em cada envolvido.

Contar histórias tem uma ligação importante com o exercício da imaginação e da potência criadora do homem. A mobilização de recursos internos (produzidos a partir da interação com pessoas, lugares, animais e objetos) e externos (decorrentes do ambiente social e histórico) permite ao contador transformar imagens em palavras (Jambersi, 2014).

Para Moura e Barros (2023, p. 42), o ato de ler é uma necessidade do homem em todo o seu percurso social e histórico, pois "[...] propicia a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, bem como a apropriação da cultura elaborada [...]". As autoras alertam que, apesar das evidências sobre a leitura como elemento humanizador, muitas escolas ainda propõem atividades como interpretação de textos didáticos fragmentados e fichas de leitura, práticas que, embora comuns no cotidiano escolar, não favorecem a apreciação estética.

É por intermédio do ato de ler que a criança "[...] tem a possibilidade de ressignificar seu texto e se apropriar das visões de mundo e da cultura humana, de tal forma que eleve as potencialidades de suas funções psíquicas superiores, humanizando-se" (Moura; Barros, 2023, p. 56). Dessa forma, a vivência com as histórias se estabelece como uma prática essencial na

formação do sujeito leitor, pois proporciona experiências que ampliam as possibilidades de pensamento e expressão.

Diante das análises apresentadas, aqui também se defende o encantamento, pois, "[...] vale a pena semear estrelas, ainda que não as veja pelo mesmo ângulo que os outros, ou que ainda não possa colher seus frutos" (Moura; Barros, 2023, p. 56). A contação permite não apenas a apropriação da linguagem, mas também o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das qualidades humanas inerentes ao ato de ler aspectos essenciais para a formação do sujeito leitor e, consequentemente, para sua humanização.

A ação docente na contação de histórias

Diante dos desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil em relação à motivação para a leitura, desponta a necessidade de compreender a contação de histórias como uma ação intencional e planejada, capaz de favorecer o desenvolvimento da criança para além da decodificação de palavras.

O papel docente, nesse contexto, vai além da seleção, leitura, proferição ou contação de textos literários, o profissional tem sua ação mediadora entre a obra e a criança, proporcionando experiências que estimulem a imaginação, a criatividade e a produção de sentidos. Por isso, a ausência de planejamento pode levar a uma prática superficial da leitura, que se limita à oralidade e a reprodução mecânica, sem garantir a apropriação efetiva deste conhecimento pela criança. Como aponta Arena (2009), a leitura não pode ser apenas um exercício de reconhecimento de palavras, mas um processo que envolve compreensão e interpretação, essenciais para o desenvolvimento do sujeito leitor.

> São tantas as práticas do leitor diante da escrita, tantas as funções, diferentes as estruturas, entretanto o nome consensual contemporâneo para esse ato é um só: leitura. Essa generalização traz alguns problemas de natureza pedagógica, pois encaminha o professor para ensinar, deliberadamente, uma única prática de leitura: a de vocalizar os sons, em vez de ensinar as práticas, suas funções e sua estrutura específica (Arena, 2009, p. 11).

Dessa forma, a contação de histórias, quando inserida de maneira estruturada na rotina pedagógica, torna-se um elemento valioso para a ampliação do repertório cultural e linguístico. Para isso, é fundamental que o professor compreenda sua função nesse processo e elabore estratégias que estimulem a participação ativa das crianças, garantindo que a experiência com a leitura seja prazerosa e significativa.

A leitura, como destaca Foucambert (1997), é um ato de questionamento da escrita, no qual o leitor atribui significado ao texto com base em sua própria experiência e

intencionalidade. A discussão sobre as diferentes formas de apresentar a criança ao universo da leitura envolve reflexões acerca das práticas que melhor favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora. Entre essas práticas, destacam-se a leitura silenciosa e a leitura oral, que possuem características e impactos distintos no processo de aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (1995), a leitura silenciosa favorece uma imersão mais profunda no texto, contribuindo para a fluidez perceptiva e para a ampliação da compreensão. Cabe destacar que, mesmo antes da decodificação do signo escrito, as ilustrações, expressões, cenários e imagens presentes nas obras podem ser apreciadas. Além disso, no contexto educacional, a leitura oral desempenha um papel relevante para a introdução no universo literário, permitindo que se familiarize com a estrutura dos textos, amplie o vocabulário e desenvolva habilidades interpretativas por meio da interação com o narrador.

Frequentemente, confunde-se o simples reconhecimento de personagens ou acontecimentos com o ato de ler. No entanto, a leitura pressupõe compreensão, elaboração de sentidos e interpretação — processos que não se restringem à memorização de elementos isolados. Na Educação Infantil, é comum que ler e compreender sejam tratados como aspectos distintos, especialmente quando a criança ainda é ouvinte. Conforme Arena (2009), a leitura já envolve, por si só, a produção de sentidos, a formulação de ideias e a elaboração do pensamento.

As ações desempenhadas pelos professores durante a leitura e a contação de histórias, como segurar e manusear o livro, ajustar a postura e modular a voz, integram o processo de ensino da leitura e desempenham um papel fundamental na formação dos pequenos leitores.

Nessa perspectiva, a leitura contribui para o desenvolvimento das formas mais complexas de pensamento. Para aproximar a criança desse universo, o professor pode propor diálogos sobre a história, pedir que antecipem desfechos, relacionem a narrativa com suas vivências e expressem suas interpretações por meio de diferentes linguagens, como desenhos, dramatizações e recontos.

Ao considerar a leitura como uma prática desenvolvida pela humanidade, podemos reconhecer suas diversas funções sociais. Sob essa ótica, a leitura e a contação de histórias são estratégias fundamentais que permitem à criança o acesso ao patrimônio cultural acumulado. Compreender o psiquismo humano à luz da Teoria Histórico-Cultural é essencial para entender tanto o processo de aprendizagem a partir da contação de histórias quanto sua apropriação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de analisar a contação de histórias na Educação Infantil como prática pedagógica intencional, destacando o papel da mediação docente na formação do sujeito leitor,

evidencia-se que esta ação se revela um elemento pedagógico essencial para a formação do sujeito leitor. A prática não apenas possibilita o contato com a linguagem escrita e oral, mas também promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, favorecendo a internalização de signos culturais e a elaboração de significados. Esse processo não ocorre de forma espontânea ou natural, mas depende da mediação docente intencional, planejada e qualificada.

Ao longo deste capítulo, demonstrou-se que a contação de histórias propõe o deleite e, concomitantemente, se configura como uma estratégia potente na humanização da criança e no fortalecimento de sua relação com a leitura. As narrativas, ao serem mediadas pelo professor, ampliam as possibilidades de compreensão do mundo, mobilizam emoções, estimulam a imaginação e promovem a apropriação da cultura elaborada. Contudo, para que essa prática seja efetiva, é imprescindível que os docentes tenham consciência de sua importância e utilizem estratégias adequadas aos interesses das crianças e ao nível de desenvolvimento infantil.

Ao criar oportunidades significativas de contato com a literatura desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para a formação de sujeitos leitores capazes de interagir criticamente com o mundo. Assim, espera-se que este estudo possa subsidiar novas reflexões sobre a importância da mediação docente na Educação Infantil e incentivar práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de encantamento, apreciação e apropriação da cultura escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento, cujo apoio foi fundamental para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Função e estrutura em atos de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambú. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf. Acesso em: 11 mar. de 2025.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33. p. 414-427. 2013.

COELHO, Betty. **Contar histórias:** Uma arte sem idade. São Paulo: Ática. 2001

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. *In:* DAVID, Célia Maria et al. (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 277- 308. 2015.

JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. *In:* ARCE, Alessandra (Org.). **O trabalho Pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea. p. 13- 35. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. Bauru. 2011.

MOURA, Gislaine Franco. BARROS, Marta Silene Ferreira. "O semeador de estrelas" e as suas múltiplas determinações: relações possíveis com o ato educativo. *In:* FRANCO, Sandra Aparecida Pires. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (organizadores). **Leitura e atividades de estudo**: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica. p. 41-57. 2023.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Editora WMF Martins, 2022.

LOUVISON, Eliana. **Conte outra vez:** histórias infantis para a formação de crianças. Londrina: Kabila, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Diatribuiciones, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Ana Leticia Ferreira

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Londrina; Professora especialista Cênica e Dança na Rede particular.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0378043190962725
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1321-6911

Gislaine Franco de Moura

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Professora colaboradora no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora na Educação Básica na Rede Pública de Londrina.
E- mail: gislaine.franco.moura@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1341806081159856
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3407-3537

Marta Silene Ferreira Barros

Pós-Doutorado em Educação. Professora Associada Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL.
E-mail: mbarros@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3400612251090722
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1924-8490

Ronald Rosa

Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Professor de Arte, na Rede particular.
E-mail: ronaldrosa.1413@uel.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3269306399670902
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3118-4145

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS

Nathalia Martins Beleze
Geovana Soares Milléo
Daniella Inglez Loyde
Isabelle Christina Mariano Garcia

Introdução

O acesso à literatura tem se caracterizado predominantemente com ênfase utilitária, isto é, sem considerar o contexto e a produção de sentidos sobre o texto, os quais inviabilizam o ato de ler como construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que, a organização da prática docente e dos espaços de acesso à literatura precisam ser postos em questão já que há uma carência teórica e metodológica para a efetivação do ato de ler em sala de atividade (Arena, 2010).

Neste diapasão, o problema que norteia esta pesquisa é: Como a reorganização da prática de ensinar a leitura literária pode contribuir para a formação da atitude leitora das crianças? Sendo assim, firmamo-nos sobre a hipótese da prática-teoria-prática, vislumbrando que tal movimento dialético possa suscitar uma nova percepção do ato de ler e, consequentemente, do desenvolvimento humano e das possibilidades de reorganização da prática de ensinar a leitura literária.

Consideramos para e no decorrer da pesquisa, a concepção de homem do Materialismo Histórico-Dialético, aliada a aprendizagem e desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e de educação preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa foi realizada, portanto, à luz da Perspectiva Crítico- Dialética, no sentido de abordar os aspectos da realidade estudada em sua totalidade.

O campo de pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um Distrito de Londrina-PR, cujos participantes[7] foram quatorze crianças da turma P5 (com idade entre 4 e 5 anos). As atividades organizadas e desenvolvidas no decorrer da pesquisa foram pautadas pela integração entre teoria e prática pedagógica, e seu planejamento foi orientado por uma adaptação do autor Gasparin (2012) em "Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica". Composta por cinco passos que exigem do professor uma nova forma de pensar os

[7] Destacamos que, por questões éticas, a identidade das crianças e professoras será preservada. Assim adotou-se às seguintes abreviações para representar os participantes de forma confidencial: P/P, ao nos referirmos a professora pesquisadora; e C ao nos referirmos às crianças que participaram da pesquisa, acompanhado de um número para que possamos distinguir uma criança da outra.

conteúdos, transmitindo-os aos educandos como produções humanas resultantes das relações sociais de trabalho.

O professor inicia pela prática social inicial, que é o ponto de partida, o momento em que ele realiza a apresentação dos conteúdos a serem estudados e seus objetivos, é neste momento também que o docente oportuniza um diálogo para que os educandos externalizam suas vivências e os conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado. O segundo passo, a problematização, é composto pela identificação dos problemas apresentados pela prática social inicial, aliada a discussões sobre as razões, os sentidos e significados. Este conteúdo é estudado, sendo caracterizado também pela elaboração de questões problematizadoras considerando as dimensões propostas pelo autor, (científicas, cultural, social, conceitual, política, econômica), entre outras, as quais possibilitarão a formação do homem omnilateral[8].

O terceiro passo, a instrumentalização, consiste no momento em que o professor instrumentaliza este processo, para isso precisa proporcionar diferentes formas pedagógicas aos educandos, com intuito de que por meio destas o estudante comece a perceber as relações entre os conhecimentos prévios, com as problematizações e então com a mediação do professor realize a transposição para o conhecimento científico.

O quarto passo, a catarse, é o ponto que os educandos irão elaborar a nova síntese mental, é a totalidade concreta do pensamento que ele chegou após superar o conhecimento cotidiano pela apropriação do científico e da identificação e compreensão das dimensões. Essa síntese pode acontecer de diversas formas: avaliação dissertativa, oral, trabalhos, e entre outras, desde que a criança expresse como conhecimento adquirido.

O quinto passo, à prática social final, é o período em que o educando irá apresentar a nova postura prática. No entanto, é preciso ressaltar que esse processo acontece fora da sala de atividade, sendo assim, em sua maioria não é acompanhado pelo professor, pois, serão as novas formas de agir e se manifestar no exercício social após a vivência de apropriação do conhecimento científico, oportunizado pelo processo de ensino e aprendizagem. É a possibilidade de exercer uma nova ação orientada pela consciência do conhecimento adquirido.

Prática pedagógica e a leitura literária

O desconhecimento do ato de ler como prática social é uma constatação percebida com facilidade na Educação Infantil, pois, as atividades de leitura em sua maioria apresentam ações e textos simplistas, norteadas por propostas mecânicas e utilitárias, deixando de lado o real significado deste ato. Nesta perspectiva, consideramos necessário refletir sobre as práticas

[8]Omnilateral - do latim, cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões. A concepção de educação que pretende levar em conta todas as dimensões do ser humano (Frigotto, 2012).

leitoras, pois, ao se distanciar da realidade social, têm concomitantemente silenciado a elaboração de sentidos pelas crianças, impossibilitando o ato de ler como um processo dialético.

Ao pensar sobre o processo dialético na ação docente podemos fazer relação com o que Marx (2008), afirma que o conhecimento se desenvolve com a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, permitindo-nos refletir sobre diversas inferências pedagógicas e metodológicas. Saviani (2008), assim, reitera que tal percurso pode ser uma orientação tanto para o método científico como para o processo de apropriação do conhecimento.

Assim, o presente estudo foi movido pela Pedagogia Histórico-Crítica, porém, cabe destacar que está proposição Didática não tem a pretensão de apresentar a resolução total para os anseios da prática pedagógica, até porque diante do embasamento teórico que a orienta é preciso compreender que o conhecimento se encontra em constante movimento (Gasparin, 2012).

É preciso ressaltar também que essa organização não é específica para Educação Infantil, fase sobre a qual esta pesquisa foi desenvolvida. Contudo, perante os estudos sobre esta perspectiva percebemos o empenho dos autores, Saviani (2008) e Gasparin (2012) em orientar a prática pedagógica em defesa do ato de ensinar relacionado ao posicionamento crítico e a socialização da produção cultural e histórica pautada no conhecimento clássico com o objetivo de superar a realidade imediata, prática que precisa ser desenvolvida desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, desenvolvemos os cinco passos da Didática (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) adaptados à realidade e contexto da Educação Infantil. Inicialmente, propusemos à diretora da instituição a reorganização da prática de ensinar a leitura literária mediante trabalho pedagógico orientado pela proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012).

Elaboramos o planejamento de atividades organizadas e dirigidas ao aprendizado e desenvolvimento do ato de ler por meio do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho” e suas versões. Tal proposta teve como intuito desmistificar o elo com a decodificação ou com uma proposta utilitária, ressaltando, dessa maneira, o trabalho com o clássico, proporcionando questões da realidade social fundamentais para o desenvolvimento da criança e criando necessidades para a mobilização de conhecimentos e a busca por estes, além da fruição da leitura literária, atribuindo sentidos e significados sociais, históricos e culturais que permitem às crianças alçar novos vôos sobre a visão de mundo buscando a formação da identidade leitora.

Assim, ao pensar em atividades organizadas para produção de dados na instituição de Educação Infantil foi necessário compreender que o planejamento precisa estar intimamente

ligado às condições objetivas da organização social, este percurso "não se processa de forma linear e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo" (Pasqualini, 2006, p. 37).

Assim, a periodicidade das atividades organizadas uma vez na semana, para produção de dados, garantiu o andamento da pesquisa de campo. A proposta ocorreu em diversos lugares, (sala, praça, campo, mercado, pátio) totalizando oitenta horas, distribuídas em vinte e cinco encontros, que foram norteados conforme as histórias no quadro, as quais trabalham com o conto "Chapeuzinho Vermelho":

Quadro 1 - Cronograma de histórias e objetivo das atividades organizadas

ATIVIDADES ORGANIZADAS: CHAPEUZINHO VERMELHO: percepções e ações sobre a Literatura	
OBJETIVO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: Ampliar o repertório literário sobre o clássico Chapeuzinho Vermelho, a fim de atribuir por meio das rodas de leitura e debates, voz e vez à criança, potencializando a formação da identidade leitora.	
NÚMERO DE ENCONTROS	CRONOGRAMA DE HISTÓRIAS
4 Encontros	PERRAULT, Charles. **Contos da Mamãe Gansa**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre- RS, L&PM, 2015.
4 Encontros	GRIMM, Jacob. **Os Contos de Grimm**. Tradução do alemão: Tatiana Belinky. São Paulo, Paulus, 2014.
4 Encontros	ALPHEN, Jean-Claude R. **A outra história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Salamandra, 2016.
4 Encontros	BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 40ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Para fazer a seleção das versões de "Chapeuzinho Vermelho" que iríamos trabalhar com as crianças, o principal elemento foram as categorias dialéticas "Conteúdo" e "Forma", mas salientamos que ao utilizarmos o termo conteúdo não estamos nos aproximando de uma prática literária utilitarista, ao contrário, estamos nos referindo ao conteúdo que a obra traz consigo, e que por meio desta relação proporcione à criança junto a mediação docente a possibilidade do conhecimento humano (Duarte, 2016).

Nesta perspectiva, ao estabelecermos relação entre conteúdo e forma, a história "Chapeuzinho Vermelho" impulsiona o contato com a cultura e o próprio desenvolvimento da história da humanidade, processo que se distancia de uma forma imediata e cotidiana. Assim, atividades organizadas percorreram espaços e tempos diferentes, com a contribuição das histórias escutadas no seio familiar e disseminadas na sala de atividade pelas crianças, à descoberta de histórias por meio da mediação docente, vivências que se uniram e juntas

enfatizaram a importância da literatura. Tal fato potencializou os sentidos e significados frente à formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Tentamos proporcionar a conquista destes elementos com intencionalidade, desse modo, foi proposta uma prática social inicial com aspectos da realidade das crianças, isto é, da literatura que tinham acesso em casa. Em seguida problematizamos a identificação dos personagens, o contexto e o título. Para isso, foi necessário ampliar o repertório com subsídios que contribuíssem para um novo olhar aliado a questionamentos e leitura de mundo. As crianças puderam criar uma catarse mental sobre as peculiaridades de cada história com a possibilidade de transcender o conhecimento para a prática social final.

O intuito de propor histórias com versões e formas diferentes foi o de ampliar as experiências da criança, pois, quanto mais "ver, ouvir e experimentar, quanto mais elementos a criança tiver à sua disposição, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes será sua atividade imaginativa" (Vigotski, 2014, p. 13).

Para tanto, iniciamos com a versão original do conto "Chapeuzinho Vermelho", a fim de potencializar a linguagem por meio do questionamento, da inquietação e interpretação do texto. O cenário foi a praça em frente ao CMEI. Usamos uma caixa surpresa, na qual havia objetos representativos. A história da vez foi a versão de Charles Perrault. Foi lida a história, e durante este processo levamos em consideração que:

> Ao dirigir as palavras-signos das histórias às crianças, estamos colocando em prática esses pressupostos teórico-metodológicos neles incluso o afeto. Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento (Girotto; Souza, 2016, p. 28).

Introduzimos possibilidades de participação na história seja por meio dos sons, ou, então, na narrativa com as respostas do lobo. Ao final da história as crianças estavam extasiadas, encantadas com o trajeto percorrido pela história. Concomitantemente com este sentimento, as crianças apresentavam também expressões, falas, perguntas sedentas de respostas como exemplificam as falas: C5: "O que é esse negócio que a vó fala chavetinha e tramelinha?" ou C9: "Por que Chapeuzinho morava em uma aldeia? O que é isso?" [9]

Os três outros encontros foram destinados a problematizar e apresentar as dimensões do planejamento frente aos questionamentos das crianças. Assim, organizamos- nos, inicialmente, apresentando o autor da história e para isso, utilizamos uma foto de Charles Perrault e enfatizamos que foi o primeiro a coletar contos populares e organizá-los. Foi

[9] Transcrição fidedigna da fala das crianças.

necessário caracterizar que naquela época as crianças eram vistas como adultos em miniatura, que eram levados para a lavoura assim que atingiam idade suficiente e logo após os primeiros passos eram encarregadas dos afazeres domésticos e apenas nos momentos de descontração, após o trabalho, é que as histórias populares eram contadas. Somente anos mais tarde, a criança foi pensada como um ser diferente do adulto, com suas especificidades (Coelho, 2012).

A relação do contexto da história foi problematizada junto com as crianças, este processo pode ser observado nos diálogos estabelecidos durante as atividades organizadas:

> P/P: Diante das perguntas que vocês realizaram agora é minha vez de perguntar! (As crianças riem neste momento). Vocês sabem porque as vezes nós lemos ou escutamos uma história e não conseguimos entender algumas coisas. [...] Por quê? Falta informações do contexto, falta saber o que acontecia naquele momento para conseguirmos entender, porque as histórias nos trazem o mundo da fantasia, imaginação e também a realidade. Afinal, conhecemos outros lugares, ouras pessoas e outras emoções por meio das histórias. Assim para entendermos os detalhes precisamos investigar o que tem por trás, pois, tem vivências, tem um mundo diferente. E vocês já começaram muito bem, pois, fizeram perguntas sobre o texto para entendermos melhor a história.
> C3: Quer dizer que tem uma história sobre a história? (risos)
> P/P: Tem um contexto, coisas que interferem na história.
> C9: Verdade a professora já falou que antes a gente nem era criança, era igual adulto.
> P/P: Antes as histórias só eram contadas de pessoas para pessoas, mas, com Perrault isso muda e os Contos de Fadas começam a ser escritos, assim, a história que vocês escutaram é a primeira versão de Chapeuzinho Vermelho que antes era apenas contada pelas pessoas.
> C8: Isso faz tempo?
> P/P: Sim, isso faz muito tempo, faz mais ou menos 320 anos, temos que juntar a idade de todas as crianças e professoras do CMEI.
> C11: Então Perrault já morreu?
> P/P: Sim ele morreu faz tempo!
> C5: Igual o homem das cavernas né?!
> P/P: Isso mesmo!
> C2: Mas ele escreveu a história depois dos homens das cavernas né? C1: Claro né! A professora disse que ele escreveu um livro, os homens das cavernas só escreviam nas cavernas.
> C5: É verdade depois que veio o pergaminho, o papel.
> P/P: Isso mesmo quando Perrault reuniu todas as histórias e publicou já tinha impressão.
> C12: Gente! Então nós não conhecíamos a primeira história da Chapeuzinho! (expressão de espanto)
> P/P: Na maioria das vezes vocês devem ter escutado a versão dos irmãos Grimm que conversaremos um outro dia.
> C13: Quanta coisa nova!
> P/P: Sim, por isso tem tantos detalhes que vocês perguntaram sobre a história, por exemplo a chavetinha e a tramelinha são partes do trinco de uma porta mais antiga daquela época em que foi escrita a história (apresentando uma imagem como exemplo)
> C6: Nossa! Eu já vi um negócio assim lá no sítio, mas não sabia que era esse nome.
> P/P: A aldeia que vocês também perguntaram é um lugar com poucas pessoas morando e geralmente é na zona rural, e em alguns lugares pode ser chamada também de vila.
> C7: A Aline do P4 mora em uma vila nós passamos lá com a Kombi pegar ela.
> P/P: Realmente aqui perto de São Luiz tem uma vila, lá tem poucas casas o chão é de terra e geralmente temos que usar transporte para chegar até lá.
> C12: O que é isso que você leu no final?
> C10: Onde está o caçador na história?
> C8: Por que a vó e a Chapeuzinho morrem? Lembra que eu disse que essa é a?!

> C1: Primeira história da Chapeuzinho!
> P/P: Isso mesmo! Então por ser a primeira história da Chapeuzinho ela está aqui nesse livro que foi chamado de "Mamãe gansa", neste livro tem também outras histórias que trazem coisas alegres e coisas da fantasia, coisas que a gente imagina
> C3: Então aí pessoas podem voar?! Ou se transformar?!
> P/P: Exatamente, aqui tem coisas fantasiosas aquilo que imaginamos! Mas sempre tem um pouquinho da realidade também, neste caso a sociedade francesa apresentando "moais da história"
> C7: O que é moral? Eu já escutei meu pai falar isso!
> P/P: É um ensinamento que as pessoas querem transmitir, quando elas acham algo certo, aí elas querem que todos pensem do mesmo jeito.[10]

O diálogo estabelecido entre as crianças, o texto lido e a mediação da professora/pesquisadora, analisando e reelaborando aspectos do texto em prol da compreensão total, enfatiza que a palavra posta, cria a necessidade de compreender o contexto, ou seja, a partir da produção do outro, foi possível produzir sentidos, a palavra é elemento fundamental da linguagem, pois ela "[...] nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência" (Tuleski, 2011, p. 203). Percebe-se, deste modo, que a linguagem, torna-se no decorrer do desenvolvimento da criança ferramenta para a elaboração do processo do pensamento (Tuleski, 2011), pois, na comunicação escrita, faz-se necessário a leitura integral do texto para compreensão.

A outra versão da história foi desenvolvida em um gramado próximo ao CMEI, com a leitura em voz alta enfatizando como os leitores pensam enquanto lêem, para, posteriormente, em outras atividades organizadas propor práticas colaborativas de leitura entre as crianças. A leitura foi de Chapeuzinho Vermelho, na versão dos Irmãos Grimm, com o uso de fantoches. Foi possível relatar que:

> As crianças demonstraram-se atentas durante toda a contação da história, além também de contribuírem com o texto respondendo às perguntas de Chapeuzinho, "Vovó que orelhas grandes a senhora tem" [...] foi possível perceber também que o olhar frente ao texto foi diferente da primeira atividade organizada, pois, ao finalizar a história as crianças fizeram conexão com o texto anterior comparando-o com o atual e enfatizando aspectos distintos que foram problematizados com a mediação docente (Diário de bordo, 29/03/2019).

Assim, os questionamentos das crianças frente à história giraram em torno do aparecimento do caçador que foi tão esperado na história anterior, além também do espanto das crianças ao escutarem que Chapeuzinho levou vinho para a vovó, bem como quando o lobo diz que a Chapeuzinho está com um semblante sério como quem vai à escola (Grimm, 2014). Diante destes elementos, foi necessário trabalhar com o contexto da referida história e

[10] Transcrição fidedigna do diálogo entre professora e crianças.

apresentar os autores Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Karl Grimm, durante a explanação, foi explicado que os autores eliminaram conteúdos violentos da história de Chapeuzinho, pois, a partir do olhar deles, as histórias começam a expressar mais suavidade e situações amenas. Sendo assim, os aspectos negativos são substituídos pela esperança e a confiança na vida e sempre há uma mensagem positiva (Coelho, 2012).

E é com esta explicação sobre as intervenções dos Irmãos Grimm na literatura que as crianças compreenderam a aparição do caçador na história, apontaram também que "Nesta história os autores não colocam a moral separada, ela vai na história" (C8).

Foi acrescido na mediação de leitura com as crianças que além da alteração do lugar da moral, há alteração no contexto histórico, o fato que provoca a perda da vida em uma história, em outra há possibilidade de aprender pela experiência. Além disso, ao questionarmos as crianças sobre as frases do aspecto negativo sobre ir à escola e sobre levar vinho para a avó, fizemos com que olhassem para a própria realidade, além de revisitar a história de Perrault, pois, as crianças afirmaram que:

> C1: No outro ano eu não gostava de vim para a escola, o lobo estava certo!
> P/P: Por que você não gostava?
> C1: A professora era muito chata! Não deixava a gente brincar, não contava histórias.
> C5: Agora eu entendi o que o lobo quis dizer, mas eu gosto de vim pra escola!
> C1: Hoje eu gosto também! Era antes que eu não gostava.
> C14: E se for pensar na outra história a do Perrault lá as crianças não podiam ir pra escola né?! Por que elas tinham que trabalhar.
> P/P: Realmente podemos fazer este paralelo entre o que vocês já viveram e o que escutaram na outra história e em relação ao vinho quais são as leituras que podemos ter?
> C12: Meu pai toma vinho em casa.
> P/P: E ele toma em qual situação?
> C12: Toma quando tem festa.
> C6: Aaaa meu pai também toma vinho! Ele fala que é bom para o coração
> P/P: Podemos fazer as duas leituras para a história de Chapeuzinho, sim ou não?
> C7: Sim porque a vó dela estava doente então precisava de vinho, e também no final da história eles estão felizes porque elas estão vivas de novo e tomam vinho.[11]

Diante de tal situação, foi apresentado às crianças que realmente há estudos científicos que comprovam uma correlação inversa entre o consumo leve e moderado de vinho e o risco cardiovascular (Castelnuovo et al., 2002). Essas discussões foram relacionadas ao que o poeta romancista Goethe (1971, p. 104) afirmou ao dizer que "O vinho proporciona alegria ao coração dos homens, e a alegria é a mãe de todas as virtudes".

É possível perceber com o diálogo estabelecido entre as histórias que as crianças, a professora/pesquisadora e a realidade social vivenciada são frutos de ouvir histórias, movimento que amplia horizontes rumo ao conhecimento científico. Com tantas descobertas,

[11] Transcrição fidedigna do diálogo entre professora e crianças.

ao finalizarmos a mediação de leitura, as crianças puderam manusear o livro, brincar e contar histórias. Ao manuseá-lo, as crianças iniciaram o processo de estabelecer relações entre as histórias e a realidade brincando de faz-de-conta. Foi extremamente interessante perceber o quanto as crianças desenvolveram histórias usando elementos das duas histórias trabalhadas e ainda criaram aspectos diferentes, pois, tinham repertório para imaginar.

Esse processo cria a necessidade da leitura com intuito de saber cada vez mais. Neste percurso, o acesso à cultura produzida pela humanidade, possibilita a reprodução das qualidades humanas. Nesta perspectiva, a literatura representa papel essencial ao propiciar condições para o desenvolvimento e ampliação de capacidades especificamente humanas durante a infância.

No encontro seguinte, foi apresentada a história do autor Jean-Claude Alphen, publicada no ano de 2016, do título "A outra história de Chapeuzinho Vermelho", que teve como intenção instigar o ato de ler por meio da leitura silenciosa do clássico, a fim de estabelecer relações com o cotidiano, além de utilizar a criatividade proporcionando a ampliação da leitura de mundo.

O cenário para essa atividade foi a sala de atividade organizada em quatro grupos. Lá, a professora/pesquisadora apresentou para as crianças da turma P5 que, após a versão dos Irmãos Grimm, surgiram diversas outras versões de Chapeuzinho Vermelho em forma de livro, afinal a sociedade e o contexto histórico alteram-se, transformam-se e a imaginação e criatividade dos autores voam horizontes para contar coisas novas. Ao apresentar o título e a capa do livro, as crianças já começaram a comentar sobre as possibilidades do que seria a história.

Logo adiante foi explicado que a atividade organizada seria desenvolvida de uma forma diferente das atividades anteriores. Foi distribuído um livro para cada grupo, as crianças se organizaram para fazer a leitura individual e silenciosa da história. Diante disso foi possível relatar que:

> Algumas crianças questionaram sobre fazer a leitura silenciosa, ressaltando que ainda não conseguiam ler, desse modo a professora/pesquisadora interviu retomando alguns aspectos que já trabalhava desde o início do ano letivo, sobre as possibilidades de ler que temos a nossa volta, que a todo momento estamos lendo, e que ler não é apenas juntar as letras, é muito mais que isso, são as expressões, imagens, brincadeiras. Assim, ela relembrou outros momentos que já realizamos atividades de leitura individual e silenciosa como os livros que vocês podem pegar entre o tempo de espera entre uma atividade a outra, como a leitura de história em quadrinhos, da linha do tempo entre tantas outras que já fizemos. Neste momento as crianças que questionaram sobre realizar a leitura silenciosa, retomaram o conceito e então afirmaram "é verdade, nem é difícil!". E a professora/pesquisadora complementou que as crianças deveriam se atentar aos detalhes das imagens apresentadas no livro, além também de realizar conexões com as histórias da Chapeuzinho que vocês já conhecem e com a realidade vivenciada até então (Diário de bordo, 06/04/2019).

Ressaltamos que a proposta da leitura silenciosa foi mais uma das formas de vislumbrar a formação da identidade leitora na Educação Infantil. Nesse sentido, amparamo-nos em Zilberman (1985) que afirma que as pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, somos instigados a entender um mundo transmitido por meio de letras e imagens. A leitura coincide com um enriquecimento íntimo, pois, a imaginação da criança recebe inúmeros subsídios, ainda que não seja a leitura convencional. Compreendemos que a conquista da autonomia do leitor pressupõe o exercício do ato de ler, da compreensão individual do desconhecido e está apropriação pode acontecer por meio do acesso direto aos livros, o que posteriormente pode ser comunicado pelo leitor em voz alta (Manguel, 1997).

Para tanto, após as crianças realizarem a leitura silenciosa, foi proposto que falassem sobre o que haviam lido na história, deste modo foram realizando conexões entre as leituras realizadas anteriormente. Em um segundo momento, as crianças se organizaram com a mediação da professora/pesquisadora para dramatizarem a história. Para isso, puderam usar máscaras, fantasias e reorganizar o espaço da sala de atividade, este momento foi de uma riqueza significativa:

> Inicialmente as crianças ficaram um pouco confusas com o que deveriam realizar, sendo assim, a professora/pesquisadora interviu e relembrou os teatros que já havíamos desenvolvido, além também da relação com os textos coletivos que já haviam criado. Deste modo, as crianças estabeleceram conexões e começaram a interagir de maneira significativa umas com as outras com argumentos sobre a leitura silenciosa que haviam realizado, assim conseguiram criar a história coletiva, dividir os personagens, se caracterizarem e dramatizarem (Diário de bordo 20/04/2019).

Foi possível perceber que durante a interação das crianças para explicarem sobre a leitura silenciosa que haviam desenvolvido, apresentavam por meio da linguagem as imagens mentais que já estavam estabelecidas aliadas aos sentidos atribuídos à história, e ao movimento afetivo em considerar nesta vivência o que o outro diz, para tanto, desenvolveram relações entre o objeto de leitura, o conhecimento, a interação, além de estabelecer relações com a realidade e o mundo que as cerca, sendo assim:

> A vivência depende da atitude e atitude também passa a depender da vivência, em que a unidade cognição-afetivo passa a ter outra cadência. O afetivo aqui não é simplesmente uma relação amável e prazerosa, pode até ser, mas é denotativo daquilo que afeta a criança. Os sentidos não serão formados por aquilo que o professor apresenta como sendo significativo para ele em sua tarefa de ensinar, porém será uma resultante das relações estabelecidas com tudo o que está posto no entorno infantil (Girotto, 2016, p. 41).

Após a dramatização, foi realizada a leitura da história do livro potencializando um movimento dialético do ato de ler sobre o processo da criatividade. Uma leitura nunca é a

mesma, o leitor jamais retorna num mesmo livro ou numa mesma página, pois à medida que ele realiza outras leituras se transforma, resgata vozes do passado, propõe vozes para o futuro, desenvolvendo sentidos únicos, capazes de produzir um novo texto (Manguel, 1997). Este foi o movimento percebido no olhar das crianças, pois, ao escutarem a leitura da história, revisitaram as histórias trabalhadas anteriormente e a que haviam criado de maneira coletiva possibilitando-lhes um novo olhar.

A última versão da história teve a finalidade de realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história Chapeuzinho Amarelo e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo por meio da educação literária humanizadora. Inicialmente, no pátio do CMEI, foi apresentado o título da história Chapeuzinho Amarelo que foi escrita em 1979. Diante do título, as crianças já se inquietaram e queriam saber por que Chapeuzinho Amarelo ao invés de Vermelho. Desta maneira, iniciou-se a mediação com perguntas para instigar as crianças com intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem, a intenção foi a de que as crianças falassem, pensassem a respeito da temática: "[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, problematizar assuntos, mais poderão se desenvolver de maneira significativa" (Brasil, 2014, p. 37).

As crianças tiveram várias tentativas para compreenderem a cor do capuz de Chapeuzinho como "A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo" (C3); "Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarelo, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela (risos)"; (C14); "Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo" (C7).

Diante das falas percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada em casa para com a história, sendo assim, se sentiram pertencentes ao conto. A professora/pesquisadora, ao retomar o diálogo, afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, porém, precisamos repensar mais uma vez no contexto. Por isso, a professora/pesquisadora expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que nesse período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, de tortura, e de outros métodos punitivos.

Diante desse breve contexto, as crianças questionaram: "Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?" (C3); "É verdade nós precisamos de concentração para isso" (C8); "Ele nem pôde conversar sobre ideias com os amigos e professora?" (C12). Foi possível perceber que mesmo com um breve contexto histórico, que não era o objetivo da atividade organizada, as crianças se sentiram incomodadas com a ausência de liberdade de expressão, ressaltando as coisas ruins, a conversa com os amigos. Para eles este é um sentimento cotidiano

já que na sala de atividade visamos conversar e criar argumentos para desenvolver as propostas.

Sendo assim, a professora questionou se os argumentos a respeito da cor do capuz de Chapeuzinho continuavam os mesmos, então as crianças mencionaram: “Eu não sei, porque agora ficou difícil” (C6); “Eu não imagino um lugar onde não podemos falar nada, senão pode acontecer alguma coisa” (C9); “Eu acho que eu iria ter medo de viver assim, porque eu falo demais minha mãe diz” (C1).

Frente à fala das crianças, a professora/pesquisadora apontou que o início da história do livro é bem assim “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo” (Buarque, 2017, p. 4). As crianças ficaram espantadas e questionaram: “Nossa! Era amarelo de medo?” (C10); “Que triste!” (C8); “E será que a mãe dela aparece na história?” (C5); “Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!” (C11); “Eu também!” (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história “Amarelada de medo”, percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções, vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura (Arena, 2010).

Aproveitando o clima aguçado de sensações e significados das crianças frente à história, a professora/pesquisadora propôs trocar de cenário, saindo do pátio onde este diálogo foi desenvolvido e dirigir-se até a sala de atividade, a qual já havia uma cabana escura com lençol. Então entramos embaixo da cabana, e:

> As sensações foram as mais variadas, risadas, sustos, cochichos até que a professora/pesquisadora acendeu uma lanterna e iniciou dizendo que iria contar sobre os medos de quando era criança, as crianças vibravam com os medos que iam sendo contados, e por meio das expressões faciais iam vivenciando cada detalhe. Posteriormente questionou as crianças e vocês quais são seus medos? Alguém quer contar? E por incrível que pareça muitas crianças expressaram seus medos usando a lanterna como espécie de compartilhamento de vivências, falando dos medos do escuro, do homem do saco, de dormir sozinha, de se perder no mercado, pois, quem falava segurava a lanterna e consequentemente passava para o próximo amigo, além da humanidade transmitida neste momento, visto que, as crianças se apoiavam e diziam “Não precisa de medo, isso não é nada!”. A partir desta experiência foi contada a história Chapeuzinho Amarelo, aliada a mediação literária sobre as vivências e significados das crianças (Diário de bordo, 18/05/2019).

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem:

> [...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo

> um grupo ou classe de objetos. A generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata (Vigotski, 2001, p. 10).

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que, elas transcenderam da sensação imediata para um salto qualitativo pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e posteriormente compreendendo a história de Chapeuzinho Amarelo que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto.

Desta maneira, aliada a ação docente, a literatura apresenta nesta trajetória o paralelo entre o mundo mágico e a realidade das crianças intermediada por tempos e espaços provocadores de leitura, os quais compreendemos como potencializadores de humanização. Assim, precisamos compreender que este é um processo histórico-dialético, deste modo é necessário que tenhamos um olhar sobre o novo como consequência do antigo para não nos fecharmos em ignorância. Contudo, ressalva-se que cada texto deve ser interpretado como produto intencional de um autor que, por sua vez, também é fruto de determinado tempo e espaço. Somente assim poderemos visualizar a literatura como um fenômeno efêmero, provocador do pensamento.

Considerações finais

Os resultados apontaram que a reorganização do processo de apropriação da leitura literária e das obras ofertadas na Educação Infantil, constitui-se encaminhamento pertinente para o desenvolvimento do ato de ler, contribuindo na formação da identidade leitora e ampliação do repertório das crianças. Suas possibilidades podem ser observadas no decorrer do trabalho realizado, com caminhos de superação da literatura utilitária para um novo posicionamento frente à literatura por deleite.

O movimento dialético prática-teoria-prática nos fez compreender que a cotidianidade de uma instituição é composta por adversidades, mas que diante de uma orientação teórica e vislumbrando novas travessias é possível galgar caminhos diferentes, sendo a apropriação da cultura uma possibilidade. Para tanto, partimos da prática social inicial, e percebemos que o acesso à literatura no CMEI era restrito às crianças e também aos professores, no percurso de reorganização encontramos livros novos trancafiados com sinais de desuso.

REFERÊNCIAS

ALPHEN, Jean-Claude Ramos. **A outra história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Salamandra, 2016.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1. p. 237-247. 2010. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210 Acesso em: 10 fev. 2020.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 40ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola: literatura fora da caixa:** elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

CASTELNUOVO, Augusto Di; ROTONDO, Serenella; IACOVIELLO, Licia; DONATI, Maria Benedetta; GAETANO, Giovanni De. Meta-analysis of wine and beer consumption in relation to vascular risk. Circulation, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1161/01.cir.0000018653.19696.01. Acesso em: 13 jun. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In:* CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4. p. 35- 48. 2016. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/178/136 Acesso em: 02 set. 2017.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Sämtliche Werke**. Abril Cultural: São Paulo, 1971.

GRIMM, Jacob. **Os Contos de Grimm**. Tradução do alemão: Tatiana Belinky. São Paulo, Paulus, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos:** desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PERRAULT, Charles. **Contos da Mamãe Gansa**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre-RS, L&PM, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo. **A relação texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.

SOBRE AS AUTORAS

Nathalia Martins Beleze

Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina. É membro dos grupos de pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância; DidaTic - Didática, Tecnologias e Aprendizagem; Leitura e atividade de estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica.
E-mail: nathaliamartins@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4931891227782492
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7203-5005

Geovana Soares Milléo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Membro dos grupos de pesquisa DidaTic (Didática, Aprendizagem e Tecnologia) e Educação Especial no Ensino Superior.
E-mail: geovana.soares717@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6976088100064425

Daniella Inglez Loyde

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e integrante do Grupo de pesquisa e estudos sobre: Educação em direitos humanos na ampliação de tempos e espaços educativos.
E-mail: daniella.inglez12@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2378745214765469

Isabelle Christina Mariano Garcia

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e integrante do DidaTic, grupo de ensino, pesquisa e extensão que atua no campo do uso didático das tecnologias digitais.
E-mail: isabelle.christina@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2558063353048781

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Alessandra Bezerra dos Santos Andrade
Kenia Adriana de Aquino

Iniciando a travessia da leitura literária...

Despertar o interesse dos alunos pela leitura pode ser uma tarefa árdua que requer do professor, na condição de mediador, mobilizar um trabalho com atividades que visem e estimulem o acesso à obras literárias de qualidade, favorecendo a ampliação do conhecimento de mundo e a autonomia leitora. Todavia, a formação do leitor na escola pode ser vista como um desafio tanto pedagógico, quanto político.

No campo pedagógico, relaciona-se à necessidade de promover práticas de leitura que vão além do ensino técnico do sistema de língua escrita, alcançando a construção de sentidos, a fruição estética e o desenvolvimento de uma relação significativa com a linguagem literária. Já no campo político, articula-se ao direito de acesso à literatura como bem cultural, especialmente em contextos de desigualdade social, nos quais a escola, muitas vezes, é o único ou principal espaço de contato sistemático com obras literárias.

Diante disso, temos as seguintes questões mobilizadoras: Educação literária e letramento literário são sinônimos? De que forma tais conceitos podem orientar a prática pedagógica docente na formação do leitor na escola? Este texto objetiva propor uma reflexão sobre o letramento literário e a educação literária como caminhos, isto é, como marcos teóricos distintos, porém complementares, para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apontar como a atuação docente, mediada por esses referenciais, pode qualificar práticas escolares com a literatura.

Para tanto, o artigo propõe discussões teóricas sobre educação literária e letramento literário, apontando tensões e convergências entre eles e como resultados apresenta-se de que forma tais conceitos podem auxiliar a promoção de experiências potentes de leitura literária na escola, discutindo sobre o papel do professor para que tais marcos teóricos possam se tornar base da prática cotidiana.

Educação literária: experiência estética, subjetiva e formação do gosto

No que tange à educação literária, recorreremos a alguns autores como: Balça (2023), Colomer (2007), Dalvi (2018, 2021), Leahy-Dios (2004) e Roing-Rechou (2009) que, ao longo

do tempo, têm se dedicado a esse estudo que muitas vezes não damos total atenção por não simplesmente não entender como tal conceito possui implicações indiretas, mas reais e efetivas em nossas práticas de leitura na escola.

Roig-Rechou (2009) enfatiza que a educação literária é uma metodologia com a qual se permite ao aluno ter o direito de vivenciar sua reação individual diante de uma obra literária e isso ocorre porque ele precisa acionar e ampliar seu conjunto de saberes culturais, literários e sociais. A pesquisadora galega complementa que como as obras de ficção, frequentemente, se baseiam em modelos, padrões e convencionalismos compartilhados e reelaborados de um *corpus* maior chamado Literatura, ela possibilita essas reações subjetivas do leitor (Roig-Rechou, 2009).

O papel da educação literária é, portanto, propiciar a construção de uma espécie de enciclopédia virtual que garante as conexões por meio de intertextualidades individuais, ou seja, proporcionar ao leitor abastecimento de saberes que auxiliam e ampliam sua experiência literária (Roig-Rechou, 2009).

Na promoção da educação literária Colomer (2007) aponta que ao acolher o texto literário como foco principal de trabalhar a literatura, é posto ao aluno a oportunidade de enxergar a diversidade social e cultural, distinguindo maneiras de explorar as obras literárias com significados que contribuem para a compreensão da realidade na qual estamos incluídos, empregando a leitura dessas obras no centro da educação literária uma proposta possível para o espaço escolar.

A educação literária pode, portanto, ser compreendida como a formação do leitor literário por meio do contato sistemático, progressivo e estético com obras literárias. Sobre a formação do leitor literário, Colomer (2007) assegura que:

> O debate sobre o ensino da literatura se superpõe [...] ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que "literatura", é "ler literatura". Mas o que significa ser um leitor literário competente em nossa sociedade? [...] O leitor competente se havia definido [...] como aquele que sabe "construir um sentido" nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura.
> É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer 2007, p. 30-31).

Colomer (2007) ressalta a centralidade do valor formativo da educação literária, deslocando o foco de uma mera aquisição de conhecimentos literários ou técnicos para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Podemos, assim, entender a educação

literária como um conjunto de saberes que vai além do ensino e de aprendizados sistematizados para a literatura e de práticas de leituras recomendadas pelos currículos.

> A formação do leitor literário como justificação da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A mudança de ótica se visualizou também ao substituir-se a forma habitual de "ensino da literatura" por uma nova denominação de "educação literária" (Colomer, 2007, p. 32).

Dentro dessa perspectiva, para aprimorar a maneira como trabalhamos com a literatura e como ensinar os alunos a de fato lerem literatura nas práticas sociais e culturais, Leahy-Dios (2004, p. 7-8) destaca que

> O projeto de educação literária na escola ultrapassa a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa. Seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma interseção interdisciplinar, se apoiar em um "triângulo multidisciplinar", lidando com formas, meios e objetos variados. Por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se aproxima da história e da economia, se liga a questões sociais e políticas, recorrendo a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações. Embora de abrangência quase ilimitada, seus efeitos como disciplina de estudos na escola não são esclarecidos, tendo reduzido efeito real as propostas de ensinar e aprender literatura de modo crítico e criativo.

Leahy-Dios (2004) defende, assim, uma visão dinâmica e multifacetada da educação literária, reconhecendo-a como uma ferramenta para a formação integral dos alunos. Sua capacidade de se conectar com diversas áreas do conhecimento e da experiência humana a torna um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade, da compreensão do mundo e do engajamento social. No entanto, lamenta que esse potencial nem sempre se concretiza nas práticas escolares, indicando a necessidade de se repensar as abordagens de ensino e aprendizagem da literatura para que seus efeitos sejam mais significativos e transformadores.

Desse modo, quando refletimos sobre a educação literária no âmbito escolar pensamos numa educação para a vida, para o mundo e para o próprio aluno em si e ao outro, embora ela também possa ser pautada pelos currículos, documentos oficiais e programas. Como menciona Leahy-Dios (2004, p. 10),

> [...] um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, [assim] é preciso observar que ela se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação (Leahy-Dios, 2004, p. 10).

Todavia, a educação literária deve ir além do que está posto nos documentos oficiais.

Nesse sentido, de acordo com Balça (2023) e Colomer (2007), a promoção da educação literária deve ter início na vida da criança o mais cedo possível e o estímulo diário e contínuo não se valendo ao término no final dos anos iniciais.

O conceito de educação literária, dessa forma, supera o ensino-aprendizagem da literatura, ou seja, vai além de se ensinar e aprender a ler os textos literários, cumprindo à convenção estética, ao protocolo de ficcionalidade, aprender a apreciar a literatura, mencionando ao desenvolvimento de competências que leem o mundo de uma maneira refinada e vasta contribuindo para a formação de alunos críticos, preparados para ler e questionar e assim construindo conhecimentos a partir das leituras realizadas nas obras literárias.

É possível destacarmos, então, que a educação literária considera a formação do sujeito não pelo texto, mas compreende a importância do ambiente e das oportunidades oferecidas por ele. Dito de outra forma, a educação literária reconhece o contexto das práticas de leitura, defendo não só a formação da criança, como também a formação (leitora) do professor.

Neste ponto, ressaltarmos a necessidade de antes de o professor ser mediador de leitura, ele precisa ser leitor literário. O professor mediador precisa ser leitor para que possa planejar e conduzir práticas significativas de leitura, pois para se apresentar o texto literário, é preciso antes conhecê-lo, lê-lo, apreciá-lo. A educação literária passa, então, pela formação do gosto e da sensibilidade literária que, antes de nascer na criança, floresce em seu professor (leitor-mediador). Somente se for um professor-leitor, como mediador terá condições de proporcionar práticas que favoreçam o envolvimento emocional, estético e crítico com o texto.

No contexto escolar, o professor é quem costuma ser o mediador de leitura, que a deve ser incentivada e concluída. Todavia, antes de ler o texto, devem estar claros os objetivos da mediação, as atividades propostas, os efeitos que se quer alcançar. Educar literariamente requer atividades planejadas e mediadores conscientes da sua importância, visto que formar o gosto literário e o repertório cultural dos alunos envolve apresentar obras de diferentes gêneros, temas, autores e estilos. Evitar aquela visão restrita de que literatura para crianças deve ser didatizante e estimular leituras que desafiem intelectual e emocionalmente.

> Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura (...) (Balça, 2013, p. 101).

A pesquisadora portuguesa destaca dois aspectos primordiais que contribuem para a promoção da educação literária: a participação/relação subjetiva do leitor com o texto e o

conhecimento das normas que regem o texto literário. Esses são aspectos que não podem deixar de estar presentes, pois andam lado a lado num estímulo fundamental para a educação literária.

Dalvi (2021) também têm contribuído para a reflexão de uma educação literária que precisa estabelecer determinadas dimensões ao aluno e ajudá-lo a exercer sua capacidade crítica, atuante e obtendo condições para argumentar suas ideias. Sobre seu entendimento para ampliar e desmistificar o processo de educação literária a autora ressalta:

> A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha aplicados por professores pouco autônomos - e, eles mesmos, com uma formação literária precária e com condições de trabalho iníquas, do ponto de vista de salário, valorização, tempo de estudo e planejamento de aulas (Dalvi, 2018, p.19).

Sendo assim, acreditar na valorização e na execução da educação literária a partir da experiência literária que forma alunos críticos, reflexivos não se enquadra em descritores inflexíveis e engessados. A instituição educacional, ao invés de promover uma relação de harmonia intensa e significativa com a literatura, permite um ensino cheio de normas e burocracia no sistema ocasionando a não formação de leitores.

No prólogo do livro "Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores", de Felipe Munita (2024), Colomer (2007) situa cronologicamente os estudos sobre a leitura. Relembra que, na década de 1970, o ensino de literatura utilizava "fichas" para avaliar a leitura de trechos ou livros, método depois criticado por seu caráter literal e controlador. Posteriormente, privilegiou-se a análise textual, em que os alunos buscavam relações entre forma e conteúdo, ou repetiam as interpretações do professor. Já no século XX, nasce a valorização de textos significativos desde cedo, fato que impulsionou a criação de coleções infantis adaptadas, consolidando a literatura infantil como ferramenta pedagógica essencial na escola.

Colomer (2007) menciona ainda que, se nos anos 1970, o foco estava nos métodos pedagógicos para ensinar leitura, nas décadas de 1980 e 1990, a atenção se voltou para o aprendiz, aproximando a escola da psicologia. O lema "ler é compreender" destacava a interação entre leitor e texto, ou seja, os processos cognitivos envolvidos e a construção de significado. A leitura deixou de ser vista como neutra, assumindo uma abordagem funcional, o que impulsionou o estudo dos gêneros textuais.

A expressão "educação literária", por sua vez, substituiu "ensino de literatura", reforçando uma visão centrada na formação do leitor. Nesse contexto, o "prazer de ler" tornou-se um ideal educativo, estimulando a produção de romances juvenis, campanhas de incentivo à leitura e o surgimento de novas figuras, como contadores de histórias. Neste momento,

professores do Ensino Fundamental abraçaram a proposta, consolidando práticas que valorizavam a experiência literária (Colomer, 2007).

Portanto, compreende-se a educação literária evoluiu do simples ensino de literatura para uma abordagem mais dinâmica e multifacetada, centrada na formação integral do leitor, valorizando a experiência estética e o prazer da leitura como motores para um engajamento mais profundo com o universo literário. Essa perspectiva, enriquecida por estudos teóricos europeus e consolidada em práticas pedagógicas no contexto brasileiro, pavimenta o caminho para a exploração de um conceito complementar e igualmente relevante para a formação de leitores competentes: o letramento literário, que emerge de outras tradições de pesquisa e se debruça sobre as práticas sociais de linguagem em relação à literatura.

Letramento literário: leitura como prática social, cultural e discursiva

O termo letramento literário começou a ser usado no Brasil pela pesquisadora Graça Paulino no final da década de 1990 para abordar um modelo único de letramento e sua inclusão no meio escolar, apareceu grafada, pela primeira vez no texto "Funções e disfunções do livro para crianças" quando foi primeiramente divulgado no livro "O jogo do livro infantil" (Paulino, 1997). O conceito de letramento definido por Soares (1998) vem sustentando pesquisas sobre as práticas de leitura de textos literários, servindo de fundamento metodológico para o estudo da literatura,

> Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como a inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de texto o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta pacto ficcional, e a recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto, resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 118).

Paulino (2001) refere-se ao letramento literário para designar parte do letramento como um todo, pois é a partir do envolvimento com textos literários aqueles que trazem um caráter mais artístico e requer do leitor um posicionamento diferente da leitura funcional e pragmática. Dessa forma, o letramento literário ocorre através das peculiaridades estética, ficcional, na leitura de fruição e, sobretudo, em relação às características que lhe são alinhadas a esta prática. Ao ler um texto literário, o aluno precisa ser introduzido, estimulado a perceber as diferenças que há de um texto literário com outros tipos de leitura como: ler um manual de instruções, bula de remédio, receitas, entre outros.

A sala de aula é um espaço que podemos construir momentos de leitura propício para o desenvolvimento da formação do leitor sabendo que é alçada da escola, da posição basilar dos professores promover o acesso ao contemplar o processo de letramento literário e a educação literária para que a leitura literária seja um momento de participação deleitável e apreciável desencadeada não apenas na escola mas com propriedade nela pois fornece os instrumentos necessários para aprender e a formular o texto literário.

Pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais publicaram o livro "Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces", no ano de 2003, e traz o termo "Letramento Literário" utilizado por alguns autores como: "Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis", de Egon de Oliveira Rangel e "Letramento literário: não ao texto, sim ao livro", de Regina Zilberman.

A expressão letramento literária apareceu pela primeira vez, em 2006, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. E no mesmo ano, Rildo Cosson publicou o livro: "Letramento literário: teoria e prática" com isso o autor é uma das bases por tratar o letramento literário contribuindo no desenvolvimento de como a obra literária pode adentrar a escola sem que seja desfigurado do seu real processo.

Cosson (2022) concebe o letramento literário como o processo de letramento construído a partir de textos literários e em relação ao processo de escolarização da literatura. De acordo com o pesquisador brasileiro, a proposta se destina a ampliar a educação literária que acontece na educação básica.

Mais tarde, Cosson (2022, p. 17) enfatiza que a

> [...] literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

A experiência que a leitura proporciona é vivenciada pelos leitores que trilham um caminho de aventura, sonho e sentem-se realizados por tantas histórias lidas, uma imersão no imaginário porque a produção de sentido concretiza-se entre o leitor e o texto literário. A leitura literária não se restringe a uma única leitura, uma única voz, relações com outros textos e outras vozes são construídas nesse percurso.

Paulino e Cosson (2009) conceituam o letramento literário como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino; Cosson, 2009, p.

67). Com essa conceituação precisamos entender que o letramento literário não é um saber do qual nos apropriamos com os textos literários, mas uma vivência para dar significado a obra lida por meio de palavras que falam de palavras. Não é a capacidade de ler e compreender e sim entender a apreciar a literatura e decidir ler por opção pela conquista de uma vivência ímpar em cada leitura realizada.

Dessa forma, entendemos que o letramento literário é um processo e várias ações colaboram para que o aluno progrida e devemos reconhecer e colocar a escola no lugar de destaque pois tem uma função principal e essencial. Ele é diferenciado dos outros letramentos pelo motivo da literatura centrar-se numa perspectiva singular em relação à linguagem, assim, é oportuno para a literatura "tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (Cosson, 2022, p.17).

Dessa forma, Cosson (2022) enfatiza sobre o poder que a literatura tem, já que

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2022, p. 17)

Vivenciar essa experiência é uma maneira privilegiada de incorporar no mundo da leitura em relação a um saber que se apropria no universo delas. E quando colocamos a literatura de fato na escola estamos rompendo barreiras de democratizar o acesso à cultura, o mergulho no imaginário e um novo entendimento de conhecimento de mundo.

Sobre o letramento literário, Goulart (2007) defende que:

> Podemos pensar no letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e potencializando-nos de várias maneiras porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros (Goulart, 2007, p. 64).

Zappone (2008) afirma que as práticas de letramento literário são todas aquelas que utilizam a escrita literária com um traço de ficcionalidade mais pertinente.

> Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc. (Zappone, 2008, p. 31).

Nessa direção o conceito de letramento literário para Zappone é bem abrangente, com uma presença marcante em diversas circunstâncias e espaços sociais.

O conceito de letramento literário reivindicado, requer, antes de mais nada, o entendimento do que é literatura. Podendo ser delineada

> A partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, já que antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente nun texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir (Zappone, 2007, p. 52).

Corrêa (2016, p. 48) afirma que:

> Promover o letramento literário significa, então, em última instância, promover uma sensibilização do leitor para com o objeto literário. Dessa maneira, o objetivo maior do letramento literário é fazer com que o leitor de um determinado texto literário vá expandindo o seu repertório de leitura, criando redes, estabelecendo relações entre um livro e outro, entre um livro e um filme ou uma peça de teatro, ou até mesmo com telenovelas e séries televisivas.

O autor destaca a promoção do letramento literário para promover a sensibilização do leitor para com o texto literário e respectivamente o leitor vai se tornando autônomo e criando redes, inferências, estabelecendo relações entre um texto e outro e assim sucessivamente.

Um entendimento que precisamos incorporar é o de Cosson (2023, p. 15) segundo o qual "longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística" o que podemos ficar tranquilos na promoção de diferentes formas de demonstração cultural.

No livro "Letramento literário: teoria e prática", Cosson (2022) apresenta estratégias úteis para a sistematização do ensino de literatura: a sequência básica e a sequência expandida. A primeira é constituída de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, que foram pensadas para criar uma experiência significativa e prazerosa com os textos, promovendo tanto a fruição estética quanto o desenvolvimento de competências leitoras.

A motivação tem como objetivo despertar o interesse dos alunos pelo texto que será trabalhado. O professor utiliza estratégias variadas como conversas sobre o tema da obra, exibição de imagens relacionadas ao conteúdo, apresentação de objetos misteriosos ou até mesmo a leitura de pequenos trechos instigantes. O importante é criar um clima de expectativa e curiosidade, preparando o terreno para a imersão na leitura. Por exemplo, antes de iniciar um conto de fadas, o professor pode mostrar ilustrações de castelos medievais e perguntar que tipo de história os alunos imaginam que irão ler.

Na segunda etapa, o professor apresenta o texto de forma contextualizada, oferecendo informações relevantes sobre o autor, o gênero literário ou o período histórico em que a obra foi escrita. A introdução deve ser breve e cuidadosamente planejada para não antecipar elementos importantes da narrativa. Um bom recurso é a leitura em voz alta pelo professor dos primeiros parágrafos, com entonação adequada para captar a atenção dos alunos. Por exemplo, ao trabalhar com um poema, o educador pode ler os versos iniciais com expressividade, criando o clima adequado para a apreciação da obra.

A etapa da leitura é central do processo, quando ocorre o contato direto com o texto literário. A leitura pode ser realizada de diferentes formas: silenciosa e individual, em voz alta pelo professor, ou de maneira compartilhada entre os alunos. Cosson (2023) enfatiza a importância de respeitar o ritmo de cada leitor e evitar interrupções desnecessárias durante esse momento. Uma sugestão é organizar rodas de leitura em que os alunos se alternam na leitura em voz alta de trechos da obra, permitindo que todos participem ativamente do processo.

A etapa final é dedicada à construção coletiva de significados a partir do texto lido. Aqui, o professor estimula o diálogo sobre as impressões, dúvidas e conexões que os alunos estabeleceram com a obra. As perguntas devem ser abertas e incentivar a reflexão crítica, valorizando as diferentes interpretações dos estudantes. É importante evitar respostas prontas ou análises muito direcionadas, permitindo que os leitores construam seus próprios sentidos para o texto. Por exemplo, após a leitura de um conto, o professor pode propor uma discussão sobre as motivações dos personagens ou sobre como os alunos teriam agido em situações semelhantes.

Após a consolidação da sequência básica, Cosson (2022) propõe a sequência expandida, que amplia as possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula. Esta etapa complementar tem como objetivo estabelecer conexões significativas entre a obra literária e outras formas de expressão artística e cultural, enriquecendo a experiência leitora e aprofundando a compreensão do texto. As etapas da sequência expandida, além das quatro iniciais da básica, adicionam duas novas interpretações: a primeira refere-se à contextualização, que pode ser teórica, poética, histórica, crítica, entre outras. A segunda interpretação refere-se à expansão e a experiência reveladora. Devido aos limites deste texto, não ampliamos sua apresentação.

Como se percebe, a forma como cada pesquisador emprega o conceito de letramento literário possibilita aos outros pesquisadores e professores um caminho para seguir permitindo um esclarecimento para trabalhar com os alunos em sala de aula por meio de uma

mediação adequada. E o sentimento de ausência que podemos transportar em consequência de uma formação leitora perpetuada de espaços seja oportuno, neste artigo, estimularmos a compreensão de um tema que se vigora na época presente por uma educação literária lançando um olhar perspicaz sobre o texto literário.

A educação literária, como visto, insiste na dimensão subjetiva e formativa da leitura, sendo ampla porque considera o contexto da formação leitora: espaço, acesso aos livros, formação do mediador, mas é no diálogo com o letramento literário que ela pode ganhar contornos mais amplos. Enquanto a primeira se concentra no desenvolvimento do gosto e da competência interpretativa a partir de um ensino de literatura que respeite a obra e o leitor e com ênfase na experiência estética, o segundo enfatiza a literatura como prática social, um repertório que ultrapassa os muros da escola e se entrelaça à vida cotidiana.

Compreender essa complementaridade é essencial para repensar as práticas pedagógicas: se a educação literária cultiva o leitor sensível, o letramento literário pode situá-lo no mundo, transformando a leitura em um ato de pertencimento cultural e social.

Caminhos para a prática docente com a literatura: articulações teóricas

Refletir sobre os conceitos de educação literária e letramento literário é essencial para qualificar as práticas docentes de leitura de literatura na escola, pois, embora cada um desses marcos teóricos apresente ênfases distintas, isto é, a primeira valoriza a formação estética do leitor e o segundo destaca a dimensão social da leitura, ambos compartilham o compromisso com a construção de sentidos, a mediação docente e o direito à literatura como prática cultural.

Ao compreendê-los como abordagens diferentes, porém complementares, o professor amplia sua possibilidade de planejar experiências de leitura que formem leitores sensíveis e autônomos, capazes de fruir o texto literário e de dialogar com ele e os outros a partir de suas vivências, contextos e referências pessoais.

Para sistematizar as diferenças e convergências entre esses dois eixos teóricos, o quadro a seguir sintetiza suas características centrais, evidenciando como cada um contribui para a formação do leitor literário. A comparação não apenas esclarece suas especificidades – como a ênfase na experiência estética (educação literária) ou nas práticas sociais de leitura (letramento literário), mas também revela pontos de articulação possíveis na prática docente. Dessa forma, a visualização lado a lado desses conceitos oferece ao professor um mapa para orientar escolhas pedagógicas intencionais, equilibrando fruição, crítica e inserção cultural.

Quadro 1 – Articulações entre educação literária e letramento literário

Aspectos	Educação literária	Letramento literário
Origem	Na Europa, a partir dos estudos sobre literatura e estética	Na América Latina e no Brasil, a partir dos estudos sobre letramento e práticas sociais de linguagem
Base teórica	Colomer, Roig-Rechou, Leahy-Dios	Paulino, Cosson, Goulart, Zaponne
Ênfase	Na experiência individual com o texto literário, na formação do gosto e da sensibilidade, e no valor formativo do texto literário e de seu processo de apropriação	Nas práticas sociais de leitura; na relação intertextual com outros livros, filmes etc.
Finalidade	Formação de um leitor sensível e esteticamente competente	Formação de um leitor crítico, capaz de atuar socialmente com base na literatura
Prática pedagógica	Enfatiza a mediação sensível, a leitura compartilhada e a formação do gosto; prevê o contato sistemático com obras literárias; análise dessas obras e busca pela intertextualidade; tem mediação focada na experiência individual	Enfatiza as sequências e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, incluindo estratégias de leitura; organiza sequências (básica ou expandida), bem como utiliza outras estratégias de aproximação entre texto e leitor
Pontos de convergência	Ambos os conceitos valorizam a mediação docente; o direito à literatura; a construção de sentidos; opõem-se ao uso da literatura como pretexto.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O quadro comparativo evidencia que, embora a educação literária e o letramento literário partam de enfoques distintos, um centrado na experiência estética e o outro nas práticas sociais da leitura, sua articulação na prática pedagógica é possível. Ao integrar a formação do gosto literário à inserção cultural crítica, o professor potencializa a formação de leitores autônomos, capazes de atribuir significados pessoais ao texto e, simultaneamente, reconhecer seu papel como agentes em um universo letrado. É nessa perspectiva dialógica que se consolida o desafio final: repensar as práticas escolares à luz desses referenciais, transformando a sala de aula em um espaço em que a literatura seja, de fato, ponte para a vida.

Final da trilha: mirante de leituras literárias

Este artigo explorou os conceitos de letramento literário e educação literária como caminhos para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre o exposto, foi possível entender que letramento literário e educação literária, embora caminhem juntos, possuem nuances próprias que se complementam na formação de leitores mais críticos, sensíveis e autônomos. Ambos os conceitos, embora distintos, se articulam de maneira profunda e o levantamento teórico sobre eles mostrou que o ato de ler um texto literário trata-se de inserir em mundos simbólicos, estéticos desenvolver o senso crítico e dialogar com diferentes realidades apresentadas nas histórias.

Embora a educação literária e o letramento literário compartilhem o objetivo comum de formar leitores críticos, diferenciam-se em ênfase e abordagem. A educação literária, centrada na experiência estética e subjetiva, prioriza o desenvolvimento do gosto e da sensibilidade literária, cultivando uma relação íntima e reflexiva com o texto e considerando o contexto. Já o letramento literário, de caráter mais social e prático, busca inserir a literatura no cotidiano dos alunos, articulando-a com outras linguagens e contextos culturais.

Enquanto o primeiro valoriza a profundidade da interpretação individual, o segundo amplia o repertório leitor, conectando a literatura ao mundo além da escola. Juntos, porém, esses conceitos compõem um caminho duplo e complementar: se a educação literária fornece as lentes para enxergar a beleza e a complexidade dos textos, o letramento literário abre as portas para que essa leitura ecoe na vida prática, transformando a literatura não apenas em objeto de estudo, mas em ferramenta de compreensão e intervenção no mundo.

Assim sendo, refletir sobre esses conceitos é também repensar o papel da literatura na vida das crianças, principalmente dentro da escola e reafirmar a importância de criar espaços em que a leitura literária não seja uma obrigação e tão pouco para cumprir currículos e programas de avaliação, mas uma descoberta contínua cheia de participação de um leitor ativo, que interage, coopera com a obra literária, com vista a tornar a leitura uma atividade significativa.

REFERÊNCIAS

BALÇA, Ângela. **Educação literária na escola**. Antares, v. 15, n. 36, maio/set. 2023. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11259/5657 Acesso em: 11 de fev. 2025.

BALÇA, Ângela. A leitura de literatura: algumas reflexões no contexto educativo português. *In*: PONTES, Verônica, Maria de Araújo; SILVA, Luzia, Guacira dos Santos; BATISTA, Maria, Carmem Silva (Coord.). **Trilhas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

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

CORRÊA, Hércules. Toledo. Letramento literário na escola. *In*: MAGALHÃES, Rosângela Márcia.; AZZI, Christine. Ferreira. (Orgs.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: UFJF. P. 42-60. 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDI-LEONE, Ana Paula Franco Nobile.; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes, p. 23-38. 2018.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In:* MACEDO, Maria do Socorro. Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, p. 17-43, 2021.

MUNITA, Felipe. Eu, mediador (a): mediação e formação de leitores, Editora: Solisluna 2024.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. *In*: PAIVA, Aparecida Maria (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FACED,* Salvador, n.5, p. 117-125, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideia/article/view/2842. Acesso em: 04 mar.2025.

PAULINO, Graça. **O jogo do livro infantil**: Textos selecionados para a formação de professores. Belo Horizonte- MG: Dimensão, 1997.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global. p. 61-79. 2009.

ROIG-RECHOU, Blanca-Ana. Educación literária e histórias literárias. In: CORRAL DÍAZ, Esther, FONTOIRA SURIS, Lygia, MOSCOSO MATO, Eduardo (ed.). A Mi Dizem Quantos Amigos Ey. Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009, p. 333-342.

ROIG- RECHOU, Blanca-Ana. **Educação literária e literatura infantojuvenil**. Porto: Tropélias & Companhia, 2013.

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

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário da literatura**: problemas e perspectivas. Teoria e Prática da Educação, v.03, p. 47-62, 2007. Disponível em: https://www.scribd.com/document/646537362/6-ZAPPONE-MODELOS-DE-LETRAMENTO-LITERARIO-E-ENSINO-DA-LITERATURA-PROBLEMAS-2 Acesso em: 10 de fev. 2025.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Formas Ficcionais Contemporâneas e Educação Literária. Anais do Congresso ABRALIC, 11. 2008, São Paulo: [s.n.], 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/027/MIRIAN_ZAPPONE.pdf Acesso em: 05 fev. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Alessandra Bezerra dos Santos Andrade

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Especialista em Psicopedagogia institucional. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora da Educação Básica na Escola Estadual Santo Antônio.
E-mail: santradeale@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4758883289799487
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3259-1809

Kenia Adriana de Aquino

Doutora em Educação pela UNESP. Mestre em Educação. Especialista em Língua Portuguesa, Licenciada em Letras e Pedagogia, Professora Adjunta nível 2 do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).
E-mail: kenia.aquino@ufr.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1594122802574617
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6811-2226

CAPÍTULO 10

TECENDO PALAVRAS NO COLO: AFETOS E LEITURAS QUE CRESCEM EM FAMÍLIA

Letícia Rarek Conceição
Julise Franciele de Carvalho
Karina Jacób Monteiro
Sidney Lopes Sanchez Junior

Introdução

A infância é um território fértil de descobertas, vínculos e construções de sentido. É nesse tempo inaugural da vida que as crianças se constituem como sujeitos em desenvolvimento, afetivos e expressivos, moldadas pelas experiências que vivenciam com suas famílias, com a comunidade e com os múltiplos contextos ao seu redor. Cada gesto, palavra, história ou canto partilhado carrega possibilidades de novas construções mediante as relações que a criança tece com o mundo que o cerca.

É nesse cenário que a literacia familiar se apresenta como um campo fecundo de experiências de linguagem e significações. A linguagem, nesse contexto, está entrelaçada à vida cotidiana e aos modos como a criança constrói sentido sobre o que a cerca. Mais do que ensinar a ler e a escrever de forma sistemática, a literacia familiar constitui-se como um conjunto de vivências que favorecem a construção do pensamento, da expressão simbólica e da lógica infantil, emergindo das interações afetivas e das ações partilhadas no ambiente familiar e comunitário. Nas palavras de Teale e Sulzby (1986), a noção de *emergent literacy* rompe com a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita tem início somente na escola, reconhecendo que esse processo começa muito antes, nas interações espontâneas entre crianças e adultos.

As práticas de literacia familiar são múltiplas: podem ser mais estruturadas, como o ensino intencional de letras e sons; ou mais livres e naturais, como a contação de histórias, as conversas ao entardecer, as cantigas, os provérbios, as brincadeiras de roda ou os bilhetes espalhados pela casa. Todas essas práticas favorecem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico, sendo parte essencial do processo de construção ativa do conhecimento pela criança.

Nesse processo, não há um pano de fundo que determina a criança, mas um conjunto de experiências vivenciadas, e a relação da criança com tais vivências cotidianas atreladas aos processos de assimilação e acomodação das estruturas, possibilitam novas construções ao

longo do desenvolvimento. Conforme afirma Piaget (1977), a aprendizagem não é inata ao sujeito, nem tampouco pré determinada, mas se constitui em uma relação dinâmica e dialética.

A criança não cresce em um vazio, mas constroi seu conhecimento a partir das interações com o meio físico e social, num constante equilíbrio entre o que já sabe e o que descobre. A linguagem, nesse sentido, age possibilitando novas experiências, sendo fundamental na formação da inteligência e no desenvolvimento das estruturas cognitivas.

No Brasil, o Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) reforça essa compreensão ao destacar que as crianças pequenas já vivenciam, desde cedo, experiências significativas com a linguagem, sendo capazes de elaborar hipóteses, expressar ideias e construir sentidos a partir do cotidiano. Compreender a importância da literacia familiar é, portanto, reconhecer o lar como o primeiro território de construção de pensamento, de significações e de aproximação com a linguagem — um espaço onde a palavra é afeto, é vínculo, é estrutura e é horizonte.

Este capítulo propõe, portanto, um mergulho nos fundamentos, nas fases e nas práticas da literacia familiar, articulando-a ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança na Educação Infantil. A partir de uma perspectiva construtivista, buscamos compreender como os vínculos familiares, os rituais cotidianos e as práticas de linguagem vividas nos primeiros anos de vida, favorecem a construção ativa de sujeitos sensíveis, criativos e em constante desenvolvimento.

Literacia familiar e o desenvolvimento infantil na Educação Infantil: fundamentos, fases e práticas

A infância é um tempo privilegiado de descobertas, de expressão e de construção de significados. Nessa etapa, as experiências vividas pelas crianças com seus familiares e com os demais membros da comunidade são fundamentais para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Nesse contexto, a literacia familiar assume papel central como prática que aproxima a criança do mundo simbólico e contribui para a construção do pensamento e da linguagem.

A literacia familiar diz respeito ao conjunto de experiências de leitura, escrita, escuta, narração e diálogo que ocorrem no ambiente doméstico e nas relações sociais próximas. Não se restringe à alfabetização no sentido estrito, mas se amplia como processo de construção de significações que nasce da interação com o meio. Como destacam Teale e Sulzby (1986), o conceito de *emergent literacy* rompe com a visão tradicional de que a escola é o lugar do desenvolvimento da leitura e da escrita, ao contrário, os atores reconhecem a importância das práticas iniciarem das relações em pares.

Segundo Sénéchal e LeFevre (2002), as práticas de literacia familiar podem ser divididas em dois tipos: a literacia informal, como conversas, contação de histórias e músicas; e a literacia formal, como momentos de ensino explícito de letras e sons. Ambas contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de estruturas cognitivas, ainda que em diferentes intensidades e dimensões.

No contexto brasileiro, o Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), promovido pelo Ministério da Educação, reforça a ideia de que as crianças "[...] vivem experiências que, desde cedo, as constituem como sujeitos de linguagem, participantes de práticas nas quais a linguagem circula e é significativa" (Brasil, 2015, p. 11). Assim, as práticas de linguagem não são neutras nem universais: são construídas nas relações que a criança estabelece com os outros, com os objetos e com os contextos do cotidiano, repletas de significações próprias das construções individuais de cada sujeito.

O Caderno 2 do LEEI reforça essa perspectiva ao afirmar que:

> A infância é um tempo em que se vive com intensidade o estar no mundo, um tempo de descobertas, de invenções, de aprendizagens e de constituição como sujeito. Isso significa considerar que as crianças constroem seus conhecimentos a partir das experiências que vivem no cotidiano, nas interações que estabelecem com as pessoas, com os objetos, com os espaços e tempos em que estão inseridas (Brasil, 2015, p. 12).

Nesse contexto de interações, a criança constroi conhecimento mediante suas construções internas, o desenvolvimento mental é considerado uma construção contínua, em que as estruturas vão se tornando cada vez mais complexas e elaboradas.

Para compreender o desenvolvimento da criança, descreveremos a seguir as fases de desenvolvimento pautadas em Piaget, e suas relações com a literacia familiar, possibilitando a compreensão de como as construções ocorrem e de sua importância em relação ao desenvolvimento da literacia na infância.

Estágios de desenvolvimento infantil atrelado à literacia familiar

Para compreendermos melhor o desenvolvimento infantil, propomos apresentar a base teórica que orienta nossas reflexões. Pautado na perspectiva piagetiana, a criança se desenvolve por etapas que marcam o desenvolvimento, sendo estas: Sensório motor (0 a 2 anos), início da compreensão das sensações e movimentos; Pré-operatório (2 a 7 anos), a criança interpreta e cria imagens da realidade na mente, a fala se desenvolve com mais fluidez, no entanto constitui-se como um período de egocentrismo; Operatório concreto (8 aos 12 anos) é marcado pelo pensamento lógico concreto, no entanto os conceitos abstratos ainda não são internalizados, início da compreensão das normas sociais; e por fim, o estágio conhecido como Operatório formal (a partir dos 12 anos) a criança já manipula, compreende conceitos mais complexos e

matemáticos, constroi sentimentos como empatia e consegue se posicionar no lugar do outro (Piaget, 1987).

Nosso estudo se debruça a compreender as três primeiras fases de desenvolvimento, em que a criança encontra-se em seus primeiros anos de vida, sendo apresentada ao mundo pelos seus familiares e posteriormente pelo sistema escolar.

Estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos)

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), a criança se relaciona com o mundo principalmente por meio dos sentidos e da ação, sendo nesse período inicial que se constroem as primeiras representações mentais. Esse momento corresponde ao estágio sensório-motor, o primeiro dos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo, que se estende do nascimento até cerca dos dois anos de idade, quando os bebês começam a compreender a si mesmos e ao ambiente ao seu redor.

As experiências vividas com a linguagem nas canções, nos gestos, nas entonações e nas brincadeiras corporais favorecem a organização do pensamento e a formação de vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento posterior da linguagem e da cognição.

O contato da criança com o mundo ao seu redor possibilita novas construções ao passo que ela age sobre o objeto e o objeto age sobre suas estruturas. Nas palavras de Piaget:

> Ora assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar 'adaptação' ao equilíbrio destas assimilações e acomodações (Piaget, 1999, p.17).

Esses processos de assimilação e acomodação auxiliam o desenvolvimento, possibilitando novas construções, deste modo, a literacia familiar é uma porta de oportunidades para a construção do novo, mesmo que a criança ainda esteja conhecendo o mundo ao seu redor, sem o domínio da leitura e da escrita ela vai criando suas próprias significações à medida que interage com o outro e com o meio social.

Como enfatiza Ferreiro (2001, p. 24), ainda que a criança não leia convencionalmente, ela "lê o mundo com os olhos e o corpo", construindo significações a partir das construções próprias vivenciadas epercebidas em relação a sua interação com o meio. Contribuindo com o pensamento de Ferreiro, o LEEI reconhece que "mesmo muito pequenas, as crianças se mostram atentas e participantes das situações em que a linguagem circula" (Brasil, 2015, p. 19).

Estágio pré- operatório ou simbólico (dos 2 aos 7 anos, aproximadamente)

Com o desenvolvimento da linguagem oral, a criança passa a representar o mundo com palavras, desenhos, gestos e brincadeiras simbólicas. A imaginação vai tomando cada vez mais

proporção devido às novas construções, o jogo simbólico se torna um meio de construção de significações e de reorganização das experiências vividas.

Tratando da importância do brincar, o Caderno 2 afirma que: “Ao brincar de casinha, de escola ou de médico, as crianças reconstituem práticas sociais que vivenciam, atribuindo novos significados e reelaborando experiências que emergem do seu cotidiano” (Brasil, 2015, p. 21).

Nesse sentido, as experiências advindas das ações vão sendo reorganizadas, e constituindo novas construções, ao passo que cada experiência é única e pode possibilitar construções diferenciadas em cada criança.

Estágio operatório- concreto (dos 7 aos 12 anos, aproximadamente)

Nessa fase, a criança começa a organizar suas ideias de forma mais estruturada, mediante aos processos de assimilação e acomodação, novas estruturas se desenvolvem. A linguagem se amplia em vocabulário e em complexidade. Ela já reconhece diferentes formas de expressão, participa de projetos coletivos, conta e reconstroi histórias, demonstrando interesse por múltiplas formas de linguagem (oral, escrita, musical, artística).

Segundo o LEEI: “As práticas vivenciadas pelas crianças no cotidiano familiar e escolar são fundamentais para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de suas capacidades expressivas” (Brasil, 2015, p. 14).

Nesta fase, as trocas verbais e a escuta atenta aos outros, tornam-se instrumentos essenciais para a aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento e a construção da autonomia.

Ao longo dessas fases, a literacia familiar se revela como um espaço potente de construção de significados, no qual a criança organiza, constroi e amplia sua compreensão sobre si e sobre o mundo ao seu redor, por meio das construções próprias de cada sujeito, nas interações, das narrativas e dos vínculos afetivos. Em consonância com a perspectiva piagetiana, o desenvolvimento da linguagem e da leitura não é apenas um processo de aquisição, mas uma construção ativa, em que a criança age, interpreta e atribui sentido às experiências vividas.

Literacia familiar e identidade na construção do pensamento infantil

Quando a criança escuta histórias contadas por seus avós e de grupos familiares, participa de festas populares, compartilha provérbios ou ouve as músicas de sua comunidade, ela não apenas aprende palavras: ela elabora significações, constroi uma memória de mundo, formas próprias de situar-se no tempo e no espaço.

Segundo Bamberger (2005,p. 57), a criança "aprende por imersão em um universo no qual música, fala, gesto e rito estão entrelaçados". Nesse sentido, a literacia familiar pode ser compreendida como o espaço rico em construções,de representações da criança sobre si mesma e sobre o mundo, é neste contexto que a criança aprende, cria, se apropria e se desenvolve.

Como destaca o LEEI: “As práticas de literacia familiar, ainda que distintas entre os diferentes grupos sociais, têm em comum a possibilidade de inserir as crianças em práticas sociais mediadas pela linguagem” (Brasil, 2015, p. 17). Essas práticas favorecem não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a formação da identidade, da autonomia e da consciência de pertencimento.

Desde cedo, a criança organiza esquemas mentais que resultam da interação com os outros e com os objetos, sendo capaz de atribuir significados, formular hipóteses e reelaborar experiências vividas. É nessa dinâmica que compreendemos que a literacia familiar é uma ferramenta que possibilita a construção de novas experiências e consequentemente torna-se indispensável para o desenvolvimento da criança.

A família como primeiro espaço de significação: sua importância no desenvolvimento da linguagem e da literacia infantil

A família é o primeiro ambiente de afetividade, segurança e interação da criança com o mundo. É nesse espaço que a criança vai sendo apresentada ao mundo, aos valores e constituindo significado mediante as novas vivências. As práticas familiares – mesmo não sistematizadas – são compostas por gestos, falas, narrativas e rituais que estruturam o cotidiano e possibilitam à criança organizar suas percepções e ampliar seus esquemas de compreensão.

A linguagem, nesse processo, emerge como uma forma de representar o real, de comunicar-se, de lembrar e de antecipar ações, sendo construída progressivamente a partir da atividade concreta e simbólica da criança. Segundo os pressupostos de Piaget, a linguagem não é causa do desenvolvimento do pensamento, mas sim uma de suas manifestações.

A criança, ao agir sobre o meio, transforma-se e transforma o que a cerca. Ela constroi suas ideias por meio da assimilação e da acomodação, desenvolvendo-se por estágios sucessivos de complexidade. Nesse sentido, a ação ativa da criança em relação ao mundo que o cerca é fundamental para o desenvolvimento.

O Caderno 2 do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) reforça essa concepção ao afirmar:

> O processo de construção da linguagem oral e escrita começa muito antes da criança entrar na escola. As experiências que vive em seu cotidiano com as pessoas com quem convive são determinantes para esse processo (Brasil, 2015, p. 11).

Assim, os lares – com suas histórias ao entardecer, suas cantigas de roda, seus bilhetes deixados na geladeira, suas rezas, rituais e afetos – são espaços vivos de construção de significados. Através dessas interações, a criança amplia sua capacidade de representação, desenvolve sua linguagem, compreende os sentimentos e se apropria, progressivamente, de um mundo simbólico que contribui para a formação de sua autonomia e identidade.

Literacia familiar: significações vividas no cotidiano

A literacia familiar vai além da leitura de livros infantis ou do ensino direto da escrita. Ela se expressa em práticas cotidianas de linguagem, como nomear objetos, conversar durante as refeições, cantar músicas, assistir a filmes, escrever listas de compras ou ler placas nas ruas. São essas experiências, vividas no dia a dia, que ajudam a criança a perceber que a linguagem tem função, sentido e está presente em todos os aspectos da vida.

Teale e Sulzby (1986), ao introduzirem o conceito de *emergent literacy*, apontam que as crianças, mesmo antes de se alfabetizarem formalmente, já conseguem interagir com os textos escritos. Isso ocorre especialmente quando os adultos da família leem para elas, falam sobre os textos, estimulam a imaginação e compartilham o prazer da leitura. Tais interações possibilitam que a criança organize suas próprias construções mentais sobre o mundo da linguagem.

O LEEI destaca:

> A linguagem se constrói nas relações sociais. Por isso, o ambiente familiar é um espaço fundamental, pois é ali que se estabelecem as primeiras interações mediadas pela linguagem, por meio das quais a criança começa a construir seus modos de ser, de pensar e de agir no mundo (Brasil, 2015, p. 18).

Sob o olhar do desenvolvimento infantil, essas interações representam um terreno fértil para a criança elaborar significações, estabelecer relações entre símbolos e ações. Elas também fortalecem os vínculos afetivos, indispensáveis para o equilíbrio emocional e o avanço dos esquemas de pensamento.

Como lembra Freire (1996), ensinar exige escuta sensível, disponibilidade e amorosidade- elementos que se fazem presentes nas relações familiares mais profundas, permitindo que a criança se desenvolva em um ambiente de confiança e afeto.

Família e a construção da identidade da criança

A família desempenha um papel essencial na formação das primeiras noções que a criança tem sobre o mundo e sobre si mesma. Cada núcleo familiar carrega uma maneira de viver, formas de lidar com o tempo, com os objetos, com os sentimentos e com o convívio

humano. Ao compartilhar receitas, danças, formas de vestir, sotaques, histórias e crenças, os adultos ajudam a criança a se inserir em um mundo repleto de significados onde a criança será possibilitada a construir suas próprias significações.

Bruner (2001) afirma que a linguagem é mais do que um instrumento de comunicação: é um modo de organizar a experiência. Sob uma perspectiva piagetiana, pode-se dizer que a linguagem se insere como elemento importante na construção do conhecimento, tendo em vista que ela é um componente importante para a apresentação do mundo.

A partir de suas vivências com a família, com outras crianças e com o mundo, a criança vai se desenvolvendo, construindo conhecimento e significações sobre o eu e o outro. Conforme a descrição doLEEI:

> As crianças trazem consigo experiências e conhecimentos construídos em outros espaços sociais, especialmente no ambiente familiar. É fundamental que a escola reconheça e valorize essas vivências como ponto de partida para novas aprendizagens (Brasil, 2015, p. 13).

Nesse sentido, o reconhecimento dessas experiências favorece o desenvolvimento da criança, como também possibilita o desenvolvimento de um sujeito mais autônomo, pois suas vivências anteriores não são anuladas, ao contrário são valorizadas e constituem parte desse processo.

Relação família-escola: um pacto pela infância

A linguagem e o conhecimento estão na integração entre os espaços em que a criança vive. A parceria entre família e escola é fundamental para garantir que as experiências da criança sejam acolhidas, respeitadas e potencializadas.

O papel da escola, nesse contexto, é acolher os diferentes percursos de desenvolvimento e reconhecer a diversidade de formas pelas quais as crianças atribuem sentido ao mundo. Isso exige escuta atenta, respeito ao tempo da criança e práticas pedagógicas que partam das suas experiências concretas, promovendo avanços na construção do conhecimento.

Segundo Bourdieu (2007), cada grupo social possui formas distintas de contato com os saberes. Sob o olhar piagetiano, o essencial é compreender que todas as crianças constroem conhecimento a partir de sua ação no meio, e a escola deve ser um espaço onde essa ação seja estimulada, desafiada e respeitada. Isso implica práticas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, a curiosidade e a criatividade – elementos centrais para o desenvolvimento do pensamento infantil.

Considerações finais

Torna-se evidente que a literacia familiar desempenha um papel central no desenvolvimento das crianças colaborando com novas construções e o desenvolvimento da inteligência, especialmente nos primeiros anos de vida. As discussões dos autores apresentados corroboram com a ideia de que a linguagem não é simplesmente transmitida na escola: ela se constroi nas interações cotidianas, no convívio familiar, entre histórias contadas ao entardecer, bilhetes afetuosos, canções de ninar e conversas partilhadas.

A família, nesse sentido, constitui o primeiro campo de experiências significativas da criança. É nesse ambiente que ela é apresentada ao mundo, iniciada pelas relações sociais, atribuindo sentidos aos objetos, às ações e às palavras por meio de vivências concretas e afetivas. A linguagem, nesse percurso, vai sendo construída como um instrumento de expressão, compreensão e elaboração da realidade.

As práticas de literacia familiar, sejam elas espontâneas ou intencionais, favorecem a construção de novos conhecimentos possibilitando a ampliação de esquemas mentais mais complexos, estimulam o pensamento simbólico, promovem a autonomia intelectual e a construção das significações sobre as mais distintas temáticas sobre o mundo que a cerca. Reconhecer essas práticas como parte essencial do desenvolvimento infantil é valorizar as experiências significativas que possibilitam a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento.

A educação infantil, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os princípios do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), deve considerar essas vivências familiares como ponto de partida para novas aprendizagens. Isso significa reconhecer que a criança chega à escola já em processo de construção de noções, significações e formas de pensamento, que precisam ser respeitadas e ampliadas.

Fortalecer os vínculos entre família e escola é, portanto, essencial para assegurar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento contínuo da inteligência infantil. É na troca entre esses dois espaços que a criança encontra estabilidade, confiança e oportunidades para reorganizar e ampliar seus esquemas de conhecimento.

A literacia, assim, começa no colo, na escuta, no brincar com as palavras. Começa no lar. E é nesse solo fértil de experiências afetivas e significativas que germinam os leitores do futuro – sujeitos capazes de interpretar, transformar e agir no mundo com responsabilidade e sensibilidade.

A família é, portanto, a primeira e constante companheira da infância, possibilitando memórias, significações e a construção e o desenvolvimento de novas estruturas de pensamento que acompanharão a criança ao longo de sua trajetória.

A criança constroi seus conhecimento, pois adapta, assimila, acomoda e equilibra, nesse sentido a literacia familiar pode instigar e estimular, numa relação dialética de interação entre a criança e o mundo ao seu redor, respeitando as etapas do desenvolvimento propostas por Piaget, colaborando com o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Jeanne Shapiro. **Musical Communication**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento.** São Paulo: Ed. 34, 2007.

BRASIL. **Caderno 0:** Orientações para a elaboração do material didático de cursos de Leitura e Escrita na Educação Infantil. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2013. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_0.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Caderno 1:** Formação de professores para a Educação Infantil: orientações para a formação em leitura e escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2013. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_1.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Caderno 2:** Orientações para a formação em leitura e escrita na Educação Infantil. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_2.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Caderno 3:** Propostas didáticas para a formação em leitura e escrita na Educação Infantil. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_3.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 mai. 2025.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Pastas de Infância:** textos de alfabetização. São Paulo: Ática, 2001.

PAPALIA, Diane Ehlers; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin**. Desenvolvimento humano.** 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24ª Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

SÉNÉCHAL, Monique. LEFEVRE, Jo-Anne. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. **Child Development**. [S.l.], v. 73, n. 2, p. 445–460, 2002. Disponível em: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00417. Acesso em: 1 mai. 2025.

TEALE, William H. SULZBY, Elizabeth. **Emergent Literacy:** Writing and Reading. Norwood, N.J.: Ablex Publishing, 1986.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Letícia Rarek Conceição

Doutoranda em Ensino pela Universidade Estadual do Norte Pioneiro, Cornélio Procópio, sob orientação da Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto. Mestra em Docência para a Educação Básica pela UNESP-Bauru/SP. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura(1998) e em Educação especial com ênfase em Deficiência Intelectual . Graduação em Letras /Francês(1996) e Pedagogia(2000) pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho-UENP. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Ourinhos desde 2001, com experiência em docência, formação continuada de professores de Língua Portuguesa, tutoria dos cursos Progestão Escolar, Gestar II- Língua Portuguesa, Formação pela Escola e Fortalecimento para Conselhos Escolares, gestão escolar (direção e coordenação pedagógica), supervisão técnico-pedagógica do ensino fundamental dos anos finais e secretária municipal de educação de Ourinhos-SP. Trabalho com pesquisas relacionadas à área de linguagens , com ênfase no ensino da leitura literária, bem como, os gêneros textuais orais e sua importância para a formação do estudante.
E- mail: rarekleticia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4539675701865484
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8130-5089

Julise Franciele de Carvalho

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu-UEL). Mestre em Educação pelo mesmo programa (2017), linha 3 (Psicologia da Educação). Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Especialista em neuropsicopedagogia e educação especial. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sociomoral na escola. Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Cambé.
E- mail: carvalhojulise@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3939085976807130
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7611-6489

Karina Jacób Monteiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Letras – Francês (1992) e em Pedagogia (1994) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), além de ser bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). É especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoas pela UEL (1994), Psicopedagogia pela UENP (2001), Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003), Gestão Escolar pela mesma instituição (2004), Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016), Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016) e Libras – Língua Brasileira de Sinais pela UNIASSELVI (2017). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa *Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória*, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995 e, atualmente, atua como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos, São Paulo.
E- mail: karinajmonteiro@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5538991710364557
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-4241-3335https://orcid.org/0000-0002-4241-3335

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2023). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (2018)- Pedagogo pela UENP (2011). Possui especialização em Educação Infantil, Neuropsicopedagogia clínica e institucional, Educação Especial Inclusiva. Atualmente é Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Campus Cornélio Procópio. Atuando como chefe do Departamento de Educação (DEPED) e coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Atuou como Pedagogo na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Atuando na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE (2018-2022). Atuou como professor da Educação Infantil (2009-2012); Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012-2022). Coordenador da Educação Infantil na cidade de Cornélio Procópio- PR (2013); Orientador Educacional na Escola Municipal Professora Alice Corrêa Diniz (2017-2018). Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN (2019-2021) e Pós Graduação. Pesquisa na área da Epistemologia Genética de Jean Piaget, Ensino de Ciências e Matemática, Educação Infantil, Educação Superior, Educação Especial Inclusiva, o uso das tecnologias digitais na Educação; Neuropsicopedagogia, Cognição Numérica. Membro do grupo de Pesquisa "Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget". Professor Alfabetizador do Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica em Portugal - Alfabetização Baseada na Ciência - ABC pela Universidade do Porto e Instituto Politécnico do Porto - Portugal. Docente nos cursos de Especialização do Instituto Rhema Educação.
E- mail: sid.educacaocp@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9745765597592374
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5908-1982

CAPÍTULO 11

CAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA EM UMA NOVA UNIVERSIDADE

Carolina Ramos Henrique
Dayse Rayane e Silva Muniz
Guilherme Pereira Rodrigues Borges

> É preciso ensinar literatura?
> A pergunta pode parecer brutal. Mesmo assim, merece ser feita.
> Diante de currículos de ensino sobrecarregados,
> é legítimo reservar tempo ao estudo de textos de natureza
> incerta e cuja função não é clara
> (Jouve, 2012, p. 133).

Introdução

No ano de 2024, a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) inaugura seus primeiros cursos de Letras. Foram iniciados dois cursos de Letras-Português, sendo um matutino e outro noturno. No turno vespertino, começa o curso de Letras-Inglês. Para que essas novas licenciaturas fossem iniciadas numa universidade recém-inaugurada, houve um trabalho árduo de inúmeros(as) profissionais nos bastidores. Dentre os principais documentos sobre o qual nos debruçaremos nesta oportunidade, sem dúvidas, o Plano Político-Pedagógico do Curso (PPC) é o mais importante deles, visto que o PPC demarca os objetivos gerais e específicos dos cursos, o perfil do egresso, os principais enfoques do trabalho a ser desenvolvido no decorrer dos quatro anos de graduação e o impacto que buscamos deixar não apenas na formação dos(as) egressos(as), mas também na comunidade em que nos situamos.

Poderíamos dissertar sobre uma série de ações que foram tomadas durante a feitura dos PPCs, mas nosso objetivo neste capítulo é discorrer especificamente acerca das unidades curriculares de Literatura, enfocando em nossas concepções filosóficas, as premissas mais relevantes para nós e também o perfil do egresso neste primeiro momento. Nossas discussões, portanto, têm um caráter memorialístico, reflexivo e crítico; enquanto tratamos sobre como surge nossa concepção pedagógica e de que maneira ela reflete nas práticas docentes e discentes na UnDF, também procura sublinhar nossos erros e acertos, processo primordial para uma universidade jovem como ainda o somos.

Dentre os aspectos de maior relevância para a organização dos PPCs de Letras-Português e Letras-Inglês da UnDF, estão o compromisso com a interdisciplinaridade e com a inclusão. A interdisciplinaridade buscou ser garantida, por exemplo, pela adoção de eixos

temáticos, a serem desenvolvidos tanto em unidades curriculares específicas quanto nos semestres, de modo mais amplo. Os eixos escolhidos foram: 1) diversidade; 2) memória e patrimônio linguístico; 3) multimodalidade e tecnologia; 4) inclusão; 5) oralidade; 6) política, ideologia e poder; 7) multiculturalismo e internacionalização e, por último, 8) expressão artística. Já no que tange à inclusão, salienta-se o caráter inovador das unidades curriculares de Literatura, ancoradas em especial nos Direitos Humanos, na apreciação da diversidade e no protagonismo de grupos socialmente subalternizados, do início ao fim da formação. Com vistas a ilustrar melhor tais perspectivas, trataremos de mais detalhes nas seções a seguir.

"Muito branco, muito masculino, muito ocidental"

Na ocasião da feitura dos PPCs de Letras da UnDF, éramos nove professores(as), cada um(a) de nós com formações das mais diversas. Entretanto, antes mesmo que a matriz curricular fosse imaginada, tínhamos a certeza do que gostaríamos de fazer diferente, se levássemos em conta o caráter formativo de nossas *almae matres*. No caso dos cursos de Português, há um total de 720h de conhecimentos específicos de Literatura; no de Inglês, 480h. Dentro dessas horas, buscamos uma organização que privilegiasse uma construção de conhecimentos fora da lógica ocidentocêntrica, visto que entendemos que discussões de cunho social e cultural não podem ser ignoradas no ensino de Literatura. Deve-se salientar que não ignoramos textos clássicos ou teorias comumente estudadas em cursos tradicionais de Letras. Nossa problematização, na verdade, surge do fato de que o conhecimento entendido como neutro e universal é aquele atrelado a sujeitos do sexo masculino, brancos e de formação europeizada.

Procurando evitar essa perspectiva, nociva para uma universidade formada por pessoas de classe baixa, mulheres, pessoas com deficiências, negros, dentre outros grupos subalternizados, nos engajamos em promover uma prática discursiva mais afeita à diversidade e à educação como ferramenta para a emancipação. Por este motivo, os cursos de Português, por exemplo, contam com unidades curriculares como Literaturas Africanas em Língua Portuguesa (60h), Literaturas Afro-brasileiras e Indígenas (60h) e Literatura do Distrito Federal (60h). Entre as unidades curriculares eletivas, destacam-se Literatura e Ambiente (60h), Literatura Contemporânea Produzida por Mulheres no séc. XXI (60h), Literatura Produzida no Cárcere (60h) e Literatura *Queer* Brasileira (60h).

No curso de Inglês, a inovação e o apreço à diversidade são patentes na maneira como as unidades curriculares foram categorizadas. Ao contrário de separações temporais e geográficas, em que normalmente se estudam as expressões literárias de determinado país hegemônico em dado momento histórico, preferimos separar as unidades curriculares em

gênero literários, enfatizando que os textos literários a serem estudados são em Língua Inglesa, e não necessariamente pertencentes ao eixo EUA-Reino Unido. Por esta razão há as unidades curriculares Panorama da Literatura em Língua Inglesa (60h), Literaturas em Língua Inglesa: Narrativas Curtas (60h), Literaturas em Língua Inglesa: Romance (60h), Literaturas em Língua Inglesa: Drama (60h) e Literaturas em Língua Inglesa: Lírica (60h). Dentre as eletivas, destacam-se Literatura Nigeriana em Língua Inglesa (60h), Literatura e Graphic Novels (60h) e Literatura *Queer* em Língua Inglesa (60h).

Nas conversas que travávamos no processo de redação dos PPCs, uma das falas mais recorrentes era: "Isto está muito branco, muito masculino, muito ocidental". Isto porque, mesmo que houvesse uma preocupação extensa quanto ao caráter formativo da Literatura que procuramos ensinar, as marcas da colonialidade são profundas na nação brasileira, e não é simples nos desvencilharmos dessa herança perniciosa.

Mesmo que a proposta fosse disruptiva em sua origem, nos preocupamos com a maneira que estas unidades curriculares seriam ensinadas posteriormente. Visto que a liberdade de cátedra deve ser respeitada e não se pretende constranger os(as) docentes que ensinarão estas unidades curriculares, optamos por escrever ementas bem direcionadas aos objetivos dos PPCs, que coadunam com concepções de cunho mais decolonial. Na ementa de Panorama da Literatura em Língua Inglesa, por exemplo, redigimos o seguinte texto:

> Introdução aos contextos históricos, sociais e culturais da produção de literatura em Língua Inglesa, não apenas na Inglaterra e na América do Norte, mas também nos países anglófonos da África, do Caribe e da Ásia. Análise de movimentos literários e estilos predominantes em diferentes períodos. Estudo de autores e obras representativas da Idade Média à contemporaneidade (UnDF, 2024b, p. 106).

Nesse ensejo, salientamos que nossas motivações para pensar as unidades curriculares de Literatura nessa perspectiva têm a ver com questões fundamentais para a nação brasileira, como as discussões de raça, gênero e classe. Pautamos nossas ações na noção de que, enquanto Colegiado de Letras, devemos

> [...] reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios. Relações de dominação de gênero, raça, classe e origem, entre outras, guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados (Bento, 2022, p. 15).

É pertinente apontar que o enfoque no caráter representativo e centralizado nas relações sociais não é o único paradigma que orienta a prática na UnDF, mas que é, de fato, um

dos mais importantes. Cosson (2024), ao tratar acerca dos paradigmas do ensino da literatura, assinala que enquanto a Literatura busca pensar as relações de poder na sociedade,

> Isso não significa que as questões estéticas sejam apagadas ou simplesmente deixadas de lado, mas que **os valores estéticos são redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados**. Tanto é assim que não se recusam, em princípio, as obras dadas pela tradição, nem se nega a qualidade literária delas, ou seja, se reconhece o cânone literário, mas se demanda a inclusão de obras que foram esquecidas ou subvalorizadas por conta de discriminações sociais de seus autores ou temáticas (Cosson, 2024, p. 100, grifo nosso).

Nosso movimento consciente e orientado a um ensino de literatura mais humano, podemos afirmar, é um dos pontos mais inovadores do fazer literário que iniciamos na UnDF. Adicionalmente, com o intuito de ampliar essas reflexões para além da sala de aula, os(as) docentes de Letras estão engajados(as) em atividades de pesquisa e extensão que contribuem para a formação literária de nossos(as) estudantes, os(as) quais têm a oportunidade de discutir com pessoas de dentro e fora da universidade sobre a literatura e sua importância para nossa construção de subjetividade.

O currículo de Letras-Português

Em relação aos cursos de Letras-Português, a construção coletiva por parte dos(as) docentes objetiva a formação de egressos com condições de utilizar seus conhecimentos para transformar sua realidade social, econômica e cultural. Isso implica que os(as) estudantes adquiram a compreensão acerca da Língua Portuguesa e de suas Literaturas como expressões sociais e estéticas dos povos e das culturas que fazem parte do mundo lusófono, levando esses conhecimentos em consideração ao se tornarem professores(as). Sendo assim, a organização curricular em eixos temáticos mencionada anteriormente se pauta em valores fundamentais para a formação de futuros docentes de Língua Portuguesa, além de fornecer unidade e coerência entre os componentes curriculares de cada semestre.

No caso específico das unidades curriculares de Literatura, priorizamos uma organização que não se baseia na divisão entre Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, mas sim na periodização dos movimentos literários. Isso não significa, necessariamente, que esses períodos se apresentam de forma cronológica, já que optamos, por exemplo, por alocar a unidade de Literatura Contemporânea (60h) no primeiro semestre. Esta escolha é pautada no fato de que esta literatura é, de modo geral, mais atraente e acessível para os(as) estudantes, o que poderia permitir uma identificação maior, em comparação com textos mais distantes temporalmente desses(as) leitores(as). Ademais, pensar nas literaturas das diferentes nações em comparação e sem hierarquizá-las permite uma visão mais abrangente, desfazendo

inclusive a noção de que a Literatura Brasileira tem alguma dívida em relação à Literatura Portuguesa.

Outro pressuposto fundamental para o ensino de literatura é diversificar o repertório tanto de textos literários quanto de teoria e crítica, a fim de superar a lógica branca, masculina e europeizada que já comentamos. Por isso, achamos necessário criar componentes curriculares específicos para o eixo *Diversidade*, entre as quais destacamos as unidades Literaturas Afro-brasileiras e Indígenas e Literaturas Africanas em Língua Portuguesa.

Tal escolha não se deve à tentativa de limitar a exploração dessas literaturas a momentos pontuais do curso, mas sim de garantir que seu ensino seja obrigatório e específico, preconizando que os(as) futuros(as) docentes formados(as) pelo curso de Letras tenham a capacidade de promover uma educação que saia do eixo canônico. Ensinar literaturas feitas pela parte da sociedade brasileira que foi ignorada por tanto tempo, além de estar de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é promover o direito a uma educação enriquecedora e mais representativa da realidade da nossa população. Por outro lado, o conhecimento das literaturas produzidas em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe mostra-se como uma oportunidade de apreciar a riqueza cultural e estética das obras dos povos africanos que compartilham conosco uma língua e uma história de subjugação colonial.

Outra inovação que implementamos foi a inclusão da unidade curricular Literatura do Distrito Federal, firmando um compromisso inédito com a valorização da produção literária local como objeto legítimo de estudo acadêmico. Esse gesto enseja reconhecer que esse território, que inclui também a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF), produz Literatura e que essa produção deve ser conhecida, debatida e ensinada.

Quanto a esse ponto, é importante destacar que o próprio Currículo em Movimento do Distrito Federal prevê e incentiva, de forma explícita, o estudo da literatura brasiliense e de demais manifestações culturais locais como componente relevante da formação estética, crítica e cidadã dos(as) estudantes. Essa valorização aparece em diversos objetivos de aprendizagem, como os seguintes:

> LP30FG Apreciar obras do repertório artístico-literário contemporâneo **brasiliense** e nacional de acordo com as preferências individuais dos estudantes, construindo um acervo pessoal e apropriando-se dele para uma inserção e intervenção, com autonomia e criticidade, no meio digital.
> (...)
> LP17FG Avaliar como obras significativas das literaturas **brasiliense**, brasileira e de outras nacionalidades (especialmente a portuguesa, indígena, africana e latino-americana) dialogam com a questão socioambiental, no intuito de desenhar um

> repertório crítico-cultural complexo e harmônico do indivíduo e da sua relação com o meio ambiente (Distrito Federal, 2021, p. 58-59, 62).

Entre as intencionalidades que orientam a proposição dessa unidade curricular, destaca-se justamente a de responder a essa orientação, contribuindo de forma concreta para sua materialização nas salas de aula não apenas na IES, mas também nas futuras salas de aula ocupadas por nossos(as) egressos(as) no papel docente. Essa proposta, no entanto, não se concretiza de forma simples ou sem enfrentamentos. Trata-se de uma empreitada marcada por lacunas teóricas e escassez de materiais didáticos sistematizados. Nesse contexto, o caminho possível tem sido construir, junto aos(às) estudantes, no cotidiano das aulas, as práticas de leitura e estudo que respondem às singularidades dessa produção literária.

A unidade curricular Literatura do Distrito Federal, inaugurada no primeiro semestre de 2025 pela professora Dayse Muniz, foi pensada dentro do eixo do segundo semestre, *Memória e Patrimônio Linguístico,* apresentado no PPC dos cursos de Letras. Com o intuito de fortalecer o eixo, dois dos objetivos comuns traçados pelo Colegiado de Letras e presentes nos Planos Interdisciplinares Docentes (PIDs[12]) foram o de "aprofundar o entendimento da relação intrínseca entre língua, literatura e cultura", assim como o de "promover a progressão do letramento literário" (Muniz, 2025a,s/p). Na unidade curricular Literatura do Distrito Federal, destacam-se, como objetivos específicos, o de "ampliar o repertório cultural e literário do corpo discente, com o intuito de examinar, discutir e propagar a literatura produzida no DF", além daquele que busca "validar a universidade como espaço de produção de Literatura do DF e promoção de leituras literárias e teóricas no escopo da disciplina" (Muniz, 2025a,s/p).

Com vistas a driblar a falta de material teórico e o pouco conhecimento do alunado quanto a essa Literatura, optou-se por selecionar leituras de diferentes autorias e gêneros, assim como obras atraentes para o público mais jovem. Também privilegiamos a escrita de mulheres, alternando as práticas de leitura e discussão com a escrita acadêmica e criativa. Através do uso do *Moodle,* desenvolvemos um diário de leitura, a ser posteriormente entregue em um caderno redigido à mão. Em uma das atividades, por exemplo, após as leituras de alguns poemas do livro *Voz para cavar por dentro*, de Kuzman (2024), e do conto "Santíssima", Tort (2021), a turma foi convidada a pensar na seguinte proposta: "Os poemas de Kuzman e o conto de Tort falam sobre assuntos diferentes, mesmo que ambos sejam sobre o cotidiano de algumas

[12] Os PIDs são documentos elaborados pelos(as) professores(as) da UnDF com o intuito de organizar informações importantes sobre as unidades curriculares. Há objetivos comuns a todas as unidades curriculares ensinadas no semestre letivo, os quais conversam com os eixos temáticos, além de objetivos específicos, que dizem respeito a cada unidade curricular, especificamente. Esse documento visa auxiliar os(as) docentes no trabalho semestral, enquantos (as) estudantes podem ter uma percepção mais assertiva quanto ao cronograma, avaliações, metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados.

pessoas. Quais as suas percepções sobre os textos? Como eles te fazem refletir sobre as suas próprias vivências e realidade?". Essa avaliação, que compunha 20% da nota total, teve a intenção de privilegiar a leitura subjetiva e a leitura de implicação, conforme retomadas por Xypas (2023). Para a autora, o(a) leitor(a) apropria-se do texto quando é capaz de reinventá-lo, o que acontece quando o processo de leitura é alinhado à sua subjetividade, em outras palavras, quando este(a) se coloca como sujeito(a) e implica-se no processo de modo mais ativo e engajado. Ainda segundo Xypas,

> A **leitura como retorno a si** evidencia uma recepção literária singular graças ao acolhimento dos ecos subjetivos do sujeito-leitor desencadeados em seu ato de ler. Assim, a leitura literária é uma competência que deve ser construída em todas as fases da aprendizagem humana. Ela difere, por exemplo, da leitura de textos informativos, injuntivos, etc. A leitura literária é vista como um espaço privilegiado entre o escritor e o leitor em qualquer tema suscitado pelo texto. Este espaço corrobora um alterleitor, um leitor-Outro intrometendo-se no texto do escritor que vai evoluindo em conteúdo, em incentivo e em interação. Outrossim, neste espaço, cria-se o **texto do leitor** quanto mais ele avança no **texto do escritor** (Xypas, 2023, p. 42, grifos da autora).

Enquanto a proposta do diário de leitura é apenas uma das várias atividades que privilegiam o diálogo sobre impressões subjetivas na leitura literária, o que corrobora também o aprofundamento do letramento literário de nossos(as) graduandos(as), asseveramos que propostas de cunho mais teórico também fazem parte de nossas avaliações. É este equilíbrio que nos permitiu aproximar a Literatura do Distrito Federal de nosso público, que também pode se ver como produtor de arte e cultura após o encontro com autores(as) de sua região. Salientamos que, mesmo a UnDF não sendo a única universidade pública do DF, é a primeira a se comprometer de modo sistemático com o ensino da literatura produzida na capital e na RIDE-DF[13] dentro do currículo.

O currículo de Letras-Inglês

A proposta de ensino de literatura no curso de Letras-Inglês da UnDF ancora-se em uma concepção expandida do ensino de línguas estrangeiras, que transcende o domínio das quatro habilidades linguísticas fundamentais (leitura, escrita, fala e compreensão oral) e incorpora, de modo estruturante, o desenvolvimento da competência intercultural. Esta, conforme delineada por Byram (2021), diz respeito à aptidão para estabelecer relações com o outro a partir do reconhecimento da diferença, articulando conhecimentos sobre práticas sociais e culturais

[13] RIDE, ou Região Integrada de Desenvolvimento, é uma área geográfica que engloba municípios de diferentes estados, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional através da articulação de ações administrativas entre União, estados e municípios. No caso do Distrito Federal, abarca municípios vizinhos de Goiás e Minas Gerais, criada para integrar ações administrativas e promover desenvolvimento regional.

diversas a atitudes de respeito, curiosidade intelectual e abertura à alteridade. A competência intercultural implica, portanto, o acesso a conteúdos culturais distintos, mas sobretudo a capacidade de interpretá-los, confrontá-los com a própria bagagem cultural e interagir de forma crítica e ética com universos simbólicos plurais, inclusive questionando os pressupostos culturais do próprio estudante.

Em contextos educacionais, isso significa formar sujeitos(as) capazes de compreender e dialogar com múltiplas visões de mundo, conscientes das implicações éticas e políticas envolvidas em toda comunicação intercultural. Nesse processo, o ensino de literatura em língua inglesa ocupa um lugar privilegiado, pois convida os(as) estudantes a se engajarem com diferentes formas de experiência por meio da mediação de outra língua, processo que, como aponta Byram, tem a experiência da alteridade no centro de sua preocupação, ao exigir que os aprendizes se envolvam com perspectivas tanto familiares quanto estranhas à sua vivência.

Como ora destacado, a organização das unidades curriculares obrigatórias de Literatura no curso de Letras-Inglês foi por gêneros literários: narrativas curtas, poesia, drama e romance. Antecedendo-as, a unidade Panorama da Literatura em Língua Inglesa oferece uma introdução histórico-contextual ao campo, delineando os principais marcos, tradições e movimentos associados à consolidação das literaturas em língua inglesa, incluindo processos de expansão imperial, colonização, diásporas e circulação transnacional de saberes e estéticas. Destaca-se, como objetivo específico delineado no Plano Interdisciplinar Docente formulado pela professora responsável, Dayse Muniz, “ampliar o repertório cultural e literário do corpo discente, com o intuito de examinar e discutir a literatura produzida em língua inglesa dentro e fora do eixo eurocêntrico” (Muniz, 2025b).

Com vistas a alcançar esse e outros objetivos, no primeiro semestre de 2025, por exemplo, a unidade curricular contou com leituras das nigerianas Chimamanda Ngozi Adichie e Buchi Emecheta, além da escritora estadunidense Toni Morrison, Margaret Atwood e Mary Shelley foram outras autoras lidas, enquanto os únicos autores do sexo masculino discutidos em sala foram Shakespeare, Edgar Allan Poe e Arthur Miller. Até mesmo a ordem das leituras foi pensada para que o eixo eurocêntrico não fosse visto como possibilidade mais correta ou valorosa frente a outras leituras. Ademais, o enfoque maior em autoras do sexo feminino buscou enfatizar a escrita das mulheres na formação da literatura em língua inglesa, enquanto textos canônicos não foram negligenciados.

Nos cursos de Letras da UnDF, os eixos temáticos estruturantes e transversais conferem unidade à formação, articulando as diferentes licenciaturas — Letras-Português e Letras-Inglês — em torno de princípios formativos comuns, ainda que cada trajetória curricular aborde

conteúdos e especificidades próprios de sua área de atuação. No curso de Inglês, as unidades curriculares de Literatura, tanto obrigatórias quanto eletivas, estão diretamente atravessadas por esses eixos, em especial aqueles que tratam da *Diversidade*; da *Memória e Patrimônio Linguístico*; da *Expressão Artística*; da *Política, Ideologia e Poder*; e do *Multiculturalismo* e da *Internacionalização*. A própria decisão de estruturar os componentes obrigatórios de literatura a partir dos gêneros literários, em lugar de delimitações geográficas ou cronológicas restritas, evidencia o compromisso com o eixo da Diversidade, ao ampliar o escopo de estudo para diferentes contextos culturais e linguísticos.

O compromisso com o eixo da *Diversidade* manifesta-se também na oferta de unidades eletivas que ampliam o repertório crítico dos(as) estudantes ao abordarem literaturas produzidas por sujeitos(as) e comunidades historicamente marginalizadas. Unidades como Literatura Contemporânea Produzida por Mulheres no Século XXI, Literaturas *Queer* em Língua Inglesa, Literatura *Queer* Brasileira, Literatura Escrita por Mulheres ao Redor do Mundo e Literatura Produzida no Cárcere — esta última, uma proposta inédita em cursos de graduação no país — abordam temáticas como múltiplas formas de resistência, incluindo aquelas relacionadas a gênero, sexualidade, raça, classe e dissidência cultural, além de problematizarem os efeitos do encarceramento e da exclusão social sobre a subjetividade, a linguagem e a produção literária de indivíduos e coletivos historicamente marginalizados.

Ainda no conjunto das unidades curriculares eletivas, destaca-se Literatura do Distrito Federal, que, embora não seja componente obrigatório para os(as) estudantes do curso de Letras-Inglês, integra a matriz como unidade optativa em reconhecimento à sua relevância para a formação de professores(as) no contexto de universidade distrital.

O eixo temático *Memória e Patrimônio Linguístico* também articula-se de modo substancial às unidades curriculares de Literatura em Língua Inglesa ao promover uma compreensão histórica da língua e de suas manifestações literárias como expressões vivas de contextos sociais, políticos e culturais específicos. Unidades como Literaturas em Língua Inglesa: Drama, por exemplo, inserem o(a) estudante em uma trajetória diacrônica que contempla desde os fundamentos da tradição literária anglófona até suas ressignificações contemporâneas. Nesse percurso, autores(as) centrais como William Shakespeare são estudados(as) tanto por sua relevância histórica, quanto pelo potencial de suas obras para gerar releituras, apropriações e questionamentos críticos em contextos diversos.

As unidades de Literatura também se alinham aos eixos de *Expressão Artística* e *Multiculturalismo e Internacionalização*, uma vez que concebem a literatura como prática estética e cultural que atravessa fronteiras linguísticas e simbólicas. A proposta de leitura

crítica de obras em língua inglesa oriundas de diversos contextos — incluindo textos africanos, caribenhos, asiáticos e indígenas — reforça a formação de um(a) professor(a)-leitor(a) atento(a) às multiplicidades de vozes e narrativas disponíveis ao(à) falante da língua.

O eixo *Política, Ideologia e Poder* perpassa as leituras literárias quando se questionam os processos de construção do cânone, os silenciamentos históricos e a função social da literatura. Em unidades como Crítica Literária e Introdução aos Estudos Literários, o engajamento com essas questões é ainda mais evidente, permitindo aos(às) estudantes compreenderem a literatura como espaço de disputa simbólica e reflexão sobre a linguagem, o mundo e suas relações de poder.

Outro compromisso central do curso de Letras-Inglês é com o eixo da *Multimodalidade e Tecnologia*, o que também se evidencia nas unidades curriculares obrigatórias de Literatura. Todas elas incluem, em suas ementas, a dimensão da influência em outras formas artísticas, incentivando os(as) estudantes a explorarem relações entre os textos literários e manifestações como o cinema, o teatro, a música, as artes visuais, os quadrinhos e outras linguagens contemporâneas. Esse enfoque amplia as possibilidades de leitura, estimulando uma formação que vai além do texto escrito e contempla práticas estéticas múltiplas e intersemióticas, mais próximas da realidade comunicativa das novas gerações.

Considerações finais

Este capítulo está sendo escrito enquanto as unidades curriculares de Literatura são ensinadas pela primeira vez. Dito isso, é relevante salientar que os resultados se mostram positivos. Percebemos que a formação de nossos(as) estudantes é mais diversa e empática, e também que eles(as) têm um contato ostensivo com textos canônicos e teorias comumente estudadas em cursos mais tradicionais, fato que demonstra que nossos paradigmas são amplos e conversam com a formação social, técnica, cultural e profissional de nosso alunado.

À medida que os cursos de Letras vão sendo implementados, com a entrada de novas turmas e o amadurecimento das práticas pedagógicas, será possível avaliar com mais profundidade a efetividade do currículo proposto. Espera-se que, nesse processo, os cursos se transformem, dialogando com os desafios da formação docente e com as demandas sociais e educacionais em constante mudança. No entanto, é desejável que tais transformações ocorram sem que se percam as características que tornam esses cursos singulares: o compromisso com a inclusão, a diversidade, a valorização da literatura como espaço de encontro com a alteridade e a construção de uma formação ancorada no território, mas aberta ao mundo.

Com o intuito de fortalecer o caráter disruptivo, inovador e deslocado do eixo ocidentocêntrico de nossa matriz, buscamos promover atividades de pesquisa e extensão que

aprofundem os aprendizados e reflexões ensejados nas unidades curriculares. Dentre as práticas de maior relevo, citamos a extensão "A UnDF vai à escola", idealizada pelo professor Fernando Fidélix. Nela, o professor leva às escolas públicas do Distrito Federal autores da região, com vistas a ampliar o contato desses(as) estudantes quanto à produção literária existente na capital. Já a extensão "Literatura e Ensino (LITEN)", encabeçada pelos(as) professores(as) Carolina Ramos, Guilherme Borges e Dayse Muniz, em parceria com Cláudio Braga, da Universidade de Brasília (UnB), busca trazer debates atuais e profundos acerca de nosso papel docente para o letramento literário no âmbito do ensino básico e superior.

Retomando a pergunta de Jouve, que citamos como epígrafe, se é preciso ensinar literatura, acreditamos que sim. Apesar das dificuldades que enfrentamos, que incluem o próprio questionamento da função da literatura, sua relevância em tempos digitais e o grau de interesse na disciplina, entendemos que ensiná-la é ter esperanças de um futuro mais justo. Entretanto, não podemos fechar os olhos para a crise nas licenciaturas, tampouco para as dificuldades que o perfil de estudantes que temos enfrenta. Questões relacionadas a gênero, raça e classe de fato mitigam as experiências que estes(as) sujeitos(as) têm na universidade. Se, por um lado, sabemos que o ato de ler exige tempo, espaço e dinheiro, por outro sabemos que a literatura ocupa um lugar privilegiado no campo simbólico, permitindo-nos um exercício mais pleno de cidadania. Na UnDF, a Literatura não se furta da responsabilidade de tentar transformar o mundo, mesmo que a conta-gotas e indo contra a corrente. Esta é a práxis que buscamos: a transformação pela educação.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 1ª ed. Brasília: SEEDF, GDF. 2021.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MUNIZ, Dayse Rayane e Silva. **Plano Interdisciplinar Docente da Unidade Curricular Literatura do Distrito Federal.** Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes, Brasília, 2025a.

MUNIZ, Dayse Rayane e Silva. **Plano Interdisciplinar Docente da Unidade Curricular Panorama da Literatura em Língua Inglesa.** Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes, Brasília, 2025b.

UNIVERSIDADE do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Português**. Brasília, 2024a.

UNIVERSIDADE do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês**. Brasília, 2024b.

XYPAS, Rosiane Maria Soares da Silva. O leitor literário se constrói de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abordagens contemporâneas da aprendizagem. **Eutomia**, v. 1, n. 34, p. 37–54, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51359/1982-6850.2023.262362 Acesso em: 07 mai. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Carolina Ramos Henrique

Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB); doutoranda no mesmo programa. Professora efetiva na Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) no curso de Letras, 40h.
E-mail: carolina.henrique@undf.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0000624008362252
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5043-8374

Dayse Rayane e Silva Muniz

Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Professora efetiva na Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) no curso de Letras, 40h.
E-mail: dayse.muniz@undf.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8457339177160201
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8732-3333

Guilherme Pereira Rodrigues Borges

Doutor em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Professor efetivo na Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) no curso de Letras, 40h.
E-mail: gprborges@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4159373140920624
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0573-9114

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS LITERÁRIAS A PARTIR DO PROJETO “NINHO UAU”: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL

Beatriz Villela Martins de Souza
Hercília Maria de Moura Vituriano
Laydyanne Maciel Corrêa Vaz
Yara Raquel Monte Coelho Corrêa

Introdução

A literatura infantil, quando inserida de modo intencional e sistemático no cotidiano das instituições de Educação Infantil, revela-se como poderoso instrumento de desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Segundo Rodrigues (2015), é fundamental que a Educação Infantil promova vivências com a literatura desde os primeiros anos, considerando as diferentes faixas etárias e respeitando o interesse, a criatividade, a autoestima, o potencial e as necessidades exploratórias de cada criança.

No contexto da Creche Jardim São Vicente, situado no município de Santa Quitéria do Maranhão, o projeto “Ninho UAU” foi implementado com o propósito de potencializar as experiências literárias das crianças bem pequenas, conforme preconizam a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019). O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas literárias desenvolvidas a partir do projeto “Ninho UAU” para a formação da atitude leitora das crianças, bem como discutir o papel do educador como mediador dessas experiências.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada na observação participante e na análise documental das experiências realizadas ao longo do projeto. O corpus da pesquisa constitui-se de registros fotográficos, relatos das professoras, produções das crianças e depoimentos das famílias, coletados durante o período de agosto a dezembro de 2024. A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural (Vigotsky, 1984), que compreende a aprendizagem como processo social e mediado, e pelo referencial da literatura sobre práticas de leitura na Educação Infantil (Mantoan, 2006; Rojo, 2009; Rizzini;Coutinho, 2017).

O diálogo com os referenciais teóricos evidencia que a mediação do adulto é condição fundamental para que a leitura literária transcenda o caráter instrumental e se constitua como prática cultural, vívida e compartilhada no coletivo da creche (Rojo, 2009). Nessa perspectiva, a literatura infantil não se restringe à decodificação de palavras, mas se configura como

experiência estética, promotora de sentidos, emoções e aprendizagens. Como destaca Vigotsky (1984), a interação com o outro e com os objetos culturais, entre eles o livro, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo o educador o principal articulador desse processo.

Assim, ao analisar as práticas literárias organizadas no âmbito do projeto "Ninho UAU", este estudo busca contribuir para o debate sobre a centralidade da literatura na Educação Infantil, reafirmando a importância de ambientes letrados, da formação continuada dos professores e da participação das famílias na construção de uma comunidade leitora, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e os estudos contemporâneos sobre o tema.

Desenvolvimento: Contextualizando o Projeto

O Projeto Ninho, idealizado pela escritora de literatura infantil Bia Villela, teve início em 2022 e, desde então, vem se consolidando como uma proposta inovadora de promoção da leitura literária na Educação Infantil. Atualmente em sua terceira edição, o projeto apresenta crescimento contínuo no número de educadores, escolas e participantes, formando uma rede colaborativa de práticas leitoras que privilegia o contato direto das crianças e professoras com uma autora das obras trabalhadas, experiência reconhecida como enriquecedora e singular (Villela, 2024).

Figura 1 - Identificação do Projeto Ninho UAU, 2024.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2024).

O objetivo central do Projeto Ninho, conforme Villela (2024), é incentivar as crianças, por meio da mediação do adulto, a se divertir, interagir, criar, conhecer, imaginar e descobrir outras maravilhas que o livro traz. Vivenciando experiências de leitura que envolvem diversão, interação, criatividade, imaginação e descoberta, aspectos fundamentais para a formação do leitor literário. Essa perspectiva dialoga com autores como Abramovich (1997), que defende a importância do mediador na aproximação da criança com o universo literário, e com Mello (2010), ao enfatizar que a leitura literária na infância deve ser compreendida como prática cultural e social.

A primeira edição do projeto, denominada “Ninho Base”, foi realizada em 2022, utilizando os livros “Era uma vez um lobo mau”, “O grande rabanete” e “O grilo”. Participaram doze educadores de seis cidades e quatro estados brasileiros: Constantina (RS), São Paulo (SP), Guarulhos (SP), Jacareí (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Ouro Preto (MG). Ao todo, foram desenvolvidos onze projetos, com início em agosto e culminância nas colheitas realizadas em novembro e dezembro.

No ano seguinte, em 2023, o projeto foi denominado “Ninho PIU”, tendo como obras de referência “Era uma vez um lobo” e “O grilo”. Nessa edição, participaram quarenta educadores de catorze cidades e seis estados: São Paulo (SP), Guarulhos (SP), Jacareí (SP), Juquitiba (SP), Mogi Guaçu (SP), Botucatu (SP), São José dos Campos (SP), Rio de Janeiro (RJ), Duque de Caxias (RJ), Januária (MG), Ouro Preto (MG), Barreiras (BA), Fortaleza (CE), Sobral (CE) e Chã Grande (PE). Foram desenvolvidos dez novos projetos, com início em agosto e colheitas nos meses de novembro e dezembro.

Em sua terceira edição, intitulada “Ninho UAU”, o projeto utilizou os livros “Era uma vez um macaco animado”, “Cadê?” e “A gralha”. Participaram catorze cidades de oito estados brasileiros: Porto Alegre (RS), Santa Maria (RS), Constantina (RS), São Paulo (SP), Guarulhos (SP), Jacareí (SP), Ipauçu (SP), Mogi Guaçu (SP), São José dos Campos (SP), Rio de Janeiro (RJ), Viana (ES), Barreiras (BA), Chã Grande (PE) e Santa Quitéria do Maranhão (MA). Os encontros virtuais, realizados entre agosto e dezembro, superaram o cronograma inicial de nove encontros, totalizando quatorze reuniões via Google Meet, sempre às quintas-feiras à noite. Além disso, foram promovidos quatro encontros com as equipes das escolas participantes e doze encontros com as turmas, nos quais a autora Bia Villela interagiu virtualmente com as crianças.

Figura 2 - Capas de livros usados no “Ninho UAU” em 2024.

Fonte: Villela (2025).

A proposta do Projeto Ninho está em consonância com os estudos de Abramovich (1997), que destaca a importância do encantamento e da afetividade na formação do leitor, e com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que enfatizam o direito

das crianças à participação em práticas de leitura literária mediadas por adultos. Além disso, autores como Mantoan (2006) e Rojo (2009), reforçam que projetos dessa natureza trazidos para a construção de repertórios culturais, o desenvolvimento da oralidade e a formação de vínculos afetivos com a literatura.

Organização e Desenvolvimento das Experiências Literárias

As reuniões do Projeto "Ninho UAU" foram realizadas de modo virtual, por meio da plataforma Google Meet. A condução dos encontros ficou a cargo da autora do projeto, Bia Villela, e o acesso foi facilitado pelo compartilhamento do link em grupo de WhatsApp, criado para a comunicação entre os participantes. Essa estratégia de organização colaborativa, mediada pelas tecnologias digitais, potencializou a articulação entre as educadoras de diferentes contextos, conforme defendem Kenski (2012) e Moran (2015), ao destacar o papel das tecnologias na formação continuada docente.

Na primeira reunião, realizada em 1º de agosto, a autora apresentou o projeto às novas participantes, detalhando o funcionamento e o cronograma das atividades. No segundo encontro, foi apresentado o Guia Ludístico, documento orientador sobre o desenvolvimento do projeto e a culminância denominada "Acolhida". Nos encontros subsequentes, os livros selecionados para a edição foram lidos coletivamente, promovendo um momento de troca de ideias entre as educadoras, que puderam escolher as obras a serem trabalhadas e planejadas, de forma colaborativa, como experiências literárias a serem realizadas com as crianças.

O desenvolvimento do Projeto "Ninho UAU" na Creche Jardim São Vicente (CJSV) teve início em agosto e se estendeu até dezembro, totalizando cinco meses de execução. Inicialmente, foram escolhidas duas professoras representantes do projeto, acompanhadas pela coordenadora pedagógica da instituição. A primeira ação consistiu em uma reunião virtual, na qual a equipe responsável planejou a apresentação do projeto às demais professoras da creche, levantando sugestões de experiências literárias a serem realizadas a partir das leituras propostas.

As professoras representantes apresentaram o projeto a todos os docentes da creche, titulares, auxiliares e de apoio, realizando a colhida com a leitura do livro "Cadê?". Compartilharam sugestões de experiências literárias, a biografia da autora e outras obras de sua autoria, ampliando o repertório das professoras, que tiveram tempo para explorar novas leituras e dialogar sobre o planejamento das atividades em suas turmas. Ao final da reunião, cada professora definiu o dia da semana destinado ao trabalho com o projeto, garantindo a continuidade das experiências literárias.

Segundo Rojo (2009), práticas de leitura literária desde os primeiros anos fortalecem competências linguísticas e discursivas, além de contribuir para a formação de leitores independentes e críticos. A autora ressalta que a leitura deve ser compreendida como prática cultural, vívida e compartilhada no coletivo da instituição.

Figura 3 - Apresentação do projeto "Ninho UAU" e planejamento das experiências literárias.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Após a reunião de planejamento, iniciaram-se as rodas de leitura, com o objetivo de apresentar o livro às crianças. O primeiro contato foi mediado pelas professoras representantes, que realizaram um contexto visual com fotos reais dos animais presentes na história, imagens da autora e de outras obras, proporcionando às crianças a oportunidade de ampliar seu contato com a literatura.

O papel do educador, nesse processo, é fundamental para potencializar os efeitos da leitura literária na creche. Como destacar Rizzini e Coutinho (2017), a mediação do adulto transforma a leitura em uma ferramenta pedagógica potente, que ultrapassa o momento da leitura e se estende às interações e explorações subsequentes. Para tanto, as professoras prepararam o espaço da sala, ambientando-o de modo acolhedor e estimulante, com a produção de uma galinha de feltro e um ninho, elementos que acompanharam as crianças ao longo do projeto.

Figura 4 - Roda de leitura no contexto literário nos turnos matutino e vespertino.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Durante as rodas de leitura, as professoras realizaram a leitura coletiva da capa, estimularam a leitura das imagens, incentivaram as crianças a antecipar o enredo,

apresentando a autora e sua biografia. Ao longo da leitura, fizeram pausas para dialogar com as crianças sobre o que poderia acontecer a seguir, promovendo uma construção coletiva de sentidos. Após a leitura, conversaram sobre a história, promovendo a oralidade e a escuta ativa.

A equipe de professores também participou de um encontro virtual com a autora Bia Villela, momento de trocas e ampliação das propostas, no qual relataram as experiências já realizadas e as planejadas para o restante do projeto. A autora contribuiu com sugestões de experiências, enriquecendo o planejamento das docentes. Considerando a faixa etária das crianças (1 ano e 8 meses a 2 anos e 11 meses), optou-se por realizar esse encontro apenas com as professoras.

Figura 5 - Reunião virtual com as professoras.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A autora gravou um vídeo especialmente para as crianças, que foi exibido em todas as turmas por meio de Datashow. O registro desse momento foi compartilhado no grupo de WhatsApp do projeto, as crianças demonstraram alegria e reconhecimento da autora ao assistirem ao vídeo.

Figura 6 - Crianças assistem ao vídeo da autora Bia Villela.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

As crianças, por sua vez, gravaram um vídeo coletivo de agradecimento à autora, compartilhado no grupo do projeto. Ressalta-se que a escola possui autorização formal dos

responsáveis para o uso das imagens das crianças e professoras, conforme preconiza a legislação vigente (Brasil, 2014).

A leitura literária, mediada pelo adulto, oferece um contexto ideal para o desenvolvimento de novas formas de pensar e interagir com o mundo (Vygotsky, 1984; Abramovich, 1997). Essa perspectiva justifica a adoção de práticas de leitura em grupo nas creches, nas quais o adulto não apenas apresenta histórias, mas também dialoga e interage com as crianças sobre o conteúdo, promovendo vínculos importantes com a literatura.

As famílias também foram envolvidas no projeto. Todas as crianças que possuem quintal em casa foram incentivadas a procurar ninhos de galinha com seus familiares, registrando o momento com fotos compartilhadas na turma, o que gerou ricas conversas e trocas de experiências. Uma das propostas para as famílias foi a "caça aos ninhos", estimulando a participação ativa no processo educativo.

Figura 7 - Crianças procurando os ninhos de galinha nos quintais

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Os animais presentes na história "Cadê?" fazem parte do cotidiano das famílias das crianças, muitas das quais possuem criação de galinhas. As crianças procuraram ovos, observaram galos, galinhas e pintinhos, e compartilharam suas experiências com os colegas, fortalecendo a relação entre literatura e vivência.

Acolhida: Culminância do Projeto

Ao final do desenvolvimento do projeto, foram realizados encontros de finalização, denominados "colheita", nos quais as experiências literárias vivenciadas foram compartilhadas e avaliadas. A primeira colheita na creche envolveu as crianças e suas turmas, com a produção de varais e murais a partir de fotos das experiências, além da exposição de ovos, ninhos, pintinhos e demais produções realizadas ao longo do projeto.

Figura 8 - Ovos produzidos pelas crianças e a caça aos ovos

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

As professoras representantes realizaram reuniões com a equipe docente para socializar as produções, com destaque para a confecção de ovos, imagens de animais que nascem de ovos e a caça aos ovos realizada no quintal da creche.

As professoras das salas de referência também realizaram colheitas em suas turmas, socializando as experiências na reunião da equipe. As crianças escolheram as atividades que mais gostaram, conversaram sobre as fotos e demonstraram interesse em repetir algumas vivências, como a pintura dos ovos, a montagem dos pintinhos e a caça aos ovos.

De acordo com Mantoan (2006), a literatura nas creches é instrumento privilegiado para a formação de valores e construção de repertório cultural. Ao envolver as crianças com livros, cria-se um "mundo paralelo" no qual elas aprendem a lidar com emoções e situações novas, desenvolvendo empatia, comunicação e socialização.

Figura 9 - Reunião de colheita das professoras.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Análise e discussão dos resultados

A colheita foi, segundo as professoras, um momento importante de troca de experiências, avaliação do desenvolvimento das crianças e compartilhamento do prazer proporcionado pelas atividades. Oportunidade em que o planejamento foi alinhado para continuidade do projeto até o final do ano letivo.

A literatura mediada pelo adulto, como reforça Vygotsky (1984), justifica o uso de práticas de leitura em grupo, nas quais o adulto não apenas apresenta histórias, mas também questiona e interage com as crianças, promovendo vínculos significativos.

Figura 10 - Produções das crianças: galinhas, ovos, ninhos e pintinhos.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Seguindo o cronograma do projeto, as equipes participaram da colheita, apresentando as experiências e produções realizadas. As crianças expressam sua criatividade, encantando a todos com suas produções. No que se refere às aprendizagens previstas no DCTMA (2019), destaca-se que as experiências literárias garantiram todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando os campos de experiências da Educação Infantil. As crianças se comunicaram, compartilharam objetos e espaços, desenvolveram habilidades manuais, manipularam materiais diversos, adquiriram interesse pela leitura, formularam perguntas, compartilharam vivências e ampliaram seu repertório cultural.

Amplificação do Repertório

Outro princípio do projeto é a ampliação do repertório literário. Ao longo do desenvolvimento, as professoras analisaram outros livros de diferentes autores, cujos temas dialogaram com a obra principal. As crianças participaram da escolha das histórias, que foram lidas e relidas em rodas de leitura e diversas experiências literárias.

Figura 11 - Capas de livros literários utilizados no projeto NINHO UAU – 2024.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Todas as fotos e produções das crianças foram apresentadas às famílias na I Mostra Pedagógica da Creche Jardim São Vicente, realizada no encerramento do ano letivo de 2024. As

famílias puderam contemplar as produções das crianças, ampliando o ambiente escolar como espaço de exploração, experimentação e aprendizagem lúdica e criativa.

Figura 12 - Fotos da mostra pedagógica CJSV – 2024.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

No espaço dedicado à exposição das produções, os pais observaram que as crianças participaram de um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Conforme Alves (2014), a leitura literária contribui para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, amplia o repertório e estimula o pensamento crítico desde a infância.

Diante de tantas experiências literárias realizadas ao longo do projeto "Ninho UAU" destacamos os momentos nos quais as crianças:

- ✔ Participaram de rodas de leitura, ouviram histórias, fizeram o reconto coletivo, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo sua linguagem;
- ✔ Recortaram com as mãos, rasgaram, pintaram, modelaram, colaram, manusearam elementos naturais em suas produções e fizeram ovos, galinhas, ninhos, pintinhos;
- ✔ Brincaram com os livros, com os personagens, com os colegas, fizeram a caça aos ovos coletiva, onde um ajudava o outro a encontrar os ninhos escondidos;
- ✔ Participaram de brincadeiras cantadas: Cadê o docinho que estava aqui ?. Cantaram músicas dos animais; imitaram os sons dos animais, personagens da história;
- ✔ Fizeram a pesquisa junto com suas famílias procurando no quintal ninhos dos animais.

Ao final do projeto, na colheita as instituições são desafiadas a criarem cards com momentos e diálogos que ocorreram ao longo do projeto, na creche destacamos o momento durante a reunião das professoras com a autora Bia Villela, a professora, em sua fala, fez uma metáfora com a história "Cadê?", na qual identificou que a Creche Jardim São Vicente é o ninho, as crianças os pintinhos e as professoras as galinhas, que querem sempre cuidar e proteger seus pintinhos. E essa frase foi de encontro à galinha e os pintinhos que foram produzidos na turma dela junto com as crianças.

Figura 13 - Produto do Projeto "Ninho UAU".

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

O projeto elaborado pela autora Bia Villela com o objetivo de proporcionar uma brincadeira com a literatura, vai além disso, garante os direitos de aprendizagens, contempla todos os campos de experiências, estimula a oralidade das crianças, desenvolve a criatividade e proporciona interações entre as crianças, com a autora do livro, com as famílias, contribuindo para a construção de uma rede letrada dentro das instituições onde o projeto é desenvolvido.

Ao longo do desenvolvimento do projeto "Ninho UAU" na Creche Jardim São Vicente, ficou evidente o impacto positivo das experiências literárias no desenvolvimento das crianças. As práticas de leitura, a interação com os livros e a criação de experiências lúdicas, fortaleceram o vínculo afetivo com a literatura, ampliaram o repertório cultural e promovem o desenvolvimento integral dos pequenos. Além disso, o projeto também contribui para a valorização da profissão docente, ao estimular a formação continuada e o fortalecimento de uma rede de apoio entre educadores.

Esse aspecto é importante para a construção de uma comunidade de aprendizagem que valoriza a troca de saberes e experiências, algo que também é defendido por Tardif (2014) e Perrenoud (2000) em suas obras sobre o desenvolvimento profissional dos educadores.

O contato com os livros literários no cotidiano da creche em um ambiente letrado no qual as crianças ouvem as histórias, fazem leitura das imagens, folheiam os livros, escolhem as leituras que querem ouvir, criam os personagens, brincam com as histórias lidas desenvolve o comportamento leitor, estimula o hábito de ouvir as histórias, incentiva a criatividade, a oralidade e essa prática se estende as famílias que são incentivadas a ler para as crianças, conversar sobre as histórias e participar das experiências literárias que são proporcionadas na creche.

A interação com os livros permite que as crianças se expressem, compartilhem suas ideias e se envolvam de forma significativa com o processo de aprendizagem. Por fim, o projeto também se insere na prática pedagógica de formação continuada de professores, ao oferecer aos educadores a oportunidade de se envolverem em discussões sobre a literatura infantil,

desenvolverem suas próprias práticas pedagógicas e compartilharem experiências com outros educadores.

Considerações Finais

A análise do desenvolvimento do Projeto "Ninho UAU" na Creche Jardim São Vicente evidencia o poder das práticas literárias mediadas no contexto da Educação Infantil, reafirmando a centralidade da literatura como promotora do desenvolvimento integral das crianças. Ao longo do percurso, recomendou-se que a mediação orientada do educador, o planejamento coletivo e a participação ativa das famílias constituíram elementos fundamentais para o êxito da experiência, em consonância com os referenciais teóricos de Vygotsky (1984), Abramovich (1997), Rojo (2009) e Mantoan (2006).

A experiência relatada demonstra que a literatura infantil, quando vivenciada de forma intencional, sistemática e dialógica, contribui para a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento da oralidade, a construção de vínculos afetivos e a formação de leitores críticos e independentes. O projeto também evidenciou a importância do ambiente letrado, da valorização das múltiplas linguagens e da integração entre escola e família, aspectos que dialogam com as diretrizes da BNCC (2017) e do DCTMA (2019).

Destaca-se, ainda, o papel das tecnologias digitais como facilitadoras da formação continuada docente e da articulação entre diferentes contextos educativos, ampliando as possibilidades de troca, reflexão e construção coletiva do conhecimento (Kenski, 2012; Moran, 2015). A culminância do projeto, materializada na "colheita", revelou-se como momento privilegiado de avaliação, celebrando e ressignificação das aprendizagens, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Em resumo, o Projeto "Ninho UAU" reafirma a literatura como direito e necessidade na infância, promovendo experiências que extrapolam o espaço escolar e reverberam na comunidade. A continuidade de iniciativas dessa natureza é fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e transformadoras.

Síntese das ideias centrais consubstanciadas a partir da experiência do Projeto Ninho UAU:

- A mediação do educador é essencial para potencializar os efeitos da leitura literária na Educação Infantil;
- O planejamento coletivo e a formação continuada das professoras qualificam as práticas pedagógicas e ampliam o repertório literário das crianças;
- A participação ativa das famílias fortalece o vínculo entre escola e comunidade, enriquecendo as experiências de leitura;

- O ambiente letrado e a valorização das múltiplas linguagens favorecem o desenvolvimento integral das crianças;
- As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de formação, articulação e troca entre educadores de diferentes contextos;
- A culminância do projeto ("colheita") constitui momento de avaliação, celebração e ressignificação das aprendizagens;
- A literatura infantil, vivenciada de forma intencional e dialógica, contribui para a formação de leitores críticos, independentes e sensíveis, promovendo a inclusão e a cidadania desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

DCTMA. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/dctma>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**: Marco Civil da Internet. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

CJSV. CRECHE JARDIM SÃO VICENTE. **Proposta Pedagógica**. Santa Quitéria do Maranhão: 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Selma Oliveira de. **Leitura e escrita na educação infantil**: um olhar sobre as práticas docentes. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Suzana Machado. **A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores**. Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 2, p. 241-249, jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374092366_A_pratica_de_leitura_na_educacao_infantil_como_incentivo_na_formacao_de_futuros_leitores. Acesso em: 19 jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.30681/reps.v6i2.9653.

RIZZINI, Irene. COUTINHO, Livia. **A mediação da leitura na educação infantil:** desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

ROJO, Roxane**. Práticas de linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich**. A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILLELA, Bia. **Bia Villela – Livros lúdicos e divertidos**. São Paulo: Bia Villela, [s.d.]. Disponível em: https://biavillela.com.br/. Acesso em: 19 mai. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Bia Villela

Beatriz Villela Martins de Souza. Possui graduação em medicina veterinária pela Universidade de São Paulo (1989) e em design gráfico pelo Rocky Mountain College of Art and Design (1999), nos Estados Unidos. Autora de livros infantis, Bia Villela.
E- mail: biavms@hotmail.com

Hercília Maria de Moura Vituriano

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão (1999); Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão. Atua junto ao Curso de Pedagogia. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na educação Básica (PPGEEB).
E-mail: hercilia.maria@ufma.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3111752076395554
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4896-0364

Laydyanne Maciel Corrêa Vaz

Mestranda, PPGEEB/UFMA. Possui graduação em Psicologia (CEUMA), em Licenciatura em Magistério (UEMA) e Licenciada em Pedagogia (UEMA) com Especialização em Administração escolar: Gestão, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e especialização em Reengenharia

de Projetos Educacionais, com habilitação em Gestão Escolar. (FAZ). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente / GELEF.
E-mail: laydyvaz@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6180500129895312.
Orcid: 0000-0002-3364-7180

Yara Raquel Monte Coelho Corrêa

Mestre em Educação (UNIBER), especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia (FAESPA) e Psicologia da Educação (UEMA), licenciada em Pedagogia (UVA), licenciada em História (UFMA) e Licenciada em Música (UEMA). Professora concursada do município de Santa Quitéria do Maranhão.
E-mail: yaraccoelho@gmail.com
Lattes http://lattes.cnpq.br/5057607199472590

CAPÍTULO 13

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAVESSIAS PELA ESCUTA E PELA PROFERIÇÃO

Silvana Paulina de Souza
Suzana Marcolino

Introdução

Coisando
Gosto de coisar nas coisas
Desde garoto coisa comigo
essa coisa curiosa:
as coisas fazem cócegas nos nossos olhos!
Os olhos sabem de tudo.
E ficam assim, refletindo, mudos,
matutando, coisando
cuidando do mundo (Ferraz, 2016, p. 41).

Os discursos que enaltecem a importância da literatura elevam-se na nossa sociedade há décadas (Lima; Santos, 2022). Esses discursos também impactam a Educação Infantil, de modo que não é raro a literatura, nessa etapa, ser apresentada para bebês e crianças de forma escolarizada, questionando as crianças, após a leitura, sobre os personagens, cores e outros elementos do texto. Muitas vezes, de forma completar à abordagem escolarizada da literatura, ela é tratada como um modo de propiciar ensinamentos morais (Vigotsky, 2003), desenvolver capacidades linguísticas etc.

Neste texto, com base no sentido do poema colocado como epígrafe — de coisar, imaginar e inventar formas de dar acesso ao texto literário às crianças — realizaremos algumas análises a partir do pensamento de Élie Bajard, pesquisador francês que apresentou o conceito de leitura como a compreensão do texto gráfico e o de mediador como alguém que se interpõe entre o texto e o receptor (Bajard, 2014, p. 49). Doutor em Linguística, atuou na França e na Argélia, onde construiu uma vasta experiência na formação de professores no campo da aprendizagem da escrita.

Implementou projetos de leitura que visavam a orientar as crianças para a procura do significado no texto e a atribuição de sentido, vendo a necessidade de colocá-las em contato com a língua construída, para que ocorresse a aprendizagem por meio de um portador de significado, entre eles, o livro de literatura, guiando os pequenos leitores na conquista dos códigos da língua escrita (Bajard, 2013).

Para o autor, a apropriação da língua escrita é vista precisamente como a conquista de uma linguagem e não como domínio do código. Por ser uma linguagem, propõe a busca de ações metodológicas para a apropriação da língua materna (Bajard, 2013). Proposta que coaduna com o pensamento de Vigotsky (1995) para a discussão sobre a linguagem humana e as formas superiores de conduta do formadas e apropriadas nas relações humanas.

A proposta de Bajard (2013) traz elementos curiosos para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil com a literatura. Pensamos que por meio da apresentação do texto literário, o leitor em formação se apropria da cultura humana. Para isso, em primeiro lugar, apresentamos uma discussão sobre a Educação Infantil e a literatura, mediada por uma compreensão que fazemos do currículo para essa etapa. Em segundo lugar, apresentamos as ideias principais de Bajard e tecemos relações possíveis com a Teoria Histórico-Cultural para, em seguida, apresentar sua ideia de sessão de mediação do texto literário por meio de estratégias de organização do espaço e do diálogo com as crianças. Concluímos que as ideias e a proposta desse autor permitem que as crianças tenham acesso à literatura antes do domínio da leitura (Bajard, 2013), relacionando-se com a literatura como linguagem da arte e possibilitando que as crianças compreendam elementos de um texto escrito.

Educação Infantil e literatura: proposições a partir do currículo

A possibilidade de bebês e crianças ingressarem nos tempos e espaços das creches e das pré-escolas permite uma série de experiências e vivências diferentes. Assim, respeitando, conhecendo e reconhecendo o cuidado e a educação que as crianças vivenciam em suas famílias e comunidades, a Educação Infantil pode construir-se como um lugar de múltiplas experiências e vivências.

Do ponto de vista da construção de uma política educacional para acolher as crianças, desde bebês, temos a propositura do binômio do cuidado e da educação como um princípio (Cerizara, 1999), significando que as políticas, os currículos, a docência, as formas de relação entre crianças e adultos, os tempos e os espaços, além dos materiais apresentados, precisam expressar o direito de todas, todos e todes experienciarem e vivenciarem as coisas do mundo. Trata-se de respeitar a percepção de seus ritmos e movimentos, as relações com o espaço e os objetos, as relações extrafamiliares, as histórias deste e de outros tempos, a literatura e o conhecimento de tantos elementos e ideias que existem na cultura.

O currículo da Educação Infantil como esse tempo e espaço de múltiplas experiências, distancia-se daquela conceituação mais tradicional que o vincula à prescrição de conteúdos (Goodson, 2018). Isso porque, como explica Campos (2017), fundamentando-se em Moss (2011), currículos mais prescritivos refletiram uma colonização da Educação Infantil pela

escola de Ensino Fundamental, pois o objetivo acabou se transformando no preparo para as próximas etapas da escolarização.

Mas, se esse currículo não é do tipo prescritivo, que currículo é esse?

Uma característica importante e fundamental é que ele é mais livre, aproximando-se das definições de currículo como tudo aquilo que acontece na escola (Lopes; Macêdo, 2011) ou como conjunto de experiências (Moreira, 2001), sendo elas organizadas previamente ou não (Lopes; Macêdo, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) em suas duas versões (Brasil, 1999; 2009) apresentam um currículo aberto, estabelecendo princípios éticos, políticos e estéticos, as brincadeiras e as interações como eixos norteadores e, na versão de Brasil (2009), é apresentada uma definição de currículo como um conjunto de práticas que articulam os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio da cultura humana.

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 18).

A definição de currículo como conjunto de práticas faz emergir a preocupação sobre o valor das aprendizagens sobre o cotidiano (Barbosa; Quadros, 2017) e um olhar mais atencioso para o que bebês e crianças produzem nos espaços e tempos da Educação Infantil (Pontes; Santos, 2021), anunciando que as crianças produzem deslocamentos em relação ao previamente planejado, forjando a ideia do currículo como um movimento de vida pulsante (Mello; Salles, 2021).

Isso tudo é muito importante, pois, na ideia de currículo como conjunto de práticas, tudo que bebês e crianças sabem, produzem e criam é de extrema relevância! Porém, é sempre necessário lembrar que, na ideia de currículo como conjunto de práticas, é na articulação dos saberes e experiências das crianças com os conhecimentos do patrimônio da cultura humana que incide a possibilidade de provocar o desenvolvimento integral da criança (Marcolino; Dias, 2023).

Fundamentando-se em Candido (2011), que entende a literatura como direito humano e que dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, humanizando-nos, pensamos ser a literatura o tipo de produção humana que, por meio da linguagem da arte e por movimentar os processos da imaginação e da criação, imprime novas formas de conhecer, entender e sentir o mundo.

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório).

Quando trazemos para essa conversa a arte como linguagem, expressão e produção humana, é preciso falar dos eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil, segundo as DCNEIs (Brasil, 2009).

Para além de incorporar o direito que as crianças têm de terem tempo e espaço para brincarem (Marcolino; Santos, 2021), tomar a brincadeira como eixo da prática significa que tudo que propomos para e com as crianças precisa movimentar processos criativos e imaginativos (Gobbi, 2010), sendo que, para Marcolino e Mello (2015), é a partir desses processos que as crianças significam as relações e fenômenos do mundo.

No cotidiano, vemos muitas situações nas quais as crianças elaboram e significam suas experiências por meio das vivências com a literatura. Por exemplo, em uma situação no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, da Universidade Federal de Alagoas, na cidade de Maceió/AL, as estagiárias leram para as crianças a história "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado. Durante a leitura, as crianças foram interagindo com as estagiárias, com diversas falas que expressavam a identificação racial e com o fato de, nas famílias delas, existirem pessoas com diferentes tonalidades de cor de pele etc.

Assim, vivências com a literatura como linguagem da arte que movimenta processos de criação e de imaginação, pode potencializar que as crianças signifiquem suas experiências, suas relações, identificações e sua identidade, bem como se apropriam de conhecimentos para pensar sobre o mundo.

Contudo, essa apresentação da literatura para as crianças não pode acontecer de forma fortuita ou improvisada: ela precisa ser intencional - delicadamente preparada e teoricamente embasada. Dessa forma, vejamos a seguir alguns pressupostos que orientam uma possibilidade de mediação do texto literário com as crianças.

A proposta de Bajard e a Teoria Histórico-Cultural

O tempo para apresentar o texto gráfico para as crianças mudou. Com a descoberta de que os seres humanos, desde bebês, são capazes de interagir com o mundo e criar conhecimento sobre ele com base em múltiplas linguagens, o texto pode lhes ser apresentado desde a mais tenra idade. Já sabemos também que a apropriação da língua escrita não precisa manter a fidelidade da sequência alfabeto, sílabas e cartilha numa crescente de complexidade e difícil caminhada rumo à apropriação da língua materna, ao seu uso social e à formação humana.

Às crianças da mais tenra idade e àquelas que frequentam as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível — e se faz necessária — a promoção do contato com o mundo

da escrita. Essa afirmação não está relacionada à alfabetização na Educação Infantil, mas à elaboração de ações por meio das quais a criança possa estar em contato com o mundo da escrita e com a cultura humana. Isso pode ocorrer pela apresentação oral do texto, especificamente o texto literário.

Como anunciado, há possibilidades de os bebês e as crianças ingressarem nos tempos e nos espaços das creches, das pré-escolas e vivenciar as diferentes experiências que esses espaços novos na vida lhes permitem. Trata-se de um espaço novo para além daqueles que as crianças experimentam no ambiente doméstico e com suas famílias, por isso se torna tão privilegiado.

Sendo a literatura produto da cultura humana, quando organizamos uma ação intencional para a mediação de um texto, colocamos as crianças e os bebês em contato com os conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Assim, as crianças e os bebês, com instrumentos que são próprios da criação, apropriam-se dele, refletem, combinam, compreendem, reelaboram e produzem novas ações, imagens e pensamentos perante o mundo (Vigotsky, 2018).

Bajard (2014) comenta que as crianças já estão inseridas no universo da escrita quando têm o nome estampado na roupa ao saírem do hospital ou quando vêem os letreiros nas fachadas de prédios, textos escritos em embalagens dos alimentos e em sacolas de estabelecimentos comerciais, textos fragmentados na tela da televisão e em outros aparelhos eletrônicos, o material escrito da escola do irmão mais velho e na leitura em voz alta, ouvindo o que está escrito. O autor também lembra que muitas crianças, ainda quando bebês, já ganham de presente livros. Inicia-se o contato, portanto, antes do ingresso nas instituições de educação, e o professor não pode esquecer que, antes de suas ações, a criança já é receptora de textos portadores de conhecimentos historicamente produzidos. Quando não têm acesso, é preciso dar-lhes, aumentando a importância da Educação Infantil no processo das crianças se apropriarem do patrimônio humano.

Para Candido (2011), essas vivências e experiências são possíveis por meio da leitura de literatura. O autor chama de literatura:

> [...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que chamamos folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (Candido, 2011, p. 176).

Se a literatura é uma produção humana que contribui para a constituição do indivíduo, então temos direito ao texto literário desde os nossos primeiros anos. Entender que os direitos

humanos são algo indispensável para a formação humana está vinculado à necessidade de saber, de ter acesso aos bens culturais para a formação de sua consciência. Logo, a criança tem direito à literatura para a formação pessoal.

Para Cândido (2011), entrar em um universo fabuloso é próprio dos povos, da imaginação humana. Assim sendo, a criação ficcional ou poética, mola da literatura, está presente no homem por meio de um devaneio, de uma novela ou na literatura. Nossa conversa, neste texto, refletirá sobre dar acesso por meio do texto literário escrito no livro de literatura infantil.

A justificativa para o uso desse suporte se dá pela característica da ludicidade possibilitada por esse gênero textual com especificidades de temáticas, da estrutura e da organização da língua. Outro elemento ligado ao dizer o texto consiste na tradição oral para apresentação de narrativas diversas, em prosa ou em verso, tais como lendas, contos fantásticos, fábulas, quadrinhas, limeriques, cordéis e trava-línguas. Ou seja, escutar é um caminho para o contato da criança com a literatura (Bajard, 2014). No entanto, a delimitação deste estudo não abrangerá o texto de tradição oral que ainda mantém as suas características.

A apresentação do texto oral propicia ampliar a experiência da criança com o texto escrito, os diferentes modos de acesso e as ações de leitura. Esse contato da criança se dá pela observação dos atos do leitor que media o texto: seus gestos, o tom de voz, o manuseio do livro, o movimento dos olhos e a recuperação do texto por meio dos signos linguísticos. Há também as provocações do mediador, incentivando a criança para que participe, fale, expresse a opinião, tire conclusões, faça inferências antecipando o que diz o texto.

Para Bajard (2007, p. 24 ler é “tomar conhecimento de um texto gráfico”. Ato de compreensão (individual e silencioso, por meio visual) efetuado sobre um texto gráfico, distinto da compreensão, efetuada mediante a escuta do texto. No entanto, transmitir o texto escrito para as crianças e bebês por meio da voz do mediador faz com que estes tomem conhecimento do funcionamento do escrito e entende que pode recuperá-lo no escrito. Provavelmente você já ouviu o pedido “Lê de novo?”, “trata-se de um ato de mediação vocal entre o texto gráfico do livro e os ouvintes” (Bajard, 2013, p.50).

O mediador deve se interpor para promover a ação e a reação da criança dialogicamente por meio da leitura guiada (Souza, 2014). Nessa ação, há a apresentação do texto escrito, as imagens, o autor, o ilustrador e o texto em si. Durante a apresentação do texto, é necessária a promoção de diálogo a partir de questionamentos, por exemplo: do que trata o texto? O que espera encontrar? Por que você disse isso? Seu pensamento é possível, mas poderia explicar de onde tirou essa informação? Você já viveu (experimentou) isso? Enfim, durante a leitura em

voz alta ou "proferição" (BAJARD, 2013, 2021), vamos fazendo perguntas aos ouvintes e ao texto para buscar a compreensão. Nesse ato, fazemos conexões e inferências, visualizamos a história, porque formamos em nossa mente o cenário, os personagens, as ações. Nesse contexto, "Os elementos que embasam essa representação fantasiosa foram tomados da experiência humana real" (Vigotsky, 2018, p. 22).

Assim, ao promovermos a mediação de leitura, ofertamos informações não-visuais (Smith, 2003) aos ouvintes e, por meio das ações mentais, a criança mobiliza seus conhecimentos e compreende o texto.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a capacidade de criar imagens quando se ouve uma história está presente desde muito cedo nas crianças e diz respeito ao desenvolvimento da imaginação. Segundo Iganietv (1960), a capacidade de criar imagens quando se ouve uma história está associada à imaginação involuntária, que oferecerá as bases para que, na brincadeira, a criança tenha domínio sobre o processo de criação, criando os enredos da brincadeira, construindo papéis e resolvendo problemas postos pela situação imaginária.

Outro aspecto importante com relação aos modos como a literatura pode atuar nos processos de imaginação e criação, refere-se ao que Vigotsky (2018) nomeia como atividade criadora da imaginação, a qual depende sempre da riqueza e da diversidade da experiência acumulada. Desse ponto de vista, a literatura oferece vasto material para a criança criar, por isso a importância de as crianças terem acesso a produções literárias de qualidade e que a mediação seja delicadamente preparada e teoricamente embasada.

Em sua proposição de mediação do texto literário para crianças e bebês, Bajard (2013, p. 49) destaca a necessidade de iniciar a sessão com uma brincadeira, pois ela "[...] possui a função de dinamizar o grupo ao mesmo tempo que propicia a entrada no mundo do jogo, que é uma das dimensões da ficção literária".

Sob essa perspectiva, a ação deve ser dialógica (Bakhtin, 2003), pois necessita da participação da criança na conversa sobre o texto durante a leitura em voz alta, na busca da compreensão do texto escrito. Ela participa dessa prática, apropria-se dos conhecimentos e imagina; a partir de então, possibilita-se a criação de novas ações.

Dizer o texto escrito: a sessão de mediação

A prática da leitura em voz alta, a proferição é antiga. Ocorria nas casas, nas praças em formato de sarau e, ainda hoje, pode ser encontrada nas escolas, nas igrejas e nos teatros durante uma leitura de peça.

> A Escuta do texto - praticada ao longo da história -, uma vez sistematizada pela sessão de mediação, disponibiliza não somente a riqueza da ficção para a criança, mas também a complexidade da língua que a veicula: vocabulário amplo e preciso, gramática sofisticada (BAJARD, 2013, p. 46).

Em seus estudos sobre a apresentação do texto literário para as crianças, Bajard (2013) propõe o acesso à literatura por meio da sessão de mediação do texto. Em suas experiências com projetos sobre a cultura literária, o pesquisador sugere uma sequência de ações para o desenvolvimento da sessão.

Uma primeira condição é a existência de uma pessoa que saiba ler, que compreenda o texto e comunique-o para o outro, emprestando a sua voz a narrativa escrita. Bajard (2014) aborda as contribuições da apresentação do texto escrito por meio da voz nas diferentes etapas da história da humanidade, assim como também na mediação de um texto realizado por um membro da família às crianças. Entende que esse texto deve ser escrito; então, na sessão de mediação, é preciso haver um mediador para comunicar o texto gráfico com compreensão para poder fazer a mediação de acordo com as indicações apresentadas na escrita, atendendo à pontuação, ao parágrafo, à estrutura do texto, isto é, entendendo o que os sinais gráficos indicam para a proferição proficiente.

É necessário, também, pensar em um acervo que possibilite a escolha de livros pelo grupo de crianças, assim como também é preciso pensar no grupo. A sessão de mediação não é uma apresentação oral do texto escrito, como pode ocorrer por meio de uma gravação de voz. É necessário que quem está escutando observe os modos, os atos, os gestos do leitor proficiente: o tom de voz, o olhar, o livro, a forma como é segurado, como se vira a página, enfim, todos os gestos que compõem o ato de ler.

Brincadeira

Curumim
Peteca
Curumim
Peteca
Curumim
Peteca
Ei!
Posso brincar também!
(Leite; Móes, 2016).

As imagens que o poema “Brincadeira” suscitam na nossa imaginação remetem à participação de todos na brincadeira de peteca e quem está fora quer participar! É desse modo que Bajard (2014) propõe que a sessão de mediação comece sempre com uma brincadeira, por acreditar que essa ação envolve os ouvintes preparando os para a ação lúdica da leitura, para o mundo da imaginação e que suscita a participação de todos.

Bajard (2014) ainda indica que a transmissão do texto deve ocorrer para o grupo, pois é o momento em que o livro é socializado, em que o texto se torna acessível por meio da voz do mediador. Uma vez que o livro é visto pelas crianças, elas podem perceber suas ilustrações e a diagramação, fazendo perguntas. É um momento em que é possível o diálogo entre os participantes da sessão, em que há a interação promovida pelo diálogo com a criança e em que se promove a compreensão.

Bajard (2013) indica também outras ações após a leitura do texto. É necessário que a criança pegue o livro lido, manuseie-o, sinta o cheiro, fique sozinha com o livro, compartilhe-o com os amigos. Por isso, nesse momento, é necessário outro livro, além daquele que foi lido, para despertar a curiosidade das crianças. Assim, é importante haver outros ao alcance para brincar, metamorfosear, jogar com aquela narrativa.

Outros espaços de mediação, denominados pelo pesquisador de polos de mediação (Bajard, 2013), podem ser organizados para possibilitar o contato das crianças com os livros para poderem se aproximar do mediador, ou mesmo para ficarem afastadas a fim lerem sozinhas e em silêncio. Esses polos podem ser um outro tapete na mesma sala, uma mesa, uma rede, uma caixa com livros afastadas do mediador.

Para o encerramento da sessão de mediação, deve ser proposta outra brincadeira, uma música, uma roda de conversa para pensar sobre o texto que foi lido e quais são os diálogos que as crianças fizeram com o texto durante a proferição.

> Para desenvolver a prática da sessão de mediação, é necessário tomar consciência de que os benefícios são diretamente relacionados ao número de livros colocados na roda, sua qualidade e sua diversidade. Um número de livros superior ao número de crianças proporciona um ato de escolha. Selecionar o texto é uma prerrogativa do leitor. Quando o acervo é suficiente, a criança pode aprender a escolher seu livro conforme as suas características próprias (qualidade de encadernação, peso, cores da capa, ilustrações, temática, etc.), em vez de ser obrigada a pegar, por exclusão o último livro deixado de lado pelos colegas (Bajard, 2013, p.18).

É importante destacar que a mediação da qual tratamos é a voz de um leitor proficiente que transforma o texto gráfico em um texto sonoro. Deve-se mostrar o livro para os ouvintes, permitir que vejam as ilustrações, as palavras, a estrutura do texto e suas cores e formas.

Por isso, diferenciamos a leitura da contação de histórias, pois esta última não precisa estar ligada a um texto físico, é flexível e pode ser modificada. Quando apresentamos o texto gráfico, ele não é modificado. Assim, quando a criança pede para que seja relida a história, o texto se repete, sendo essa uma das características do texto escrito. Provavelmente, já vivenciamos situações em que, ao pularmos uma página ou um parágrafo durante a apresentação de um texto gráfico para uma criança, ela imediatamente pede para que o texto seja retomado. Isso porque ela não reconhece aquela proferição.

Bajard (2013, 2021) chama atenção para que a sessão de mediação deva ir além da organização da escuta do texto, de ouvir o texto: deve oferecer também o acesso ao livro, possibilitando todos os recursos que esse material gráfico oferece para as crianças. Esse material, composto por todo o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, permite o acesso a essa história por meio de uma organização. Como já falamos, Cândido (2011) trata do direito à leitura de literatura, de modo que o texto literário deve ser apresentado como portador da cultura.

Bajard (2013) afirma que é necessário oferecer a literatura a todas as crianças, pois as de família letrada acessam as riquezas da literatura antes mesmo de serem alfabetizadas. Assim, é necessário preocupar-se em ofertá-la a todos para serem beneficiados com a apresentação do texto literário.

Dessa maneira, todas as pessoas que participam da sessão de mediação, adultos e crianças, perceberão que a leitura exige atos e ações, incluindo as cognitivas: todavia, essa não é a leitura. Segundo Bajard (2014, p. 24), "ler é um procedimento visual que possibilita a elaboração do sentido mediante operações mentais sem recorrer à vocalização". Para Arena (2010), a leitura como processo de apropriação é uma ação de pensamento, porque constitui uma busca para atribuir sentidos com base em enunciados verbais escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ideia de currículo como um conjunto de prática em que se articulam saberes e experiências das crianças com os conhecimentos do patrimônio da cultura humana, compreendemos que a literatura é portadora da cultura humana e a criança pode articular esses saberes e experiências, compor a sua história e promover o desenvolvimento. Por essa razão, entendemos que é possível que a criança reelabore as suas vivências por meio da literatura.

Assim, propomos a organização intencional – delicada, preparada e teoricamente embasada – dos espaços e sessões para mediação do texto literário, transformando o texto gráfico em texto sonoro, por meio da escuta de um texto interposto pelo mediador. Ao pensarmos na proposta para a sessão de mediação, entendemos que ela oferece as

possibilidades de planejamento e organização de uma atividade que porá as crianças em contato com textos literários. Essa transformação para transmissão vocal do texto está relacionada à escrita, porque passa de uma linguagem a outra.

O mediador que fará a leitura em voz alta apresenta a leitura por meio de um trabalho com os olhos que transforma um texto desconhecido em um texto conhecido, a partir de um texto visual. Porém, na atividade do dizer o texto, podemos trabalhar com as crianças para que elas, a partir do texto escrito, que foi dito, comecem a entrar em contato com os significados produzidos historicamente e, ainda, atribuir sentido de acordo com a sua experiência pessoal.

Na discussão produzida por este texto, quando destacamos que leitura é a compreensão do texto gráfico, ressaltamos a necessidade de pôr a criança em contato com essa produção histórica utilizando a voz do leitor proficiente. Ou seja, o leitor que conhece os signos linguísticos, a dinâmica de uso os textos, as normas para produção, as regras do idioma, o significado coletivo do texto em contexto, o significado para o grupo que o utiliza para comunicação, o significado da língua quanto ao uso social e o que ela carrega da história humana. Quando apresentada para a criança por meio da proferição, ela vai apropriar-se do da dinâmica, do uso e do conteúdo da linguagem gráfica a partir dessa experiência. Esse ouvidor, mesmo que não alfabetizado, consegue compreender o texto e produzir sentido. No ato, estão embutidas as linguagens não verbais, o gesto, o olhar, a prosódia como atividade a partir do texto escrito, uma comunicação, mas não só.

Nessa estratégia, aquele que lê pode fazer o resgate buscando os elementos do texto, expondo ao olhar e ao diálogo. A pessoa que está fazendo a mediação, apresentando o texto sonoro, tira por meio do olhar o texto gráfico, traz para a transmissão vocal, o ouvinte se apropria e a criança se desenvolve.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, com carinho e respeito, às crianças que nos ensinam diariamente com seus olhares curiosos, suas perguntas autênticas e suas escutas atentas. Estendemos também nossa gratidão aos graduandos e graduandas, que caminham conosco na construção do conhecimento. A cada estudante, pequeno ou grande, o nosso sincero obrigado por nos permitirem ser educadores(as) de vocês.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In* SOUZA, Renata

Junqueira de. et al**. Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BAJARD, Élie **Da escuta de textos à leitura**. são Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2014.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em aberto,** Brasília, v. 30, n. 100. p. 45-70. 2017. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. CNE. Resolução CEB nº 01, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília- DF. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Balanço analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: 38ª REUNIÃO DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textomariamaltacampos.pdf. Acesso: 23 ago. 2022.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, n. 17, v. 1, p. 11 22, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERRAZ, Eucanã. **Cada coisa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninas e meninos na educação no cotidiano da Educação Infantil. In: 1º SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Belo Horizonte***. Anais***. p. 01-21, 2010 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2021.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2018.

IGNATIEV, Evgeni Ivanovich. La imaginación. In: SMIRNOV, Alexander Alexandrovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBSTEIN, Sergei Leonidovich. **Psicologia**. Cuba: Imprensa Nacional de Cuba. p. 308-337. 1960..

LEITE, Marcia. MÓES, Tatiana. **Poeminhas da Terra**. São Paulo: Pulo do gato, 2016.

LIMA Marieli Paim de; SANTOS, Vanice dos. dos. Literatura na Educação Infantil: um direito da criança. **Educação**, n. 47, v. 1. p. 1–21. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64535. Acesso em: 28 mai 2023.

LOPES, Alda Judith Alves do Carmo; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCOLINO, Suzana. MELLO, Suelly Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], n. 35, v. 2. p. 457-472. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/wsGqWjbj8CR9fhKvL3tb4hn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 abr. 2023.

MARCOLINO, Suzana.; SANTOS, Maria Walburga dos. dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação.** v. 13, n. 33. p. 287–311. 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684. Acesso em: 28 abr. 2023.

MARCOLINO, Suzana. DIAS, Adelaide Alves. Sobre o currículo na educação infantil: Uma revisão sistemática de literatura. **EccoS – Revista Científica**. n. 65, p. 1-20, e23238. 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23238 Acesso em: 29 dez. 2023.

MELO, Vanessa Galindo Alves de; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. As temporalidades da infância que habitam o território currículoescola da educação infantil e os dizeres infantis que invencionam currículos-outros. *In*: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021*. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd.*** p. 01-06. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_15. Acesso em: 28 ago. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar,** Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2022.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142. p. 142-159. 2011. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122. Acesso em: 07 jun 2024.

PONTES, Loani Cristina Buzo; SANTOS, Natália Lopes dos. Linhas costumeiras e linhas de errância: Quando a negritude dos bebês invade a creche. *In:* 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. p. 01- 04 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_21. Acesso em: 28 ago. 2022.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler.** Tese de Doutorado. Marília. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Aprendizage: Visor, 1995.

VIGOTSKI Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Silvana Paulina de Souza

Professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió, vinculada ao setor de Educação e Linguagem. Integra o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Docentes. Possui graduação em Educação Artística pela Universidade de Marília, Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde também concluiu o mestrado e o doutorado em Educação. Atuou como professora da Secretaria Municipal de Educação de Marília, exercendo a função de Assistente Técnica na área do Ensino Fundamental, e como professora de Educação Artística na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em práticas de sala de aula, desenvolvendo estudos nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, educação, ensino, aprendizagem, leitura, escrita, prática pedagógica e projetos pedagógicos.

Suzana Marcolino

Professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no Centro de Educação (CEDU), setor de Educação Infantil. Integra o Grupo de Pesquisa em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPECI/UFAL) e o CRIEI/UFSCAR. Possui graduação em Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação pela Unesp/Marília, estágio doutoral na Universidade de Évora, Portugal. Realizou pesquisa de pós-doutorado com financiamento do CNPq e estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

CAPÍTULO 14

PRÁTICAS DE LEITURAS NO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Felipe de Oliveira Miguel

INTRODUÇÃO

A Baixada Fluminense, região situada na periferia metropolitana do Rio de Janeiro, tem enfrentado desafios significativos em diversos aspectos, sendo a educação um dos setores mais afetados. São João de Meriti, um dos municípios da região, caracteriza-se por altos índices de pobreza e baixa qualidade de vida. Esses fatores impactam diretamente no rendimento escolar dos alunos, tornando ainda mais urgente a necessidade de programas educacionais que possam oferecer oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

No Brasil, o legado de Leonel Brizola na educação brasileira permanece relevante até os dias de hoje, especialmente com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), conhecidos como "Brizolões". Durante seus mandatos como governador do Rio de Janeiro, entre 1983-1987 e 1991-1994, Brizola, em colaboração com o educador Darcy Ribeiro, idealizou e executou um modelo de educação integral. Os CIEPs ofereciam uma jornada escolar completa, combinando ensino acadêmico com atividades culturais, esportivas e de lazer, buscando democratizar o acesso à educação de qualidade, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Em 2007, o governo federal lançou o programa Mais Educação, regulamentado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, com o objetivo de expandir a jornada escolar nas escolas públicas brasileiras.

O programa focava na ampliação da carga horária e no reforço de atividades culturais, esportivas e pedagógicas, visando melhorar o desempenho acadêmico e combater a evasão escolar. Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), que expande a jornada escolar e visa transformar a educação brasileira com foco na formação integral do estudante. O ETI fortalece a proposta do Mais Educação, oferecendo atividades além do conteúdo tradicional, como arte, esportes e formação cidadã. O programa estabelece como meta ampliar as matrículas em tempo integral em todo o país, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva e de qualidade. Essas políticas educacionais, que têm como referência a visão de Brizola, continuam a avançar no Brasil, com o objetivo de proporcionar uma educação pública que vá além do ensino tradicional e promova o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

A Escola CIEP 180 Municipalizado Presidente João Goulart, em São João de Meriti, aderiu

a esse programa com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem, especialmente nas áreas que envolvem leitura e produção textual. Para Freire (1996, p. 15), "a leitura é a chave para a emancipação dos indivíduos, proporcionando não apenas o conhecimento do mundo, mas a capacidade de questioná-lo e transformá-lo". Neste contexto, a prática da leitura se torna uma ferramenta essencial para a formação crítica dos alunos.

O presente estudo visa analisar as práticas de leitura implementadas na escola, a fim de compreender de que maneira essas práticas contribuem para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. A partir de entrevistas com professores e alunos, bem como observações diretas das atividades pedagógicas, o estudo busca identificar as estratégias de leitura mais eficazes e os desafios enfrentados.

Neste sentido, a pesquisa pretende apresentar uma reflexão sobre o impacto das práticas de leitura no desempenho acadêmico dos alunos, contribuindo para a formação de leitores mais críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade. A partir dessa análise, espera-se oferecer contribuições para o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas para a educação integral, com ênfase na formação leitora.

Além de avaliar os impactos no aprendizado acadêmico, este estudo busca examinar a importância das práticas de leitura para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Isso porque, como destaca Antunes (2014, p. 10), "a leitura é uma forma de promover a reflexão crítica, pois permite ao aluno compreender e analisar a realidade em que está inserido".

No decorrer deste artigo, será discutido como a implementação do Programa Escola em Tempo Integral na CIEP 180 proporcionou um espaço mais amplo para as atividades de leitura, e como essas práticas foram incorporadas no cotidiano dos alunos. A pesquisa também apresentará as metodologias adotadas, os desafios enfrentados pela escola, e os resultados observados.

Referencial teórico

A alfabetização é a base para o desenvolvimento das habilidades leitoras, sendo um processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Segundo Ferreiro (1999, p. 20), "a alfabetização é um processo de construção do conhecimento sobre a escrita, no qual o aluno vai gradualmente incorporando a função social da leitura e da escrita". A alfabetização, portanto, não se limita à simples decodificação de letras, mas envolve uma compreensão mais ampla de como os textos e a escrita são utilizados na sociedade, sendo um dos primeiros passos para a formação de leitores.

No entanto, a alfabetização não é suficiente por si só para garantir a formação de leitores críticos. Para que a leitura seja mais do que apenas a habilidade de decodificar palavras, é

necessário desenvolver o letramento, conceito que vai além da alfabetização e diz respeito à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma crítica e eficaz em diferentes contextos sociais. Kleiman (1995, p. 26) define letramento como "a capacidade de ler e escrever de maneira que o indivíduo possa atuar plenamente na sociedade, compreendendo e produzindo textos para diferentes finalidades". O letramento envolve a habilidade de interpretar, analisar e produzir textos para diversos fins.

O conceito de letramento é, portanto, mais abrangente do que a simples alfabetização. Ele está diretamente relacionado à capacidade de um indivíduo atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade. Silva (2010, p. 10) afirma que "o letramento é um processo dinâmico e contínuo, que se dá ao longo da vida, e envolve a habilidade de compreender e produzir textos com diversos fins, em diversas situações". Dessa forma, o letramento é um fator fundamental para a formação de cidadãos críticos, que são capazes de questionar e agir de forma autônoma sobre a realidade que os cerca.

A formação de leitores é uma etapa crucial dentro do processo de alfabetização e letramento. Rosa (2014, p. 30) destaca que "a formação de leitores não se dá apenas pela técnica de decodificação de palavras, mas pelo incentivo ao prazer pela leitura, pela ampliação do repertório literário e pela reflexão crítica sobre os textos". Assim, a leitura deve ser incentivada não apenas como um conteúdo acadêmico, mas como uma prática enriquecedora que possibilite ao aluno compreender e refletir sobre o mundo ao seu redor.

O lúdico desempenha um papel importante nesse processo, especialmente nas primeiras etapas da alfabetização e letramento. O uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, pode facilitar a compreensão e tornar a aprendizagem mais atraente. Vygotsky (1998, p. 05) afirma que "o jogo e o lúdico são ferramentas poderosas no processo de aprendizagem, pois possibilitam a internalização de conceitos de forma prazerosa e envolvente". A introdução do lúdico no ensino de leitura pode transformar a leitura de algo tedioso em uma experiência prazerosa e significativa, promovendo o interesse das crianças.

Em consonância com essa ideia, Pereira (2007, p. 10), apropriadamente defende que “o lúdico, ao ser incorporado ao processo de alfabetização e letramento, torna a aprendizagem mais significativa, pois facilita a assimilação de conteúdos e permite que o aluno desenvolva habilidades de maneira mais natural”. Assim, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem uma relação positiva com a leitura.

Além do uso do lúdico, é fundamental que o processo de formação de leitores envolva a ampliação do repertório literário dos alunos. De acordo com Cosson (2011, p. 20), "a formação

de leitores deve contemplar um repertório variado de textos, permitindo que os alunos se familiarizem com diferentes formas de escrita e de pensamento". Essa diversidade de gêneros literários é essencial para que os alunos desenvolvam suas habilidades interpretativas e analíticas.

A leitura crítica também deve ser um objetivo nas práticas pedagógicas. Freire (1996, p. 06) destaca que "a leitura crítica é um processo que envolve a compreensão profunda e a análise do texto, permitindo que o aluno se posicione diante dele, refletindo sobre o que está sendo lido". Para isso, é necessário que a escola crie práticas de leitura que incentivem os alunos a questionar o conteúdo, ampliar sua visão de mundo e construir uma postura reflexiva diante dos textos.

O ambiente escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento do gosto pela leitura. Como afirma Silva (2006, p. 25), "a escola deve ser o espaço onde o aluno tem acesso ao conhecimento literário, onde o ensino da leitura e da escrita é contextualizado e problematizado, e não apenas formalizado". Assim, a escola deve ser vista como um lugar de descobertas, onde os alunos podem explorar diferentes tipos de textos e desenvolver uma relação prazerosa com a leitura.

A leitura literária, especialmente, deve ser incentivada desde os primeiros anos de escolaridade. Segundo Lima (2011, p. 16), "a leitura literária possui a capacidade de cativar os leitores mais jovens, oferecendo-lhes universos ricos e emocionantes que despertam sua curiosidade e imaginação". A literatura infantojuvenil, por exemplo, proporciona aos alunos um contato com diferentes mundos e realidades, permitindo-lhes refletir sobre as questões da vida e da sociedade.

Além disso, a leitura literária não deve se limitar ao contato com textos mais tradicionais. A leitura literária deve ser diversificada, envolvendo desde os clássicos até os textos contemporâneos, permitindo que o aluno se familiarize com diferentes estilos e perspectivas de escrita. A diversidade de gêneros literários e a inclusão de novas formas de literatura ajudam os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla da literatura e do mundo.

A leitura não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar, mas como uma prática que deve ser incorporada ao cotidiano dos alunos. Para Soares (2003, p. 19), "o letramento deve ser vivenciado no dia a dia, tanto dentro quanto fora da escola, sendo fundamental que a leitura se torne um hábito contínuo". A escola deve, portanto, proporcionar oportunidades para que os alunos leiam de forma contínua e variada, não apenas como uma atividade escolar obrigatória.

Nesse sentido, os materiais pedagógicos utilizados na escola devem ser diversificados, incluindo não apenas livros literários, mas também textos informativos, jornais, revistas e até

textos digitais. De acordo com Moraes (2012, p. 25), "a diversidade de textos é essencial para que o aluno se familiarize com as diferentes formas de linguagem e de comunicação". Além disso, o uso de textos contemporâneos, como jornais e textos digitais, é fundamental para que os alunos se conectem com as temáticas atuais e desenvolvam uma leitura crítica da realidade.

A leitura crítica deve ser estimulada desde o início da alfabetização, de modo que os alunos não se limitem a compreender o que lêem, mas também a refletir sobre o que está sendo dito. Para Lima (2011, p. 06), "a leitura crítica envolve a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre os textos lidos, levando o aluno a compreender as implicações sociais, políticas e culturais das informações apresentadas".

Por fim, as práticas de leitura devem ser interativas, permitindo que os alunos compartilhem suas interpretações e interajam com os textos de forma ativa. Segundo Kleiman (1995, p. 25), "as práticas de leitura devem envolver o aluno de maneira ativa, permitindo que ele faça conexões entre o texto e a sua própria vida". As atividades de leitura devem ser contextualizadas e adaptadas às necessidades dos alunos para que se tornem significativas e motivadoras.

A leitura deve, portanto, ser considerada como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos. Como destaca Freire (1996, p. 15), "a leitura crítica deve ser vista como um processo de libertação, permitindo ao aluno compreender a realidade e agir de forma transformadora". Ao desenvolverem suas habilidades de leitura, os alunos se tornam mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para a transformação da sociedade.

As estratégias de leitura implementadas na escola devem envolver não apenas os alunos, mas também as famílias e a comunidade escolar. De acordo com Santos (2009, p. 20), "a leitura deve ser um esforço conjunto entre escola e comunidade, criando um ambiente de apoio ao desenvolvimento das habilidades leitoras". As famílias desempenham um papel crucial no incentivo à leitura em casa, proporcionando aos filhos um ambiente favorável ao desenvolvimento da leitura.

O uso de tecnologias digitais também pode ser uma ferramenta importante no processo de formação de leitores. Como aponta Kleiman (1995, p. 26), "o uso de tecnologias digitais pode enriquecer as práticas de leitura, oferecendo aos alunos uma vasta gama de recursos multimídia que tornam o ato de ler mais envolvente e dinâmico". As tecnologias digitais, como audiolivros e livros interativos, podem ajudar a tornar a leitura mais acessível e atrativa, especialmente para os alunos com dificuldades de leitura.

Além disso, é importante que as práticas de leitura sejam avaliadas de maneira contínua, para que os professores possam identificar os avanços e as dificuldades dos alunos. Segundo Soares (2003, p. 27), "a avaliação das práticas de leitura é essencial para compreender o impacto das atividades no desenvolvimento dos alunos e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário". Dessa forma, a avaliação deve ser vista como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, é fundamental que as práticas de leitura na escola se integrem ao projeto pedagógico da instituição, criando um ambiente de aprendizagem que valorize a leitura como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Kleiman (1995, p. 29) observa que "o projeto pedagógico da escola deve refletir a importância da leitura, oferecendo aos alunos oportunidades contínuas de engajamento com os textos e de reflexão sobre o mundo".

Metodologia

Este estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, com foco na observação participante e relato de experiência. A pesquisa foi realizada durante o período em que atuei de março de 2024 à março de 2025, como coordenador articulador pedagógico no CIEP 180, em São João de Meriti. Meu papel envolveu não apenas a coordenação das atividades pedagógicas, mas também a articulação entre os professores, os alunos e a comunidade escolar. A metodologia foi construída com base em observações diretas das práticas pedagógicas e na análise dos resultados a partir da aplicação de atividades que abordassem temas como negritude, inclusão e igualdade de gênero.

A escolha de uma abordagem qualitativa foi fundamentada na necessidade de compreender de maneira profunda as dinâmicas envolvidas no processo educativo. Como aponta Gatti (2010, p. 20), "a observação participante é uma metodologia eficaz para captar as nuances da interação pedagógica, permitindo ao pesquisador uma análise mais rica dos contextos e das respostas dos alunos". O foco foi nas percepções dos alunos e na eficácia das atividades de leitura e reflexão aplicadas, com a intenção de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre temas sociais.

Durante o período de observação, as atividades lúdicas foram parte essencial da metodologia. Os jogos, as discussões em grupo e as leituras de biografias foram ferramentas utilizadas para tratar temas complexos como racismo, igualdade de gênero, inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs), e a valorização das mulheres. A metodologia se baseou na premissa de que "o aprendizado é mais eficaz quando os alunos se sentem envolvidos de maneira lúdica e emocional com o conteúdo" (Santos, 2009, p. 10). A prática do jogo da memória, por exemplo,

foi usada para ensinar sobre figuras históricas femininas, incentivando os alunos a conhecerem o impacto de mulheres como Erika Hilton, Maria da Penha, Chiquinha Gonzaga, Jaqueline Goes de Jesus, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro e Dandara.

Além dos jogos, as leituras compartilhadas foram realizadas para aprofundar a compreensão dos alunos sobre figuras importantes na luta contra o racismo, como Zumbi dos Palmares e Lélia Gonzalez. As leituras foram seguidas de discussões em grupo, onde os alunos puderam expressar suas opiniões e reflexões sobre o conteúdo lido. Segundo Lima (2011, p. 10), "as discussões em grupo são uma forma poderosa de estimular o pensamento crítico, pois permitem que os alunos compartilhem suas ideias e aprendam com as perspectivas dos outros". Essas discussões promoveram o desenvolvimento das habilidades de argumentação e da escuta ativa, essenciais para a construção de um leitor crítico.

A inclusão foi um valor central em todas as atividades propostas. Foram utilizados materiais adaptados, como textos em braille, Traduções para a Língua Brasileira de Sinais e audiolivros, para garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, tivessem acesso igualitário ao conteúdo. A utilização desses recursos foi uma prática pedagógica inclusiva que atendeu às diversas necessidades dos alunos, permitindo que todos participassem ativamente. Como destaca Vigotsky (1998, p. 07), "a aprendizagem é potencializada pela interação social e pela adaptação dos recursos pedagógicos para atender às necessidades de todos os alunos".

Além disso, a metodologia incluiu atividades de reflexão sobre as barreiras sociais, como a exclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs), discutindo como essas questões impactam a vida cotidiana. A leitura das biografias de Helen Keller e Stephen Hawking contribuiram para sensibilizar os alunos sobre as dificuldades enfrentadas por essas figuras e sobre as oportunidades de inclusão que podem ser promovidas. A metodologia envolveu também a escuta ativa dos alunos durante essas atividades, promovendo a construção de um ambiente onde todos se sentissem à vontade para compartilhar suas ideias.

A observação das reações dos alunos durante as atividades foi fundamental para entender como os temas eram absorvidos e discutidos. Durante as rodas de leitura, pude perceber um crescente interesse dos alunos pelos temas abordados, especialmente quando falávamos sobre figuras históricas que desafiaram normas sociais, como as mulheres que lutaram pelos direitos civis e os líderes negros que combateram o racismo. Segundo Kleiman (1995, p. 04), "o engajamento dos alunos é crucial para o sucesso das práticas pedagógicas, e as atividades de leitura devem ser projetadas para provocar o pensamento reflexivo e crítico".

Outro aspecto importante da metodologia foi o envolvimento das famílias nas

atividades. Organizei reuniões e encontros para discutir com os pais a importância de incentivar a leitura em casa, principalmente sobre temas relacionados a direitos humanos, igualdade de gênero e respeito à diversidade racial. A colaboração entre a escola e a família é essencial para garantir que as discussões iniciadas na escola se prolonguem em casa, criando um ambiente de apoio ao desenvolvimento dos alunos. Como afirma Lima (2011, p. 25), "a colaboração entre pais e escola é uma das chaves para o sucesso da educação, pois promove uma aprendizagem mais integrada e contínua".

A metodologia também envolveu o uso de recursos audiovisuais, como vídeos e documentários sobre temas históricos e sociais, que foram exibidos durante as aulas. Esses recursos multimídia complementaram as leituras e ajudaram a tornar os conteúdos mais acessíveis e interessantes para os alunos. Segundo Freire (1996, p. 10), "os recursos audiovisuais são fundamentais para promover o acesso a diferentes formas de conhecimento e facilitar a compreensão de temas complexos". O uso de vídeos sobre as lutas contra o racismo e pela igualdade de direitos contribuiu para que os alunos se conectassem emocionalmente com os temas tratados.

Ao longo do semestre, realizei observações constantes para avaliar como as atividades estavam sendo assimiladas pelos alunos. Esses registros permitiram ajustar as práticas pedagógicas e adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Para Gatti (2010, p. 30), "a observação contínua do desenvolvimento dos alunos é crucial para que o educador possa identificar os desafios que surgem e adaptar as estratégias pedagógicas de forma eficaz". A partir dessas observações, foi possível perceber um crescente interesse e engajamento dos alunos, principalmente nas atividades que envolviam debates e reflexões sobre negritude e igualdade de gênero.

A metodologia foi também pensada para fomentar a autonomia dos alunos. Durante as discussões em grupo, os alunos foram incentivados a formular suas próprias opiniões e a questionar as ideias apresentadas, desenvolvendo habilidades de análise crítica e argumentação. A educação deve capacitar os alunos a questionar a realidade, a refletir criticamente sobre o mundo e a atuar de forma autônoma na sociedade. Esse desenvolvimento da autonomia intelectual foi visível nas respostas e nas discussões dos alunos durante as atividades.

Além disso, a inclusão digital foi um ponto forte da metodologia. Os alunos tiveram acesso a audiolivros, textos digitais e plataformas interativas, o que permitiu que todos os estudantes participassem das atividades, independentemente de suas condições físicas. O uso de tecnologias digitais é fundamental para promover a acessibilidade e tornar a educação mais

democrática. Como destaca Lima (2011, p. 05), "as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para tornar o aprendizado mais interativo e inclusivo, ampliando o acesso ao conhecimento".

A metodologia adotada também permitiu que as práticas pedagógicas fossem dinâmicas e flexíveis, adaptando-se às necessidades dos alunos ao longo do semestre. Durante as atividades de leitura e discussão, foi possível observar uma evolução nas habilidades de reflexão crítica dos alunos, que passaram a questionar as questões de discriminação racial, igualdade de gênero e inclusão de PCDs de forma mais profunda. Como afirma Kleiman (1995, p. 10), "a flexibilidade no ensino é essencial para atender às necessidades dos alunos e para garantir que todos os estudantes se sintam desafiados e engajados nas atividades propostas".

Resultados

As atividades realizadas no CIEP 180 tiveram um impacto significativo no envolvimento dos alunos com temas como negritude, igualdade de gênero e inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs). Durante o jogo da memória no Dia Internacional da Mulher, os alunos demonstraram grande interesse ao aprender sobre mulheres históricas como Maria da Penha, Chiquinha Gonzaga e Dandara. A atividade gerou discussões profundas sobre empoderamento feminino e igualdade de direitos, com muitos alunos refletindo sobre o papel da mulher na sociedade.

A atividade foi bem recebida, principalmente pelas questões que abordavam a luta das mulheres por igualdade e seus papéis importantes na história. Como relatado por uma Professora A - Regente, "o jogo da memória tornou o aprendizado mais dinâmico e proporcionou um espaço para os alunos discutirem o papel da mulher em diversas áreas sociais". Isso confirma a eficácia do jogo como ferramenta pedagógica para tratar de temas sociais de maneira envolvente.

O impacto das atividades foi ampliado pela interação entre os alunos durante as discussões. O trabalho em grupo proporcionou um espaço colaborativo onde os alunos puderam expressar suas opiniões e aprender com os outros. A Professora A - Regente relatou: "Os alunos passaram a ver as mulheres históricas não apenas como figuras do passado, mas como modelos de resistência e luta que ainda influenciam a sociedade atual". Isso reflete a eficácia da metodologia participativa no desenvolvimento de uma reflexão mais crítica.

Durante as atividades de negritude, os alunos tiveram a oportunidade de se aprofundar em temas relacionados à história do racismo no Brasil, incluindo a leitura sobre figuras como Zumbi dos Palmares e Lélia Gonzalez. Essas atividades ajudaram a aumentar a conscientização sobre a importância de combater o racismo estrutural e promovendo a valorização da cultura

negra. Um Aluno A comentou: "Agora eu entendo melhor a luta dos negros e a importância do movimento negro para a liberdade e igualdade".

As discussões sobre racismo e negritude também estimularam os alunos a refletirem sobre a importância da representatividade na sociedade. Durante um debate sobre figuras negras históricas, uma Aluna B afirmou: "Nunca pensei que pessoas como Zumbi e Lélia fossem tão importantes para a nossa história, e que a luta deles ainda continua nos dias de hoje". Essa reflexão é um indicativo de que as atividades contribuíram para o fortalecimento da identidade racial dos alunos e a conscientização sobre o impacto da discriminação racial.

O uso de materiais adaptados para alunos com deficiência também gerou resultados positivos, especialmente no que diz respeito à inclusão. Alunos com deficiência visual puderam participar ativamente das atividades por meio de audiolivros e textos em braille. Segundo o relato de um Aluno B com deficiência visual: "Eu consegui entender e participar das discussões com mais facilidade, o que me fez sentir mais incluído". Isso comprova a importância da adaptação de recursos pedagógicos para garantir a participação equitativa de todos os alunos.

As discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PcDs) também se mostraram eficazes na sensibilização dos alunos sobre as barreiras enfrentadas por essas pessoas. Ao discutir a biografia de Helen Keller e Stephen Hawking, os alunos foram incentivados a refletir sobre as acessibilidade e a solidariedade. Como destacou uma Professora B - Regente "as discussões sobre inclusão proporcionaram aos alunos uma maior compreensão sobre as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam, promovendo o respeito e a empatia".

Além disso, a utilização de atividades lúdicas foi um fator chave para o sucesso das discussões. Durante o jogo da memória, os alunos não apenas aprenderam sobre figuras femininas e históricas, mas também se envolveram em debates críticos sobre igualdade de gênero e a representatividade de mulheres. A Professora A e B - Regentes relataram em uma conversa: "As atividades lúdicas, como o jogo da memória, tornaram o aprendizado mais significativo e divertido, e ajudaram os alunos a refletirem sobre questões importantes de forma leve".

As observações durante as atividades mostraram que os alunos não apenas adquiriam conhecimento sobre os temas tratados, mas também desenvolviam uma postura crítica em relação aos problemas sociais. Após a leitura de biografias e as discussões subsequentes, muitos alunos expressaram um interesse renovado pelos temas da igualdade de gênero e direitos das mulheres, refletindo sobre como essas questões se relacionam com o mundo contemporâneo.

O uso de estratégias diferenciadas, como a leitura dramatizada, também teve um impacto positivo. Durante uma das leituras de biografias de mulheres históricas, os alunos

foram convidados a encenar trechos da história dessas mulheres. Isso ajudou a aprofundar a compreensão emocional dos alunos, como destacou um Aluno A: "Foi legal poder atuar como se fosse uma das mulheres, me fez sentir como se eu estivesse lutando com elas por direitos e igualdade".

O desenvolvimento da empatia foi um dos principais resultados das atividades. Ao discutir temas de racismo, igualdade de gênero e inclusão, os alunos passaram a se colocar no lugar dos outros e refletir sobre as dificuldades enfrentadas por grupos marginalizados. Como observou uma Professora B – Regente : "Os alunos começaram a perceber que as questões sociais não afetam apenas algumas pessoas, mas a sociedade como um todo, e isso despertou um forte sentimento de solidariedade entre eles".

Outra atividade que se destacou foi a reflexão sobre o empoderamento feminino. Durante as discussões sobre mulheres históricas, os alunos foram convidados a pesquisar e compartilhar exemplos de mulheres que tiveram papéis de liderança em suas comunidades. Um dos da turma A e B comentaram: "Agora entendo que as mulheres sempre tiveram um papel importante na sociedade, mesmo que muitas vezes elas não sejam reconhecidas por isso". Essa reflexão demonstra como as atividades ajudaram os alunos a desafiar estereótipos de gênero.

As discussões sobre inclusão de PcDs também proporcionaram aos alunos uma nova visão sobre as necessidades dessas pessoas e a importância de criar um ambiente mais acessível e respeitoso. Durante a leitura das biografias de Helen Keller e Stephen Hawking, os alunos refletiram sobre a superação de barreiras e como a sociedade pode ser mais inclusiva. Isso contribuiu para aumentar a conscientização dos alunos sobre os direitos das pessoas com deficiência.

As atividades pedagógicas também impactaram positivamente a compreensão crítica dos alunos sobre questões sociais mais amplas, como racismo estrutural e preconceito de gênero. Ao discutir os desafios enfrentados pela mulher e pela população negra, os alunos passaram a entender como essas questões estão entrelaçadas com as estruturas de poder e desigualdade na sociedade. Como uma Aluna A comentou: "Eu nunca pensei que o racismo estivesse tão presente em tudo, agora percebo como ele afeta a vida das pessoas".

Outro resultado positivo foi a melhoria da participação social dos alunos nas atividades da escola e fora dela. Muitos alunos relataram que começaram a se engajar em mais atividades sociais e culturais, buscando entender e apoiar causas como a luta contra o racismo e a promoção dos direitos das mulheres. Como afirmou um Aluno A: "Eu quero participar de mais projetos sobre igualdade e respeito, porque agora sei que posso fazer a diferença".

As dinâmicas de grupo realizadas durante as atividades proporcionaram aos alunos uma oportunidade de ouvir diferentes perspectivas e aprender sobre as vivências de outros colegas. Esse processo de troca de ideias foi fundamental para desenvolver uma maior compreensão mútua entre os alunos, como destacou um Professora A e B – Regentes: "O trabalho em grupo ajudou a criar um ambiente mais colaborativo, onde todos se sentiram ouvidos e respeitados".

A apropriação do conhecimento sobre temas sociais relevantes foi visível no desempenho dos alunos nas atividades de debate e reflexão. Eles demonstraram uma compreensão mais profunda sobre as questões abordadas, e muitos expressaram interesse em continuar aprendendo sobre justiça social. Como um Aluno B comentou: "Agora eu quero saber mais sobre essas questões, como o racismo e os direitos das mulheres, porque vejo como essas lutas são importantes para todos".

Ao final do semestre, as atividades pedagógicas sobre negritude, mulheres históricas e inclusão de PcDs foram avaliadas como altamente eficazes. Os professores notaram uma melhora significativa no comportamento dos alunos, especialmente em relação à empatia e ao respeito às diferenças. Esse é um indicativo de que as atividades contribuíram para o desenvolvimento de valores essenciais para a formação cidadã dos alunos.

Em resumo, as atividades pedagógicas realizadas no CIEP 180 resultaram em um aumento no engajamento dos alunos com questões sociais, além de promoverem uma maior conscientização sobre o papel da mulher e as questões raciais. Os alunos passaram a questionar estereótipos e desafiar normas sociais, demonstrando uma evolução significativa em sua postura crítica e em sua capacidade de refletir sobre temas de relevância social.

O impacto geral das atividades mostrou que as estratégias de ensino lúdicas e interativas são eficazes para o desenvolvimento da consciência crítica e inclusão social. As observações durante o semestre indicaram que os alunos se sentiram mais motivados e capacitados para discutir e agir em relação às questões de racismo, igualdade de gênero e direitos das pessoas com deficiência.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as práticas pedagógicas implementadas no CIEP 180, com foco na utilização de atividades lúdicas e na abordagem de temas sociais significativos, como negritude, igualdade de gênero e inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs). Através da observação participante e do relato de experiência, foi possível perceber os impactos positivos dessas atividades no desenvolvimento crítico e social dos alunos, destacando-se o fortalecimento da consciência racial, o reconhecimento da importância da mulher na sociedade e a promoção de uma educação inclusiva.

As atividades lúdicas, como o jogo da memória e a leitura de biografias de figuras históricas, mostraram-se eficazes não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para estimular reflexões profundas sobre questões sociais. O empoderamento feminino, as lutas contra o racismo e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência foram discutidos de forma interativa e envolvente, permitindo que os alunos se conectassem emocionalmente com os temas e desenvolvessem uma postura mais crítica e empática.

A inclusão foi um princípio fundamental ao longo do processo, garantido pela adaptação dos recursos pedagógicos para alunos com deficiências físicas e cognitivas. O uso de materiais adaptados, como textos em braille e audiolivros, assegurou a participação equitativa de todos os alunos nas atividades. Essa prática não só foi essencial para a inclusão, mas também para a promoção de um ambiente mais colaborativo e respeitoso dentro da sala de aula.

O envolvimento das famílias também foi identificado como um fator crucial para o sucesso das atividades. A parceria entre a escola e os responsáveis pelos alunos permitiu que as discussões iniciadas na escola fossem continuadas em casa, promovendo uma educação integral e uma consciência social contínua. A colaboração entre os diferentes setores da comunidade escolar ampliou as oportunidades de aprendizagem e garantiu que os valores discutidos nas atividades fossem internalizados de maneira mais eficaz.

Os resultados alcançados confirmam a eficácia das estratégias pedagógicas lúdicas e da educação inclusiva para o desenvolvimento da consciência crítica e para a promoção de valores de igualdade, solidariedade e respeito à diversidade. A implementação dessas atividades contribuiu significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes de suas responsabilidades sociais e mais capacitados para agir de forma positiva na sociedade.

Por fim, este estudo destaca a importância de continuar implementando práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos com temas relevantes da sociedade, de forma a sensibilizar e empoderar as novas gerações a contribuir para um mundo mais justo e igualitário. A educação tem um papel fundamental nesse processo, sendo a chave para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de seus desafios e responsabilidades.

Essas considerações finais apontam para o sucesso das estratégias implementadas, sugerindo que mais escolas adotem práticas que não apenas promovam o conhecimento acadêmico, mas também formem cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a justiça social e os direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste estudo. Agradeço especialmente aos professores e alunos do CIEP 180, que se dedicaram com entusiasmo às atividades propostas e demonstraram grande interesse nas discussões sobre temas de negritude, igualdade de gênero e inclusão de pessoas com deficiência. Sem a colaboração de todos, este projeto não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Leitura e ensino:** um olhar pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

COSSON, Regina. **Gêneros textuais:** o que a escola tem a ver com isso? São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FERREIRO, Emília. **A construção do pensamento matemático na infância.** São Paulo: Editora Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. **Pesquisa educacional:** processos e práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Leitura e escrita:** avanços e desafios. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

LIMA, Maria do Carmo. **Educação inclusiva:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

MORAES, Suely. **Letramento e alfabetização:** práticas pedagógicas e educação inclusiva. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PEREIRA, Débora. **O papel do lúdico na educação.** São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ROSA, Maria Teresa. **Formação de leitores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Ática, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Educação e saberes em tempos de globalização.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, Maria de Lourdes. **A educação e a escola em tempo integral:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Tânia. **O letramento e suas implicações no ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** o que são? O que se aprende? 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

VIGOTSKY, Lev**. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE O AUTOR

Felipe de Oliveira Miguel

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com ênfase na linha de pesquisa "Inclusão, Ética e Interculturalidade", tendo sido bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professor Substituto na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculado ao Departamento de Letras-Libras, com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação. Desde 2023, também exerço a função de Professor Mediador de Aprendizagem na Prefeitura Municipal de São João de Meriti, no estado do Rio de Janeiro. Possuo graduação em Letras-Libras (bacharelado e licenciatura) pela UFRJ, com dignidade acadêmica Cum Laude (2021), graduação em Pedagogia pelo Instituto Intervale e Graduação em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Também sou licenciado para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto de Educação Professor Cláudio Gama (2016). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Surdez e Acessibilidade: Ensino, Tradução e Tecnologia (CNPq/UFRJ). Integro também o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus São João de Meriti. Além disso, participo de diversos grupos de pesquisa: Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua (Departamento de Estudos Surdos - DESU/INES), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS), Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais, Formação Docente e Responsabilidade Social (GEPETE/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO) e o Laboratório de Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde (LACAS/UFRJ). Sou Coordenador da Comissão de Assessoria Pedagógica e Políticas de Formação Continuada da Associação de Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (AGITE-RJ).
E-mail: miguelfelipe12@letras.ufrj.br
Curriculo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2725367065745458
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0507-8213

CAPÍTULO 15

LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)

Ketty Claudia Neves do Amaral
Elizandra Cristina da Silva
Amanda Valiengo

Introdução

> Mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta (Bajard, 2014, p. 15).

Apresentar a literatura para bebês e crianças pequenas implica em uma reflexão que busque compreender a narrativa literária de forma diversificada, ou seja, que não se detém a escrita, mas possua uma sensibilidade em perceber que para esse público em questão os sentidos como visual, auditivo e tátil sobressaem durante as experiências literárias. Desta forma, pais, cuidadores mais próximos e professores possuem papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis em conduzir tais vivências.

Nesse cenário, propomo-nos a apresentar os aspectos que permeiam as relações do desenvolvimento social e cultural, a partir das relações com a literatura. Abordamos perspectivas que se desdobram em torno da formação literária de bebês e crianças pequenas (0 a 6 anos). Assim, buscamos refletir sobre os processos mediadores com base no uso de objeto material e não material como estímulos e fator de experiência cultural que visam na contribuição, apropriação e aprimoração desse processo literário.

Para tanto, a nossa perspectiva teórica é a Teoria Histórico-Cultural, advinda dos estudos de Vigotski (1896-1934), revisitamos também obras de autores pesquisadores desta teoria que vem contribuindo com os seus estudos para uma maior compreensão sobre o desenvolvimento humano, infância e aprendizagem.

Para este estudo, nos fundamentamos em autores que ressaltam a importância do acesso precoce à literatura por meio de mediação consciente e responsável, a saber: Reyes (2010); Tussi e Rosing (2009); Candido (1995) e dentre outros que são apresentados ao decorrer do texto.

Propomos uma compreensão do Projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)" que engloba a formação de professores para/com as práticas de leitura literária na Educação Infantil, enfatizando sobre o quanto esse espaço é oportuno para que se ocorram essas práticas e ressaltando a literatura como propulsora de formação humana em espaço educacional. Nessa

perspectiva, refletimos acerca de algumas implicações que envolvem as práticas pedagógicas de ordem literária, tanto na educação das crianças, como na das professoras.

Bebês, crianças pequenas e a literatura: processos de humanização por meio de vivências literárias

A leitura literária é um dos elementos essenciais ao desenvolvimento humano, pois contribui para/com os processos que permeiam as relações de ordem social, cultural, na ampliação de conhecimentos gerais, bem como nos desdobramentos que envolvem a formação humana. Desta forma, é necessário que bebês e crianças pequenas tenham acesso às mais diversas formas literárias como: narrativas orais, rimas, parlendas, acalantos, leitura mediada, acesso ao livro e dentre tantas possibilidades que englobam a literatura. "Aos poucos, a narrativa vai se estendendo na vida da criança através de inúmeras cantigas com letras, brinquedos cantados e ritmados, que também contam histórias" (Velasco, 2018, p. 78).

Nesse raciocínio, os momentos literários que envolvem adultos, bebês e crianças pequenas dão início aos processos que envolvem a leitura na infância, as palavras em formato de brincadeiras, canções, histórias podem encantar e proporcionar uma familiaridade com a narrativa literária oral e escrita. "A promoção de leitura na infância inicial se faz pela voz e pelas mãos dos pais e cuidadores, uma vez que a literatura não chega à criança sozinha" (Tussi; Rosing, 2009, p.47).

Na percepção de Reyes (2010), o acesso à literatura na primeira infância denominada de 0 a 6 anos de idade é fundamental para o desenvolvimento infantil. Nessa fase, bebês e crianças pequenas apresentam uma plasticidade cerebral maior, isso significa que suas áreas cerebrais estão mais propícias as descobertas por meio das relações e experiências ao qual são expostas:

> Isto demonstra que o cérebro se desenvolve através de uma complexa interação entre o capital genético e as experiências propiciadas aos infantes, e que a qualidade dos estímulos é decisiva no desenvolvimento de suas capacidades presentes e futuras (Reyes, 2010, p. 19).

Em consonância, as autoras Tussi e Rosing (2009, p. 44) pontuam que, a plasticidade cerebral é moldada logo após o nascimento e está correlacionada a experiência individual e "essa exposição precoce à literatura, à música e a pintura, que, de alguma forma, modifica o cérebro da criança fará a grande diferença num aprendizado futuro".

Nessa perspectiva, a estimulação precoce envolvendo a literatura ampliará as possibilidades de uma relação humanizadora. Reyes (2010) considera haver um triangulo

amoroso existente entre a literatura, o adulto e ouvintes, neste caso os bebês e crianças pequenas. Essa relação, quando consciente promoverá o desenvolvimento de diversas áreas.

> Assim, a leitura não pode ser vista apenas como um passatempo na infância inicial. Ao ler para o bebê, processos fisiológicos, cognitivos, afetivos e simbólicos já existentes estão sendo estimulados acarretando importantes modificações nesses campos (Tussi; Rosing, 2009, p. 50).

Sob essa ótica, pode-se pensar que o contato com a literatura desde a mais tenra idade implica em uma sensibilidade ao qual não se considera aspectos direcionados para o ensinamento de algo, mas para a internalização da escuta, da experiência, na construção de significados, da ampliação de vocabulário e acima de tudo o afeto pela palavra. Assim, a leitura literária para essa faixa etária engloba vivências ilimitadas, ou seja, não se restringem a letras e palavras, mas pode ser notada por meio de gestos. "A literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário" (Meireles, 2016, p. 14). Nesse contexto, Micarello e Baptista (2018, p.172) afirmam que:

> No caso dos bebês e das demais crianças pequenas, a prática de leitura literária diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história.

Em vista disso, é possível afirmar que logo após o seu nascimento, os bebês iniciam um processo de leitura precoce "então, a criança começa a "ler": lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos" (Brasil, 2016a, p. 18). Ao mesmo tempo que fazem essa leitura corporal são introduzidos às tradições culturais e social ao quão estão inseridos e recebem os estímulos de seus cuidadores mais próximos. "Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente" (Luria; Vigotski; Leontiev, 2010, p. 27).

Nessa conjuntura, as histórias literárias são reconhecidas como um artefato cultural e que precisam ser dispostas, apresentadas desde a mais tenra idade em um processo contínuo, reforçando a importância de se promover experiências literárias afetivas. "Enraizar-se na cultura, implica estar permeado por ela, constituído pelos elementos culturais que nos foram apresentados desde o nascimento" (Barros; Pequeno, 2017, p. 77). Assim, Vigotski (2018) reforça que, o desenvolvimento ocorre a partir do ambiente social ao qual a criança se encontra inserida, "a criança em seu processo de desenvolvimento apreende não apenas o conteúdo da

experiência cultural, mas também os modos e as formas do comportamento cultural, meios culturais de pensamento" (Vigotski, 2018, p. 71).

À medida que ouvem o que se fala a sua volta, os pequenos vão tentando compreender a natureza da linguagem oral, formulando hipóteses e reconstruindo a linguagem por si mesma procurando dar significado à informação que o meio lhes proporcionou. Nesse sentido, a leitura literária pode contribuir a partir de signos como palavras, gestos, imagens e objetos como o livro que evocam a descoberta da linguagem verbal e sua apropriação cultural.

Dessa forma, torna-se essencial que possa haver ações de incentivo à leitura literária que podem ocorrer como uma narrativa oral por meio da contação de histórias e mediação de leituras, principalmente pelo fato de que as histórias, antes de tudo, precisam encantar as crianças e lhes proporcionarem um encontro com as variadas formas de humanização. Candido (1995) ressalta que a literatura faz parte de uma construção cultural e social, sendo considerada fator indispensável de humanização. "Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo" (Candido, 1995, p. 177).

Enquanto crescem e se desenvolvem, as experiências culturais e sociais aumentam, além das canções de ninar, as histórias, a musicalidade, as parlendas, cantigas de roda e, dentre outras práticas literárias, vão sendo apresentados e de forma lúdica fazem parte de suas etapas de desenvolvimento. Essas atividades constroem significados e aproximam as crianças do universo cultural. Assim, Vigotski afirma:

> Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2018, p. 19).

Conforme nos expõe o autor supracitado, compreendemos que, quanto mais experiências com a literatura são proporcionadas aos bebês e crianças pequenas, cada vez mais elas irão apropriar-se de suas particularidades, relacionando-as com suas experiências anteriores e com as novas. Desta forma, a Educação Infantil tem um papel importante nesse processo. Para tanto, é essencial que os professores que atuam nesse espaço educacional tenham compreensão da importância de práticas pedagógicas literárias, pois elas humanizam, auxiliam no desenvolvimento das qualidades humanas, podendo envolver educador, bebês e crianças pequenas em uma relação de aprendizagem afetuosa. E, quanto mais promovermos essa escuta literária na escola da infância, mais aproximamos os pequenos de uma cultura

elaborada, para tanto precisamos de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil: LEEI

A formação para a docência é aspecto da maior relevância social (Gatti, 2022, p, 02).

Segundo Gatti (2022), a formação docente pode ser inicial (na universidade, nos cursos de licenciatura) e continuada (no cotidiano do seu fazer-pedagógico, nas relações professores-estudantes, professores-professores, professores-gestores, professores-coordenadores… mediada por estudos, reflexões, discussões, rodas de conversa, troca de experiências entre os pares). A autora afirma que "o trabalho docente requer atualização constante" (Gatti, 2022, p. 6). Defendemos como Gatti, que a atualização, que pode ser efetivada na formação continuada, é essencial, sendo base para a educação de qualidade.

Mas, como o sistema tem investido nestas formações de/para docentes? Além de um trabalho educacional crítico, faz-se mister que seja realizado um trabalho efetivo e contínuo na educação. É preciso ser realizado um investimento sólido, em longo prazo. Políticas públicas têm que ser regulamentadas e não podem ser modificadas e substituídas em um curto intervalo de tempo. O retorno de um real investimento na educação não acontece de maneira imediata, por isso, ações continuadas também fazem parte da política de valorização do profissional da educação, além de salários dignos, ações que contemplem escolas bem equipadas, estrutura física adequada, quadro de pessoal completo, laboratórios, bibliotecas, sala recurso, entre outros.

A verdadeira valorização das professoras, professores e demais profissionais da educação teria que ter como base a escuta atenta e um olhar afetivo, de modo a ocuparmo-nos e preocuparmo-nos com os tempos, espaços e afetos na formação continuada dos docentes dentro e fora da escola. Poucas são as oportunidades que a professora da Educação Infantil tem para refletir sobre sua prática e sobre sua formação, levando em consideração que as reuniões pedagógicas demandam bastante tempo em assuntos administrativos e planejamento das atividades de rotina.

Pela primeira vez, em 2024, o governo federal ofereceu uma formação em âmbito nacional para professoras da Educação Infantil: o programa "Leitura e Escrita na Educação Infantil" (LEEI), que faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e que proporciona "a oportunidade de ampliar conhecimentos e de refletir sobre a ação docente, notadamente no que tange ao acesso das crianças à cultura escrita" (Brasil, 2016a, p.12),

oportunizando um espaço significativo de reflexão, abordando dentre outros temas, literatura, memória e experiência estética, para professoras[14] da Educação Infantil.

Neste curso de formação, a proposta é que a prática da leitura literária seja amplamente disseminada, ressaltando e oportunizando a reflexão de que a leitura e a escrita são linguagens de fundamental importância no trabalho com as crianças pequenas. Assim sendo, "o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil tem como objetivo geral a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas" (Brasil, 2016a, p. 29).

A proposta do governo federal é que todas as professoras de Educação Infantil do Brasil realizem essa formação continuada. Até 2024, 295 mil[15] professoras foram contempladas, em todo território brasileiro. Para as professoras a carga horária desta proposta formativa é de 60 horas presenciais e 62 horas não presenciais, perfazendo um total de 126 horas, desenvolvendo-se a partir de metodologia de estudos coletivos e individuais, atividades práticas, socialização de experiências, seminários, diálogos e reflexões, e como produto final apresentação e entrega de um trabalho de percurso.

Os materiais didático-pedagógicos[16] do curso foram estruturados em oito cadernos, assim divididos e intitulados: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender (Caderno 1); Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem (Caderno 2); Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações (Caderno 3); Bebês como leitores e autores (Caderno 4); Crianças como leitores e autoras (Caderno 5); Currículo e linguagem na Educação Infantil (Caderno 6); Livros infantis: acervos, espaços e mediações (Caderno 7); Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola (Caderno 8). Também compõem o material o caderno de Apresentação e um Encarte para as famílias intitulado: Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor.

O LEEI é uma oportunidade de formação continuada e por esta razão de (trans)formação e enriquecimento da prática pedagógica, visto que "a formação continuada é mediada através de estudos, reflexões, discussões, trocas de experiências entre os pares" (Ferreira e Silva, 2020, p. 42). A expectativa é de:

[14]Em todo o material do LEEI a referência sempre é feita por meio do genérico feminino, uma vez que ainda o corpo docente da Educação Infantil é composto majoritariamente por mulheres.

[15] Dado obtido pelo link https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil, acesso em 21 jan. 2025.

[16] O material do LEEI pode ser consultado no seguinte link: Coleção – Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.

> [...] que este curso constitua para as professoras de creche e pré-escolas, uma oportunidade de ampliar conhecimentos e de refletir sobre a ação docente, notadamente no que tange ao acesso das crianças à cultura escrita (Brasil, 2016a, p.12).

De maneira sucinta, o curso de formação de Leitura e Escrita na Educação Infantil, está alicerçado no tripé Ciência, Arte e Vida, visando a articulação entre conhecimentos teórico-científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano das brincadeiras e interações na Educação Infantil.

> Cultura, infância, linguagem, interação, subjetividade, assim como educação, docência, leitura, escrita, literatura, entre outros, são conceitos cujos significados e inter-relações serão explorados no decorrer do curso, buscando desvelar seus sentidos nas ações das professoras junto às crianças que frequentam a Educação Infantil, incluindo os bebês (Brasil, 2016a, p. 13).

Acreditamos que, ao unirmos livros, crianças, ciência, arte e vida promovemos um encontro perfeito e permeado por experiências humanizadoras, por isso, incríveis, potentes e necessárias.

LEEI: TRAJETÓRIA DE EXPERIÊNCIAS, FRUIÇÃO E MEMÓRIAS

As autoras deste texto são professoras, pesquisadoras da/na área da Educação Infantil. Duas delas participaram como formadoras do curso que foi estruturado da seguinte forma: foram organizados polos em torno de algumas universidades brasileiras. A formação é proposta em um "efeito cascata", tendo um coordenador em cada polo que junto com as Formadoras Estaduais estudam os cadernos do LEEI e preparam a formação para ser efetivada com as Formadoras Municipais, que por sua vez farão a formação das professoras atuantes no ensino público na Educação Infantil. Formadoras Estaduais e Municipais se formam e atuam na formação das profissionais da Educação Infantil.

Deste ponto em diante do texto, será retratada a nossa percepção, compreensão e participação na formação do LEEI. É uma caminhada construída com criatiVIDAde, sensibilidade, simplicidade e muita alegria, afinal somos ponte e fonte: ponte que liga as múltiplas linguagens às crianças e professoras, e fonte de memórias, emoções e encantamento. Compreendemos que a proposta de formação do LEEI se alinha com princípios que respeitam a infância e que apresentam a leitura e a escrita como uma das inúmeras linguagens que as crianças têm direito. Candido (1995, p.196) defende a ideia de que a literatura nos humaniza, para este autor, "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". Ele entende humanização como:

> [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para como o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 1995, p.195-196).

Dentre as possibilidades de uma formação humanizadora, destacamos duas propostas pedagógicas durante a formação LEEI: as oficinas (vivenciadas pelas professoras, para serem realizadas com as crianças) e as tertúlias (vivenciadas pelas professoras, para que na homologia dos processos cada professora se reconheça como leitura de literatura).

Durante o momento das oficinas literárias foi apresentado um acervo literário potente e riquíssimo em qualidade de texto, adequação e tratamento às temáticas diversificadas e projeto gráfico. Deste acervo podemos destacar a preocupação com a bibliodiversidade e com um repertório cultural, emocional, estético e de conhecimento mais amplo; abordando temas sensíveis como a morte, o medo, a separação, o crescimento, o abandono, conflitos e perdas e demais temas transversais como ecologia, meio ambiente, inclusão social, questões étnico-raciais entre outros de importância semelhante.

Durante as oficinas, outro aspecto relevante é a reflexão acerca da escolha de obras de qualidade literária (Brasil, 2016b). Dentre os aspectos a serem considerados para avaliação de uma obra de qualidade estão:

1- **A qualidade textual** [...] que se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil (Brasil, 2016b, p. 32).
2- **A qualidade temática** que "se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem" (Brasil, 2016b, p. 34).
3- **A qualidade gráfica** que "se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro" (Brasil, 2016b, p.36).

Outra proposta poética e diretamente ligada à formação leitora das professoras é o momento destinado às Tertúlias Literárias que "tem como pressuposto a ideia de que ler implica compartilhar e alargar nossas vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores" (Brasil, 2016b, p. 112). Esta prática assume uma perspectiva dialógica e é voltada para a leitura prévia de uma obra literária, sugerida no material do curso, a partir da qual as professoras em uma roda de conversa compartilham de suas percepções, sentimentos, emoções suscitadas por cada narrativa; abarcando temas como memória, infância,

pobreza, invisibilidade social, perdas, saudades entre outros, incentivando e oportunizando experiências leitoras, por meio da homologia dos processos. “A noção de homologia de processos remete à similaridade entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que se espera que esse professor desenvolva com as crianças” (Brasil, 2016b, p.95).

De acordo com as ideias expostas no material do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI):

> Essa possibilidade de o professor vivenciar, nos processos de formação, experiências que transformam sua relação com os textos literários e, por homologia, apoiar ações que redimensionam sua prática pode ajudar a instaurar comunidades de leitores, em espaços sociais múltiplos, inscrevendo os participantes em práticas sociais antes não cogitadas como possíveis (Brasil, 2016b, p.95).

Outro aspecto ressaltado na formação do LEEI é sobre o conhecimento da trajetória das professoras em seu processo de formação de leitoras. Já confessou Bartolomeu Campos de Queirós: “A casa do meu avô foi o meu primeiro livro” (Queiros, 1995, p. 12). Portanto, ao conhecer e ouvir as professoras, estaremos dando oportunidade a confissões como essa de Queirós, abrindo caminhos à produção de narrativas poéticas e reflexão.

> A formação do professor está diretamente relacionada à própria história de vida do educador. O seu percurso de vida pode ser formador, e esse é um dos elementos fundamentais para a trajetória profissional dos sujeitos. Há uma relação estreita entre o que o professor é, como ele se vê e como desempenha a sua função profissional (Brasil, 2016a, p. 24).

Temos como desafio constante a reflexão-ação do processo de humanização, de maneira a implantarmos, de fato, um currículo que seja humanizador, tanto para as crianças quanto para as professoras. Formar porque é um processo contínuo e estamos sempre em evolução e aprendizado; formar para fortalecer a identidade docente; criando oportunidades, relacionando e aprendendo com as experiências vividas por nós mesmo e nossos pares; formar para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser de suma importância a promoção de ações que envolvam a leitura literária na primeira infância, essa aproximação contribuirá com o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, além de promover relações de ordem social e cultural. De fato, o contato precoce com as múltiplas práticas literárias permitirá aos pequenos uma proximidade com a linguagem artística e verbal, bem como na evolução de diversas áreas distintas como escuta, atenção, memória e uma relação humanizadora com a literatura.

Por isso, além do acesso por meio de familiares e cuidadores próximos, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica precisa ser um espaço onde a promoção de práticas literárias ocorra de forma consciente e eficiente. Para tanto, a formação continuada de professores é um dos fatores primordiais.

Como se observa, para nós, o LEEI apresentou-se como um programa que respeita e ressalta a importância da leitura e escrita como uma das múltiplas linguagens as quais as crianças têm o direito de experienciar. É, portanto, uma caminhada construída com criatiVIDAde, sensibilidade, simplicidade e muita empatia, afinal ser professora é ser ponte e é ser fonte: ponte que liga as múltiplas linguagens, - e aqui destaca-se a literatura - às crianças, e fonte de memórias, emoções e encantamento.

Ressaltamos também que participar dessa formação continuada oportunizou respirar a ARte da literatura, revisitar as infâncias, descobrir novos livros literários, produzir cultura, escrever nossa história e reescrever a história da formação de leitores desta etapa de ensino tão importante, que é a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie Marie Eustache. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARROS, Daniela. PEQUENO, Saulo. Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano. *In:* COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV. p. 77- 86 2017.

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

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

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FERREIRA, Kátia Caroline Souza. SILVA, Geovani de Jesus. **Formação continuada de docentes: experiências e aprendizagens.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

GATTI, Bernadete A. **Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetinga, v. 7. p. 1-15. 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rip/article/view/763 Acesso em 26 abr. 2025.

LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 72. p. 169-186. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600169&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 25 abr. 2025. https://doi.org/10.1590/0104-40.0.62731.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

TUSSI, Rita de Cássia. ROSING, Tânia Maria Kuchenbecker. **Programa Bebelendo:** uma intervenção precoce de leitura. São Paulo: Global, 2009.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Ketty Claudia Neves Do Amaral

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery (FMG), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Orientadora Educacional na Educação Infantil.
E-mail: kettyeri@gmail.com.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6517342648875891
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-5621-5946

Elizandra Cristina da Silva

Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Educação Básica na Escola Municipal Bom Pastor, da rede municipal de São João del-Rei/MG, atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.
E- mail: elizcrissilva@yahoo.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3192591699089090
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1319.9621

Amanda Valiengo

Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Pós-doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo Ufes. Professora do Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei.
E- mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8343709779030444
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2252-4588

CAPÍTULO 16

A EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI: ESCUTA, ESCRITA, LEITURA E GESTUALÍSTICA QUANTO AO DISCURSO DO MESTRE

David da Silva Pereira
Carlos Roberto da Silveira
Marcelo Stein de Lima Sousa
Silvana Dias Cardoso Pereira

Introdução

O plano de desenvolvimento deste artigo advém da nona aula de Michel Foucault, ministrada no *Collège de France* em 03 de março de 1982, no âmbito do também antepenúltimo curso desse filósofo contemporâneo em Paris, *A Hermenêutica do Sujeito*[17]. Nesse nono encontro de um Curso com doze sessões, Foucault recupera as antigas práticas de si, sobre a escuta, a escrita, a leitura e a gestualística realizadas pelo mestre nos encontros com seus discípulos.

Mobiliza, nessa ocasião, a partir de seus manuscritos, pronunciados, gravados, recuperados, editados em língua francesa (publicação original em Paris, em fevereiro de 2001) e, depois, traduzidos para a língua portuguesa em São Paulo, Brasil, em julho de 2004[18] forma o conjunto das doze sessões que congregam uma obra constituída de atos filosóficos e, ao mesmo tempo, uma recuperação histórica primorosa da Filosofia Antiga, em especial, quanto ao período dos dois primeiros séculos da Era Cristã e ao contexto da cultura greco- latina-helênica.

Em seguida, neste artigo, reúne-se um conjunto de reflexões compartilhadas com os participantes de um curso de extensão em uma videoconferência realizada na tarde de 12 de abril de 2025, no contexto dessas duas aulas desse curso de 1982, pronunciado por Michel Foucault, especificamente quanto à natureza desses registros e o modo como problematizar e ressignificar ou atualizar os elementos suscitados.

Assim, observam-se elementos que conformam certa relação e certos propósitos com tais práticas quanto ao governo dessas aprendizagens como dispositivos pedagógicos e educacionais que vinculam a educação e as práticas de si em uma tradição ocidental.

[17] publicado no Brasil em 2014 e, por essa razão, todas as citações desse curso assim se apresentarão - Foucault (2014).

[18] Informação da Editora Martins Fontes, mediante *e-mail* de 13 de maio de 2025.

Cultura greco-latino-helênica e as observações de Michel Foucault (Curso de 1982)

A aula de 03 de março de 1982 reúne uma série de questões filosóficas importantes, destacadas por Foucault em sua enunciação. Inicia por meio da recuperação de elementos das aulas anteriores para distinguir a ascese pagã, helênica, da ascese cristã, que ocorreria posteriormente aos séculos I e II. Destaca, nesse ponto, que a ascese pagã ou filosófica direciona-se à própria existência do si, para adquirir algo que não se tem por natureza, a saber, um "equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida" (Foucault, 2014, p. 296). Além disso, a ascese filosófica tem por princípio estabelecer um vínculo entre o indivíduo e a verdade, mas não submissão à lei.

Quanto à ascese, diz Foucault:

> a ascese é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito desses discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e que, por essa enunciação da verdade, encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade (Foucault, 2014, p. 296).

Essa ascese, pagã ou filosófica, é também denominada por Foucault (2014, p. 296) de "prática de si" no contexto dos dois primeiros séculos da Era Cristã e tem por função "assegurar o que chamarei de subjetivação do discurso verdadeiro". Como mencionado na citação acima, "ela faz com que me torne o sujeito de enunciação do discurso verdadeiro" (Foucault, 2014, p. 296), sem que, ao modo do emprego posterior pelas instituições cristãs se transformasse em práticas como a confissão, posto que, ao contrário dessas práticas dirigidas ao outro, naquela "trata-se de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver [...]" (Foucault, 2014, p. 296) e "de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si" (Foucault, 2014, p. 296-7) na direção do que Foucault trabalhará, nos anos seguintes, de uma estética da existência.

Em seguida, Foucault sinaliza algo que abre perspectiva para outras práticas da ascese filosófica ou da prática de si, ao apresentá-las como etapas e suportes permanentes dessa ascese como subjetivação do discurso verdadeiro, a saber: "todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao fato de falar" (Foucault, 2014, p. 297). Novamente, reitera as distinções entre a Filosofia pagã e a Filosofia cristã, bastante distintas do modo como as práticas cristãs o farão, a partir da escuta, da leitura, da escrita e da fala, incluída nessa última toda uma gestualística que chamará atenção no modo como tais procedimentos se articulam.

O escutar é o primeiro procedimento da ascese e parte da cultura oral da antiguidade, haja vista o papel do mito na cultura grega arcaica. Destina-se a um processo de autopersuasão, que encontra no *logos*, entranha-se no sujeito e constitui a matriz de seu *êthos* (Foucault, 2014). Sinaliza, contudo, certa ambiguidade da escuta na medida em que o ouvir mantém a alma passiva (*pathetikos*) e exposta a tal passividade do corpo permitiria uma espécie de guarda baixa quanto ao encantamento da alma. Por outro lado, para aprender a virtude, seria o único acesso o ouvir (*logikos*), conforme Epicteto (Foucault, 2014).

É nesse sentido que Foucault resgata a ideia de Epicteto da aula como uma espécie de empreendimento terapêutico, um modo de reafirmação e de virtude da Filosofia como um dispensário da alma. Se, de um lado, sempre haveria um efeito, uma aprendizagem em uma aula, haveria alguns inconvenientes, como, por exemplo, o fato de que, para alguns, nenhum proveito teriam, posto que estivessem lá como *inquilini*, apenas locatários de um assento e atentos apenas às exterioridades, aos ornamentos, ao periférico da voz e do estilo do mestre, vez que a atenção está "mal dirigida", razão pela qual é necessária certa arte, uma técnica, um modo preciso de escutar (Foucault, 2014).

Epicteto, conforme Foucault (2014), defende a necessidade da escuta para receber a palavra transmitida (*parádosis*), que se constitui como "ensino", mas não em "estado nu". Dessa forma, faz-se necessário que tais verdades sejam pronunciadas com certos elementos ou de certo modo (*léxis*). Essas verdades eram acompanhadas, também, escolhas semânticas a fim de que a atenção fosse mantida na coisa dita e não em aspectos periféricos. Sistema ambíguo, portanto, quer no aspecto patético, quer no aspecto lógico, sempre sujeito à falta de atenção (Foucault, 2014).

Assim, tem-se, de um lado, a necessidade de ouvir com certa atenção e, de outro, falar de certo modo a fim de que a comunicação produza os efeitos desejados. Para escutar como convém, diz Foucault a partir de Epicteto, são necessárias competência (*empeiría*) e uma certa aplicação assídua (*tribé*). Da mesma forma, para falar, faz-se necessária uma certa técnica (*tékhne*) que é, também, uma arte de existência. Ainda que opostas, conforme, diz Foucault (2014) o *Fedro* de Platão, *tekhné, tribé* e *empeiría*, a fala, a arte da oratória se assenta no conhecimento da alma, o que, em Epicteto, quanto à escuta não pode funcionar como *tékhne* em sentido devido a ser, ela, o primeiro estágio da ascese, ou seja, por meio dela começa-se a ter contato com a verdade.

A "purificação" dessa prática de escuta, conforme Foucault (2014), para além da ambiguidade se dará mediante três modos: 1 - o silêncio; 2 - a gestualística; 3 - uma regulamentação, um certo compromisso manifestado pela vontade. Essas atitudes, silêncio,

gestualística e vontade, conformam certa excitação daquele que fala, por meio de um processo que beira à sedução, nas palavras de Epicteto citadas por Foucault (2014, p. 309):

> É preciso que excites o meu desejo, porque nada se pode fazer se não se tem algum desejo de fazer. Por exemplo, a cabra só é incitada a pastar se lhe mostrarmos um prado bem verde. Ou ainda, um cavaleiro só é incitado a se interessar por um cavalo na medida em que o cavalo tiver um belo porte. Pois bem, diz ele, assim também, quando quiseres ouvir um filósofo, não lhe perguntes: o que tens a dizer-me? Contenta-te em mostrar tua própria competência para ouvir [*deíknue sautòn émpeiron toû akoúein*], mostra-te hábil, experimentado em escutar'.

A atividade daquele que escuta é essencial ao desempenho do mestre que fala, eis aí algo que se perdeu na tradição ocidental e não teria chegado até às salas de aula da contemporaneidade, pelo menos diretamente. Em muitos casos, contudo, ouve-se muito acerca do raro estímulo ao professor em face de alunos dispersos, desatentos, que não valorizam o investimento do mestre.

Nesse contexto romano-helênico, explica Foucault (2014, p. 309), que a distinção diz respeito aos alunos de Retórica e de Filosofia, posto que, nessa última, e a partir de Sócrates na relação com Alcibíades, "a beleza física e espiritual do aluno era indispensável, assim como o *éros* do mestre". Foucault (2014, p. 309-10) dirá quanto à outra escola que "a ausência de qualquer outra referência em Epicteto ao que poderia ser o elo amoroso do mestre com o aluno mostram que se esvaziou naquele momento a necessidade do *eros* (do amor e do desejo) para a escuta da verdade".

Já sobre a gestualística, uma atitude física precisa de interação com o comunicador, isso quanto ao corpo por meio dos gestos, quanto ao esperado quanto à atuação do mestre que fala. De volta a Epicteto, Foucault apresenta uma série de regras de escuta, vinculadas à atenção no contexto do ensino da Filosofia, que deveriam passar pelo *logos*. Por outro lado, sugere um conjunto de benefícios recebidos desse ensino com Sêneca.

Primeiro (Foucault, 2014), em Epicteto, o ouvinte deve focar na palavra mediante um trabalho de foco no que é dito pelo *logos* da verdade. Isso porque o referente da escuta filosófica pode se transformar em preceito de ação. Segundo, em Sêneca, tem-se a escuta ativa e seus benefícios, por meio de uma escuta parenética ou exortativa, mantendo-se os olhos voltados à Filosofia para chegar a uma regra para se conduzir e para se viver.

Com esse exercício, seria necessário iniciar uma memorização imediatamente após o ouvir, apreendê-la no espírito. Daí, mais uma vez, a importância do silêncio, da meditação, de um breve exame de si para verificar se se trata de uma novidade em relação ao que já se dispunha e como se aperfeiçoar com tal contribuição (Foucault, 2014). Trabalho filosófico,

conclui, para uma significação que valerá como prescrição, de um lado e, um olhar sobre si para memorizar o que ouviu e incrustá-lo na alma, de outro.

Quanto ao ler e ao escrever, (Foucault, 2014), promete brevidade. A leitura deve se deter em poucos autores, poucas obras e primar por certa economia quanto às citações essenciais, posto que "importantes e suficientes" (Foucault, 2014, p. 317). A partir de Epicuro, Foucault resgata o papel dos resumos de obras efetuados por seus alunos. Outro exemplo diz respeito a um conjunto de proposições e reflexões temáticas, como o disposto em Sêneca em cartas a Lucílio, para a meditação e reflexão. Assim, a leitura é tomada como instrumento de meditação, treinamento, exercício, preparação para um confronto posterior a fim de que se possa resistir em ocasião futura à exposição e, em outra direção, gravar uma verdade no espírito para dela lembrar quando necessário (Foucault, 2014).

A partir de Descartes, uma derivação importante, conforme Foucault (2014), para se chegar a um efeito de constituição para si por meio da leitura, uma série de prescrições, de discursos verdadeiros como princípios de comportamento, de autogoverno. Já de Sêneca, Foucault extrai a necessidade de alternar leitura e escrita: "é preciso temperar a leitura com a escrita, e reciprocamente, de modo que a composição escrita dê corpo (*corpus*) àquilo que a leitura recolheu" (Foucault, 2014, p. 320). Assim, obrigação de ler associada à obrigação de escrever.

A escrita, em Epicteto, ajuda a implantar o assimilado na alma. Dessa forma, é também um exercício com duas utilidades, assimilar e habituar-se. Escrever aquilo que ouviu, tornar hábito, ler em voz alta, pronunciar as palavras em voz baixa, destacar umas das outras em face dos usos da época, tudo isso era tarefa relevante. Ler, escrever, reler, assim, conformam exercícios "quase físicos" de assimilação da verdade e do *logos*, entre outras finalidades, como suportes da lembrança (Foucault, 2014, p. 321).

, Foucault (2014), ao concluir sua fala, destaca o papel do mestre era distinto das práticas cristãs, quando o sujeito tem algo a dizer sobre si para o outro como condição para a sua salvação, na Antiguidade, o conduzido à verdade não enuncia uma verdade, mas é suficiente que se cale. Importa, portanto, nas práticas filosóficas como os exercícios de consciência, sempre com sentido instrumental, ou seja, para outra finalidade sem valor espiritual, mas uma transformação de si, uma subjetivação, que tem início com a escuta dos discursos do mestre e uma função precisa de apoiá-los. Assim, quando fala, o discurso do dirigido não possui função autônoma, mas, de outro lado, é central o silêncio e o modo como ouve. Foucault (2014) conclui ao fazer uso da expressão *parrhesía*, que implica em uma dupla exigência: do lado do mestre, o de dizer a verdade que vai em si e, do lado do aluno, a obrigação de silêncio. Trata-se de uma

função técnica bastante precisa que segundo Foucault (2014), diz respeito à técnica e ao papel da linguagem na ascese espiritual dos filósofos, como em Epicteto. Porém, Foucault (2014, p. 329) adverte, ao contrário do que se passa com Sócrates (Platão), "é preciso que não seja um discurso de sedução", pois é preciso que o discípulo dele se aproprie para alcançar a si próprio por meio desse dizer verdadeiro do mestre e assim, esse, contribua para a existência do aluno.

Assim, Foucault recupera elementos essenciais no início da aula seguinte, de 10 de março de 1982:

> A questão acerca do que o discípulo tinha a dizer, devia e podia dizer, a rigor, não se colocava, ou pelo menos não como questão primordial, essencial, fundamental. Mas o que se impunha ao discípulo, como dever e como procedimento - dever moral e procedimento técnico -, era o silêncio, um certo silêncio organizado, obediente a algumas regras plásticas, implicando também alguns signos de atenção que eram fornecidos (Foucault, 2014, p. 333-4).

Conclui que cabia ao mestre "liberar a palavra verdadeira" e, assim, estava-se diante do problema de seus significados e dos meios empregados para tanto: "o que quer dizer, como dizer, segundo quais regras, segundo quais procedimentos técnicos e quais os princípios éticos?" (Foucault, 2014, p. 334). Daí o sentido profundo de *parrhesía* que Foucault desenvolveria na aula de 10 de março de 1982 e, principalmente, nos dois cursos derradeiros (1983 e 1984), intitulados *O Governo de Si e dos Outros I e II* (esse último, conhecido também como *A Coragem da Verdade*).

Desse modo, havia um conjunto de procedimentos, de regras, de técnicas, de modos de relacionar-se com o mestre que passava e tinha no silêncio um de seus pontos-chave, sem dúvida, associado ao tempo, à dedicação e à permanência dos discípulos junto a ele, o mesmo mestre de Filosofia, por anos, às vezes, décadas (e não bimestres, trimestres, semestres ou ano, sem quaisquer garantias de que o mesmo formador permaneça com os alunos nesse ano e nos seguintes, como ocorre hoje).

Elementos que emergiram na videoconferência de 12 de Abril de 2025

O que se observa da escuta, da leitura, da escrita e da fala (incluída a gestualística) é que a relação mestre-discípulo ou professor-aluno se realiza por meio de funções efetivamente passivas e de longa duração.

Do encontro de 12 de abril de 2025[19], tem-se a emergência de elementos preciosos acerca do contexto investigado por Foucault, suas observações sobre as práticas de si na cena

[19] Encontro promovido pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Cornélio Procópio (CP), no âmbito da oferta do Curso de Extensão Universitária "A Hermenêutica do Sujeito - Michel Foucault (1982) - 72h - fevereiro a agosto de. 2025" - que se propôs a compartilhar as leituras e as anotações realizadas por seus participantes, com vistas a um exercício

da formação filosófica de algumas escolas nos dois primeiros séculos, e acerca da própria natureza dessas escolas e das aulas desse curso de 1982, realizado no *Collège de France*.

Quanto às práticas de si na cena da formação filosófica, observa-se que constituem uma verdadeira arte, um verdadeiro conjunto de técnicas que conformam um modo de existência. O que mais inquieta, quanto ao dizer-verdadeiro é que, nos últimos dois cursos, Foucault completará uma espécie de alinhamento entre o dizer, o viver e o enunciar, de modo que a palavra pronunciada expressa um modo de vida, bem como o anuncia e o reafirma. Há, portanto, uma coerência entre o dizer e o viver. A palavra, necessariamente verdadeira desde Sócrates (no embate com os sofistas) não significa uma verdade única e atemporal, mas aquilo que o sujeito concebe como a expressão do seu modo de vida. Dessa forma, Foucault (2014) sinaliza nos cínicos uma espécie de convergência dessa "vida nua", exposta, que espelha um discurso, que pratica uma existência voltada à inquietação do outro, em certo sentido, o mesmo que Sócrates realizava.

Sobre a natureza dessas escolas de Filosofia, é evidente que possuíam especificidades e técnicas próprias. Contudo, é possível colher das observações e do modo como Foucault (2014) às descreve, uma certa conjunção entre o ouvir e a gestualística, em contexto de império do silêncio e de escuta atenta do mestre de sabedoria. Tais escolas, em síntese, tinham por objetivo: 1 - uma cura para um mal da alma, ou seja, um período de restauração do sujeito; 2 - uma formação para a prática da Filosofia, a formação do filósofo, o que demandava um investimento de décadas, conforme as várias anedotas que Foucault traz em sua narrativa. Quanto à gestualística, é importante retomar que o corpo "deve exprimir, de algum modo garantir, selar, a tranquilidade da alma. Daí a necessidade de uma atitude, uma atitude física muito precisa e tão móvel quanto possível" (Foucault, 2014, p. 305).

Segue Foucault (2014, p. 305), ao afirmar que: "[...] é preciso que o corpo - a fim de cadenciar de algum modo a atenção, exprimi-la, fazer acompanhar exatamente o que está sendo dito [pelo mestre que fala] - manifeste, com um certo número de sinais, que efetivamente a alma compreende [...] [o que é dito]". Regra, portanto, "de imobilidade do corpo, garantindo a qualidade da atenção e a transparência da alma ao que vai ser dito e, ao mesmo tempo, um sistema semiótico que imporá marcas de atenção" (Foucault, 2014, p. 305). Isso, precisamente,

de leitura, escrita e reorganização das ementas de cada uma das duas partes de cada aula de um total de doze, que compuseram esse curso. Nessa ocasião, discutia-se as aulas de 20 e 27 de janeiro de 1982, por meio de três apresentações - a primeira de participantes que efetuaram tais leituras presencialmente, na UTFPR-CP, em dois sábados; a segunda do coordenador da oferta e a terceira dos professores convidados, nessa oportunidade, o Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira (USF-Itatiba) e a Profa. Dra. Magda Costa Carvalho, no Brasil, por ocasião de uma visita técnica de duas semanas realizada à convite do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGSSE) da Universidade São Francisco, Campus Itatiba, São Paulo. Essa sessão chegou a ter 65 participantes de um Curso com 53 inscritos de todas as regiões do Brasil e do exterior.

permite a possibilidade de uma comunicação gestualística do ouvinte com o orador, ao modo de um conjunto de sinais que indicam a sua atenção, de um lado, e que estimulam o mestre, de outro. Como já dito, há uma espécie de sedução, um jogo entre mestre e discípulo, que, afirma Foucault, assegura ao ouvinte que acompanhe bem o discurso. Atenção fixa e cultura corporal da Antiguidade, é disso que se trata e é isso que chega ao presente. Por outro lado, uma agitação exacerbada desemboca no que Foucault sinaliza como o oposto, justamente, ao domínio de si. Trata-se da *stultitia* - inquietação que revela inconstância, desassossego e ausência de foco na mensagem do mestre (Foucault, 2014).

Acerca da natureza desses encontros realizados por Michel Foucault, no âmbito de suas obrigações com a Instituição francesa renomada, o *Collège de France* de Paris, tem-se que os professores tinham um regime de trabalho anual voltado à investigação e, a cada ano, precisavam realizar uma espécie de prestação de contas pública quanto ao tempo que investiam nesses estudos.

Havia, por exemplo, a obrigação de ministrar 26 horas em um curso anual que apresentasse o atual estágio da investigação, de modo que houvesse uma renovação, uma atualização, novos elementos desse processo a cada ano. Foucault dividia esse tempo de cerca de três meses, com um encontro semanal de duas horas, sempre no início de cada ano civil, embora o ano letivo francês e comunitário funcione entre agosto- setembro de um ano e maio-junho do ano seguinte (como o curso de 1982, que, na verdade, referia-se ao ano letivo 1981-1982).

No início do percurso inaugurado em 2 de dezembro de 1970, Foucault dividia esse tempo de 26 horas entre o curso e um seminário anual, delegado aos seus orientandos. A partir de 1982, concentra esse tempo no curso, que adquire um volume expressivamente mais amplo e mais aprofundado. *A Hermenêutica do Sujeito* é, assim, um marco fundamental nesse processo de lapidação de um diálogo com uma platéia imprevisível quanto à continuidade da frequência, mas sempre muitíssimo numerosa.

Nos outros nove meses, Foucault dedicava à investigação, sobretudo às horas contínuas nas bibliotecas francesas, especialmente na Biblioteca Nacional da França[20] (BNF), entre outras.

A natureza desses encontros é preciso resgatar para que se possa perceber a riqueza e o estilo da enunciação. Foucault preparava meticulosamente suas aulas por meio de anotações de próprio punho. Em seguida, essas eram digitadas por sua secretária e levadas a cada aula

[20] Local do lançamento do volume 4 da *História da Sexualidade*, livro póstumo publicado em março de 2018, com a presença de Daniel Defert no formato de três dias de encontros (matutinos e vespertinos) com autores e investigadores da obra desse autor.

como um roteiro, invariavelmente não seguido, posto que havia um entusiasmo imenso desse autor, ocorriam pausas para explicações, retomadas e um conjunto de apontamentos riquíssimo.

Essas aulas foram progressivamente gravadas pelo público presente, em especial, por alguns estudantes muito frequentes. Assim, após o falecimento desse filósofo de forma abrupta, em junho de 1984, houve um grande esforço de reunião de suas anotações preparatórias para as aulas, das gravações realizadas em fita cassete pelos ouvintes desses encontros e o destacamento de editores que pudesse compatibilizar as anotações prévias e a palavra enunciada, gravada com lacunas em face do modo de falar empregado pelo professor. Mais uma vez, destaque-se, que não havia um processo institucional de gravação das aulas dos professores da instituição, como hoje, com imagem e som.

Realizado esse imenso esforço, cada curso foi publicado na França, em ordem diversa de suas realizações cronológicas. O texto de Pereira *et. al.* (2024) trouxe essas informações por meio dos quadros 1 e 2, que seguem:

Quadro 1 - Cursos de Michel Foucault (1971-1976) publicados na França e no Brasil (1a. ed.).

Ano oferta	França: EHESS, Gallimard, Seuil Título	Paris Ano publ.	N. Págs.	Brasil: Martins Fontes Título	S. Paulo Ano publ.	N. Págs.
1971	*Leçons sur la volonté de savoir - Savoir d'Oedipe*,	**2011**	336	A Vontade de Saber	**2018**	320
1972	*Théories et Institutions pénales*	**2015**	352	Teorias e Instituições Penais	**2020**	320
1973	*La société punitive*	**2013**	318	A Sociedade Punitiva	**2016**	344
1974	*Le Pouvoir psychiatrique*	**2003**	399	O Poder Psiquiátrico	**2006**	512
1975	*Les Anormaux*	**1999**	351	Os Anormais	**2001**	479
1976	*«Il faut défendre la société»*	**1997**	283	Em Defesa da Sociedade	**1999**	382

Fonte: Pereira *et al.* (2024, p. 4).

Quadro 2 - Cursos de Michel Foucault (1978-1984) publicados na França e no Brasil (1a. ed.).

Ano oferta	França: EHESS, Gallimard, Seuil Título	Paris Ano publ.	N. Págs.	Brasil: Martins Fontes Título	S. Paulo Ano publ.	N. Págs.
1978	*Sécurité, Territoire, Population*	**2004**	456	Segurança, Território, População	**2008**	520

1979	*Naissance de la biopolitique*	**2004**	368	Nascimento da Biopolítica	**2008**	494
1980	*Du Gouvernement des vivants*	**2012**	408	Governo dos Vivos	**2014**	376
1981	*Subjectivité et vérité*	**2014**	352	Subjetividade e Verdade	**2016**	316
1982	*l' Herméneutique du sujet*	**2001**	560	A Hermenêutica do Sujeito	**2006**	680
1983	*Le Gouvernement de soi et des autres*	**2008**	400	O Governo de Si e dos Outros	**2010**	384
1984	*Le courage de la vérité*	**2009**	368	A Coragem da Verdade	**2011**	360

Fonte: Pereira *et al.* (2024, p. 6).

Observa-se a primazia, quanto à tradução brasileira, dos Cursos de 1976, 1975 e 1974 no caso do Quadro 1 e do Curso de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito*, no caso do Quadro 2 acima. Essa ordem cronológica importa, posto que se trata de uma sequência de treze cursos, ministrados ao longo de catorze anos e que possuem vínculos entre si, sobretudo no período relativo ao Quadro 2, quando, à exceção do Curso de 1979, sobre *Segurança, Território e População* (1978) e *Biopolítica e o Neoliberalismo* (1979), todos os demais se referem à Antiguidade Clássica e às questões sobre o governo, o cuidado de si e o dizer verdadeiro sobre si (1980 a 1984). A ordem de publicação, pois, impõe outra sequência aos que não tiveram acesso aos volumes originais, publicados em língua francesa. Veja-se, por exemplo, a sequência para a tradução desses cursos e a publicação no Brasil nos Quadros:

1 - 1976, 1975, 1974, 1973, 1971 e 1972, quase que, totalmente, em ordem decrescente.

2 - 1982, 1978, 1979, 1983, 1984, 1980 e 1981, com início em *A Hermenêutica do Sujeito* e, exceptuados os do biênio 1978-1979, seguidos pelos dois últimos e, após, os dois primeiros desses cinco últimos que conformam a contraposição entre os procedimentos e atos filosóficos da Filosofia pagã e da Filosofia Cristã. Naturalmente, essa alteração na ordem cronológica produz efeitos no leitor, assim como nos estudos do campo.

Nesse sentido, o esforço de leitura coletiva desse curso original, quanto aos mencionados no Quadro 2, por meio de duas sessões iniciais presenciais seguidas de um encontro realizado por videoconferência, em seis blocos que aglutinam as doze aulas.

Dos diálogos da tarde de 12 de abril de 2025, acerca da natureza do Curso de 1982 e do modo como Foucault escolhe comunicar o avanço de suas investigações, tem-se, como observação da Professora Magda Costa Carvalho[21], que se trata de um discurso bastante

[21] Investigadora açoriana vinculada ao Núcleo de Investigações da Criança e do Adolescente (NICA, https://nicauac.wixsite.com/nica/quem-somos) e à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da

distinto daqueles encontrados em livros, entrevistas e outras comunicações de Foucault, posto que há um caráter didático resgatado a partir das gravações, um modo discursivo de apresentar as ideias, e uma preocupação com uma certa compreensão do público. Tais registros provocam o "estarmos muito mais próximos de Foucault" e, como leitores, a fala do filósofo (e não uma escrita) é uma oportunidade rara para ouví-lo. Essa mesma investigadora disse algo importante sobre "fazer pontes", "estarmos juntos e alargarmos os nossos ouvidos e os nossos olhos" antes de parabenizar, generosamente, os participantes do encontro que expuseram seus exercícios de leitura, escrita, reescrita e reordenação das ementas de cada uma das duas horas das aulas em discussão conforme a programação do curso de extensão. Outra questão importante destacada por Carvalho (2025) é o contato com o livro impresso, físico, em relação aos arquivos e textos disponíveis *online*, em especial, quanto à materialidade dos textos e à sua importância para as novas gerações. Destacou, ainda, aspectos discursivos do Curso, não presentes em escritos, que dizem respeito aos bastidores, às circunstâncias do ambiente, da cena, e à humanidade do professor (conforme Pereira, 2024)[22].

Nesse mesmo encontro, e tratando das aulas de 20 e 27 de janeiro desse Curso, o Professor Carlos Roberto da Silveira (2025)[23] elabora considerações gerais sobre a *anachoresis* como prática socrática de retiro de si e a escrita de si, como exame de consciência, ao modo de um diário como o mencionado acerca de Marco Aurélio, o imperador filósofo. Cuidar de si para si, modo de vida ajustado ao discurso, relação permanente do cuidado de si com o cuidado do outro são elementos fundamentais que permanecem e reemergem na aula de 03 de março de 1982, associados à relevância do dizer verdadeiro do mestre, novamente, profundamente distinto da confissão e de um conjunto de procedimentos que emergirão nos séculos seguintes a esses dois primeiros da Era Cristã. A partir de Pierre Hadot[24], Silveira (2025) destaca o diálogo interrompido desse autor com Michel Foucault. Apesar de discordar em vários pontos,

---

Universidade dos Açores (https://fcsh.uac.pt/), Portugal, em visita técnica à Universidade São Francisco, na primeira quinzena de Abril de 2025. É diretora do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia para Crianças (UaC-POR, https://fcsh.uac.pt/cursos/mestrado-em-filosofia-para-criancas/), que congrega professores de vários continentes, além de brasileiros e açorianos.

[22] Esses elementos destacados por Carvalho foram objeto da Tese de Doutoramento em Educação, O estudo da prática docente à luz dos modos de problematização de Michel Foucault, defendida na FCT/Unesp por David da Silva Pereira em 2024, que compreende a aula como um espaço de convivência, diálogo e práticas.

[23] Investigador brasileiro vinculado à Universidade São Francisco (USF, https://www.usf.edu.br/educacao/docentes.vm?lang=br) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Itatiba, São Paulo, https://www.usf.edu.br/educacao/. Veja a nota sobre os Autores ao final deste artigo.

[24] Publicados em Hadot, P. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*, 2014 (original: *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*, 1993) onde esclarece e destaca elementos fundamentais das práticas de si.

Hadot (2014) destaca a surpresa com a leitura atenta de seus escritos e o modo como Foucault caminhou na direção de uma estética da existência.

Assim, o encontro de 12 de abril de 2025, embora tratasse das aulas de 20 e 27 de janeiro e não exatamente da aula nona em análise neste texto, fez emergir uma série de elementos gerais e de conjunto que, ao modo de comentários dos participantes leitores e dos formadores, também leitores de Foucault, como Carvalho e Silveira, possibilitaram uma espécie de reiteração acerca da centralidade do cuidado de si que não constitui uma ação individualista, mas que, ao contrário, sempre se dirige à uma interlocução com o outro.

Considerações finais

Dessa forma, extraídos alguns elementos da aula de 03 de março de 1982 e efetuados alguns apontamentos sobre a videoconferência realizada em 12 de abril de 2025, tem-se que:

- escuta, escrita, leitura e gestualística, essa última especialmente na relação direta com o mestre, constituem-se como práticas de si, de um conjunto de atos que se dirigem ao si, sem, contudo, excluir o outro da relação;
- o modo como Foucault escolhe apresentar tais elementos se constitui em uma enunciação preciosa que, mesmo após 43 anos, ecoa por meio das gravações e do texto transcrito, depois traduzido, como afirmou Carvalho, "como se o ouvíssemos hoje mesmo";
- o conjunto de encontros que propõe a leitura, a partilha acerca dela e exercícios escritos, constituem, no contexto presente, um modo de estar com o outro que se desloca, da relação mestre-discípulo, para um diálogo entre sujeitos com distintas experiências e percursos e que compartilham, e ao mesmo tempo, apropriam-se, diferencialmente das intervenções de si próprio e dos outros leitores;
- ao final, a reescrita das ementas de cada hora de cada aula, como exercício último do conjunto realizado, faz com que outros sentidos e focos sejam sinalizados, a partir do mesmo suporte, mas de leitores distintos, como sinaliza Chartier (2010).

Assim, em que pese o curso de extensão estar em andamento neste maio de 2025, as experiências compartilhadas sinalizam um aprofundamento temático, conceitual e interpretativo em relação às leituras anteriores, de propostas acerca dos Cursos de Michel Foucault, realizadas no âmbito das ações do GPOPP/UTFPR-CP a partir de julho de 2013, com colegas da USF, do CEFET/MG, da própria UTFPR e de outros profissionais da educação, que olham para si e percebem-se como agentes de sua própria formação.

Agradecimentos

A toda a gente que se dispôs e se dispõe a pensar uma relação professor-aluno mais comprometida com o diálogo, com a dúvida, com a inquietação própria da aprendizagem. Aos Grupos e Núcleos de Investigação que possibilitam a reflexão com os outros, de outros lugares, de outros países, de outras formações e perspectivas. Às Instituições e Programas que nos acolhem e que nos permitem dialogar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Magda Costa. **Comentários às aulas 3 e 4 de "A Hermenêutica do Sujeito"**. Videoconferência do Curso de Extensão promovido pelo GPOPP-UTFPR-CP, segunda sessão, de 12 abril de 2025. Cornélio Procópio: GPOPP-UTFPR-CP, 2025.

CHARTIER, Roger. Escutar os Mortos com os Olhos. **Estudos Avançados**, USP, n. 69, v. 24. p. 7-30. 2010. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252 . Acesso em 10 mai. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no *Collège de France* (1981-1982). 3ª ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

HADOT, Pierre. Reflexões sobre a Cultura de Si. Tradução de Cassiana Lopes Stephan e Luciane Boganika. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 51, 2017, p. 183-204. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/public_/publicacoes/numeros_publicados_arquivo/Textos_vol_26_n_51/pierre_hadot . Acesso em 15 maio. 2025

PEREIRA, David da Silva. O estudo da prática docente à luz dos modos de problematização de Michel Foucault. Orientador: Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes. 2025. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/bc3a7a5c-6723-4647-9bad-82d66985a667 . Acesso em 15 maio. 2024

PEREIRA, David da Silva. SILVEIRA, Carlos Roberto. AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. SOUSA, Marcelo Stein de Lima. REZENDE, Cintia Pereira. QUEIROZ, Jean Lucas da Silva. NASCIMENTO, Lucas Paulo Golin Xavier do. CÂNDIDO, Maria Luiza. É Preciso Defender a Sociedade no Presente: reflexões a partir do Curso de 1976 de Foucault no *Collège de France*. **RGSA**, v. 18, n. 2. p. 1-14, 2024, https://doi.org/10.24857/rgsa.v1. Disponível em: https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/4457/1464. Acesso em 14 mai. 2025.

SILVEIRA, Carlos Roberto. **Comentários às aulas 3 e 4 de "A Hermenêutica do Sujeito"**. Videoconferência do Curso de Extensão promovido pelo GPOPP-UTFPR-CP, segunda sessão, de 12 abr. 2025. Cornélio Procópio: GPOPP-UTFPR-CP, 2025.

SOBRE OS AUTORES

David Da Silva Pereira

Doutor em Educação e em Ciência Política, Pós-Doutor em Filosofia e História da Educação. Professor do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Cornélio Procópio, membro do PPGEN-UTFPR, do NICA-U.Açores-POR e do GPOPP-UTFPR-CP.
E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7653898592619442
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3946-7807
Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR&user=tanvMqAAAAAJ.

Carlos Roberto da Silveira

Doutor em Filosofia, Pós-Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade dos Açores-POR. e Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGSSE) Universidade São Francisco (USF). Professor do PPGSSE-USF- Campus Itatiba-SP, membro do NICA-U.Açores-POR e do GPOPP-UTFPR-CP.
E-mail: carlos.silveira@usf.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7117115293731161
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1003-0014
Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR&user=602UeqUAAAAJ

Marcelo Stein de Lima Sousa

Mestre em Ciência da Computação e Matemática Computacional. Professor do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, membro do GPOPP-UTFPR-CP,
E-mail: stein@utfpr.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2465186626433723
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7528-2765
Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=yzxYTkwAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao.

Silvana Dias Cardoso Pereira

Mestre e Doutora em Educação, Professora do Magistério da Educação Básica 1 - Secretaria Municipal de Cornélio Procópio, membro do PPGEN-UTFPR, do ALLE-FE-Unicamp e do GPOPP-UTFPR-CP,
E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br
Lattes:http://lattes.cnpq.br/8252830945950767
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7626-4764
Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR&user=sN5r8o0AAAAJ

CAPÍTULO 17

A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS

Laís Menezes Silva
Danúsia Torres dos Santos

Introdução

Enquanto docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Rede Estadual do Rio de Janeiro e do Ensino Médio da Rede Estadual de Minas Gerais, tenho observado, além de outros obstáculos, a dificuldade de compreensão textual apresentada pelos estudantes. Essa dificuldade não é exclusividade das Unidades Escolares em que leciono e a tentativa de minimizar os impactos causados pela falta de entendimento ou clareza de construções textuais é o que move o desenvolvimento do meu ofício e me levou a buscar um mestrado profissional na área, o ProfLetras, na UFRJ.

Segundo Koch e Elias (2008, p.19), "leitura é uma atividade baseada na interação entre autor-texto-leitor." Para que o processo ocorra, é necessário observar a materialidade do texto, haja vista que é a partir dele que o entrosamento ocorrerá, ademais é importante levar em consideração os conhecimentos do leitor. As duas perspectivas são essenciais para o estabelecimento de uma interação significativa. É importante que a compreensão textual seja duradoura e não efêmera, inclusive para tornar possível a associação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento, trazido pelo texto.

No dia a dia da sala de aula, ao propor uma lista de exercícios aos estudantes sobre algum assunto teórico ou até mesmo uma interpretação de texto, sempre fica evidente a dificuldade de realizá-los e, muitas vezes, deparo-me com pedidos de leitura das questões ou explicações paralelas aos enunciados já lidos pelos alunos. Apesar de ser inerente aos seres humanos a capacidade de aprender e verbalizar sua língua materna, isso não nos garante a compreensão de determinadas especificidades dos textos, sejam eles orais ou escritos. A distância entre o que se pretendeu informar e o que de fato foi compreendido, ou não, pode ser ampliada à proporção que interlocutores não partilhem conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, discursivos ou comunicativos. A interação é profícua quando os sujeitos nela envolvidos dominam aspectos do uso da língua e acionam conhecimentos de mundo provenientes das vivências, crenças e valores vivenciados por eles.

Por entender que o discente deve ter condições de realizar uma atividade, seja discursiva ou objetiva, sem a intervenção do professor, fez-se necessária esta pesquisa. A

intenção de investigar e analisar a leitura de Enunciados de Questões vai além das atividades relacionadas à Língua Portuguesa, uma vez que é comum o relato das mesmas dificuldades por parte de professores de outras disciplinas do currículo escolar.

Na trajetória desta investigação, contei com o auxílio da professora de História da escola, que se interessou pela proposta, tendo em vista a percepção de que é possível, através da pesquisa-ação, tentar compreender parte das mazelas da educação nacional. Desse modo, este trabalho traz reflexões sobre a leitura de Enunciados de Questões no contexto do ensino fundamental.

Leitura e letramento

Ler é uma atividade que possibilita ao leitor uma vasta conexão com o mundo, haja vista a compreensão da realidade que o cerca, e a inserção na cultura letrada da sociedade em que vive.

A leitura tem como objetivo o alcance de uma finalidade que perpassa as mais distintas funções exercidas pelos indivíduos na sociedade. O leitor pode selecionar um texto para desfrutar um momento de lazer, pode procurar uma informação concreta, seguir uma instrução para realizar determinada atividade, informar-se sobre determinado fato, confirmar ou retificar conhecimentos prévios, entre muitos outros objetivos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar estudantes a ler.

O ensino da língua deve concentrar-se no reconhecimento do leitor como produtor de significados. Ler é uma atividade de construção de sentidos, garantida através da interação entre autor e sua obra, sendo o leitor um indivíduo munido de experiências, vivências e conhecimentos prévios acionados no momento da interação. Koch & Elias contribuem com esse pensamento:

> Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH & ELIAS, 2008, p. 11)

A ação de ler com proficiência possibilita o acesso a muitas informações, o que é essencial para gerar e organizar pensamentos em torno de uma ideia. É quase inevitável, no contexto escolar, atrelar a leitura ao processo de produção textual que, apesar de não ser o objeto de estudo da presente pesquisa, precisa ser observado.

Segundo Castrillon (2013, p. 26), "um dos desafios enfrentados pela prática leitora é a concepção, principalmente em países com baixo desenvolvimento, de ser supérflua", de ser

recreativa e voltada para um luxo de elites, essa perspectiva soma-se à realidade de uma população que encontra nos aparelhos televisivos uma recreação barata. Dessa maneira, para muitos, a leitura torna-se quase inacessível. Castrillon (2013) ainda destaca a desvalorização das escolas e da educação, que apesar de serem muito lembradas no discurso de políticos não encontram respaldo e apreciação na prática.

A autora colombiana defende a leitura como um direito do indivíduo e, assim como ela, enquanto docente de Língua Portuguesa, comungo desse pensamento, pois a leitura possibilita um exercício pleno da democracia. Não é possível nem aceitável sonegar aos alunos o direito de ler.

Castrillon não apresenta a leitura como a salvação, todavia atribui a ela uma grande responsabilidade no processo de democratização como se pode observar em

> Entretanto, não seria consequente – nem tampouco ajudaria muito – atribuir à leitura um poder absoluto, o que nos levaria novamente a posições sectárias e fundamentalistas. A leitura não é boa nem má em si mesma. Ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede ou, pelo menos a retarda. (CASTRILLON,2013 p. 62 e 63)

Após compreender a leitura como um direito e observá-la como essencial para o exercício da cidadania, é necessária uma distinção entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2009), a necessidade de estabelecer diferenças entre os dois conceitos parte do advento do termo letramento após o entendimento do ensino da leitura não exclusivamente como a ação de decodificar, mas sim como basilar para a vida em sociedade.

A palavra alfabetização tem um grande alcance. Gerações se acostumaram a ouvir termos relacionados a esse conceito: analfabetismo, alfabetizar, alfabetizado, analfabeto, que, segundo Soares (2009), limitam-se à aquisição ou não de uma "tecnologia" de ler e escrever. Tendo em vista as práticas sociais, o conceito dos termos torna-se lacônico, já que não dão conta da real necessidade do ser humano na sua vida em conjunto com outros indivíduos. Devido à limitação desses termos, ocorre o fortalecimento da ideia de letramento.

É possível considerar a palavra letramento como recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, os primeiros registros datam da segunda metade da década de 80, logo, é pouco conhecida de grande parte da população.

Segundo Soares (2009, p. 18) "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

A autora atrela o termo em questão ao fato de não ser suficiente apenas saber ler e escrever. É necessário saber valer-se do ler e escrever, ou seja, na realização das atividades

diárias o sujeito deve ser capaz de apropriar-se daquilo que leu e internalizar, refletir ou mesmo realizar a ação solicitada ou ordenada. Sendo assim, é imprescindível saber responder aos requisitos da leitura e da escrita que a sociedade apresenta de maneira contínua na vida cotidiana. Essa perspectiva deve ser um dos objetivos do ensino das escolas.

Gêneros textuais e sequência didática

Partindo da importância de uma mudança de concepção do ensino da língua, e levando em conta significativos estudos que enfatizam a importância da centralidade do texto no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a atuação de professores de Língua Portuguesa vem sendo repensada e a abordagem dos gêneros textuais torna-se vital para a compreensão da língua. Embora ainda exista uma preocupação expressiva com a categorização e decodificação, por parte de docentes da língua materna, o cenário vem alterando-se.

Sob a perspectiva da legislação que regula a educação brasileira, volta-se o olhar para a importância, já dada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aos gêneros textuais. Segundo o documento, o contato com o texto seria uma alternativa viável e eficaz para o ensino da Língua Portuguesa

> Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (Brasil, 1998, p. 78-79).

Bakhtin despertou linguistas e outros estudiosos da língua para a importância de observar os gêneros textuais como um meio exitoso para compreender a linguagem. O entendimento de que os alunos devem apropriar-se da sistematização da estrutura vem sendo acompanhado da ideia de que os estudantes já dominam o código e que é necessário que haja a adequação às diferentes situações comunicativas em que estamos inseridos.

Sob distintas condições, percebe-se que o estudo dos gêneros textuais é uma tarefa complexa. Ao estudar os gêneros deve ser levada em conta a situação de enunciação, o que o coloca em constante movimento e modificação.

Existem várias questões envolvidas na necessidade do uso dos gêneros textuais nas salas de aula, todavia o problema pode estar concentrado em como está sendo apresentado / trabalhado esse conteúdo. Segundo Bazerman (2020, p.19) “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura”.

Os gêneros textuais não recebem o trato ideal quando explorados em sala de aula, conforme o apontamento de Bazerman. As aulas, em grande parte, são preparadas com a finalidade de, no máximo, discutir a estrutura do gênero em questão. Faz-se necessário buscar suporte teórico que embase a condução de um trabalho profícuo gerido pelo docente.

Na busca por oferecer um trabalho significativo aos estudantes, e diria à sociedade, Schneuwly e Dolz (2004) elaboram um modelo didático que tem por finalidade compreender as peculiaridades dos distintos gêneros textuais.

Os estudiosos entendem que ensinar um gênero textual é proporcionar ao estudante o domínio do mesmo para produzi-lo no ambiente escolar e, depois, fora dele.

A estratégia de ensino-aprendizagem refere-se a "[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem" (Schneuwly; Dolz, 2004, p.51). As sequências didáticas firmam um primeiro contato entre o projeto de apoderar-se de um gênero e as ferramentas que permitem essa apropriação. Sendo assim, as sequências didáticas são desenvolvidas com o intuito de pôr os estudantes em contato com os gêneros textuais para que possam compreendê-los e produzi-los.

Scheneuwly e Dolz (2004) apostam em uma proposta teórica e metodológica de ensino de língua materna centrada nos gêneros textuais que tomou espaço também nos documentos oficiais que normatizam o ensino. Os estudiosos defendem uma sequência centrada em um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", com a intenção de "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 97 - 98).

Schneuwly e Dolz (2004, p.97) aludem que uma sequência didática tem por objetivo "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". Desse modo, sugerem um ensino de língua organizado por meio dos gêneros textuais, seguindo a premissa de que os estudantes, de forma gradual, apoderam-se dos conhecimentos dos gêneros e, concomitantemente, incorporam as práticas de linguagem, as quais derivam da própria compreensão do uso da linguagem nas interações sociais.

Os gêneros textuais, muitas vezes, são apenas apresentados aos estudantes, mas não há um aprofundamento sobre o assunto. Tratando-se do Enunciado de Questão acredito que seja quase nulo esse cuidado. Enquanto professora da rede pública, nunca observei qualquer movimento que abordasse o referido gênero, mesmo ele estando inserido diariamente na rotina escolar.

A presente pesquisa objetiva refletir sobre o gênero textual Enunciado de Questão. Com a intenção de aprofundar os conhecimentos sobre o referido gênero, busquei as contribuições de Travaglia (2007) sobre parâmetros e critérios observados para caracterizar o extenso número de textos que circulam em uma sociedade. De antemão, o autor diferencia tipo de gênero textual e corrobora com o que é defendido por Marcuschi (2008). Segundo Travaglia (2007, p. 41), "tipo textual pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma forma de interlocução de acordo com perspectivas que podem variar". Os gêneros textuais, por outro lado, são caracterizados por cumprir uma função sociocomunicativa particular.

O autor ainda reforça que em um gênero os tipos podem se fundir, quando há características de dois ou mais tipos simultaneamente. Os tipos podem, ainda, aparecer lado a lado na formação do gênero, conjugados, todavia não existindo um cruzamento de características no mesmo fragmento. Ademais, Travaglia (2007) ainda trata da possibilidade de intercâmbio dos tipos textuais, quando em uma situação de interação espera-se determinado tipo textual e gênero e aparece outro.

Interdisciplinaridade

Conforme mencionado acima, a dificuldade de compreensão de Enunciados de Questões não se limita à disciplina de Língua Portuguesa. Muito frequentes são os relatos de professores de variadas áreas que se queixam do mau desempenho dos estudantes em atividades propostas em sala de aula como exercícios de fixação. A falta de compreensão dos comandos ocasiona baixo rendimento.

A leitura é a protagonista no processo de compreensão de um enunciado e, em muitos casos, a tarefa de conduzir os estudantes nessa empreitada é, exclusivamente, do docente de Língua Portuguesa. Quase sempre é solicitado (ou esperado) que esse professor solucione ou mitigue a situação de estudantes não comprometidos com a leitura ou com dificuldades de compreensão de textos. Todavia, o compromisso de formar leitores deve ser de todo o corpo docente da escola.

Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010) indicam a leitura como um processo sintetizador uma vez que é necessária a associação de conhecimentos de distintas áreas para a compreensão satisfatória de um texto. A leitura não é um episódio isolado, é resultado da associação de muitos fatores. As autoras afirmam que

> O conhecimento na escola é compartimentado em muitas disciplinas e áreas que compõem o currículo. No entanto, no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Essas informações fazem parte de seu conhecimento

> enciclopédico ou conhecimento de mundo (Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira, 2010, p. 16).

Comungando do pensamento das autoras, os documentos oficiais também apontam para uma leitura voltada para a ativação de conhecimentos prévios, não apenas preocupada com a decodificação, e sim em estimular o raciocínio. Desse modo, é imprescindível reconhecer que, em sua base, o conhecimento é interdisciplinar.

Kleiman (1999) aponta a interdisciplinaridade e a contextualização como fundamentais, aos estudantes, para oportunizar o aprender a pensar, a relacionar os conhecimentos com o cotidiano e dar sentido ao aprendizado.

A interação entre os conhecimentos é contínua, sob uma perspectiva interdisciplinar, para que o aluno aprenda. Não é possível dimensionar a importância dos conteúdos, uma vez que cada área contribui com conhecimentos significativos. A importância das novas informações acessadas é nítida a partir do momento em que o aluno consegue estabelecer pontes com os conhecimentos previamente adquiridos.

Isso posto, sob a ótica interdisciplinar, a missão do ensino da leitura, e também da escrita, não cabe apenas ao professor de Português. Docentes de outras disciplinas não são apenas professores especializados em um determinado conteúdo, mas educadores responsáveis também pelo desenvolvimento da leitura, uma vez que a escola é a instituição que proporciona, oficialmente, o direito às práticas de leitura e escrita.

Considerado esse panorama, a leitura pode ser entendida como porta de acesso a conteúdos diversos que veiculam valores e atitudes que estão intimamente relacionados à vida em sociedade. Desse modo, a leitura é um recurso que baseia grande parte do processo de ensino-aprendizagem e, assim, faz parte do cotidiano de todas as disciplinas em sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista as seguintes questões motivadoras para a pesquisa: Quais são os obstáculos encontrados pelos estudantes ao lerem Enunciados de Questões propostos em sala de aula por distintas disciplinas? e Qual o motivo de os estudantes não conseguirem atender aos comandos transmitidos através dos Enunciados de Questões? A pesquisa-ação foi a melhor opção frente às necessidades observadas em sala de aula quanto aos Enunciados de Questões.

Gil (2002, p.17) aponta a pesquisa como "[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Tendo em vista esse princípio, é importante observar o quanto a sociedade contemporânea é dependente e ligada aos processos de investigação científica, logo a pesquisa é o recurso que viabiliza o aperfeiçoamento de uma temática, a explanação de um pensamento, a solução para um

empecilho ou ainda a ampliação de uma informação. Este estudo segue os preceitos da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011). Como o próprio nome indica, representa a união da pesquisa à ação ou prática. A escolha desse tipo de pesquisa deu-se por conta de uma inquietude minha e de outros professores da instituição em que leciono frente à sala de aula. Considerando essas ponderações, sem dúvidas, buscar a teoria para auxiliar a prática docente foi a melhor escolha.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em um estudo bibliográfico das dissertações de mestrado, apresentadas ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, que tratam de assuntos afins à investigação relatada neste artigo.

Paralelamente a essa etapa, os alunos, participantes do processo, responderam a um questionário sobre leitura e compreensão de textos. Os questionamentos sondavam a leitura que os discentes preferem, qual o comportamento ao não compreender um trecho de texto, se fazem uso de dicionário ou site de busca ao se depararem com uma palavra desconhecida, entre outros.

O questionário foi organizado com cinco enunciados que solicitavam respostas objetivas e, para questões que ofereciam a possibilidade de diferentes opções propostas, um espaço foi disponibilizado para que os mesmos redigissem sua explicação. Como a finalidade do questionário era investigativa, o objetivo foi coletar e sistematizar dados, muitas vezes percebidos por mim na execução de meu ofício, mas não registrados formalmente.

Sendo assim, após a coleta de informações dos alunos por meio do questionário e da análise dos dados dele provenientes, foi dado prosseguimento às fases subsequentes, conforme planejado. Os próximos passos da pesquisa consistiram em atividades, propostas aos estudantes, que objetivam, por exemplo, motivar a leitura atenta, parafrasear, produzir e recolher a opinião sobre Enunciados de Questões mais complexos e mais simples, além de buscar verificar quais as causas que os fazem classificar um Enunciado de Questão como mais difícil.

Desse modo, foram criadas atividades que abordam estratégias concentradas no estudo do gênero textual em questão. Para tanto, as contribuições de Scheneuwly e Dolz (2004), conforme discutido anteriormente, foram importantes para a compreensão da necessidade de elaboração de atividades escolares voltadas para o desenvolvimento de um gênero textual específico e organizadas de modo sistemático.

Ao todo foram propostas seis etapas aos estudantes, todas realizadas na Unidade Escolar, e uma delas com a participação direta da professora de História, grande parceira no projeto. O quadro abaixo registra os nomes e os objetivos de cada uma das etapas:

Quadro 1 - Etapas e objetivos

Etapa	Objetivo
01) Comando e ação.	O objetivo foi sensibilizar e motivar os estudantes para a leitura correta, o entendimento dos comandos e o cumprimento da tarefa solicitada, além da leitura silenciosa.
02) *Matching* Pedagógico.	O objetivo foi observar se o educando conseguia associar o verbo de comando presente no enunciado às respostas que lhes foram apresentadas.
03) De uma outra maneira.	A terceira etapa promoveu a interação entre os alunos e teve por objetivo observar a paráfrase.
04) Agora é sua vez de ser professor.	A quarta etapa concentrou-se em possibilitar aos estudantes viver a experiência de produzirem enunciados de questões.
05) Enunciado de Questão em foco.	A etapa teve por objetivo explorar uma leitura atenta e a análise de um Enunciado de Questão.
06) História e Língua Portuguesa de mãos dadas.	A etapa "História e Língua Portuguesa de mãos dadas" consistiu na minha parceria junto à professora de História em prol de um modelo de ensino colaborativo e teve como objetivo promover a interdisciplinaridade.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao findar a aplicação das etapas, achei importante ouvir os envolvidos na pesquisa de maneira mais direta, analisando a perspectiva dos participantes. A professora de História respondeu a uma entrevista que abordou a forma de seleção dos Enunciados de Questões explorados em sala de aula, como faz a intervenção ao ser abordada por um estudante que não compreendeu um enunciado, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que durante todo o processo da pesquisa contei com um diário no qual fiz observações sobre as aplicações das etapas e foi um grande instrumento para a organização dos dados colhidos.

Na próxima seção, apresento a análise dos resultados gerados com a aplicação das atividades propostas.

Descrição e análise dos dados

Nesta seção, apresento a descrição e a análise dos dados gerados com a aplicação das atividades propostas.

Após os alunos colaboradores responderem ao questionário, a presente pesquisa propôs um percurso de seis etapas. Em cada uma delas um objetivo é traçado. Pretendeu-se

compreender o processo pelo qual o estudante passa ao responder um Enunciado de Questão e talvez despertar no aluno a consciência do papel essencial que ocupa, despertar o pensamento de uma educação colaborativa e não apenas centrada na transmissão de informações pelo professor.

A primeira etapa recebeu o nome de *Comando e Ação.* O objetivo foi sensibilizar e motivar os estudantes para a leitura atenta, o entendimento dos comandos e o cumprimento da tarefa solicitada, além da leitura silenciosa. Em síntese, houve a distribuição de vinte e cinco comandos, além do estímulo à leitura atenta e silenciosa.

A segunda etapa foi chamada de *Matching* Pedagógico. O objetivo foi o educando associar o verbo de comando presente no enunciado às respostas que lhe foram apresentadas. Em resumo, houve a distribuição de cinco Enunciados de Questões, através de fotocópias, e a distribuição das respostas para esses Enunciados de Questões de maneira aleatória, também através de fotocópias, e a distribuição de folhas em branco para que os alunos pudessem fazer as associações.

A terceira etapa recebeu o nome *De uma outra maneira*. Essa é a primeira atividade desenvolvida em dupla, além de promover a interação pretendeu-se estimular a autonomia do estudante. Houve a distribuição de um texto e um Enunciado de Questão relacionado à leitura e também a retomada do conceito de paráfrase.

A quarta etapa foi nomeada de *Agora é sua vez de ser professor*. Essa etapa explora a produção textual, que apesar de não ser o propósito principal desta pesquisa, é um bom recurso pedagógico. Resumindo, houve a organização dos alunos em duplas, a distribuição de um texto e a criação de Enunciados de Questões relacionados ao texto distribuído.

A quinta etapa é chamada de *Enunciado de Questão* em foco. Aqui o objetivo foi demarcar uma análise mais profunda e cautelosa de um Enunciado de Questão. Basicamente houve a distribuição de Enunciado de Questão com assunto amplamente debatido em sala de aula, análise do mesmo, resolução da questão com base no enunciado recebido e um momento para a avaliação do Enunciado de Questão.

A sexta etapa é denominada de *História e Língua Portuguesa de mãos dadas*. Aqui a interdisciplinaridade fica em evidência, já que a parceria com a professora de História fica ainda mais forte. Houve a aplicação de Enunciados de Questões sobre o período colonial pela professora de história. É importante ressaltar que o assunto foi amplamente discutido com os alunos nas aulas da referida disciplina. Em seguida, houve a aplicação do protocolo verbal sobre os Enunciados de Questões com perguntas sobre os Enunciados que acharam mais difíceis e mais fáceis, além dos motivos que fizeram com que os alunos chegassem a essa conclusão.

Ao findar a execução das etapas, achei importante ouvir os envolvidos na pesquisa, tanto a professora, abordando a opinião da mesma sobre ensino e os Enunciados de Questão, quanto os estudantes. A entrevista com a docente concentrou-se em colher opiniões a respeito da rotina didática da professora e das estratégias de trabalho adotadas.

Em relação aos estudantes, a intenção foi investigar ainda mais como se dá o processo de resolução dos Enunciados de Questões. Três estudantes, de forma voluntária, responderam a uma entrevista oral, ocorrida na biblioteca da unidade escolar e gravada via aparelho de celular. Foram apresentadas, por exemplo, questões sobre qual a visão do papel do Enunciado de Questão no processo educativo e sobre a importância da leitura no êxito da resolução. Cabe ressaltar que houve o convite para que mais alunos participassem do momento da entrevista oral, mas apenas três mostraram interesse.

Partindo para a análise dos dados, por meio da aplicação do questionário inicial sobre leitura e compreensão de textos foi possível gerar dados que respaldam observações feitas em sala de aula. Dentre elas a baixa preferência pela leitura no tempo livre, a escolha dos livros de ficção e histórias em quadrinhos, os motivos que fazem os alunos considerarem uma leitura difícil, a frequência com que consideram uma compreensão textual complexa e o comportamento dos alunos ao depararem- se com um termo desconhecido.

Sobre a primeira etapa ficou evidente que alguns alunos mostraram-se tímidos e não quiseram realizar alguns comandos, outros foram executados de maneira parcial. Após esse momento, todos os comandos foram expostos através de um aparelho de *datashow* e uma aluna percebeu e indicou que determinadas orientações não foram seguidas de maneira completa.

A segunda etapa indicou que a relação entre Enunciado de Questão e resposta foi mais proveitosa nas ocasiões em que apareceram termos iguais ou semelhantes nas duas amostras.

A terceira etapa mostrou um número de respostas expressivo para o Enunciado de Questão que não correspondia à proposta ou elaboradas de forma parcial, sobre a ideia de paráfrase houve poucas alterações no que corresponde ao texto original.

A quarta etapa mostrou a criação da maioria dos Enunciados de Questões voltados para a identificação de desvios da escrita sem que houvesse menção ao fato de que o texto tratava-se de uma interação informal, realizada através de um aplicativo de conversa; os Enunciados de Questões relacionados à compreensão textual contaram com um maior número de acertos do que aqueles atrelados às normas gramaticais, além disso, durante o debate sobre a atividade, os alunos sinalizaram a realização de uma leitura desatenta dos Enunciados de Questões a eles dirigidos.

Em relação à quinta etapa, após discussão, muitos alunos afirmaram que os Enunciados de Questões servem para "medir" o conhecimento.

Já em relação à sexta etapa, muitos alunos não responderam os motivos que os fizeram considerar um Enunciado de Questão fácil ou difícil e sinalizaram a busca pela professora de História quando deparam-se com dificuldades.

Com o objetivo de aprimorar os resultados das seis etapas sugiro recomendações para possíveis futuras aplicações através do quadro abaixo.

Quadro 2 - Resumo das recomendações concernentes à aplicação das etapas.

Etapa	**Recomendações**
1.Comando e ação.	Por tratar-se de uma atividade lúdica, os alunos empenham-se em executá-la, porém, caso seja observado qualquer desconforto em relação à execução dos comandos, o aluno deve ser dispensado de realizá-la.
2.*Matching* Pedagógico.	Ao aplicar a etapa, deixe claro que nem sempre aparecerá a mesma palavra no Enunciado da Questão e na resposta. É necessário reflexão e atenção para que as relações sejam feitas.
3.De uma outra maneira.	Retomar a etapa 01 e alertar sobre a necessidade de que os todos os comandos sejam realizados; Realizar uma atividade de forma prévia que explore palavras sinônimas.
4.Agora é sua vez de ser professor.	Talvez seja interessante selecionar alguns Enunciados de Questão para integrar outras atividades da turma. Acredito que possa ser uma forma de validar ainda mais o trabalho feito pelos alunos.
5.Enunciado de Questão em foco.	Estabelecer diálogos durante a rotina escolar sobre o Enunciado de Questão como uma ferramenta pedagógica no auxílio do processo de ensino aprendizagem.
6.História e Língua Portuguesa de mãos dadas.	Com maior disponibilidade de tempo, penso ser interessante que um número maior de professores dediquem-se à proposta; Convidar alguns alunos para ocuparem a função de monitores. Esses monitores poderão auxiliar os estudantes que apresentarem maior dificuldade na resolução dos Enunciados de Questão.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em relação ao momento de escuta da professora regente de História, foi possível perceber que as respostas colhidas refletem o que ocorre nas muitas salas de aula espalhadas pelo Brasil em relação aos Enunciados de Questões e a provável percepção de milhares de professores. Os profissionais da educação vão fazendo ajustes, adaptando, tentando chamar a

atenção dos alunos para a importância de resolverem os Enunciados de Questões de maneira atenta, uma vez que o conhecimento adquirido nos bancos escolares é muito importante para o acesso à cidadania plena.

Ao término da aplicação das etapas didáticas e da entrevista feita com os estudantes colaboradores foi possível observar e confirmar, de maneira concreta, muitas reflexões que carregava comigo ao terminar um turno em um dia de trabalho. Os alunos verbalizaram e registraram de forma escrita que em muitos casos a leitura é feita de forma desatenta. Nas atividades ficou evidente a falta de repertório vocabular, a dificuldade que os estudantes têm de associarem determinados comandos a uma resposta, ou ainda o entendimento do Enunciado de Questão como uma forma de medir o conhecimento.

Além disso, o fim dessa jornada investigativa também me proporcionou a oportunidade de observar, em determinadas atividades, o empenho dos estudantes. Alguns deles fizeram os comentários esperados e, consequentemente, os demais estudantes acolheram bem a fala desses colegas. Pude confirmar, na prática, a força de um trabalho interdisciplinar e colaborativo e experimentei a possibilidade de contribuir, mesmo que de maneira modesta, para o ensino da leitura do Enunciado de Questão, gênero textual bastante comum no ambiente escolar.

Considerações finais

A compreensão leitora é uma atividade laboriosa cognitiva e social que necessita da compreensão de palavras, intenções e motivações de seus interlocutores para que propósitos sejam atingidos. O cerne principal da pesquisa foi a tentativa da compreensão do processo envolvido na resolução de Enunciados de Questões por parte dos alunos. Os resultados não tão proveitosos nas atividades de Língua Portuguesa, a falta de autonomia dos estudantes em muitas situações de sala de aula e o relato de diferentes professores no mesmo sentido me motivaram a pesquisar esse tema.

Além de abordar aspectos da leitura, foi necessário também um aprofundamento nas reflexões sobre gênero textual. Destaca-se, desse modo, a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa contemplar distintos gêneros textuais ao longo da jornada do estudante nos bancos escolares.

Para auxiliar-me na pesquisa, contei com a contribuição da professora de História da escola em que leciono. É comum, na chamada sala dos professores, dividirmos as alegrias do magistério e as inquietações também. A relação dos alunos com os Enunciados de Questões sempre é recorrente nos diálogos estabelecidos no ínterim dos sinais sonoros que marcam o início e o término do recreio. Observando que essa preocupação não era exclusividade minha,

considerei ser pertinente trabalhar numa perspectiva interdisciplinar. Não apenas durante a aplicação do questionário inicial, mas no decorrer das etapas didáticas, foi garantido aos estudantes o anonimato.

A análise dos dados gerados explicitou que é imprescindível que a educação intensifique o trabalho com a leitura. Além disso, percebi a urgência e o imediatismo inerente à geração dos estudantes colaboradores desta pesquisa, fazendo com que realizassem a leitura de maneira rápida e não atenta, gerando assim, equívocos.

Entre outras observações, um ponto que merece destaque é o vocabulário reduzido. A atividade que solicitava a paráfrase, por exemplo, deixou clara essa situação, pois, certamente, um vocabulário muito limitado dificulta a boa construção de uma resposta e o entendimento de um Enunciado de Questão.

A pesquisa teve como foco a dificuldade enfrentada pelos alunos na compreensão de Enunciados de Questões, mas tenho convicção de que esse não é o único obstáculo enfrentado pelos estudantes. Muitas vezes, a falta de conhecimento teórico é responsável por respostas mal formuladas ou questões não respondidas. Desse modo, para trabalhos futuros, fica a sugestão de que pesquisas abordem esse prisma.

REFERÊNCIAS

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

BAZERMAN, Charles**Gêneros Textuais: tipificação e interação**/ Charles Bazerman, Angêla Paiva Dionísio (Organizadora), Judith ChamblissHoffnagel (Organizadora); Judith ChamblissHoffnagel (Tradução) – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska, CASTANHEIRA, Salete. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 2003.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

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

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.**Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies.** Alfa, São Paulo, 51 (1): 39-79, 2007.Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426 Acesso em: 11/05/2025.

SOBRE AS AUTORAS

Laís Menezes Silva

Mestra em Letras (UFRJ – ProfLetras). Docente da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

Danúsia Torres dos Santos

Doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente do ProfLetras e do PPGLEN na mesma instituição. Realizou atividades pós-doutorais junto ao Posling/UFF (2021). É coordenadora do grupo DecoLin (Faculdade de Letras-UFRJ).

CAPÍTULO 18

LEITURA LITERÁRIA, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS ORIENTADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hercília Maria de Moura Vituriano
Andrea Carolina Nascimento
Renata Junqueira Souza
Vanja Maria Dominices Coutinho

Introdução

Investigar a leitura literária na Educação Infantil configura-se como um objeto de pesquisa de grande relevância, pois possibilita aos educadores compreenderem a amplitude de sua riqueza formativa, especialmente no que se refere ao pleno desenvolvimento das funções humanizadoras da criança, tais como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, imaginação e sensibilidade, entre outras – ou seja, todas as formas superiores da humana. Esse processo ocorre à medida que a literatura é abordada como instrumento cultural, permeado por suas dimensões éticas, estéticas, linguísticas e, sobretudo, artísticas. Além disso, a leitura literária potencializa o desenvolvimento do processo de expressão das crianças, por integrar-se ao trabalho com a linguagem escrita, considerando que o livro, a leitura e o texto literário são constituídos por múltiplas linguagens, dentre as quais se destacam a linguagem escrita. Conforme destaca Mello (2012), é por meio do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil que as crianças podem exercer seu desejo de expressão.

Compreende-se que as situações de leitura literária na Educação Infantil devem ser organizadas de modo a favorecer a comunicação, a participação, o diálogo, a formulação de perguntas, a escuta, a resposta, a concordância, a discordância, ou seja, a expressão por meio das diferentes linguagens. Tais processos são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades humanas. A literatura, nesse contexto, materializa-se por meio de histórias infantis, poemas, contos, fábulas, charge, histórias em quadrinhos, entre outros gêneros textuais, historicamente e socialmente modificados.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de garantir o acesso à literatura desde os primeiros anos de vida, sendo função das instituições educativas possibilitar o encontro das crianças com uma cultura elaborada. Assim, a leitura do texto literário configura-se como uma das formas de acesso aos bens culturais, devendo estar ao alcance das crianças desde a Educação Infantil.

Dessa perspectiva, o estudo a seguir parte da seguinte questão: quais pressupostos são fundamentais para professoras da Educação Infantil organizarem sessões de mediação de

leitura literária? Buscando pistas para responder a essa questão, definimos como objetivo deste estudo, analisar perspectivas para a organização do processo de mediação da leitura literária de professoras da Educação Infantil. Nessa direção, evidencia-se a importância da melhoria de um trabalho pedagógico organizado e sistematizado, de forma intencional e mediada, no cotidiano escolar, considerando o potencial formativo do texto literário para o desenvolvimento das capacidades humanas da criança.

Para alcançar o objetivo proposto, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de referenciais teóricos que dialogam com a Teoria Histórico-Cultural (THC), especialmente os estudos de Mello (2007, 2012), Leontiev (1978), Bajard (2012), Cosson (2014, 2022), Colomer (2017), Girotto & Souza (2010, 2014) entre outros. A pesquisa consiste na revisão e análise crítica de produções acadêmicas e documentos oficiais que tratam da leitura literária na Educação Infantil, buscando compreender as contribuições da literatura para o desenvolvimento humano, bem como as implicações pedagógicas para a prática docente. A análise dos resultados será orientada pelas concepções centrais localizadas em nossas bases teóricas, especialmente da THC. As análises partem do pressuposto de que o ser humano é compreendido como produto da história e da cultura, desenvolvendo-se a partir das relações sociais mediadas por instrumentos culturais, entre os quais a literatura ocupa papel central.

Dessa forma, ao situar a literatura como instrumento cultural, dialoga-se com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para compreender a leitura literária na Educação Infantil em sua dimensão humanizadora. Como destaca Mello (2007, p. 86), os fundamentos da THC "[...] veem o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história [...]". Isso significa que não nascemos prontos do ponto de vista das condutas humanas, mas vamos nos constituindo humanos, a partir das relações que estabelecemos com o mundo e com seus objetos. Cabe à educação o reconhecimento desse processo. Assim, sendo a criança é um ser social, sua interação com o mundo é mediada pelos instrumentos da cultura e por sujeitos mais experientes. Conforme enfatiza Leontiev (1978, p. 261), "o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade".

A organização do encontro da criança com o texto literário exige dos professores o acesso a diferentes conhecimentos sobre a literatura e seu potencial formativo. Dessa forma, define-se como percurso para sistematizar nossas analises os temas ligados ao processo de planejamento e desenvolvimento de sessões de mediação de leitura literária, buscando contribuir com o trabalho dos professores da Educação Infantil em relação a esse objeto cultural. Abordam-se

assim, questões como: A leitura do texto literário numa perspectiva de humanização da criança; modos de organização de situações com a literatura na escola da infância e percursos de mediação de leitura literária como um encontro formativo na escola da infância.

Leitura literária na Educação Infantil: princípios e pressupostos para professores

É fundamental que os professores compreendam as bases para uma prática consciente e formativa com o texto literário em sala de aula, uma vez que práticas de qualidade com a literatura demandam compreender sobre este objeto cultural humanizador. Práticas de leitura humanizadoras demandam dos professores, a mobilização de conhecimentos e práticas nessa perspectiva. De acordo com Miller (2020), é por meio da educação sistematiza e intencional que nos humanizamos, para tanto a organização de práticas humanizadoras devem considerar fundamentalmente aspectos como: a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e, ainda, as relações que estabelecemos nesse contexto. Se levarmos em conta este processo para a organização de práticas literárias com crianças da Educação Infantil, é preciso mobilizar conhecimentos sobre a criança, seu contexto social e cultural, sobre as obras literárias e como planejar esses momentos. Assim é necessário situar essas dimensões a partir de pressupostos teóricos metodológicos que compreendam a educação como processo de desenvolvimento das funções humanizadoras: pensamento, memória, consciência, percepção, atenção, fala, vontade, emoção e formação de conceitos (Vygotsky, 2012).

A escola, enquanto espaço de socialização e construção do conhecimento, tem como uma de suas funções fundamentais oportunizar às crianças o acesso à cultura, promovendo uma internalização de meios cognitivos que lhes permitam compreender e transformar o mundo (Davidov, 1996). Faz sentido que os professores possam questionar sobre a qualidade de um texto literário, de como propiciar uma situação formativa com as crianças. Nesse contexto emerge a necessidade de escola do texto literário a ser trabalhado com as crianças.

Da nossa perspectiva, saber escolher uma obra literária requer compreender alguns elementos envolvidos neste processo. Critérios em favor da humanização das práticas na escola dizem respeito a compreensão da literatura como um instrumento cultural, para desenvolver a imaginação, a criatividade, a empatia, a oralidade, as brincadeiras e as novas descobertas. É importante reconhecer que, em cada fase do desenvolvimento, a criança percebe e se relaciona com a literatura de maneira singular. Como ressalta Cunha (2003, p. 84), “não basta ter ilustração para agradar à criança: importante não só ser bem-feito, como também ser sugestivo, [...] possibilitar o recriar, imaginar, ir além do próprio desenho”.

Segundo Davidov (1996), crianças e adolescentes frequentam a escola para conhecer a cultura e internalizar os meios cognitivos necessários à compreensão e transformação do

mundo. Nesse contexto, a leitura literária se apresenta como recurso e instrumento cultural constitutivo de possibilidades para o seu pleno desenvolvimento. A imersão da criança em práticas literárias deve se efetivar mediante procedimentos coerentes com as suas necessidades e possibilidades. Assim, a escolha da obra literária precisa ser intencional e com objetivos claros em relação ao processo de desenvolvimento aprendizagem da criança.

No movimento em sala com as crianças, nos momentos formativos um uma etapa importante diz respeito ao momento anterior a apresentação do livro. O docente deve considerar que o leitor infantil, precisa fazer uma imersão não apenas em seus aspectos linguísticos. De entrada o mais importante é que a criança possa atribuir significado aquela situação, para tanto, o envolvimento do(a) professor(a) com a narrativa é essencial para a materialização da mediação. O ressoar de quem narra uma história, por exemplo, é condição para impactar a vida do outro, ou seja, a relação do leitor com texto é essencial para que o outro possa internalizar significar esse processo. Abramovich (2009) destaca que o contato com textos literários de qualidade possibilita à criança pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento. Portanto, criar necessidades de ler textos literários é fundamental desde os primeiros anos de escolarização.

> É ouvindo histórias que se podem sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a tranquilizante, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir, enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 2009, p. 17).

Diante disso, a escolha de uma obra literária, deve estar relacionada com o seu potencial formativo, potencial esse que está relacionado ao desenvolvimento das funções humanas da criança. Quantos sentimentos, emoções, memórias, podem emergir de uma boa situação de leitura literária. Essa convicção deve permear as práticas docentes. Escolher um bom livro, envolve considerar o que acontece a partir do campo visual, do que a criança pode ver e significar. Assim o valor de uma obra literária perpassar por diferentes dimensões: os modos como organizamos o encontro das crianças com o material, a qualidade das situações e a sua quantidade, a riqueza de detalhes composicionais a mensagem e suas implicações formativas.

Para Colomer (2017) ao selecionar uma obra literária é importante considerar: a riqueza da narrativa, a qualidade linguística, as ilustrações, os elementos materiais do livro e a relação entre texto e imagem. Paiva (2016) acrescenta, a importância da qualidade textual, temática e gráfica. Avalia-se, portanto, a qualidade de um texto partindo desses três elementos. Corrêa (2008) afirma que um bom livro de literatura infantil, além de apresentar um projeto gráfico de

qualidade, deve conter um texto coeso e consistente, que permita ao leitor construir sentidos gradativamente. A escolha lexical amplia o repertório linguístico e literário das crianças, utilizando uma linguagem que permite a capacidade da criança de compreender sentidos ao texto.

Proença Filho (2007, p. 7) complementa ainda sobre esse aspecto que: "o texto da literatura é um objeto de linguagem [...] associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético".

Assim, a literatura permite à criança aproximar-se de sua própria linguagem, atribuindo significados às palavras por meio da frutificação do texto. Paiva (2016, p. 129) destaca:

> A linguagem que constrói a Literatura Infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber, a produção literária para crianças – o livro de imagens. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável e o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário.

Considerando que as crianças são leitores em desenvolvimento, cada contato com o livro infantil contribui para a construção de significados e aquisição de esquemas que tornam os leitores competentes. Hunt (2010, p. 146-147) ressalta que a competência leitora está na capacidade de construir "significados interligados, de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual".

A linguagem utilizada pelo autor é um indicativo do valor literário da obra, devendo-se observar a riqueza, resultados e qualidade das imagens linguísticas. A harmonia entre história, público-alvo e recursos linguísticos artístico-literários favorecendo a frutificação leitora, apresentando coerência e consistência textual. A integração da imagem como elemento informativo, e não apenas ilustrativo, é fundamental para apoiar o leitor (Colomer, 2017).

Paiva (2016) reforça a necessidade de observar aspectos críticos, estéticos e literários na estruturação da narrativa, poética ou imagética, ampliando o repertório linguístico das crianças. A qualidade temática também deve ser considerada, avaliando se o tema dialoga com o imaginário infantil e possibilita reflexões sobre si, o outro e o mundo, contemplando diferentes contextos culturais, sociais, históricos e econômicos. A qualidade gráfica refere-se ao projeto do livro, incluindo capa, guardas, contracapa, diagramação, informações sobre autor e ilustrador, e a relação entre texto e imagem. O formato do livro deve ser adequado à faixa etária e à função do material (Colomer, 2017).

Portanto, fornecer livros de qualidade contribui para experiências linguísticas e estéticas ricas, desenvolvendo a imaginação, criatividade e subjetividade das crianças. Além de compreender e utilizar critérios para identificar obras de qualidade literária – textual, visual,

temática e gráfica –, os(as) professores(as) devem considerar a importância da diversidade na composição dos acervos.

A leitura literária com crianças de 4 e 5 anos: como organizar a prática pedagógica na Educação Infantil?

As crianças, mesmo antes da apropriação convencional da língua escrita, devem exercer o direito de leitor acessando obras e situações de ensino que favoreçam o pleno desenvolvimento da capacidade de ler textos de forma independente. Nesse contexto, a literatura infantil, constitui-se como objeto fundamental na formação leitora da criança favorecendo o processo de humanização (Mello, 2007). A Teoria Histórico-Cultural destaca a importância de respeitar formas típicas da atividade infantil, como o brincar, a manipulação de objetos e a comunicação, para potencializar a apropriação das qualidades humanas.

Dessa forma, promover a leitura literária com as crianças de 4 e 5 anos respeitando as suas necessidades e possibilidades no contexto das instituições educativas, deve partir das concepções de criança, de linguagem, de escrita de literatura, construindo assim possiblidades de delinear práticas pedagógicas que promovam o contato significativo com o texto literário. Abramovich (2009) ressalta que há múltiplas formas de a criança se aproximar da leitura, sendo o papel do adulto proporcionar trilhas de acesso ao universo literário. Para tanto, é necessário que a escola ensine a ler literatura, o que exija ações pedagógicas específicas e intencionais (Cosson, 2022).

O espaço educativo deve ser planejado para atender às necessidades das crianças, limitando-as como sujeitos de direitos, especialmente o direito à infância (Batista, 2008). A escola, portanto, deve garantir a participação das crianças em eventos de leitura literária, envolvendo diferentes gêneros textuais e promovendo o reconhecimento de uma sociedade letrada.

Não que se refira às estratégias de leitura, Cosson (2014) adverte que estas são um meio, e não um fim em si mesmas, devendo ser aplicadas de modo a evitar práticas mecânicas e desprovidas de sentido. Nesse sentido, a metacognição é fundamental, pois envolve o conhecimento sobre o próprio processo de pensar e compreender o texto (Pressley, 2002 *apud* Girotto; Souza, 2010).

Harvey e Goudvis (2007 apud Souza, 2019) identificam sete estratégias essenciais para a compreensão do leitor: ativação do conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese. O conhecimento prévio constitui uma base para a aprendizagem, enquanto a conexão permite relacionar o texto com experiências pessoais, outros textos e o mundo. A inferência permite interpretar informações implícitas e a

visualização contribui para a elaboração de significados. O questionamento ao texto estimula o raciocínio, a sumarização auxilia na identificação das ideias principais e a síntese integra novas informações ao repertório do leitor.

Essas estratégias podem ser mobilizadas para o trabalho com os diferentes gêneros textuais, tais como: narrativos, descritivos, injuntivos, argumentativos – abrangendo diversos domínios discursivos, como o literário, o informativo e o jornalístico (Souza, 2019). Dessa forma, a mediação do professor é fundamental para promover experiências de leitura literária que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, contribuindo para a formação de leitores críticos e independentes.

Além das estratégias de leitura como possibilidade de pensar os processos de organização e desenvolvimento de situações com a leitura literária na escola, em vista da formação leitora da criança, Bajar (2012) apresenta outra possibilidade para orientar o processo de mediação do texto literário com crianças. Em sua defesa, aponta a importância de um movimento que possa considerar a criança e suas possibilidades como marco central. Para o professor é importante um olhar cuidadoso sobre a qualidade das obras, sobre a realidade e características dos textos, mas evidencia a centralidade na atribuição de sentido por parte da criança ao defrontar-se com o texto. Dessa perspectiva, Bajar (2012), define o seguinte percurso para organizar o que denominou de sessões de mediação com o texto literário. Essas sessões foram construídas para o trabalho com a leitura na Educação Infantil.

Quadro 1- Estratégias de mediação literária.

Etapas	Estratégias
Passo 1: Abrindo a sessão de mediação	A brincadeira abre a sessão de mediação. Logo, ela é a porta de entrada no mundo imaginário e suscita a participação de todos;
Passo 2: Transmissão para o grupo inteiro	Este é o momento em que o livro é socializado com todos. O texto torna-se acessível pela voz do mediador e as ilustrações podem ser vistas por todos.
Passo 3: Livro ao alcance das mãos	É hora de espalhar os livros. As crianças escolhem alguns títulos e cuidam deles. Nesse momento, surgem espaços de autonomia. Cada participante explora o acervo: com os amigos e/ou sozinho.
Passo 4: A criança metamorfoseia o livro	O livro se torna: Luneta, Chapéu e Casinha e a criança joga com a narrativa: Contando as galinhas, brincando com o personagem que sai da página e movimentando com o personagem móvel.
Encerramento da sessão de mediação	O fechamento da sessão pode ser por meio de: outra brincadeira, uma música ou uma roda de conversa.

Fonte: Adaptado de Bajard (2012).

De certo que a organização do processo de mediação de leitura literária na escola da infância em favor do desenvolvimento das funções humanizadoras da criança apresentadas neste estudo, podem e devem ser refletidas e ampliadas em vista da formação leitura na Educação Infantil. Ao abordar essas possibilidades de organização das práticas pedagógicas para os professores da Educação Infantil pensarem possibilidades com e para as crianças, nossas pretensões situam-se na perspectiva de ampliar as discussões em torno de um tema importante para a formação das crianças. Um dos desafios que temos em relação à mediação de leitura literária na escola diz respeito aos modos de organização desse processo, de seu desenvolvimento em sala de aula.

Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados evidencia que a mediação entre leitor e ouvinte, realizada pelo(a) professor(a), é fundamental para a construção de sentidos na leitura literária na Educação Infantil. A mediação, conforme a Teoria Histórico-Cultural ultrapassa o simples auxílio na realização de tarefas, constituindo-se como processo de apropriação cultural e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2001; Sforni, 2010). O professor, ao organizar o ambiente e sistematizar práticas pedagógicas intencionais, atua como mediador do conhecimento, promovendo avanços na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vygotsky, 1978).

Os resultados apontam que a mediação do adulto é determinante nas primeiras experiências de leitura, pois é o professor que empresta sua voz ao texto, utiliza gestos, entonações e intervenções, tornando a leitura um momento de interação e construção coletiva de sentidos (Corsino, 2010). Assim, a mediação potencializa o protagonismo infantil, permitindo que as crianças compartilhem opiniões, façam conexões com outros textos e mobilizem seus conhecimentos prévios, como já discutido nos critérios para escolha do texto literário e nas estratégias de leitura.

A formação docente, nesse contexto, revela-se elemento central. Conforme Vituriano (2008), a formação crítico-reflexiva deve considerar a experiência e o contexto do educador, promovendo espaços de formação continuada que dialoguem com as demandas reais da prática pedagógica. Dalvi (2013) reforça a necessidade de vincular a experiência literária aos espaços e tempos escolares, superando práticas conservadoras e desarticuladas da realidade das crianças.

A literatura aponta ainda que a formação de leitores depende do exemplo do(a) professor(a), sendo imprescindível que este(a) seja também leitor(a) e promova o acesso a diferentes gêneros e suportes textuais (Souza, 2004; Silva, 2021). A prática da leitura deve ser

personalizada, considerando as necessidades e interesses dos alunos, e não se limita às atividades mecânicas ou descontextualizadas (Silva, 1999; Cosson, 2014).

Outro aspecto relevante identificado é a importância do contato direto e independente da criança com o livro, desde a primeira infância. Girotto (2016) destaca que a manipulação, o relacionado e a experimentação do objeto livro são fundamentais para a constituição do leitor, permitindo vivências estéticas e o desenvolvimento de capacidades humanas inerentes ao ato de ler. A experiência concreta com o livro, aliada à mídia sensível do(a) professor(a), favorecendo a avaliação estética e a formação do estatuto de leitor (Girotto; Souza, 2014).

A mediação pedagógica, ao estimular a oralidade e a interação com o texto, possibilita ao professor avaliar continuamente o desenvolvimento linguístico das crianças, concomitante de forma intencional para aproximá-las da cultura escrita (Mello, 2003). O bom ensino, nesse sentido, ocorre em um processo colaborativo, no qual o educador atua como parceiro mais experiente, promovendo experiências que superam o nível de desenvolvimento atual da criança e criam possibilidades de aprendizagem (Mello, 2016).

Por fim, destaca-se que a leitura literária, quando inserida de forma adequada e mediada no contexto escolar, contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e independentes, capazes de construir sentidos, dialogar com diferentes culturas e ampliar sua compreensão do mundo. O trabalho educativo, portanto, deve garantir o acesso à literatura desde a Educação Infantil, promovendo a humanização e o desenvolvimento integral das crianças (Saviani, 2000).

Considerações finais

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia a centralidade da leitura literária na Educação Infantil como prática formativa, humanizadora e promotora do desenvolvimento integral da criança. A literatura, estudada como instrumento cultural, revela-se fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores, para a ampliação do repertório linguístico e para a formação de leitores críticos e sensíveis.

A mediação docente, fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se como elemento essencial para a construção de experiências significativas com o texto literário. O professor, ao planejar e organizar situações de leitura, atua como mediador do conhecimento, promovendo avanços na zona de desenvolvimento proximal das crianças e potencializando o protagonismo infantil.

A escolha criteriosa das obras literárias, aliada à adoção de estratégias de leitura e à valorização do contato independente da criança com o livro, constitui-se como caminho para a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade e a diversidade dos assuntos.

Além disso, a formação continuada e crítico-reflexiva dos professores é necessária para que possam atuar de maneira intencional, sensível e inovadora diante dos desafios da prática educativa. Diante do exposto, sintetizam-se os princípios centrais defendidos neste trabalho:

a) Leitura literária como processo de humanização:

   A literatura infantil, quando mediada de forma intencional, contribui para o desenvolvimento das funções humanizadoras da criança, promovendo a imaginação, a criatividade, a empatia e a ampliação do universo cultural.

b) Mediação docente habilidades:

   O papel do professor como mediador é fundamental para a construção de experiências leitores importantes, sendo necessário investir em sua formação continuada e crítico-reflexiva.

c) Critérios para a escolha do texto literário:

   A seleção das obras deve considerar aspectos textuais, visuais, temáticos e gráficos, priorizando a qualidade literária e a adequação ao contexto e às necessidades das crianças.

d) Protagonismo e autonomia infantil:

   A valorização do contato direto e independente da criança com o livro, desde a primeira infância, é essencial para a constituição do leitor, favorecendo vivências estéticas, cognitivas e sociais.

Assim, reafirma-se a importância de garantir o acesso à literatura desde os primeiros anos de vida da criança, promovendo práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e plenamente humanizados.

REFERÊNCIAS

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

BAJARD, Èlie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis/ UFSC, n 18, vol. 10. p. 53-67. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n18p53 Acesso em: 17 mai. 2023.

COLOMER, Teresa. Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. In: COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Editora Global, 2017.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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**. Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo, SP: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª ed. 13ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2022.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil.** Teoria & Prática. São Paulo: Ática, 2003.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DAVIDOV, Vasili. **A teoria da aprendizagem desenvolvimental**. Moscou: Inter, 1996.

GIROTTO, Cyntia Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. *In:* MENIN, Ana Maria dos Santos. GIROTTO, Cyntia Guizelim Simões. ARENA, Dagoberto Buim. SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.) **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-114. 2010.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? – A educação literária na primeira infância. *In*: PIETROBON, Sandra; UJLLE, Nájela (Orgs.). **Educação, Infância e formação vicissitudes e quefazeres.** Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 93-110.

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

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Suely Amaral. **Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo.** Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. *In*: CHAVES, Marta. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil.** Maringá: EDUEM. p.19-36.
2012.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. *In*: GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. **Alfabetização Humanizadora,** NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 1, p. 2-3, nov./dez., 2020.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil.** 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 13ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SFORNI, M. S. F. de**. Aprendizagem e desenvolvimento**: O papel da mediação. Semana Pedagógica ocorrida no Paraná. Fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro Da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. Editora Ática, SP, 1999.

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 Acesso em: 25 abr. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, SP: DCL, 2004.

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

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Mind in society:** the development of higher psychological processes. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva:** desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da Rede Municipal de São Luís. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação Brasileira. 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Hercilia Maria de Moura Vituriano

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na educação Básica (PPGEEB).
E-mail: hercilia.maria@ufma.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3111752076395554
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4896-0364.

Andrea Carolina Nascimento

Mestra em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica/UFMA.
E-mail: acnsilva270317@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2825969433651942
ORCID:https://orcid.org/0009-0000-8336-3170

Renata Junqueira Souza

Doutora em Letras (UNESP)
E-MAIL: renatalitjunqueira@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9778200016779533
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2227-2544

Vanja Maria Dominices Coutinho

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na educação Básica (PPGEEB).
E- mail: vanja.dominices@ufma.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8685001139434354

CAPÍTULO 19

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: PRÁTICAS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE NO ENFRENTAMENTO DA MARGINALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AFUÁ-PA

Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira
Marta Silene Ferreira Barros

Introdução

O acesso ao conhecimento sistematizado é fundamental na formação de sujeitos críticos capazes de interagir e até mesmo modificar sua própria realidade e cultura. Arena (2021) afirma que a aprendizagem é um processo humanizador que evoca o valor do ensino, valoriza as necessidades da criança em desenvolvimento e a importância do professor enquanto o sujeito que medeia a aprendizagem. Contudo, dentre os desafios que envolvem tais práticas destacam-se os desdobramentos socioculturais de crianças e adolescentes que estão à margem do acesso à Educação Escolar de qualidade.

Deste modo, concebendo a escola como lócus essencial de formação do sujeito e visando uma educação humanizadora, este trabalho tem por objetivo analisar o papel social que as práticas de ensino desempenham no enfrentamento da marginalização de crianças e adolescentes, tomando como base as práticas de alfabetização e leitura desenvolvidas pelo Projeto Social Igarapé da Esperança no Município de Afuá-PA.

Segundo Silva (2009), o conceito de marginalização pode ser definido como o resultado da disputa de classes no sentido do domínio dos modos de produção material e imaterial para sobrepor às camadas populares uma ideologia que mantém e reproduz essa relação de poder. Neste sentido, as práticas educativas não se configuram como ações neutras, mas em disputas hegemônicas pelo controle do saber sistematizado e pela formação dos sujeitos. Segundo Althusser (1985)[25], a escola atua como um aparelho ideológico do Estado, contribuindo para a reprodução de uma ideologia dominante que pode alienar os sujeitos e limitar sua consciência crítica, é também nesse espaço que podem emergir contradições e possibilidades de resistência, questionamentos e transformação social.

Tomando como ponto de partida a discussão apresentada, elegeu-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as práticas de ensino fundamentadas na perspectiva Histórico-Crítica, podem contribuir para o enfrentamento da marginalização de crianças e adolescentes em Afuá-PA?

[25] Louis Althusser filósofo Francês é considerado um dos principais nomes do estruturalismo e suas ideias tiveram impacto na filosofia francesa, defendia a escola como aparelho ideológico do Estado.

Assim, a presente pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, com caráter teórico-prático, baseada na análise documental, bibliográfica e pesquisa ação junto aos professores elaborada a partir da vivência prática no município de Afuá-PA.

Os documentos e relatórios oficiais utilizados na análise foram obtidos por meio dos portais da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação de Afuá-PA, bem como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, sendo essenciais para a compreensão da realidade local nos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais. A pesquisa bibliográfica foi orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de aprofundar a reflexão sobre o papel da escola e das práticas educativas a partir de uma perspectiva crítico-dialética, a qual atenta às suas complexidades e contradições. Complementarmente, a vivência prática no município, por meio da atuação direta no contexto educacional, permitiu o desenvolvimento de uma realidade escolar que enriquece a análise e contribui para a elucidação das questões investigadas.

Portanto, o estudo apresenta-se da seguinte forma: inicialmente, serão apresentados os dados coletados a partir dos documentos, assim como informações coletadas em campo, para caracterizar a realidade social, econômica e educacional do município de Afuá-PA. A seguir, serão apresentadas informações importantes sobre as práticas de alfabetização e leitura desenvolvidas no Projeto Igarapé da Esperança e ações que podem agregar à qualidade de ensino e às práticas pedagógicas locais, de modo a enriquecer o repertório de atuação dos professores e demais profissionais da educação. Por fim, serão retomadas as questões fundamentais relativas à observação *in loco*, assim como as considerações elaboradas.

Resultados e Discussões

Afuá é a terceira maior ilha do Arquipélago do Marajó e pertence ao Estado do Pará, embora o acesso viável seja por Macapá no estado do Amapá. O local foi o ambiente de atuação educacional por intermédio do Projeto Social denominado Igarapé da Esperança, formalmente registrado no CNPJ nº 35.017.419/0001-30.

Segundo levantamento realizado em 2022 pelo IBGE, 27% da população reside na área urbana e 73% na zona rural composta por pequenas comunidades ribeirinhas isoladas ao longo dos afluentes do rio Amazonas. As comunidades mais afastadas da área urbana não possuem energia elétrica, água encanada ou acesso à água potável. Os moradores, sendo 43,63% da população crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, vivem do extrativismo de recursos naturais para subsistência (IBGE, 2022).

Dados da pesquisa realizada pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 2021 revelam que 99,4% da população vive sem acesso ao tratamento

adequado de esgoto e 99% vivem em domicílios considerados inadequados. O censo realizado pelo IBGE em 2022 confirma que apenas 3,2% dos domicílios em todo o município possuem saneamento básico adequado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,489 e a renda per capita é de R$11.130,94. Para estabelecer um comparativo, destaca-se que o município de Dois Vizinhos no Paraná possui aproximadamente a mesma extensão territorial e número de habitantes, contudo, o IDH é de 0,767 e a renda per capita é de R$48.921,89 (Brasil, 2021; IBGE, 2022).

O sistema de ensino de Afuá, por sua vez, é composto por 171 escolas, sendo 1 unidade de Ensino Infantil, 5 unidades de Ensino Fundamental e 2 unidades de Ensino Médio na zona urbana. Na zona rural, são 163 unidades que ofertam apenas o Ensino Fundamental (Afuá, 2009). Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, assegure a escolarização obrigatória a partir de 4 anos de idade, no município apenas as crianças que residem na zona urbana têm acesso à Educação Infantil, enquanto nas comunidades ribeirinhas as crianças iniciam a vida escolar aos 6 anos, ou seja, quando ingressam no Ensino Fundamental e ainda assim, com acesso precário, uma vez que as unidades escolares atendem diversas comunidades na modalidade de turmas multisseriadas alijadas das condições ideais de infraestrutura, segurança, alimentação e qualidade de ensino.

Quanto ao Ensino Médio e a conclusão da Educação Básica, verifica-se que existe uma grande ruptura entre o esperado e a realidade do município, pois são expressivos os índices de evasão escolar nessa etapa. Segundo consta no relatório da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 2021, as famílias mais estruturadas economicamente são capazes de enviar e manter os filhos estudando na cidade, ao passo que as demais famílias enviam as filhas para trabalhar como domésticas ou babás em troca de moradia para garantir a continuidade dos estudos na cidade. Outros ainda acessam o transporte fluvial disponibilizado pela prefeitura dispondo de até 4 horas no trajeto para ir e voltar da escola (Brasil, 2021).

A partir de uma abordagem crítico-dialética, a compreensão do contexto social vivido pelas crianças em sua realidade concreta permite elucidar o que Saviani (1999) denomina como marginalização. O autor destaca, entre as problemáticas centrais, uma crítica consistente às diversas teorias educacionais e às soluções por elas propostas para a superação desse processo de exclusão social:

> Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação? [...] no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser divididas em dois grupos. Num primeiro grupo [...] teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade. Num segundo grupo estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 1999, p. 15).

Ao analisar as distintas teorias educacionais, Saviani (1999) propõe um modelo de escola que reconhece o professor como sujeito principal que medeia os conhecimentos sistematizados. Nessa perspectiva, conforme destaca Silva (2009), o conhecimento é entendido como uma riqueza historicamente produzida pela humanidade e, portanto, deve ser socializado, assegurando o acesso das classes populares a esse patrimônio cultural. Compreende-se assim, que a escola deve orientar-se pela formação integral dos sujeitos, contemplando dimensões cognitivas, físicas e emocionais, e pautar-se por uma articulação dialética entre teoria e prática, de modo a contribuir para a constituição de indivíduos críticos e conscientes de seu papel histórico-social.

No município de Afuá, a escola pode exercer um papel social relevante no enfrentamento das múltiplas formas de precariedade que atravessam as distintas esferas da vida social. Conforme aponta o Relatório Técnico elaborado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 2021), os docentes relatam que a desmotivação no exercício da função está relacionada, sobretudo, à desvalorização profissional e ao acúmulo de atribuições que extrapolam a docência. Soma-se a isso a dificuldade em manter o engajamento e a assiduidade dos alunos ao longo do ano letivo, em um contexto marcado por altos índices de analfabetismo e baixo rendimento escolar.

Tais desafios, por vezes, são atribuídos à ineficiência do professor ou à negligência dos próprios estudantes e suas famílias, sem a devida consideração dos múltiplos determinantes sociais que produzem essas condições. Os profissionais também denunciam a precariedade da infraestrutura escolar e a escassez de recursos pedagógicos (Brasil, 2021). Contudo, essa realidade não se restringe a Afuá, pois Mello (2009) aponta que em muitos contextos a escola atua como reprodutora da alienação ao adotar práticas pedagógicas dissociadas da realidade concreta dos alunos, negligenciando sua cultura, subjetividade e condições materiais de existência.

Entretanto, a escola pública, entendida sob a perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica, possui um potencial formativo fundamental, capaz de cumprir seu papel social ao contribuir para a constituição de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e aptos a "[...] acessar os conhecimentos socialmente produzidos e, por meio deles, fortalecer a luta pela transformação social" (Silva, 2009, p. 202).

No entanto, embora se reconheça esse potencial como horizonte possível e necessário, a realidade educacional do município de Afuá revela desafios significativos: segundo dados do Censo do IBGE (2022), 22,02% da população com mais de 15 anos é analfabeta, representando o terceiro pior índice do estado, esse é um dado que preocupa sugerindo medidas de superação

dessa problemática. Diante desse cenário, somam-se a fragilidade de políticas efetivas de incentivo à leitura e um ensino frequentemente desprovido de sentido e frágil para a formação sistematizada dos estudantes, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, bem como para processos de alienação e marginalização.

Na Perspectiva Crítico- Dialética, Saviani (1999) sustenta a centralidade do papel social da escola e a necessidade de uma atuação docente intencional, pautada em práticas pedagógicas que se oponham aos interesses hegemônicos e possibilitem o acesso aos conteúdos escolares mais elaborados. Tal apropriação crítica do saber constitui, segundo o autor, um instrumento de subversão da ordem vigente e, nesse contexto, práticas educativas comprometidas com a emancipação tornam-se verdadeiros bálsamos de esperança frente à marginalização social. Em realidades marcadas pela precariedade educacional, a alfabetização e o acesso à leitura despontam como processos profundamente humanizadores, capazes de reativar a resistência e fomentar a superação das desigualdades, contribuindo para o desenvolvimento humano integral de crianças e adolescentes.

No município de Afuá-PA, a atuação do Projeto Social Igarapé da Esperança se destacou com a implementação de uma Turma de Alfabetização voltada a crianças de 6 a 13 anos regularmente matriculadas na rede pública de ensino. A iniciativa surgiu como resposta à intensificação do analfabetismo infantil agravado pelo contexto da pandemia da Covid-19. Inicialmente, foi organizada uma turma especial para atender quatro estudantes cujos responsáveis, previamente orientados pela escola, foram encaminhados para atividades de reforço escolar específicas, com foco na alfabetização e no estímulo à leitura. Com o tempo, essa ação pontual consolidou-se como uma das atividades permanentes do Projeto Igarapé da Esperança, fortalecendo a formação escolar por meio de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, e entre abril de 2021 e novembro de 2023, a Turma de Alfabetização acolheu e atendeu 42 crianças, contribuindo significativamente para o enfrentamento das desigualdades educacionais no território.

A presente proposta configura-se como uma estratégia pedagógica voltada à alfabetização, com o objetivo de apoiar crianças e adolescentes na superação das defasagens e dificuldades relativas à leitura e à escrita. A alfabetização transcende o mero domínio mecânico da linguagem escrita, constituindo-se como um ato político intrinsecamente vinculado ao processo de transformação social. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1995) acerca do desenvolvimento da linguagem escrita, bem como nas contribuições de autores como Bajard (2012), Arena (2021) e outros estudiosos da temática e também conceitos pontuais de Ferreiro (2015) e Soares (2020), a proposta revelou-se uma alternativa eficaz ao

estruturar um método sistematizado para diagnosticar, por meio de instrumentos avaliativos específicos, o nível de proficiência em leitura e escrita dos participantes de modo a oferecer subsídios pontuais para a superação das defasagens.

Fruto de um trabalho minucioso e pautado pelo compromisso com a aprendizagem, a iniciativa, denominada "Turminha de Alfabetização" pelos próprios alunos, tornou-se referência local já no primeiro ano de sua implementação, apresentando significativa demanda e, inclusive, lista de espera. As aulas, com duração média de duas horas, priorizavam, sobretudo, o fortalecimento da autoestima dos estudantes e a valorização de suas potencialidades. A metodologia adotada organizava as atividades em blocos dinâmicos de 20 a 40 minutos, nos quais predominavam rodas de conversa, jogos, brincadeiras, desafios cognitivos e propostas de aprendizagem colaborativa.

Um dos principais atrativos da iniciativa eram as rodas de leitura, nas quais todos os participantes eram convidados a ler de acordo com suas habilidades e níveis de desenvolvimento. Alguns liam textos, outros interpretavam imagens, ideias ou situações, promovendo assim uma vivência inclusiva e significativa do ato de ler. O êxito do programa que perdurou por três memoráveis anos pode ser atribuído ao planejamento criterioso das atividades personalizadas, à seleção cuidadosa de materiais pedagógicos de qualidade e à sólida fundamentação teórica e metodológica que sustentava cada ação.

Ademais, destaca-se que os impactos positivos da "Turminha de Alfabetização", desenvolvida no município de Afuá-PA, repercutiram amplamente, gerando convites para participação em eventos oficiais da municipalidade, realização de palestras em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como escuta, acolhimento e orientação a professores da rede pública de ensino.

A educação deve ser compreendida como um espaço de reflexão crítica sobre o contexto presente, atribuindo ao sujeito em formação um papel ativo na construção histórico-cultural, não como mero reprodutor da cultura dominante, mas como agente de transformação que atua conscientemente sobre ela. Nessa perspectiva, impõe-se à escola o desafio de romper com a suposta neutralidade que, historicamente, perpetua desigualdades, e se propõe a assumir o compromisso com a formação humana integral e cidadã, superando a lógica da simples transmissão de conteúdos e fomentando nos alunos a capacidade de questionar, desenvolver-se e agir sobre sua própria realidade.

No município de Afuá-PA, observa-se uma realidade escolar marcada por sinais evidentes de exclusão e marginalização social, perceptíveis nos indicadores de baixa escolaridade, evasão, distorção idade-série, desempenho escolar aquém do esperado e

persistência do analfabetismo (Brasil, 2021; IBGE, 2022). Contudo, essa mesma realidade revela, sob outra ótica, sinais de superação e resistência, manifestos na motivação dos docentes, na busca por formação continuada que qualifique a prática pedagógica e os esforços do poder público local, por meio de políticas e programas educacionais voltados à melhoria da infraestrutura e da qualidade do ensino. Tais iniciativas, conduzidas pela Secretaria Municipal e pelo Conselho de Educação, demonstram uma disposição concreta para enfrentar os desafios históricos da educação na região.

Sob tal enfoque, é necessário refletir sobre os resultados obtidos ao longo dos três anos de implementação do Programa de Alfabetização vinculado ao Projeto Igarapé da Esperança, no município de Afuá-PA. Dentre os principais avanços, destacam-se a articulação entre os conteúdos escolares sistematizados e sua aplicação contextualizada à realidade local, a valorização da cultura popular, de elementos típicos e folclóricos da região, a utilização de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como estratégias de ensino, a musicalização com instrumentos confeccionados a partir de materiais recicláveis e o empenho em apresentar os conteúdos de forma criativa, instigante e desafiadora. Soma-se a esses aspectos o planejamento de aulas personalizadas conforme os níveis de aprendizagem dos alunos, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o incentivo à leitura por meio da exploração de diversos gêneros literários, promovendo, assim, uma alfabetização que transcende o decodificar de palavras, abrindo caminho para o encantamento com os livros e a imaginação, elementos essenciais na produção de uma realidade transformada.

No ano de 2023, os desdobramentos do trabalho pedagógico oriundo do Projeto Igarapé da Esperança ultrapassaram os limites do município, consolidando-se como uma experiência formativa de referência. A proposta expandiu-se na forma de um curso de capacitação voltado a professores que atuam em escolas públicas e projetos sociais em comunidades vulneráveis. Embora ainda sem denominação oficial, a formação já beneficiou 93 professores, abrangendo não apenas o município de Afuá, mas também o Sertão Pernambucano, Curitiba e, internacionalmente, Moçambique. Trata-se de uma ação formativa comprometida com o fortalecimento da prática docente, pautada pela criatividade, inovação e aprimoramento pessoal e profissional dos educadores. Seu conteúdo se ancora nos fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica com o intuito de instigar os professores a repensarem suas práticas e sua função social na formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de sua própria história.

Considerações Finais

Com o propósito de combater os mecanismos de marginalização que atingem, sobretudo, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, torna-se imperativa a adoção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos e atribuam significado à aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento integral dos escolares. É justamente ao encontro a uma realidade educacional precária, que a alfabetização assim como as práticas de leitura promovidas no espaço escolar ou em espaços alternativos de aprendizagem, se tornam imprescindíveis.

A Pedagogia Histórico-Crítica alicerçada na lógica dialética, propõe a compreensão da educação em sua relação intrínseca com a estrutura social e com as concepções políticas e ideológicas que permeiam o espaço escolar e a ação docente. Saviani (1999) discute a função da escola frente aos processos de reprodução social que historicamente negam às classes populares o acesso ao protagonismo histórico, propondo, em contraponto, uma prática pedagógica crítica, comprometida com a emancipação dos sujeitos e dotada de sentido social transformador. Dessa forma, a superação da alienação passa necessariamente pelo desenvolvimento de uma educação significativa que envolva tanto professores quanto alunos, retirando-os da condição de neutralidade e passividade. Quem sabe as práticas de ensino, intencionais e humanizadoras, sejam compreendidas e implementadas como um meio viável para conduzir crianças e adolescentes nos rumos de uma formação crítica que supere uma realidade marcada pela marginalização social e educacional.

REFERÊNCIAS

AFUÁ-PA. Portal da Prefeitura Municipal. 2009. Disponível em: https://afua.pa.gov.br/ Acesso em: 23 fev. 2025.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2° ed. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1985.

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**. n. 2, p. 1-3. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PERIODICO_JAN_FEV_21.pdf Acesso em: 23 abr. 2025.

BAJARD, Elie. **Descoberta da Língua Escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Programa das Nações Unidas. **Relatório Técnico Município de Afuá-PA**. Instituto Herkenhoff e Prates, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/marajoafua. Acesso em: 28 abr. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/afua. Acesso em: 29 abr. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e Atividade . *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. SILVA, Vandeí Pinto da. MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** Marília: Cultura Acadêmica. p. 365-376. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Vandeí Pinto da. Educação e escola no Marxismo: Perspectivas. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. SILVA, Vandeí Pinto da. MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** Marília: Cultura Acadêmica. p. 185-206. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Ática, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas lll**. Madrid: Visor. 1995.

SOBRE AS AUTORAS

Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (Ingresso em 2025). Graduação em pedagogia (2021) e especialização em Psicopedagogia (2022) pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Especialização em Neuro Educação e Intervenção ABA para Autistas (2023) pela Faculdade Metropolitana de São Paulo. Experiência em aprendizagem infantil e alfabetização. Prestação de serviços educacionais em projetos sociais de 2007 a 2023 em Cariacica- ES, Belo Horizonte- MG, Maringá e Londrina- PR e Afuá- PA.
Email: Lucianarbueno@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9626180537378973
ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-4563-3268

Marta Silene Ferreira Barros

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba ? UEPB (1991); Bacharel em Psicologia pela Faculdade Ingá - UNINGÁ (2008); Especialista em "O Pensamento Educacional no Brasil" pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (1995). Especialização em Terapia de Casal e Família (2012). Mestrado em Eucação (Filosofia da Educação) pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (1998). Doutorado em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2004). Doutorado Sandwich em Sociologie de Léducation pela Université Charles-de-Gaulle em Lille - França (2002-2003). Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Formação em Terapia de Família e Casal pela Faculdade Teológica Sul Americana (2009). Professora Associada C- TIDE do Departamento de Educação - Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Coordena o projeto de Pesquisa: O Social e o Cultural na Formação e Práxis educativa: Implicações da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na Educação Escolar. É Lider do Grupo de Pesquisa vinculado ao Cnpq: FOCO- Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: Implicações da Teoria Histórico Cultural no ensino, Aprendizagem e no

Desenvolvimento Humano. Participa como membro dos seguintes grupos de pesquisa: Leitura e Educação: Práticas Pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica- UEL; Processos de Leitura e de escrita: apropriação e objetivação UNESP, Campus de Marília-SP; Infância, Educação Infantil e Formação de professores, UEL. Áreas de atuação: Formação de professores, Educação Infantil, Infância e Aprendizagem; Saberes docentes e Prática pedagógica na Perspectiva Histórico Crítica; Desenvolvimento humano na perspectiva dialética e histórico cultural.
E-mail: mbarros_22@hotmail.com/mbarros@uel.br
Lattes: http//lattes.cnpq.br/3400612251090722
Orcid: https.//orcid.org/0000-0002-1924-8490

CAPÍTULO 20

POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS CARTA E *E-MAIL*

Márgara Dias Nicacio Rodrigues
Letícia Vidigal
Sandra Aparecida Pires Franco

Introdução

O estágio supervisionado representa um momento singular na formação docente, constituindo-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Esta experiência proporciona ao futuro educador a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar em sua complexidade, conhecer as dinâmicas institucionais e, principalmente, refletir sobre as múltiplas possibilidades de atuação pedagógica junto aos educandos. Conforme apontam Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido como simples cumprimento de carga horária, mas como um campo de conhecimento que envolve estudos, análises, problematizações e proposições sobre o ensinar e o aprender.

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar as vivências experienciadas durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em uma escola pública do mesmo município, com ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos carta e *e-mail*.

A partir das observações e regências realizadas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, que ocorreram no 2º semestre de 2024, em conjunto com as supervisões, leituras e discussões teóricas baseadas na perspectiva histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como processo mediado pelas interações sociais e práticas culturalmente constituídas (Vigotski, 2007), especificamente, o trabalho apresenta possibilidades didáticas envolvendo os atos de ler e escrever por meio da utilização dos gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de uma proposta que visa não apenas relatar experiências, mas também refletir teoricamente sobre elas, contribuindo para a discussão acerca de práticas pedagógicas transformadoras.

A escolha por apresentar as possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail* foi uma decisão pensada em conjunto, entre estagiárias, professora regente e professora supervisora do estágio. Em tempos de comunicação digital instantânea, refletir sobre diferentes formas de expressão escrita e suas funções sociais, torna-se fundamental para a formação de leitores e escritores autônomos. Como destaca Bakhtin (2016), os gêneros do

discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua, cuja apropriação é essencial para a participação efetiva nas práticas sociais que envolvem a linguagem.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se caracteriza como um estudo que conjuga pesquisa bibliográfica e relato de experiência. Foi realizado um levantamento de estudos teóricos sobre a Perspectiva Histórico- Cultural, a formação do leitor e escritor e o trabalho com gêneros discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recorrendo a bases de dados científicas como periódicos da Capes e SciELO. As vivências do estágio supervisionado constituíram a matéria-prima para as reflexões aqui desenvolvidas, numa perspectiva de práxis que articula fundamentação teórica e experiência concreta.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de contribuir para a discussão sobre práticas pedagógicas que favoreçam a formação de leitores e escritores críticos e autônomos, capazes de utilizar a língua em diferentes contextos sociais. Além disso, ao relatar e refletir sobre as experiências do estágio supervisionado, espera-se oferecer subsídios para a formação de futuros professores, destacando a importância da reflexão sobre a prática como elemento constitutivo e formativo da identidade docente.

Fundamentos teóricos para a formação do leitor e escritor na Perspectiva Histórico-Cultural

A Perspectiva Histórico-Cultural, fundamentada principalmente nos estudos de Vigotski e seus colaboradores, compreende o desenvolvimento humano como um processo essencialmente social, mediado por instrumentos e signos culturalmente constituídos. Nessa abordagem, a linguagem ocupa um lugar central, sendo compreendida não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento de organização e desenvolvimento do pensamento (Vigotski, 2007).

Nesse sentido, Vigotski (2007) destaca que a aprendizagem da linguagem escrita não deve ser reduzida a um simples treinamento motor ou mera decodificação de símbolos. Ao contrário, esse processo precisa ser organizado de maneira que a escrita se torne necessária para a vida, sendo desenvolvida como uma atividade cultural complexa.

Silva e Arena (2012) e Castro *et al.* (2017) contribuem com o entendimento acerca do ato de ler sob uma perspectiva histórico-crítica. Com base nos autores, o ato de ler, mais que uma ação de decodificação de códigos linguísticos, pressupõe compreensão, produção de sentidos e ações a partir de práticas sociais e culturais.

O estudante precisa ser colocado diante de situações que gerem uma necessidade autêntica de leitura durante as tarefas de estudo, a fim de que suas ações reproduzam o movimento em torno do conhecimento, tal qual o realizado pela própria humanidade em seu

percurso histórico. Ler para compreender, ler para se comunicar com o outro e ler para atribuir sentidos a significados sociais reside na origem conceitual de leitura. Não são suficientes, pois, ações de sonorização e ações guiadas por motivos externos – como ler porque a professora mandou. Os gêneros discursivos contribuem com esse trabalho, por inserirem os enunciados escritos em sua dimensão prática e social (Vidigal, 2024).

De acordo com Rinaldini (2019) o ensino da produção textual deve estar vinculado às práticas sociais concretas e fundamentada nos gêneros discursivos como instrumentos mediadores do desenvolvimento da linguagem escrita. Os gêneros textuais oferecem condições para que os estudantes desenvolvam competências discursivas contextualizadas e socialmente relevantes. Assim, gêneros como a carta e o e-mail, por estarem inseridos em práticas sociais cotidianas, configuram-se como instrumentos privilegiados no processo de aprendizagem dos atos de ler e escrever, favorecendo o desenvolvimento da escrita como prática social significativa.

A autora Silva (2013) argumenta que, ainda na infância, as crianças podem desenvolver-se como leitores e escritores competentes por meio do contato com diversos gêneros discursivos. Esse processo envolve a interação com diferentes suportes e práticas sociais da linguagem, permitindo que elas se tornem produtoras de sentidos em contextos genuínos de comunicação. Ademais a autora destaca que esse contato com múltiplas formas de linguagem contribui para o desenvolvimento da autoria, da criticidade e da atuação ativa dos sujeitos no ambiente escolar e social, ampliando sua compreensão de mundo.

Em consonância, Kohle, Miller e Clarindo (2021) destacam que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser compreendida como um processo interativo e significativo, no qual a criança se apropria da escrita por meio de práticas sociais contextualizadas. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros do discurso, como cartas e *e-mails*, permite que os alunos desenvolvam ações de escrita em situações reais de comunicação.

Os autores Kohle, Miller e Clarindo (2021) também discorrem que a produção de textos em sala de aula deve estar vinculada a práticas sociais autênticas, possibilitando aos estudantes compreenderem a função social da escrita e desenvolverem-se como autores de seus próprios textos. Ainda dentro dessa perspectiva, afirmam que o trabalho com gêneros discursivos no processo de aprendizagem da escrita amplia a função social da linguagem e possibilita a formação de um pensamento mais elaborado, integrando o sujeito às práticas culturais de seu meio. Portanto, a atividade de estudo mediada por gêneros discursivos favorece a formação do pensamento teórico e contribui para práticas educativas humanizadoras.

Estágio supervisionado como espaço de formação docente e prática reflexiva

Conforme apontam Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido como atividade prática em oposição à teoria, mas como aproximação à realidade na qual o futuro professor irá atuar, possibilitando a análise, a reflexão e a intervenção nessa realidade.

A concepção de estágio como espaço de formação reflexiva encontra respaldo nos estudos de Schön (2000), que propõe a reflexão sobre a prática como elemento central na formação profissional. Para o autor, a formação docente deve valorizar a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, possibilitando ao futuro professor desenvolver um conhecimento prático fundamentado e consciente.

No contexto específico da formação do professor para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estágio supervisionado representa uma oportunidade única de contato com as especificidades do processo de formação do leitor e escritor. Como destacam Pimenta e Lima (2012), essa experiência permite ao estagiário observar e analisar as práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da linguagem escrita, compreendendo os desafios e as possibilidades desse processo.

Andrade e Almeida (2018) destacam que o diário reflexivo é um instrumento relevante no processo de formação docente, pois permite que o educador em formação registre, analise e reflita criticamente sobre suas vivências pedagógicas. As autoras discorrem que esse tipo de registro contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, favorecendo a compreensão mais aprofundada do cotidiano escolar e possibilitando a ressignificação das práticas educativas a partir da experiência vivida.

Sendo assim, com base nos diários de campo com relatos das vivências do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será apresentada uma experiência que demonstra a articulação teoria e prática durante a formação inicial de professores, bem como as possibilidades de formação do leitor e escritor.

O trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail* no estágio supervisionado

O relato de experiência aqui apresentado refere-se ao estágio supervisionado realizado em uma escola municipal de Londrina-PR, especificamente em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com vinte e duas crianças. A escola, construída em 1970, passou por reformas ao longo dos anos e atualmente atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. O Projeto Político Pedagógico da instituição fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e nas deliberações do Conselho Municipal de Educação, buscando assegurar o desenvolvimento integral dos alunos (Londrina, 2020).

O período de observação do estágio permitiu conhecer a organização da escola, sua estrutura física e os recursos disponíveis, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas turmas. Destacou-se a sala de leitura, que conta com um acervo de aproximadamente três mil livros de literatura infantil e juvenil, além de fantoches, coleções e jogos pedagógicos, recursos fundamentais para o desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita.

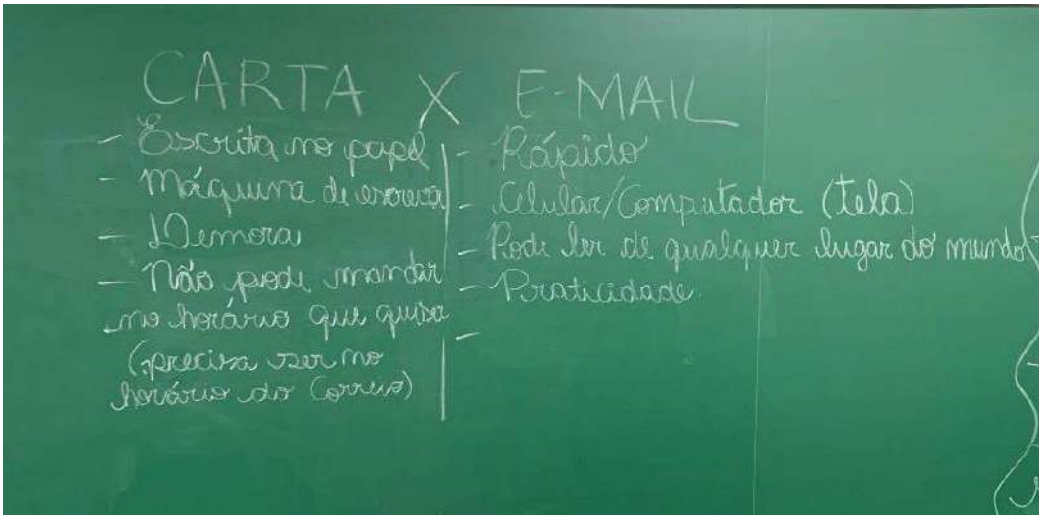
Durante o período de observação, foi possível perceber a diversidade de práticas pedagógicas e as diferentes formas de organização das turmas. Na turma do 3º ano, especificamente, chamou atenção a disposição das carteiras em formatos variados (duplas ou em carteiras colocadas lado a lado em formato de "U"), favorecendo a interação entre os alunos e o desenvolvimento de atividades colaborativas. A professora regente demonstrou grande preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, propondo atividades que incentivavam a participação efetiva dos alunos e o desenvolvimento da comunicação.

As regências realizadas nessa turma, duas regências de 3h cada, tiveram como foco o trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail*, buscando promover a compreensão de suas funções sociais e de suas características estruturais. A escolha desses gêneros justifica-se pela possibilidade de explorar diferentes formas de comunicação escrita, estabelecendo comparações entre meios tradicionais e contemporâneos de correspondência. Além disso, foi uma necessidade advinda da própria organização curricular da instituição, manifestada pela docente.

Na primeira regência, o objetivo foi fazer com que os alunos compreendessem a função social da carta, reconhecendo seu contexto de produção, circulação e os elementos que a compõem, como remetente, destinatário e intencionalidade do autor. Inicialmente, buscou-se investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, por meio de perguntas como "Vocês já escreveram ou receberam uma carta?" ou "Sabem o que é necessário para enviar uma carta?". Em seguida, apresentou-se uma coleção de papéis de carta, e cartas antigas reais, que eram de posse de uma das estagiárias, evidenciando a dimensão cultural e histórica dessa forma de comunicação.

O segundo momento da regência foi dedicado à discussão sobre as diferenças entre a carta e o *e-mail* (Figura 1), abordando aspectos como estrutura, custo, tempo de entrega e acessibilidade.

Figura 1 - Comparação realizada com as crianças entre carta e *e-mail*



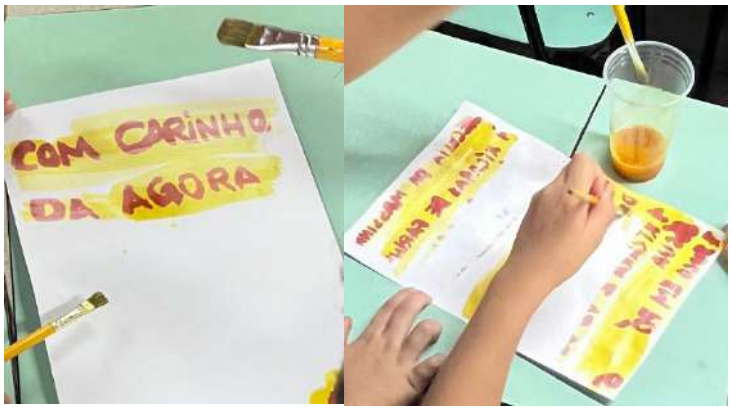
Fonte: Acervo das autoras (2024).

Os alunos participaram ativamente dessa discussão, compartilhando suas experiências e percepções sobre essas formas de comunicação. Em seguida, elaborou-se coletivamente um *e-mail* para uma amiga das estagiárias, solicitando uma receita de massinha de modelar. Essa atividade permitiu que os alunos vivenciassem a produção de um *e-mail*, compreendendo sua estrutura e função comunicativa.

Após o retorno dos alunos do intervalo e da aula de Educação Física, foi realizada a proferição do livro "A Carta do Gildo", da autora Silvana Rando (2018). Essa atividade possibilitou aos alunos perceberem como o gênero carta é representado na literatura infantil, ampliando sua compreensão sobre as diferentes formas e possibilidades de uso desse gênero do discurso em questão, bem como oportunizou a atribuição de sentidos a textos do campo artístico-literário.

Na segunda regência, deu-se continuidade ao trabalho com os gêneros discursivos carta *e e-mail*, integrando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. O momento mais significativo dessa regência foi a leitura da carta-resposta ao *e-mail* enviado pelos alunos na aula anterior. A carta foi previamente preparada pelas estagiárias, com uma "tinta invisível" feita de bicarbonato de sódio, diluído em água, foi revelada quando as crianças passaram uma mistura de açafrão e álcool, causando grande empolgação e envolvimento. (Figura 2).

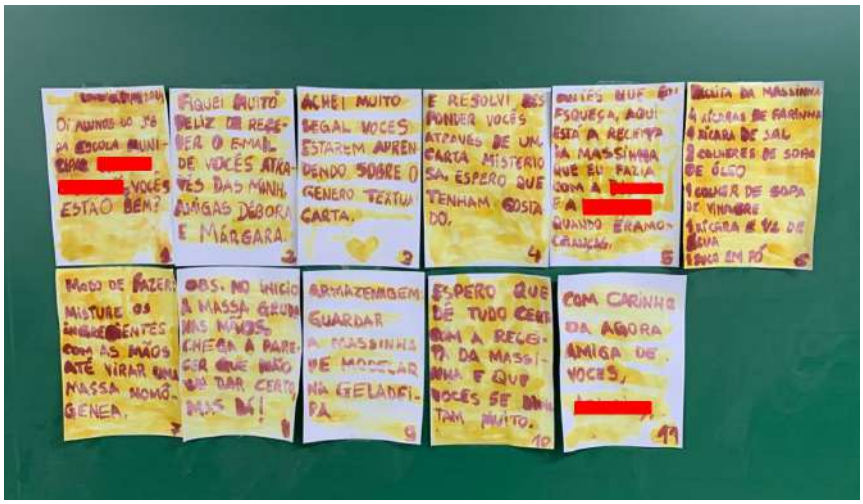
Figura 2 - Mensagem da carta revelada pelas crianças após reação química



Fonte: Acervo das autoras (2024).

De acordo com Oliveira *et al.* (2021), a curcumina apresenta coloração amarela em soluções ácidas (pH < 7,4) e vermelha em soluções básicas (pH > 8,6), o que explica a mudança para a cor vermelha quando em contato com bicarbonato de sódio, uma substância alcalina (Figura 3).

Figura 3 - Reação química do açafrão diluído em álcool em contato com bicarbonato de sódio



Fonte: Acervo das autoras (2024).

A carta revelada continha a receita da massinha de modelar, com ingredientes, medidas e modo de preparo, e que foi confeccionada coletivamente em sala de aula. Essa atividade permitiu integrar a compreensão leitora à experimentação prática, além de trabalhar conteúdos matemáticos relacionados a medidas e proporções.

Após a confecção da massinha, os alunos foram convidados a escrever suas próprias cartas, relatando a experiência vivenciada. Para isso, foram disponibilizados pelas estagiárias, papéis pautados no estilo papel de carta, com desenhos em marca d'água, envelopes e selos, possibilitando uma vivência completa do processo de escrita e envio de correspondência.

A última parte da regência foi dedicada à divisão da massinha, explorando conceitos matemáticos, com ajuda de uma balança de precisão, foram feitas as divisões em partes iguais para cada aluno presente. Discutiu-se com os alunos a quantidade total de massinha, o número de alunos presentes e a forma mais justa de fazer a divisão. Essa atividade permitiu trabalhar conteúdos matemáticos de maneira contextualizada e significativa.

As atividades desenvolvidas durante as regências buscaram integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. O trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail* possibilitou explorar aspectos históricos, culturais e estruturais desses textos, evidenciando suas funções sociais e suas especificidades enquanto meios de comunicação. Além disso, a integração com conteúdos matemáticos permitiu ampliar as possibilidades de aprendizagem, demonstrando como diferentes áreas do conhecimento podem ser articuladas em projetos pedagógicos significativos.

A avaliação do processo de aprendizagem foi realizada por meio da observação da participação dos alunos e de sua capacidade em compreender os objetivos propostos. Foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender que tanto a carta quanto o *e-mail* têm como finalidade a comunicação, entenderam a estrutura da carta e foram capazes de identificar as diferenças entre esses dois tipos de correspondência. Além disso, mostraram-se motivados a escrever cartas, praticando a estruturação e o conteúdo adequado.

A experiência relatada evidencia as possibilidades do trabalho com gêneros discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a perspectiva histórico-cultural. O trabalho com diferentes gêneros discursivos contribui para a formação de leitores e escritores capazes de compreender e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais. No caso específico dos gêneros carta e *e-mail*, observou-se que a comparação entre essas formas de correspondência possibilitou reflexões sobre as transformações nas práticas comunicativas ao longo do tempo, ampliando a compreensão dos alunos sobre as funções sociais da escrita.

A abordagem adotada nas regências buscou preservar a dimensão dialógica da linguagem, como proposto por Bakhtin (2016). O *e-mail* enviado tinha um destinatário real e uma finalidade comunicativa autêntica (solicitar uma receita), assim como as cartas escritas pelos alunos ao final da segunda regência. Essa autenticidade contribuiu para que os alunos percebessem a escrita como forma de comunicação nas relações sociais, e não apenas como atividade escolar.

O caráter lúdico e experimental das atividades, especialmente na confecção da massinha de modelar, permitiu integrar diferentes linguagens e formas de expressão, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, particularmente no trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail*, permitiram compreender a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática na formação do leitor e escritor. A perspectiva histórico-cultural, que fundamentou teoricamente este trabalho, mostrou-se um referencial valioso para a compreensão da linguagem escrita como prática social e cultural, cujo domínio transforma qualitativamente o desenvolvimento psíquico da criança.

O estágio supervisionado, como espaço formativo, possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação acadêmica e a realidade concreta da sala de aula. As observações realizadas permitiram identificar as especificidades do contexto escolar, as características dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Já as regências representaram a oportunidade de intervir nessa realidade, propondo atividades fundamentadas teoricamente e adequadas às necessidades das crianças.

O trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail* revelou-se uma possibilidade para o desenvolvimento dos atos de ler e escrever, permitindo aos alunos compreenderem as funções sociais desses textos e suas características estruturais. A comparação entre esses dois meios de correspondência possibilitou reflexões sobre as transformações nas práticas comunicativas, evidenciando como os avanços tecnológicos modificam as formas de interação social mediadas pela linguagem escrita.

A integração entre diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática, demonstrou a possibilidade de desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares e significativos. A confecção da massinha de modelar, a partir da receita recebida na carta, permitiu trabalhar conteúdos matemáticos relacionados a medidas e proporções, evidenciando como a matemática está presente em situações cotidianas e como pode ser abordada de forma contextualizada.

O caráter lúdico e experimental das atividades desenvolvidas contribuiu para o engajamento dos alunos e para a construção de aprendizagens significativas. A "carta invisível", por exemplo, despertou curiosidade e entusiasmo, motivando os alunos a participarem ativamente do processo de revelação do conteúdo. Essas experiências evidenciam a importância da ludicidade como elemento fundamental no processo de aprendizagem.

As vivências do estágio proporcionaram também importantes reflexões sobre o papel do professor no processo de apropriação da linguagem escrita. Observou-se que, para além do domínio dos conteúdos e das metodologias, o professor dos Anos Iniciais pode ser capaz de criar situações significativas de uso da linguagem, promovendo a compreensão de suas funções sociais e de suas dimensões discursivas.

O estágio supervisionado constituiu-se, portanto, como experiência fundamental na formação docente, possibilitando a construção de conhecimentos que certamente influenciarão a prática pedagógica futura. As observações e intervenções realizadas contribuíram para a compreensão da complexidade do processo educativo e da importância de uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada teoricamente.

Por fim, destaca-se que as possibilidades de leitura e escrita a partir das vivências do estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho com os gêneros discursivos carta e *e-mail*, evidenciaram a importância de uma abordagem que considere a linguagem em suas dimensões sociais e culturais. O trabalho com diferentes gêneros discursivos, em situações significativas de uso, contribui para a formação de leitores e escritores capazes de utilizar a linguagem escrita de forma crítica e autônoma nos diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 94–106. 2018. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6498. Acesso em: 21 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CASTRO, Rosane Michelli de *et al*. Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. FRANCO, Sandra Aparecida Pires (orgs). **Perfil do leitor universitário**: textos e contextos nas licenciaturas. Tubarão: Copiart, p. 13-24. 2017.

OLIVEIRA, Drielly Emanoele Tomé Barros de *et al.* Curcumina como indicador natural de pH: uma abordagem teórica-experimental para o ensino de Química. **Química Nova**, v. 44, n. 2. p. 215-222. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/7FvJJDZSSRNVrfT7bQ5R6NL/ Acesso em: 20 abr. 2025.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico**. Entidade municipal, Londrina, 2021.

KOHLE, Érika Christina; MILLER, Stela; CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. Gêneros discursivos e aprendizagem da escrita: para além da alfabetização inicial. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 116–132, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53570 Acesso em: 21 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANDO, Silvana. **A carta do Gildo**. Guarulhos: Brinque-Book, 2018.

RINALDINI, Lucas. **O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182508. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**. Spain. n. 6, p. 1-14. 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10835/5219. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. 315 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/106626. Acesso em: 21 abr. 2025.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIDIGAL, Letícia. **A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A APROPRIAÇÃO DO ATO DE LER:** O Trabalho com Gêneros Discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE AS AUTORAS

Márgara Dias Nicacio Rodrigues

Especialista em Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) pela Faculdade Novoeste e em Tecnologias de Informática na Educação (TIE) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Psicologia pela UEL e Graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. Atua como docente no Espaço para Altas Habilidades (EPAH) Renzulli Learning, na Sapiens – Instituto de Psicologia.
E-mail: margaradias.nr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4776829302873518
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5401-3493

Letícia Vidigal

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela UEL. Graduada em Pedagogia pela UEL. Atua como docente na rede municipal de Londrina, Paraná, e como professora colaboradora na área de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UEL.
E-mail: leticiavidigal@uel.br.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0735808490612432
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0163-119X

Sandra Aparecida Pires Franco

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras e Pedagogia pela UEM. Atua como docente do Departamento de Educação da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.
E-mail: sandrafranco@uel.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4775777293922801
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7205-744X

CAPÍTULO 21

"O MATADOR" DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O LIVRO ILUSTRADO

Joyce Aparecida da Silva Linard
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Primeiras Palavras

Inevitavelmente, há discussões acerca de quais são os temas ditos como "ideais" ou "apropriados" para serem abordados nas obras literárias oferecidas, especialmente, para as crianças-leitoras.

Alguns temas fraturantes, considerados "tabus", acabam sendo evitados em muitas salas de aulas, seja pelo pré-julgamento de educadores ao acreditarem que as temáticas são inapropriadas para a idade da criança, ou, ainda, por não se sentirem preparados e confortáveis com possíveis trocas dialógicas sobre o assunto abordado no livro.

O entendimento de tema fraturante faz parte dos estudos desenvolvidos por Ana Margarida Ramos, em Portugal. Para Ramos, "[a] lista de temas fraturantes é praticamente infindável e percorre todos os tabus: sexo; morte; violência; sofrimento; terrorismo; guerra; genocídio; doença, incluindo todas as suas variáveis e combinações" (Ramos, 2015, p. 289 *apud* Oliveira-Iguma, 2019, p. 108).

Para a pesquisadora Oliveira–Iguma (2019, p. 108-109).

> A palavra fratura está associada à noção de algo que foi quebrado, que sofreu uma ruptura. Diante do sentido conotativo empregado no dicionário paramos para refletir sobre o porquê de os temas fraturantes serem considerados como temas tabus. A noção que desenvolvemos é a de que essa fratura vai além do sentido denotativo, ao ampliar para aquilo que quebra também o que é moral e permitido pelos detentores do saber.

Assim, quando se tem, por meio da literatura, temas a penetrar por diferentes assuntos e problemas constituintes da nossa existência, e que envolvem cada pessoa como ser humano, é possível entendê-lo como "tabu", pois, na sua grande maioria, expõe aquilo que é compreendido como o não permitido. Neste sentido, trazer assuntos fraturantes para nossas discussões, aqui, com destaque para temas disponíveis nas obras literárias para as infâncias, é compreender que essas narrativas, se tornam importantes aliadas, especialmente, por permitir a abertura para os múltiplos diálogos democráticos, tão importantes e necessários para construções de relações humanas mais saudáveis e empáticas, e que, infelizmente, ainda são ausentes em muitos ambientes escolares.

Cecilia Bajour (2012, p.25), nos lembra de que "a democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença [...]", e não vejamos os indivíduos como um ser único, mas, sim, diverso, "expressivo e falante" (Bakhtin, 2011, p.395). Neste caminho, quando há a oferta de narrativas literárias, não apenas entendida como deleite, passar o tempo ou para distração, teremos leituras capazes de provocar em seus leitores, reflexões acerca de temáticas presentes em seu contexto social, seja por sua própria experiência, ou por situações presenciadas muito próximas de si. Se antes alguns assuntos eram abordados e as pessoas tinham seu primeiro contato, por exemplo, pelas telenovelas ou filmes, e ao querer negá-las as crianças bastava mudar de canal, hoje, são parte da realidade da sociedade, batendo constantemente à nossa porta. No campo da literatura para as infâncias, publicações vêm se destacando ao darem importância a temáticas como essas. Suas publicações ajudam a quebrar paradigmas de ideias defensoras do negligenciamento, proibição, apagamento ou o silenciamento de alguns assuntos a serem abordados nas obras literárias.

Citamos, por exemplo, obras como: *Aporofobia* (2023), escrita por Blandina Franco e José Carlos Lollo. Na narrativa, os autores trazem o significado para uma palavra nova: Aporofobia - preconceito, repulsão, e até mesmo, ódio que uma pessoa sente por outra pessoa por ser pobre. Assim, mais que trazer uma palavra nova para o vocabulário, a história traz reflexões sobre o cotidiano de muitas pessoas que vivem em situação de rua, e são vítimas da violência a todo o momento. O livro *Os invisíveis (*2021) de Tino Freitas e Odilon Moraes é outro exemplo. A história traz personagens do cotidiano, mas, que muitas vezes acabam sendo ignorados ou esquecidos por outras pessoas, como os idosos, moradores de ruas, atendentes de loja, garis e pessoas de nossa própria família. O livro *Mari e as coisas da vida (*2012) de Tine Mortier e Kaatje Vermeire aborda a convivência de uma neta com sua avó, mas quando seu avô morre, os autores trazem por meio da ilustração, o personagem em um caixão, rompendo com a ideia de que isso não pode estar presente nas narrativas para as infâncias. Na obra *O pato, a morte e a tulipa* (2023) de Wolf Erlburch, o personagem (o pato) dá de cara com a morte. Com suavidade, o leitor pode acompanhar os últimos dias do pato, em uma narrativa em que a morte é apresentada como uma figura amável. No livro *Não (2011),* de David MCPhail, por meio de ilustrações, temos um menino que percorre ruas em meio a fogos e artilharias, no entanto, com coragem, uma palavra forte – Não! - é lançada e traz esperanças. No livro *Leila* (2019), Tino Freitas e Thaís Beltrame, apresenta como personagem principal uma baleia para falar sobre o abuso sexual infantil. Podemos, ainda, citar o livro ilustrado *Lá e Aqui (2015)* de Carolina

Moreyra e Odilon Moraes, que trazem em sua narrativa, de forma sensível e poética a história de uma família que passa pelo processo de separação dos pais.

Como negligenciar a partilha de obras literárias a dialogar com situações vivenciadas também pelas crianças? Como não falar sobre a violência, se crianças precisam se proteger de balas perdidas durante confrontos em seus bairros? Como não falar sobre doenças, se milhares de pessoas perderam entes queridos durante o período da pandemia do Covid 19? Como não dialogar sobre relações familiares, se meninos e meninas presenciam brigas e violência em seus lares? Trazer temas "tabus" para as salas de aula é entender que estas crianças são sujeitos e leitores do mundo, possuidoras de sentimentos e, sedentas por enunciar suas vozes ao compartilhar ideias, opiniões e reflexões sobre experiências pessoais ou coletivas.

Diante disso, para nossos estudos, escolhemos a obra de livro ilustrado *O Matador (2018),* de Wander Piroli e Odilon Moraes, para tecer alguns diálogos sobre as duas linguagens presentes nestes objetos - o texto escrito e as ilustrações. Também traremos sugestões de práticas de leitura literária a serem desenvolvidas com a obra e por fim, nossas conclusões.

O Matador de Odilon Moraes e Wander Piroli

Narrado em primeira pessoa, a história *O matador (2018)* foi escrita pelo autor belo-horizontino, Wander Piroli (1931-1996) e, traz, por meio de sua escrita, um texto com linguagem enxuta e simples, mas, com reflexões profundas sobre questões e acontecimentos do nosso cotidiano. As ilustrações de Odilon Moraes em pinceladas na predominância da cor verde, em várias tonalidades, preenchem todas as páginas internas, com exceção de uma mancha vermelha nas duas últimas páginas, dialogando harmoniosamente com o texto escrito. Destacamos, neste momento, a importância das duas linguagens - texto escrito e ilustrações - presentes nos livros ilustrados. A combinação entre estas duas linguagens, são essenciais e ajudam a contar a história.

No primeiro contato com a narrativa, ao abrir capa, quarta capa e orelhas, o leitor poderá ver uma imagem única. Na ilustração, nota-se um muro bege, com algumas pinceladas no verde e azul. Na parte superior, pousado de costas para o leitor, um pequeno passarinho – pardal - contrasta com a faixa azul mais escura e disposta no topo da página – céu. O título centralizado na capa instiga o leitor a fazer alguns questionamentos iniciais: Quem é o matador? Qual a relação do passarinho com o título? Quem morreu? No entanto, ainda não é possível chegar a qualquer conclusão, pois nada está explícito e o leitor precisa seguir com a leitura.

Figura 1- Capa, Quarta Capa e orelhas de *O matador*

Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Adentrando na narrativa, o texto escrito e as ilustrações situam o leitor para o ambiente da história, e para uma narrativa no tempo passado: "Naquele tempo, havia muitos quintais e lotes vagos. E era tudo arborizado, tanto em nossa rua como em todo o bairro" (Piroli, Moraes, 2018, s.p) (figura 2). O ambiente bucólico, de cidade pequena e do interior, com suas casas, árvores, postes de luz, pardais e pessoas caminhando, chama a atenção e pode ser observado pelas ilustrações. Com essas informações, o leitor poderá elaborar outras perguntas? Quem é o personagem-narrador da ilustração? Ele está presente na imagem? É o garoto da bicicleta? Algum dos meninos andando pela rua? Ou nenhum deles?

Figura 2 - Par de páginas de *O matador*

Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Na sequência, o drama da narrativa é manifestado: "Todos eram bons no bodoque, matavam os seus pardais. Todos, menos eu" (Piroli, Moraes, 2018, s.p). Nas ilustrações (figura 3), duas imagens enquadradas mostram do lado esquerdo, algumas crianças comemorando o feito, enquanto ao lado direito, um garoto retratado pela sua má mira.

Figura 3 - Par de páginas de *O matador*

Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Conforme Linard (2024), nas imagens acima, e assim como em outros momentos da narrativa, é possível observar uma relação de duplicidade - envolvendo o texto escrito e as ilustrações -, todavia, simétrica e harmônica entre elas. O texto de Wander Piroli e as ilustrações apresentadas, quase em forma de esboços construídas por Moraes, caminham diretas para o contraponto entre as duas linguagens. O movimento do olhar do leitor do em cima e do embaixo, o detalhe da imagem e a sensação provocada por ela, centraliza-se no percurso da pedra e na reação imóvel do pardal. “A pedra passava por cima, por baixo, de lado. Por mais que caprichasse na pontaria e me aproximasse da vítima, não conseguia atingi-la” (Piroli, Moraes, 2018, s.p). Assim, mesmo que há uma duplicidade apresentada entre o texto escrito e as ilustrações, à disposição do texto na página faz o olhar do leitor avivar para o em cima e para baixo, percorrendo da palavra à ilustração e vice-versa, em um ciclo constante e diferentemente do movimento corriqueiro e presente em muitos livros – da esquerda para a direita, e na sequência horizontal.

Prosseguindo com a leitura, a história ganha intensidade. Sem ninguém por perto, o menino treina sua pontaria, porém, acaba sendo inútil e continua a não acertar o alvo. “Muitas vezes ficava no fundo do quintal, sozinho, treinando a pontaria. Punha uma caixa de fósforos numa forquilha de jabuticabeira, mirava bem e – pimba – errava o alvo.” (Piroli, Moraes, 2018, s.p). Neste momento da história, é possível perceber os sentimentos do garoto e a sua frustração, principalmente pela humilhação e sua incapacidade de acertar pelo menos uma única vez o seu objetivo - alvo.

A raiva, o silêncio e a decepção do garoto podem ser percebidos pelo leitor ao ver na imagem (figura 4), uma caixinha de fósforo colocada no galho de uma árvore. Mais uma vez, a pedra lançada pelo menino passa longe de seu objetivo. O enquadramento da imagem e da cena

vista de fora para dentro, convida o leitor para se aproximar daquele momento íntimo vivenciado pelo garoto.

Figura 4 - Página de *O matador*

Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Na sequência da história, o foco da narrativa passa a ser em um pardal pousado na quina da coberta. Inicia-se neste momento, o clímax e momentos de grande tensão da narrativa.

A imagem de um muro e o telhado são os destaques do par de páginas (figura 5). O olhar do leitor é direcionado para o topo da página: um pardal pousado tranquilamente na quina da coberta. O menino avista o animal, mas estava sem o seu bodoque. Então, fingi arremessar alguma coisa contra o passarinho, que continua imóvel. Rapidamente, corre para buscar dentro de casa sua atiradeira. Na volta, o pardal continuava pousado no mesmo lugar. Nestas páginas, enquanto o texto escrito acelera a narrativa, a imagem do passarinho pousado na coberta, traz a passividade para a cena. Por meio desses detalhes lidos e percebidos mais atentamente, o leitor será capaz de realizar uma leitura não superficial ou corriqueira, mas, cada vez mais esmiuçada e profunda.

Logo em seguida, o foco narrativo passa para o menino. “Escolhi então uma boa pedra, aproximei-me uns passos, agachei-me no chão, fiz tremenda pontaria” (Piroli, Moraes, 2018, s.p). Finalmente, o alvo é atingido e o menino corre apressadamente atrás do pardal.

Figura 5 - Par de páginas de *O matador*

Fonte: Piroli, Moraes (2018).

O movimento do garoto correndo atrás do animal, procede de imediato o ponto culminante do resto da história. Sua afobação, euforia e agitação causadas pela situação, no entanto, só é percebida e relatada pelo texto escrito: "Saí correndo feito um doido, atravessei o portão e olhei de um lado e outro, a fim de ver se havia alguém da turma na rua. Eu queria que todos vissem. Que todo mundo soubesse que eu matara o pardal. Não havia ninguém na rua" (Piroli, Moraes, 2018, s.p).

Nos quatro últimos pares de página, o desfecho da narrativa acontece.

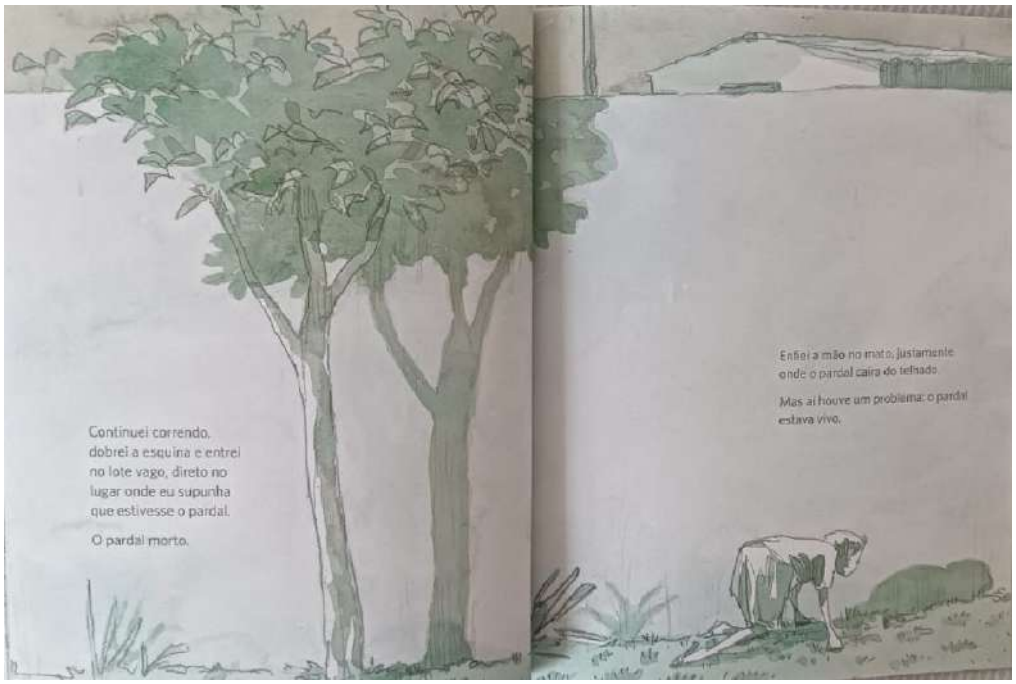
A figura 6 traz o muro disposto em todo o par de páginas. A sensação de movimento causado pelas ilustrações é observada pelas sombras da árvore, das plantas e do menino rastejando ao chão, enquanto procura pelo pardal morto no meio do mato. Porém, a certeza da morte do pardal logo é frustrada: "Mas aí houve um problema: o pardal estava vivo" (Piroli, Moraes, 2018, s.p). Em seguida, em total desespero, com o pardal nas mãos, o menino o joga contra o muro. Sua morte penosa é representada com mais intensidade pelo texto escrito: "[...] com o seu pequeno coração de pardal pulsando atrás das penas arrepiadas. Fiquei com ele, piando, na minha mão" (Piroli, Moraes, 2018, s.p).

A sombra da mão direita do garoto ultrapassa a dobra das páginas e será por meio dela que veremos o movimento de lançar mais uma vez o animal contra o muro. No entanto, a afobação e ansiedade causada pela situação são frustradas e o pardal escapa novamente das mãos do menino e cai no mato "Mas, na afobação em que estava, ele me escapuliu da mão, e ficou piando no chão, no meio do mato (Piroli, Moraes, 2018, s.p)". Nova tentativa. O menino apanha o animal e o joga contra o muro.

A intensidade dos momentos vivenciados pelo garoto é retratada em uma sequência de três tentativas de matar o pardal (Linard, 2024). O leitor, lentamente, vai presenciando cada uma delas, enquanto, juntamente com o animal, sente uma morte lenta, dura e sofrida. A ilustração da penúltima página mostra a marca de sangue no muro e, o texto escrito confirma: "Houve apenas um batido surdo e o pardal caiu de vez, inerte" (Piroli, Moraes, 2018, s.p).

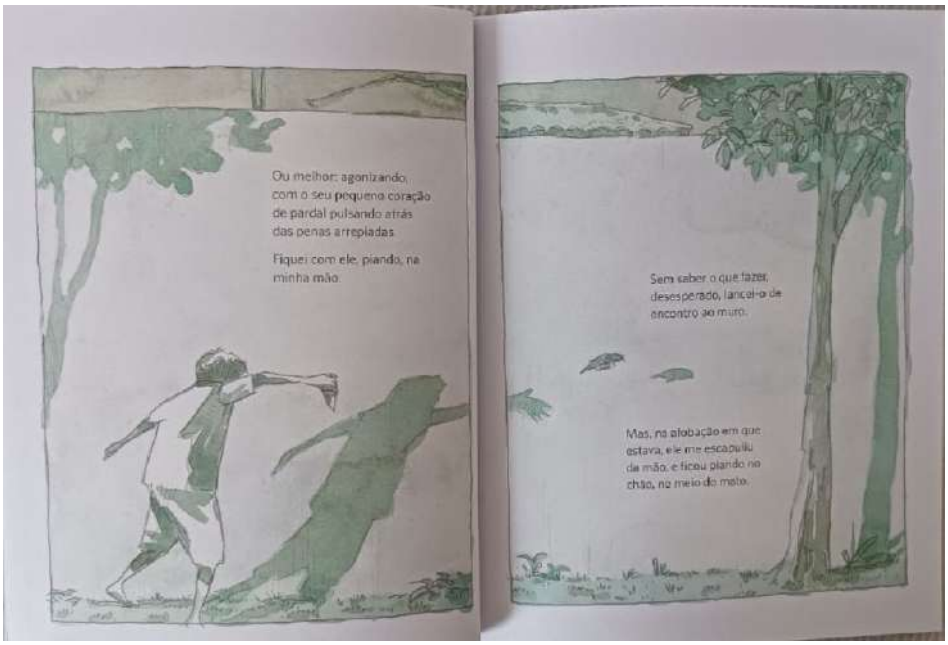
Por fim, toda a dor sofrida pelo pardal, se acaba. Mas outra dor surgiu. O texto escrito e a imagem concentram para o momento onde a obstinação do garoto finalmente se realiza, todavia, de forma irreparável. "E não piou mais. Aliás, piou, sim. E continua piando dentro de mim até hoje" (Piroli, Moraes, 2018, s.p). A mancha de sangue deixada pelo pardal no muro é deixada inclusive, no peito do garoto (figura 8).

Figura 6 - Par de páginas de *O matador*



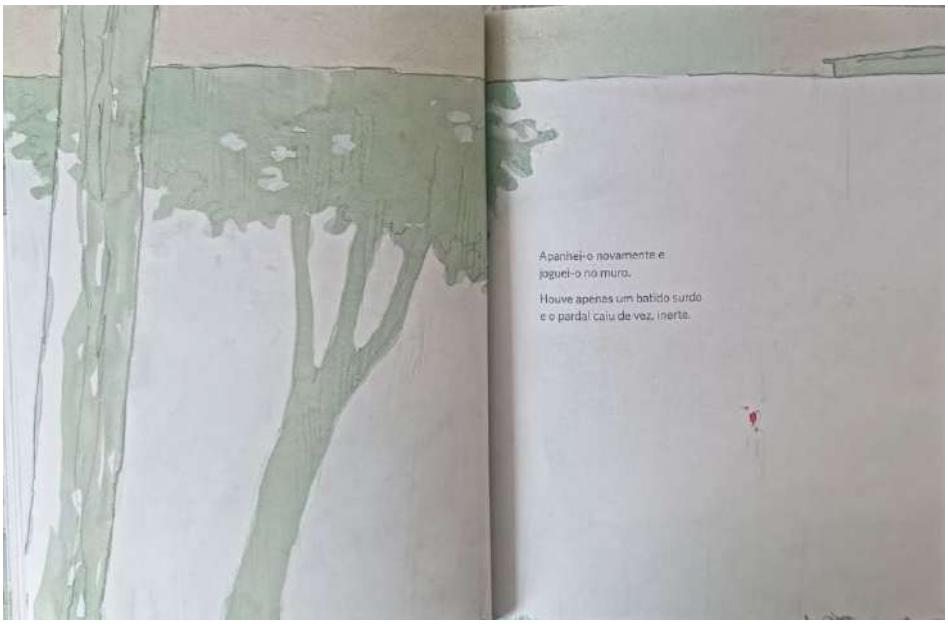
Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Figura 7 - Par de páginas de *O matador*



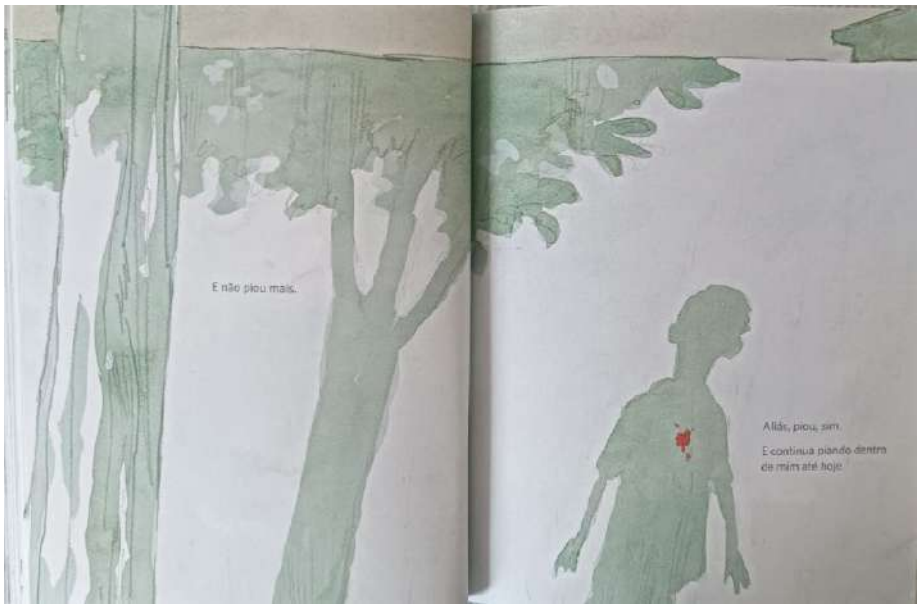
Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Figura 8 - Par de páginas de *O matador*



Fonte: Piroli, Moraes (2018).

Figura 9 - Par de páginas de *O matador*



Fonte: Piroli, Moraes (2018).

A atitude cometida pelo garoto para sua aceitação perante os demais amigos acabou por lhe deixar marcas irreparáveis e inesquecíveis. O último suspiro dado pelo pardal ultrapassa as páginas, deixando os leitores também, suspensos, sem fôlego e sem palavras. A obsessão do garoto em querer matar um passarinho, permanecerão por toda sua vida, julgadas e contempladas pelo seu próprio eu, em constantes conversas íntimas.

Algumas possibilidades de Práticas Pedagógicas com a obra

> Em O Matador, tenho uma experiência que fiquei muito chocado. Meu filho mais velho adora bichos, e o livro tinha chegado da editora, estava em cima da mesa. Eu abri, achei bonito e deixei em cima da mesa. Ele chegou da escola, pegou o livro, abriu e começou a ler. A cara dele foi ficando dura. Ele fechou o livro, olhou para mim e disse: 'Você que fez isso?'. Falei: 'Foi'. E ele: 'Eu não acredito que você fez isso'. Eu falei: 'Ué, filho, qual é o problema?'. Ele foi ficando assim muito bravo comigo, disse para ele acabar de ler, ele falou que não queria. Ele acabou de ler, fechou o livro, foi para o quarto. A Carolina (mulher de Odilon) foi atrás dele e ele estava chorando. Daí eu respirei fundo e fui falar com ele. Falei que essas coisas às vezes machucam a gente, que a vida é dura e tal. Contei um poema que gosto muito que fala que é preciso tremer para crescer. Falei para ele que ele nunca ia esquecer o livro e que quando passasse por algo difícil ia lembrar. Mas foi difícil (Entrevista de Odilon Moraes cedida para Beatriz dos Reis de Castro Barros Silva, 2018)[26].

O relato pessoal do próprio ilustrador, claramente atrai, provoca e traz diversos questionamentos sobre o enredo da história. As mesmas sensações despertadas no filho do

[26] O Livro Ilustrado na Literatura Infantil Contemporânea: a relação entre texto e a imagem em obras brasileiras. Entrevista de Odilon Moraes cedida para Beatriz dos Reis de Castro Barros Silva, 2018 para Dissertação de Mestrado da Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, da Universidade de São Paulo, obtenção do título de Mestre em História e Estética da Arte. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-15042019-123117/pt-br.php. Acesso em abril de 2025.

Odilon Moraes também poderão ser sentidas por outro leitor caso tenha carinho e afeição por algum animalzinho, ou talvez não, caso o leitor se mostre indiferente diante da narrativa. Todavia, vale pontuar que, isso só será possível, se a criança-leitora tiver acesso às obras literárias, e sem um pré-julgamento, principalmente quando ainda se acredita na oferta e existência de um único assunto/temáticas como correto e didatizante a ser lido junto e/ou para as crianças. Neste cenário, sugerimos algumas propostas para serem desenvolvidas com a obra de livro ilustrado, mas, esclarecemos que muitas outras atividades poderão surgir, ou as elencadas abaixo, adaptadas de acordo com a realidade de cada ambiente escolar.

Momento Antes da leitura

. Inicialmente, ressaltamos que, antes da oferta de qualquer obra literária para as crianças-leitoras, é importante e necessário que o educador faça uma leitura prévia, pois, só assim terá maiores conhecimentos sobre a obra. A escolha de narrativas feitas de "qualquer jeito", sem qualquer critério, apenas para passar o tempo, ou para cumprir carga horária, acarretará em leituras superficiais, rasas e corriqueiras, e que impossibilita ao leitor, o esmiuçar das tantas camadas de leitura, além de impedi-lo de conhecer toda a potência existente nestas obras literárias.

. Prepare o ambiente e escolha um espaço que seja agradável e acolhedor para o momento da leitura. O espaço se torna uma importante ferramenta para estimular os sentidos, fazer conexões, inferências, visualizações e motivar o leitor para a leitura.

. Apresente e mostre o livro que será lido para as crianças, convidando-as a participarem da leitura. Estimule as crianças-leitoras a ativarem seus conhecimentos prévios e a compartilharem com a sala sobre as possibilidades da narrativa a ser lida.

. Mostre a capa e quarta capa para seus leitores. Explore as capas do livro, incluindo seu título e sua disposição na página. Faça perguntas que aguce os leitores com suposições quanto aos personagens, os cenários e o enredo a ser encontrado no interior do livro. Em *O Matador*; capa, quarta capa e orelhas formam uma imagem única. Perguntas como: o que você consegue observar nas capas? Quais são as cores utilizadas pelo ilustrador? O que o título da narrativa sugere quanto ao enredo da história? São algumas indagações iniciais e que poderão ajudar o leitor a estabelecer o primeiro contato com a narrativa.

. Explore todos os paratextos presentes e constituintes da história. Cada elemento presente nas obras literárias, em especial, dos livros ilustrados, são importantes e ajudam a contar a história.

. Convide os leitores a refletirem se conhecem ou já ouviram falar sobre os autores da obra. Isso também ajudará a reconhecerem outras obras dos mesmos autores em leituras futuras.

Momento Durante a leitura

. Estimule os leitores a dialogarem sobre a narrativa. Durante a leitura, permita que as crianças digam suas opiniões, o que estão vendo nas páginas, qual a relação do texto escrito com as imagens, quais as conexões estão sendo estabelecidas com outras histórias ou com contextos vivenciados por elas, quais as inferências que conseguem construir com as próximas páginas.

. Importante: Professores não podem ou devem impor somente sua palavra – relações saudáveis são construídas em diálogos democráticos e respeitosos. Permitir que o aluno diga a sua contrapalavra, é aceitar, valorizar e respeitar a palavra do outro. Quando se é valorizado os silêncios, as incertezas, as ideias, opiniões e singularidades de cada leitor, estamos valorizando a boniteza presente nas leituras e os sentidos construídos por cada um. Ainda, também, durante os momentos de leitura, permita que os leitores, observem e explorem cada uma das ilustrações, pois só assim conseguiram estabelecer relações dialógicas entre o texto escrito e as imagens. Nas obras de livro ilustrado, o leitor precisa estar atento às duas linguagens - texto escrito e imagem - pois juntas, compõem e constroem a narrativa. Nessas obras, "o autor deixa lacunas para o ilustrador preencher. O ilustrador deixa lacunas para o autor preencher. Ambos deixam lacunas para o leitor preencher de acordo com o seu ponto de vista e diálogos particulares realizados com a obra" (Linard, 2024, p. 69).

. Destacamos que nos livros ilustrados, a leitura não deve ser realizada de forma fragmentada, em vários dias, pois nestas narrativas, o tempo e o ritmo da história acontecem com o virar das páginas e, quando se é fragmentado, as experiências e a construção da sua significação pelo leitor, certamente será outra.

Momento Após a leitura

. O que senti após a leitura? Com a finalização da leitura, o professor poderá sugerir e estimular nos leitores alguns questionamentos: O que você sentiu com a leitura desta narrativa? Você gostou? Quais são seus sentimentos pelo menino? Você já vivenciou alguma situação semelhante? Comente sobre isso. Por meio desses questionamentos e muitos outros, será possível permitir que os leitores revelem suas opiniões e sensações sobre a história. Discutir sobre os assuntos abordados no enredo, é uma boa oportunidade para dialogar sobre questões e situações vivenciadas por cada criança-leitora em seu contexto social.

Conclusão

Ao disponibilizar livros literários para as crianças-leitoras é prudente reforçar a necessidade e importância da oferta de narrativas literárias que permita em seus leitores, as múltiplas trocas dialógicas. Assim, quando educadores oferecem para os alunos, livros sem que haja qualquer critério de seleção, certamente, estão privando a estes leitores, o direito de se interagirem e se abastecerem com obras capazes de provocar, de fazer perguntas, responder outras. É estar ainda, negando a cada uma delas, a apropriação da cultura por meio da palavra do outro e através de uma literatura que embora construída por um sujeito, é guiada pela intuição, pela afetividade e pela sensibilidade.

Neste cenário, são urgentes obras literárias a abrir caminhos para diálogos cada vez mais próximos de situações vivenciadas por seus leitores, podendo, inclusive, sentirem-se representados por cada enredo. Obras como *O matador* e tantas outras - em assuntos provocantes e do cotidiano de muitas pessoas -, ajuda-nos a despertar para um senso mais crítico e questionador, essencialmente, ao compartilhar e criar conversas íntimas com os autores enquanto se lê as narrativas.

Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p.83) nos lembra de que "[...] a arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas", por isso, a publicação e divulgação de narrativas com tal teor - temas fraturantes - nitidamente vão à contramão de algumas ideias equivocadas e que entendem a literatura para as crianças somente aquela que dispõe de livros com "coisas e assuntos fofinhos", em muitas cores e brilhos, didatizantes, com ensinamentos morais, ilustrações pasteurizadas e confeccionadas apenas para atender uma massa uniforme. A literatura não pode ser reduzida a isso. Afinal, será por meio de uma literatura que abraça, acolhe, respeita e dialoga com o outro, por meio de processos em que adultos e crianças estejam dispostos a aprenderem juntos, que certamente, conseguiremos construir leituras cada vez mais diversa, múltipla e potente, sobretudo, que saiba respeitar a individualidade, singularidade e experiência pessoal de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

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

ERLBURCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

FRANCO, Blandina. LOLLO. José Carlos. **Aporofobia**: Você não conhece a palavra, mas conhece o sentimento. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

FREITAS, Tino. MORAES, Odilon. **Os invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

FREITAS, Tino. BELTRAME, Thaís. **Leila**. Belo Horizonte: Abacatte, 2019.

LINARD, Joyce Aparecida da Silva. **O cronotopo literário e os livros ilustrados de Odilon Moraes**. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/2cd13df4-4877-47f1-b420-0bfa2ab42f51 Acesso em: abril de 2025.

MCPHAIL, David. **Não!** São Paulo: Farol Literário, 2011.

MOREYRA, Carolina. MORAES, Odilon. **Lá e Aqui**. São Paulo: Pequena Zahar, 2015.

MORTIER, Tine. VERMEIRE, Kaatje. **Mari e as coisas da vida**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

PIROLI, Wander. MORAES, Odilon. **O matador**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

OLIVEIRA-IGUMA, Andréia Alencar. **De quais jovens fala a literatura juvenil brasileira premiada pela FNLIJ de 2000 a 2017?.** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35212 . Acesso em: abril de 2025.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

SILVA, Beatriz dos Reis de Castro Barros. **O Livro Ilustrado na Literatura Infantil Contemporânea**: a relação entre texto e a imagem em obras brasileiras. 2018. Dissertação de Mestrado da Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-15042019-123117/pt-br.php. Acesso em abril de 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Joyce Aparecida da Silva Linard

Escritora, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília/SP. Integra o grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e de escrita: apropriação e objetivação) e participa das atividades do CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância).
Email: joyce.linard@unesp.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1552783599360407
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2634-3826

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Livre-docente em Leitura e Escrita, com pós-doutorado em Literatura Infantil, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília (SP), onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação.
É líder do grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e de escrita: apropriação e objetivação) e coordenadora responsável pelo CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância).
Email: cyntia.girotto@unesp.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9600062169250020
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0620-4613

CAPÍTULO 22

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA "AMOR DE PERDIÇÃO" DE CAMILO CASTELO BRANCO

Ana Luiza Marques Pedraçoli
Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Luiz Gustavo Tiroli
Adriana Regina de Jesus Santos

Introdução

Os direitos humanos, apesar de amplamente reconhecidos e formalizados em diversos documentos legais, são frequentemente violados. Construídos ao longo da história como expressão do avanço das lutas sociais, esses direitos têm como objetivo central a proteção da dignidade humana. Para isso, instrumentos como tratados, leis, declarações, políticas públicas e diretrizes compõem um conjunto normativo que busca garantir sua aplicação no âmbito jurídico. No entanto, mais do que respaldo legal, a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos exige um compromisso educativo. É, portanto, pela via da Educação — e não apenas do Direito — que se torna possível repensar seus fundamentos, ampliando a compreensão crítica e o engajamento político e social em torno dessa pauta.

Partindo do pressuposto de que a construção de uma cultura de direitos humanos deve ocorrer em todos os espaços sociais, destaca-se a importância do trabalho educativo com a leitura. Esta constitui um dos pilares essenciais da educação e do processo de humanização, por ampliar saberes, estimular o pensamento crítico e influenciar a maneira como o sujeito percebe o mundo e as relações sociais.

No contexto escolar, a leitura ultrapassa a simples decodificação de palavras, assumindo o papel de instrumento fundamental na formação da autonomia intelectual e da consciência social. Freire (1987) enfatiza que ler é um ato político, por meio do qual o leitor não apenas absorve informações, mas também interpreta e questiona a realidade material. Assim, a leitura torna-se central na formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na transformação da sociedade.

Nesse contexto, a literatura contribui para o processo de humanização do indivíduo, à medida que o leitor, ao se deparar com a realidade representada na obra, é conduzido a refletir e interpretar sua própria realidade concreta. A humanização, nesse sentido, é compreendida como um processo de apropriação das objetivações historicamente produzidas pelos seres humanos por meio do trabalho e legitimadas pela prática social (Martins, 2007). Portanto, faz-

se necessário uma leitura crítica e reflexiva, que ultrapasse a simples descrição ou constatação dos fatos, permitindo ao leitor reconhecer as múltiplas determinações presentes nas obras, sejam elas culturais, morais, históricas, políticas, econômicas, sociais, estéticas ou legais, repensando os modos como essas determinações permitem a reflexão crítica em torno da temática dos direitos humanos e suas implicações para o ser e fazer docente no contexto escolar.

Nesse contexto, tem-se o seguinte problema de investigação: quais são os desafios e as possibilidades que a obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, apresenta para a prática pedagógica dos docentes no contexto da Educação em Direitos Humanos? Para tanto, o objetivo geral é identificar as contribuições da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, para a prática pedagógica dos docentes no desenvolvimento de ações educativas em Direitos Humanos. Publicado em 1862, o romance apresenta uma narrativa permeada por opressões e violações de direitos humanos, constituindo-se como um elemento para reflexões sobre questões sociais, relações de gênero, liberdade e justiça.

A presente pesquisa adota como metodologia a pesquisa descritiva, com tratamento qualitativo de dados. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e documental. A pesquisa documental está alicerçada na obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, identificando nelas a presença de determinantes que possibilitem a reflexão sobre os direitos humanos no contexto escolar.

Da ficção à realidade: aproximações entre a trama da obra e os Direitos Humanos na contemporaneidade

A obra *Amor de Perdição*, do autor português Camilo Castelo Branco, publicada em 1862, é um exemplo representativo do ultrarromantismo português (segunda geração do Romantismo) (Machado, 1991). Nela, identificam-se características marcantes desse movimento literário, como a presença de personagens bem definidos – heróis idealizados e vilões – e a valorização da morte como solução para os conflitos, frequentemente associada à redenção. Destaca-se ainda a submissão masculina como forma de cortejo, reforçando ideais românticos de devoção à figura feminina.

A narrativa se desenrola entre os séculos XVIII e XIX, nas cidades portuguesas de Viseu, Coimbra e Porto, e conta a trágica história de amor entre Simão Botelho e Teresa Albuquerque, membros de famílias rivais, cujos conflitos eram notórios. O romance tem um narrador onisciente, identificado como o sobrinho de Simão, que participa do enredo e insere comentários e juízos sobre os acontecimentos, alternando-se entre a narração em primeira e

terceira pessoa (Branco, 2020). A trama remete, de forma evidente, à clássica obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

A estrutura da obra pode ser dividida em três partes: a primeira abrange os capítulos introdutórios até o nono; a segunda parte vai do décimo ao vigésimo capítulo; e a terceira corresponde ao desfecho da narrativa. A história se inicia quando o sobrinho de Simão, ao consultar registros no cartório, descobre o passado amoroso de seu tio com Teresa Albuquerque, revelando os fatos que compõem o romance.

O enredo foca na intensa paixão entre Simão e Teresa, que enfrentam a oposição familiar, um triângulo amoroso e a tentativa de um casamento forçado. Apesar das adversidades, o casal decide manter o amor, culminando em um desfecho trágico com a morte de ambos. Já no primeiro capítulo, apresenta-se o casamento dos pais de Simão, Domingos Botelho e D. Rita Precioso, em Lisboa. Após terem cinco filhos, a família muda-se para Viseu, em 1801, motivada pelo comportamento rebelde de Simão, enquanto seus irmãos permanecem estudando em Coimbra. Após conflitos com o pai, Simão retorna a Coimbra, aguardando reconciliação (Branco, 2020).

Nesse ponto, cumpre destacar que a descrição dos personagens e seus contextos reflete aspectos sociais e comportamentais típicos da época, como os valores conservadores da família patriarcal – traços que, em certa medida, ainda persistem na sociedade contemporânea (Saffioti, 2015). Essa aproximação entre passado e presente só se torna possível quando o leitor se engaja criticamente com o texto, estabelecendo vínculos entre a ficção e a realidade vivida.

Segundo Candau (2012), a Educação em Direitos Humanos deve promover o reconhecimento de identidades, o combate a opressões históricas e a valorização da diversidade, inclusive no que diz respeito às configurações familiares. Nesse sentido, esses trechos possibilitam que o docente promova um processo reflexivo, crítico e teórico a respeito da temática relativa à diversidade familiar e superação da opressão patriarcal sobre crianças e mulheres, direitos humanos consagrados nos tratados internacionais.

Tal movimento pode ser compreendido como uma leitura humanizadora, nos termos de Souza, Girotto e Silva (2012, p. 176), ao se referirem à constituição do leitor “em si e para si”, isto é, de um sujeito que se forma ao interpretar o mundo por meio da leitura. Trata-se de um processo educativo em que o leitor aprende por meio da arte, a qual traz o encantamento, provoca o riso e o choro, o pensar e refletir por meio da linguagem, assim é possível fazer uma recriação do que foi lido durante o ato de ler e do constituir-se leitor em si ao para si (Souza; Girotto; Silva, 2012). Nesse contexto, a leitura e as interpretações de textos, poesias, livros e demais produções artísticas que utilizam a linguagem tornam-se ainda mais importantes para

a formação do sujeito quando orientadas por um olhar humanizador, que reflete a realidade concreta vivida por sujeitos situados histórica, social e culturalmente.

No capítulo seguinte, relata-se que a tentativa de reconciliação entre Simão e seu pai, Domingos Botelho, fracassa. O pai não aceita os ideais da Revolução Francesa defendidos pelo filho, o que leva Simão a retornar à cidade de Viseu. É nesse contexto que ele conhece Teresa Albuquerque, ao vê-la na sacada de sua residência e se encantar por sua beleza. A partir de então, passam a se encontrar e a se corresponder em segredo, já que o pai de Teresa, Tadeu Albuquerque, nutria um ódio declarado pela família Botelho (Branco, 2020). No entanto, o relacionamento é descoberto e, a partir daí, a vida dos dois jovens se transforma. Teresa é ameaçada com o envio a um convento, enquanto Simão precisa retornar a Coimbra. Essa mudança marca uma nova fase na vida do rapaz, que passa a se dedicar aos estudos, tornando-se mais disciplinado e religioso.

Diante desse contexto, evidencia-se a violação do direito humano à liberdade – tanto na expressão de ideias políticas quanto na escolha de parceiros amorosos. Essa é uma realidade que atravessa a história da civilização e, em muitos aspectos, ainda persiste na sociedade brasileira, sobretudo em relação às mulheres (Saffioti, 2015). Importa ressaltar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) propõe uma leitura histórica e crítica da construção dos direitos, uma leitura contextualizada e articulada à realidade material dos sujeitos, situados em determinado tempo e em determinada sociedade. Nesse sentido, o trabalho com trechos literários oferece ao professor a oportunidade de problematizar o exercício da liberdade como um direito humano fundamental, promovendo debates sobre formas históricas e atuais de sua violação, como ilustrado na cena analisada. Isso porque a prática educativa mediada pela literatura favorece a reflexão e a compreensão da condição humana, considerando que tanto os direitos humanos quanto a própria literatura são criações humanas voltadas à construção de sentidos sobre o viver em sociedade, estabelecendo conexões entre experiências individuais e coletivas.

No terceiro capítulo, ao saber que Simão voltou para Coimbra, o pai de Teresa tenta forçá-la a casar-se com o sobrinho, Baltasar Coutinho. Contudo, Teresa recusa a proposta e confessa ao primo que ama apenas Simão. Insatisfeito com a decisão da filha, Tadeu impõe um ultimato: ou ela aceita o casamento com Baltasar, ou será enviada ao convento. Teresa, então, decide não se casar e declara-se morta para todos os homens, exceto para o pai (Branco, 2020).

Essa situação, recorrente em sociedades patriarcais, revela a cultura do casamento arranjado, geralmente sem amor, e a imposição da submissão feminina (Saffioti, 2015). A figura de Teresa representa a mulher que, desde cedo, é condicionada a obedecer à autoridade

paterna e a aceitar passivamente o destino imposto pelo pai ou pelo futuro marido, uma estrutura social ainda presente na trajetória histórica das mulheres.

De acordo com Kanashiro, Franco e Silva (2014, p. 11):

> O fator histórico, muitas vezes, é um dos aspectos que interferem na prática literária por parte dos alunos, por estes considerarem a compreensão desses dados muito complexos e difíceis. No entanto, cabe ao professor criar condições e metodologias que possibilitem a estes alunos o entendimento das particularidades que implicam na construção cultural de cada período literário, fazendo uma ligação entre o passado e o presente para que os mesmos percebam a riqueza de conhecimento que tal leitura oportuniza.

A interpretação dos acontecimentos literários em diálogo com a realidade social e o contexto histórico é essencial para a compreensão da obra, pois possibilita reflexões sobre questões estruturais, como as evidenciadas na cena descrita acima. Para isso, o professor deve incentivar a articulação entre o contexto de produção da obra e as determinações que a atravessam, com o objetivo de formar leitores críticos, capazes de reconhecer as múltiplas relações entre leitura, vivência e direitos humanos. Trata-se de promover a análise das condições históricas, políticas e culturais que moldaram o texto literário, bem como das implicações de sua leitura em outro tempo e espaço, naquele em que o leitor está situado (Tiroli; Jesus; Franco, 2023).

Em continuação à investigação da obra literária em questão, nota-se que, no quarto capítulo, Teresa passa a relatar suas angústias por meio de cartas enviadas a Simão, seu amado. Nessas correspondências, ela descreve a pressão imposta por seu pai que insiste em casá-la com o sobrinho Baltasar. A jovem, no entanto, afirma preferir a morte a unir-se a alguém que não ama (Branco, 2020).

Em um acesso de raiva, Tadeu deserda a filha e reafirma sua decisão de interná-la em um convento. Baltasar, por sua vez, tenta convencer o tio a aguardar a chegada de Simão a Viseu, esperando uma oportunidade de resolver a situação. Ao tomar conhecimento do ocorrido, Simão se enche de revolta. Hospeda-se na casa de João da Cruz — homem devedor de favores à sua família — e de sua filha Mariana. Embora cogite matar Baltasar, desiste ao refletir sobre as consequências: o assassinato o levaria à prisão e à perda definitiva de Teresa (Branco, 2020).

As cartas funcionam como veículo dos sentimentos amorosos, das angústias e dos desejos dos protagonistas. São o meio de comunicação entre Simão e Teresa, o espaço simbólico onde o amor sobrevive em meio ao caos e à opressão. Por meio das palavras escritas, constroem uma espécie de refúgio emocional, no qual reafirmam suas juras de amor e expressam, livremente, o que sentem (Branco, 2020).

Esse aspecto pode ser simbolicamente relacionado ao direito à liberdade de expressão. Mesmo diante de tantas restrições sociais e familiares, os amantes mantêm-se unidos por meio da palavra escrita, que se torna ferramenta de resistência e humanização. Nesse ponto, tem-se a possibilidade de discutir esse direito, bem como contextualizar os direitos humanos como espaços de resistência, a partir da cena narrada, sobretudo porque, segundo Candido (2011, p. 177), "[...] em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação".

No capítulo cinco, Teresa continua a se comunicar com Simão por meio das cartas. O casal decide se encontrar durante a festa de aniversário de Teresa, mas o encontro é frustrado por sombras misteriosas que impedem o momento. Simão desconfia que o responsável pela sabotagem tenha sido Baltasar e planeja matá-lo. No entanto, Mariana, ao descobrir suas intenções, tenta dissuadi-lo, alertando-o sobre os perigos de se envolver com a família Albuquerque. João da Cruz revela que Baltasar lhe ofereceu dinheiro para matar Simão, mas ele recusou. Também informa que Baltasar está preparando uma cilada contra Botelho. No capítulo seis, Baltasar e seus comparsas organizam uma emboscada para Simão, mas João da Cruz descobre o plano e o ajuda a escapar. Simão consegue sair do jardim da casa onde está escondido sem ser visto, mas acaba sendo baleado logo depois. Em resposta, João da Cruz mata os agressores (Branco, 2020).

Essa relação entre violência e justiça pode ser compreendida à luz da teoria social e jurídica que discute a informalidade das práticas de resolução de conflitos em contextos de fragilidade institucional. Segundo Rifiotis (2015), a tradução jurídica das experiências sociais muitas vezes não abarca as complexidades das relações de gênero e das dinâmicas familiares, o que leva os indivíduos a recorrerem a formas próprias de resolução de conflitos — entre elas, a violência como meio de reparação ou defesa. Nesse sentido, a narrativa evidencia como a violência emerge como alternativa diante da ausência de meios legais eficazes, situação que, embora tenha sofrido transformações normativas, ainda persiste em diversos contextos da sociedade contemporânea e por isso precisam ser problematizados pelo docente em sala de aula.

No capítulo sete, Mariana cuida de Simão, que tem seu estado de saúde agravado. Sem meios de avisar Teresa, a jovem se angustia. Seu pai, então, a leva a um convento em Viseu, com planos de transferi-la posteriormente para um convento no Porto. Ao chegar, Teresa percebe que a realidade no convento é distinta do que esperava: os religiosos não condizem com a imagem de santidade tradicional, chegando até a consumir bebidas alcoólicas. Ainda assim, ela consegue enviar uma carta a Simão relatando sua situação (Branco, 2020).

Nesse sentido, a percepção de Teresa amplia a visão do leitor, que, ao ir além da mera decodificação do texto, é convidado a refletir criticamente sobre a realidade material. A leitura, assim, transforma-se em um espaço de múltiplas compreensões, possibilitando uma explosão de sentidos e o acesso a novas interpretações do mundo (Kanashiro; Franco; Silva, 2014). Nesse episódio descrito por Teresa, evidencia-se uma crítica à figura idealizada do clero, desmistificando a aura de perfeição atribuída aos religiosos, um traço que ainda persiste no imaginário contemporâneo. Bourdieu (1996), ao abordar o "poder simbólico", demonstra como instituições como a Igreja possuem legitimidade social para impor visões de mundo, especialmente por meio da autoridade de seus representantes. A crítica à idealização do clero, portanto, funciona como um mecanismo de questionamento dessa forma de dominação simbólica.

No capítulo seguinte, Mariana começa a nutrir sentimentos por Simão enquanto cuida dele. Em sonho, antevê sua morte e decide rezar para esquecer sua paixão, colocando os sentimentos do outro acima dos seus. Junto com o pai, oferece abrigo e apoio financeiro ao jovem, mesmo sem ele possuir recursos. Simão percebe o amor platônico de Mariana, mas seu coração permanece fiel a Teresa (Branco, 2020).

No capítulo nove, Simão suspeita que Mariana deseje afastá-lo de Teresa. Mariana e João entregam, em segredo, uma quantia que afirma ser enviada por Dona Rita Botelho, mãe de Simão. Enquanto isso, Teresa continua enviando cartas do convento, relatando as restrições e a impossibilidade de orar no ambiente. Simão então elabora um plano de fuga para quando Teresa for transferida ao convento do Porto, e Mariana se oferece para intermediar a entrega da carta (Branco, 2020).

O amor não correspondido vivido por Mariana contrapõe-se ao amor proibido entre Simão e Teresa. Apesar de apaixonada, Mariana demonstra altruísmo ao ajudar Simão a viver sua história de amor, mesmo que isso signifique renunciar aos próprios sentimentos. Essa atitude pode ser interpretada como uma expressão simbólica dos direitos humanos, na medida em que ela reconhece a injustiça vivida por Simão e age para garantir que ele tenha a oportunidade de buscar sua felicidade (Branco, 2020). Seu gesto encarna valores fundamentais como a solidariedade, o respeito e o compromisso com a dignidade do outro, pilares que sustentam a concepção contemporânea de direitos humanos.

Nesse sentido, como destaca Candau (2012, p. 724-725):

> Os direitos humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico-políticos. Defendemos a perspectiva que

> considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos.

Assim, a escolha de Mariana exemplifica a articulação entre igualdade e diferença ao reconhecer tanto o direito do outro à felicidade quanto a legitimidade de distintas vivências afetivas. Sua atitude evidencia a complexidade das relações humanas, operando em um campo de tensão que exige sensibilidade ética e compromisso com os direitos humanos.

Esse tensionamento, conforme propõe Candau (2012), oferece uma importante oportunidade para o trabalho educativo em direitos humanos. Ao abordar essas contradições presentes na realidade concreta dos estudantes, o docente pode explorar o contexto da cena como ponto de partida para fomentar reflexões críticas e abrir espaço para outras discussões e sentidos sociais, contribuindo para a formação dos sujeitos leitores e para a consolidação de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais (Brasil, 2018).

Em seguida, Mariana, sem avisar Simão, leva a carta ao convento e conversa com Teresa sobre o estado de saúde do jovem e os cuidados que têm tomado. Comovida com a situação, Teresa oferece dinheiro como forma de gratidão, mas Mariana recusa (Branco, 2020). No dia da mudança de Teresa para o convento do Porto, Simão insiste em vê-la pela última vez. Apesar da resistência inicial, João da Cruz o ajuda na ida ao convento, enquanto Mariana se retira para rezar, temendo que algo ruim aconteça. No local, Simão encontra Baltasar e, após um confronto, Botelho acaba matando Baltasar. Diante da gravidade do ocorrido, João aconselha Simão a fugir, mas o jovem decide se entregar às autoridades e assumir a responsabilidade pelo crime (Branco, 2020).

Esse gesto representa uma inflexão moral no percurso do personagem: motivado pelo amor que sente por Teresa, Simão rompe com atitudes impulsivas e vingativas que marcaram fases anteriores de sua vida. A decisão de enfrentar as consequências de seus atos marca uma passagem da paixão descontrolada para uma postura ética, o que demonstra uma profunda transformação subjetiva. Nesse processo, o amor funciona como catalisador de mudança, abrindo espaço para a emergência de novos valores e compromissos.

Essa dimensão da narrativa permite reflexões importantes no campo da Educação em Direitos Humanos (EDH), sobretudo acerca de como valores, sentimentos e experiências atuam como disparadores da formação humana e da consciência ética e cidadã. A transformação pessoal de Simão evidencia que os sujeitos não nascem plenamente humanos, mas se humanizam progressivamente à medida que se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (Martins, 2007). Por isso, é fundamental prepará-los para a vida

em sociedade e para o exercício da cidadania, entendendo que eles se formam e se reformam nas relações interpessoais, nos vínculos afetivos e nos enfrentamentos concretos com o mundo material.

Nessa perspectiva, a EDH deve considerar as dimensões emocionais e morais como centrais para o processo educativo, reconhecendo que o desenvolvimento da consciência crítica está vinculado à vivência e à reflexão sobre situações reais, concretas e simbólicas. Como afirma Maciel (2016, p. 46):

> (...) a educação em direitos humanos não é simplesmente um processo de preparação, ou um meio de adquirir conhecimentos. É um processo amplo que reflete na sociedade como um todo, uma vez que trabalha com 'corações' e 'mentes', isto é, permite a vivência diária de princípios axiológicos com vistas a desenvolver a dimensão emocional e moral, e também promove a vivência diária de experiências que formam a consciência de cidadania ativa.

Quando a prática pedagógica se relaciona com a realidade concreta dos estudantes e com as experiências mediadas pela literatura, aspectos como a transformação da personalidade deixam de ser tratados apenas como características individuais e passam a ser interpretados criticamente em uma dimensão estrutural, cultural, coletiva e transindividual. Isso permite reflexões sobre porque, como, quando e com que finalidade determinadas mudanças de comportamento ocorrem, favorecendo uma leitura mais consciente da realidade e a formação de sujeitos implicados na construção de uma sociedade mais justa.

No capítulo seguinte, a prisão de Simão e o abandono por parte de sua família expõem, de forma dramática, a violação de direitos humanos fundamentais, especialmente os direitos à dignidade e à integridade familiar, entendida como espaço social de proteção e pertencimento do sujeito. Domingos Botelho, pai de Simão, apesar de ser informado da situação por um juiz amigo da família, demonstra prepotência e rigidez, limitando-se a enviar um criado com comida. Já Dona Rita, mãe de Simão, jamais lhe envia recursos financeiros, aprofundando seu sentimento de abandono e exclusão (Branco, 2020). Essa negligência familiar configura uma negação concreta dos direitos sociais e afetivos, essenciais para a garantia da integridade humana.

Embora situados em um contexto ficcional, esses eventos refletem situações reais presentes na sociedade contemporânea. No âmbito da Educação em Direitos Humanos (EDH), essa narrativa possibilita uma reflexão crítica sobre as múltiplas formas de violação dos direitos, especialmente no que tange às relações familiares e sociais.

A leitura sensível e crítica do texto literário torna-se, assim, um elemento formativo importante, que contribui para a construção do sujeito leitor enquanto ser humano (Souza;

Girotto; Silva, 2012). O ato de ler, nesse sentido, ultrapassa a simples decodificação do texto; implica a apreensão, análise e compreensão das complexas relações entre o indivíduo e seu contexto social, promovendo uma postura ética diante das violações de direitos.

Dessa forma, o abandono e a exclusão vivenciados por Simão podem ser compreendidos como uma oportunidade pedagógica para discutir a importância do reconhecimento e da garantia dos direitos humanos, estimulando o debate sobre solidariedade, responsabilidade social e o papel da coletividade na promoção da dignidade humana.

No capítulo doze, a família de Simão muda-se de Viseu para Vila Real. Após dez meses preso, Simão é condenado à forca, o que leva Mariana ao desespero, suplicando por sua morte. No capítulo seguinte, Teresa toma conhecimento da sentença e planeja fugir para se despedir de Simão, mas é impedida por sua criada. Teresa então escreve uma carta ao amado, afirmando que ambos estão destinados à morte (Branco, 2020).

Tadeu, pai de Teresa, tenta levá-la de volta do convento, mas a jovem recusa-se a sair. Comovido, Tadeu tenta interceder junto às autoridades por Simão, mas não obtém sucesso. Enquanto isso, Mariana, já recuperada, vai à prisão acompanhada de João da Cruz, seu pai. Em conversa com Simão, este expressa carinho por Mariana, mas reafirma que seu amor por Teresa é imutável, gerando um momento de comoção. No capítulo dezesseis, Simão recebe a visita de um de seus irmãos, que ele trata com frieza. Um corregedor, amigo da família, informa-o de que sua pena foi comutada para dez anos de exílio na Índia (Branco, 2020).

Esses eventos revelam a negação de direitos básicos aos personagens, como liberdade, dignidade e moradia, evidenciando um ambiente propício para reflexões sobre os direitos humanos. Embora situados em outro tempo histórico, tais temas ecoam desafios que ainda persistem na sociedade contemporânea. A literatura, nesse sentido, torna-se um espaço importante para o trabalho pedagógico sobre a violação dos direitos humanos, mobilizando os sujeitos na luta por esses direitos. Conforme aponta Candido (2011), a literatura cumpre um papel fundamental ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, humanizando o indivíduo e denunciando as situações de restrição ou negação de direitos, como a miséria e a servidão, relacionando-se diretamente à luta pelos direitos humanos.

Essa dimensão da literatura está alinhada à perspectiva de Maciel (2016, p. 44), que destaca: “[...] lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento. É, ao mesmo tempo, lutar contra todo e qualquer tipo de violação dos direitos já conquistados e lutar para instituir novos direitos.” Assim, a relação entre direitos humanos e literatura não apenas propicia o reconhecimento das violações, mas também estimula o engajamento ético e político e a luta pela ampliação dos direitos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos.

No capítulo dezessete, João da Cruz é assassinado, o que provoca o colapso emocional de Mariana. Mesmo abalada, ela decide permanecer ao lado de Simão. Aqui, pode-se associar a transformação da personagem à noção de consciência de si (Branco, 2020). No capítulo seguinte, Mariana, profundamente comovida, entrega sua herança a Simão e reafirma o desejo de acompanhá-lo ao exílio. Simão tenta dissuadi-la, alegando que não a merece, mas Mariana insiste. Teresa, por sua vez, envia uma carta ao amado pedindo que ele aceite o exílio, com a esperança de que um dia possam se reencontrar. Simão responde que preferiria morrer a viver longe dela (Branco, 2020).

A passagem evidencia dimensões relevantes para a reflexão sobre os Direitos Humanos e a prática docente voltada à Educação em Direitos Humanos (EDH). A transformação subjetiva de Mariana diante da dor e da injustiça — provocadas pela morte de João da Cruz e pela situação de Simão — permite compreender a educação como um processo de humanização do sujeito. Sua decisão de doar a herança e acompanhar Simão ao exílio simboliza uma ruptura com os valores de uma sociedade excludente e hierarquizada.

Essa passagem oferece subsídios para refletir sobre o trabalho docente e sua intervenção na formação humana dos alunos, considerando que a literatura se configura como um espaço de sensibilização e problematização das relações humanas. Nesse contexto, educadores e educadoras podem promover debates sobre justiça, dignidade, afeto e resistência frente à opressão. A Educação em Direitos Humanos (EDH), ao articular razão e sensibilidade, convida os sujeitos a refletirem criticamente sobre as estruturas sociais, os vínculos afetivos e as formas de resistência, como exemplificado na postura de Mariana. Cabe, portanto, ao professor criar espaços de escuta e diálogo que favoreçam a formação de sujeitos éticos, sensíveis às violações de direitos e comprometidos com a transformação social (Candau, 2012).

No capítulo vinte, Simão e Mariana embarcam rumo ao exílio. Um desembargador entrega-lhe uma quantia em ouro enviada por Dona Rita, mas Simão pede que os recursos sejam distribuídos entre os outros exilados. Ao partir, avista Teresa acenando de longe. Um mensageiro entrega-lhe cartas de despedida da jovem. O comandante do navio informa que Teresa faleceu após uma febre prolongada. Em choque, Simão e Mariana compartilham uma última noite juntos. Ao amanhecer, Simão é lançado ao mar, e Mariana se atira em seguida, encerrando o drama de forma trágica (Branco, 2020).

A leitura da obra *Amor de Perdição* revela-se um importante elemento para o desenvolvimento da consciência crítica, da formação cidadã e do processo de humanização do sujeito. Como afirma Candau (2012), a Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida como um processo educativo contínuo, transversal e integrador, que promove a reflexão sobre

as injustiças sociais e a construção de sujeitos mais sensíveis às causas humanas. Nesse sentido, a literatura constitui-se como uma aliada fundamental da EDH, pois possibilita experiências sensíveis e reflexivas que abordam temas como desigualdade, opressão e os fatores estruturais, políticas e econômicas que são violadoras da dignidade humana.

Ao mobilizar o texto literário como prática cultural, os professores ampliam o potencial formativo da leitura, transformando-a em uma experiência de construção subjetiva e humanizadora. Trata-se da apropriação de uma capacidade especificamente humana, "[...] uma forma superior de conduta, a leitura como prática cultural", sendo por meio das atividades literárias que os professores criam novas necessidades humanizadoras para e com a criança que está em seu processo de leitura (Souza; Girotto; Silva, 2012, 172). Para as autoras, o livro configura-se como uma das objetivações humanas fundamentais, por meio das quais o sujeito se forma e se humaniza.

A obra *Amor de Perdição*, nesse sentido, insere-se como um exemplo de literatura que possibilita uma análise crítica da sociedade e das relações de poder e que, portanto, contribui para o processo de humanização do sujeito leitor (Kanashiro; Franco; Silva, 2014). O romance narra a trajetória de Teresa, uma jovem cuja liberdade é cerceada por um sistema patriarcal que lhe nega o direito de escolher seu próprio destino, em diálogo com debates contemporâneos sobre os direitos das mulheres, a autonomia individual e os impactos de uma estrutura social excludente. Ao problematizar e tensionar essas violações por meio da reflexão crítica suscitada pela narrativa, os professores podem fomentar discussões sobre gênero, justiça e cidadania, analisando os temas históricos emergentes da leitura e contrastando-os com as realidades atuais.

Nesse sentido, obras como *Amor de Perdição* ganham relevância ao serem integradas ao espaço educativo como elemento de apreensão crítica da realidade material. A literatura, ao representar conflitos humanos, desigualdades sociais e estruturas de poder, permite que os leitores desenvolvam sensibilidade e consciência histórica. Assim, a leitura articula-se diretamente com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), promovendo uma formação integral que une formação teórica, científica e cultural (Martins, 2015).

Dito isso, considera-se que "educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito" (Silva; Tavares, 2013, p. 55). A educação em direitos humanos, conforme assinalam Silva e Tavares (2013), representa mais do que um processo formativo, é sim um compromisso ético com a valorização da dignidade humana e com a promoção de uma sociedade democrática. Ao fomentar o respeito às diferenças e o

reconhecimento do outro como sujeito de direitos, ela ultrapassa os limites da sala de aula e incide nas práticas sociais e nas relações interpessoais.

Nesse sentido, educar em direitos humanos é promover uma consciência crítica e sensível às injustiças, estimulando a participação cidadã e o engajamento na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. Trata-se de uma ação pedagógica transformadora, voltada não apenas à formação de cidadãos informados, mas de sujeitos comprometidos com a humanidade do outro e com as lutas históricas e coletivas dos movimentos sociais contra todas as formas de opressão e negação de direitos.

Considerações finais

A leitura e a literatura exercem um papel fundamental no processo educativo voltado à Educação em Direitos Humanos (EDH), pois propiciam experiências sensíveis, reflexivas e formadoras da consciência crítica e histórica dos sujeitos. A análise da obra *Amor de Perdição* evidencia esse potencial ao suscitar discussões sobre direitos humanos, relações de poder, desigualdades de gênero e justiça social, revelando os conflitos e contradições entre os indivíduos e as estruturas sociais opressoras.

Nesse contexto, a literatura afirma-se como uma aliada dos processos educativos em direitos humanos, pois permite a reflexão a respeito da importância do enfrentamento das injustiças e desigualdades por meio de uma apreensão crítica da realidade histórica e contemporânea. Ao relacionar temas do passado com os desafios do presente, a literatura contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis às causas humanas e engajados na transformação social.

Integrar a literatura ao processo pedagógico da EDH implica ressignificar o ser e o fazer docente, tornando o ato educativo uma prática ética e política voltada à promoção da dignidade humana, ao respeito às diferenças e à construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Educar em direitos humanos, portanto, não se resume à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como um compromisso permanente com a formação integral dos sujeitos e com a efetivação dos valores democráticos no cotidiano escolar e social.

Além disso, a relação entre literatura e direitos humanos, evidenciada pelas cenas narradas na obra *Amor de Perdição*, potencializa a participação e o engajamento dos estudantes, favorecendo a construção de espaços educativos democráticos e inclusivos. Por meio do diálogo com obras literárias, professores e alunos podem problematizar realidades sociais, desenvolver consciência histórica, política e cultural e reconhecer a diversidade como parte fundamental da convivência humana. Dessa forma, a literatura torna-se um elemento fundamental para a construção de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços

sociais, uma formação que seja profundamente teórica, científica e cultural, comprometida com a emancipação e formação humana dos educandos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRANCO, Camilo Castelo. **O amor de perdição**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120. p. 715–726. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 maio. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: sem acesso Acesso em: 13 maio. 2025

MACHADO, Álvaro Manuel. **Dicionário de Literatura Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1991.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 4. p. 43-57. 2016. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/388 Acesso em: 13 maio. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

RIFIOTIS, Theophilos. Violência, justiça e direitos humanos: reflexões sobre a judicialização das relações sociais no campo da "violência de gênero". **Cadernos Pagu**, v. 45, p. 261-295. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/8CxpJgP7bvY9b8HYMw4fXXC/abstract/?lang=pt Acesso em: 13 mai. 2025

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58. 2013. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12315 Acesso em: 13 mai. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1. p. 167 - 179. 2012. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/educacao-literaria-e-formacao-de-leitores--souza.girotto-e-silva---2012.pdf Acesso em: 13 mai. 2025.

TIROLI, Luiz Gustavo. JESUS, Adriana Regina de. FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Os determinantes legais na peça o Mercador de Veneza de Shakespeare: reflexões para o ensino jurídico crítico-emancipatório. **Cadernos Cajuína**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1. p. e238112. 2023. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/65. Acesso em: 16 mai. 2025.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Ana Luiza Marques Pedraçoli

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós- Graduanda em Docência e Práticas Educativas pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Membro do grupo de pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente.
E- mail: analuiza.marquespedracoli@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6017110867086993
ORCID: 0009-0004-8249-5365

Giovanna Martins Capaci Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Pós-graduada em Psicologia Cognitivo Comportamental. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa Currículo,Formação e Trabalho Docente. Membro do grupo editorial da Revista Educação em Análise.
E- mail: giovanna.martins@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0355087289858215
ORCID: 009-0001-2096-7134.

Luiz Gustavo Tiroli

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEdu-UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEdu-UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (DGP/CNPq/UEL). Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) e Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH).
E- mail: tiroli@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4012511514272072
ORCID: 0000-0002-7912-8319.

Adriana Regina de Jesus Santos

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Editora Chefe da Revista Educação em Análise da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora da área da Educação da Fundação Araucária.

E- mail: adrianar@uel.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3324193224582884

ORCID: 0000-0002-9346-5311

CAPÍTULO 23

PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Volpe Nobile Zanutto
Karina Jacób Monteiro
Claudia Cristina Ferreira

Introdução

A formação docente para o ensino de línguas adicionais na Educação Infantil tem se mostrado um tema emergente e desafiador no cenário educacional brasileiro, sobretudo após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que amplia as possibilidades de atuação pedagógica na primeira infância e reconhece a importância da linguagem no desenvolvimento integral das crianças. Embora o ensino de inglês ainda não seja obrigatório na Educação Infantil, muitas redes públicas municipais têm discutido sua inserção de forma intencional, lúdica e respeitosa aos modos de ser e aprender da criança pequena.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, com a aplicação de questionários semiestruturados a oito professores de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esses docentes atuam atualmente com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, mas foram convidados a refletir sobre a formação necessária, os conhecimentos didático-pedagógicos, os materiais utilizados, bem como suas perspectivas e inseguranças em relação ao ensino de inglês para crianças da Educação Infantil (de 2 a 5 anos).

Os dados coletados apontam para um cenário ainda pouco estruturado no que diz respeito à formação específica para essa faixa etária, além de evidenciar a existência de lacunas curriculares, ausência de políticas públicas claras e carência de propostas formativas que contemplem os desafios do trabalho com as crianças pequenas no campo das línguas adicionais. Os professores, embora formados em Letras com habilitação em Língua Inglesa, relataram não se sentirem preparados para atuar com crianças da Educação Infantil por não terem tido contato com fundamentos da pedagogia da infância, desenvolvimento infantil e abordagens metodológicas voltadas a essa etapa.

Esta análise se insere, pois, em uma discussão mais ampla sobre o papel da formação docente contínua e específica, a compreensão das particularidades da infância, o currículo proposto pela BNCC e as competências necessárias para que as crianças de 2 a 5 anos possam desenvolver-se de maneira integral, também no campo das linguagens. Assinalamos que o

presente estudo busca aliar as contribuições da pesquisa de campo à fundamentação teórica da área, apontando caminhos possíveis para a formação e atuação docente mais sensível, qualificada e coerente com as necessidades das infâncias.

A formação docente para o ensino de línguas adicionais na Educação Infantil: currículo, competências e desafios da BNCC para crianças de 2 a 5 anos

A introdução de Línguas Adicionais, como o inglês, na Educação Infantil tem ganhado destaque à luz da BNCC, especialmente para crianças de 2 a 5 anos. A Base propõe uma formação integral, respeitando ritmos, modos de ser e aprender da criança, mas a proposta enfrenta desafios, principalmente no que se refere à atuação do professor polivalente, muitas vezes, sem formação específica para o ensino de línguas de forma lúdica e intencional.

A BNCC (2017) reconhece a centralidade da linguagem no desenvolvimento infantil, e propõe que, desde cedo, as crianças tenham contato com diferentes formas de expressão e variações linguísticas. Embora não seja obrigatório o ensino da Língua Inglesa, a Base permite sua inclusão, desde que respeitados os princípios da infância, pois, "desde muito pequenas, as crianças podem aprender diferentes línguas de maneira significativa, se expostas a práticas sociais que envolvam a linguagem oral e escrita em seus múltiplos usos e propósitos" (Brasil, 2017, p. 38).

Neste sentido, a aprendizagem de uma língua adicional deve estar conectada às práticas sociais reais das crianças, inserida no seu cotidiano de forma lúdica e contextualizada. Para tanto, o professor precisa ser mais do que um executor de atividades prontas: deve ser um mediador sensível, criativo, capaz de planejar situações de aprendizagem que dialoguem com os campos de experiência da BNCC e com os direitos de aprendizagem.

A BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são garantidos por meio de cinco campos de experiência, que organizam o currículo da primeira infância:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

É segundo estes campos que se espera que as crianças desenvolvam competências fundamentais, como a comunicação, a expressão corporal, o pensamento crítico, a criatividade e o respeito à diversidade. Logo, a inserção da Língua Inglesa deveria estar articulada com esses

campos, respeitando os processos de aprendizagem da criança pequena e seus modos próprios de interagir com o mundo.

Segundo Tonelli (2024), o ensino de inglês na Educação Infantil deve se apoiar nesses princípios e não reproduzir modelos de ensino voltados à memorização de vocabulários ou estruturas gramaticais. A autora enfatiza que as práticas precisam ser "(...) sensíveis ao desenvolvimento da criança, ancoradas em atividades interativas, musicais, visuais e corporais que estimulem o brincar com os sons da língua e suas expressões culturais" (Tonelli, 2024, p. 92).

Quanto à atuação do professor, espera-se que seja polivalente, entretanto podemos evidenciar lacunas formativas e desafios curriculares para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

A implementação da Língua Inglesa na Educação Infantil enfrenta entraves, principalmente pela ausência de formação específica do professor polivalente, que geralmente não possui preparo em Língua Inglesa nem conhecimentos didáticos para ensinar uma língua adicional às crianças. Isso gera insegurança e a reprodução de práticas descontextualizadas, como músicas repetitivas e jogos mecânicos.

Santos e Tonelli (2023) apontam um hiato entre as propostas da BNCC e a realidade das instituições, decorrente da falta de formação adequada. As autoras propõem uma formação que articule teoria (infância, linguagem, letramentos), metodologia (planejamento, estratégias, materiais) e prática científica (produção e sistematização). Essa formação deve ser crítica e sensível, como propõe a Linguística Aplicada indisciplinar de Moita Lopes (2006), que entende o ensino de línguas como prática social — um espaço para construir sentidos, dialogar e ampliar visões de mundo.

Para ilustrar as práticas formativas e a atuação no contexto em tela, salientamos alguns Cursos de formação continuada desenvolvidos em redes públicas, como nos estados do Mato Grosso e do Paraná, têm buscado suprir essa lacuna por meio de ações que articulam teoria e prática. Em Londrina, por exemplo, o curso ofertado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas permitiu a professores refletirem sobre o currículo, elaborarem sequências didáticas, produzirem materiais e testarem práticas em sala de aula com crianças de 4 e 5 anos (Tonelli, 2024).

Essas práticas demonstraram que, com formação adequada, é possível ensinar inglês de forma lúdica e significativa, utilizando contação de histórias bilíngue, jogos interativos, músicas autorais, dramatizações e exploração de materiais visuais. A língua inglesa não é o fim, mas o

meio pelo qual a criança brinca, se expressa, aprende e amplia seus repertórios culturais e linguísticos.

Formação docente e ensino de Língua Inglesa na primeira infância: desafios e possibilidades à luz da Linguística Aplicada

O ensino de inglês na Educação Infantil, especialmente entre 2 e 5 anos, tem crescido no Brasil, mas ainda enfrenta lacunas formativas importantes. A Linguística Aplicada contribui para compreender esse cenário ao articular práticas sociais, políticas linguísticas e os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Santos e Tonelli (2023) observam que, embora o inglês esteja mais presente nas instituições de Educação Infantil, os programas de formação docente ignoram as especificidades da infância, ou seja, "[...] embora seja crescente o número de instituições que ofertam inglês na Educação Infantil, a formação dos professores ainda é fragilizada. [...] contribui para práticas descontextualizadas e pouco significativas para as crianças" (Santos; Tonelli, 2023, p. 6).

Esse descompasso impacta diretamente a prática pedagógica. Muitos professores não compreendem o desenvolvimento linguístico infantil nem adaptam metodologias ao universo lúdico. Como aponta Tonelli (2024, p. 75), "Muitos professores sentem-se despreparados [...]. Limitam-se à reprodução de vocabulário isolado [...] por não compreenderem os princípios da educação linguística na infância".

A falta de preparo é também debatida internacionalmente. Cameron (2001) enfatiza que ensinar inglês a crianças requer mais que simplificar conteúdos. Em outras palavras, "ensinar jovens alunos envolve mais do que apenas usar uma linguagem mais simples [...]. Os professores precisam equilibrar os objetivos linguísticos com as necessidades emocionais, sociais e cognitivas" (Cameron, 2001, p. 3).

Nesse contexto, o professor precisa ser mediador entre o universo infantil e o linguístico, com estratégias que integrem linguagem, afeto, imaginação e corporeidade. No entanto, nas escolas públicas brasileiras, as condições são desafiadoras: turmas numerosas, materiais inadequados e Menos interesse das crianças. Malta (2019, p. 93) denuncia que "os professores não têm acesso a formação continuada [...]. O ensino de inglês torna-se [...] sem continuidade e sem articulação com a cultura das infâncias".

Diante disso, a formação continuada torna-se essencial, indo além da técnica e incorporando reflexões sobre infância, linguagem e metodologias participativas. Pinter (2017, p. 21) reforça "A formação [...] deve incluir [...] o papel dos professores como agentes de mudança, [...] e a necessidade de promover [...] pensamento crítico e consciência intercultural".

Outro aspecto central é a atenção da criança. Garton et al. (2014, p. 118) destacam que "as crianças pequenas não são receptores passivos [...]. Ativamente criam significado [...] usando gestos, expressões e ações. [...] Os professores devem estar cientes desses processos".

Essa escuta ativa dialoga com os letramentos na Linguística Aplicada, que veem a linguagem como prática social. Kleiman (2005, p. 24) reforça que "O professor precisa ser visto como sujeito de linguagem e de cultura, capaz de mediar práticas significativas [...] que dialoguem com os contextos sociais dos alunos".

Portanto, ensinar Língua Inglesa na Educação Infantil requer mais do que domínio linguístico. Exige uma formação que integre:

- Conhecimento pedagógico e linguístico;
- Escuta atenta das infâncias;
- Reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais;
- E o compromisso com uma educação que valorize a linguagem como direito e potência de mundo.

Caminhos para uma educação linguística significativa na infância: reflexões e propostas pedagógicas

A educação linguística de crianças de 2 a 5 anos deve reconhecer o sujeito infantil como protagonista de seu aprendizado, respeitando suas fases cognitivas, afetivas e sociais. A Linguística Aplicada, em diálogo com os estudos de Jean Piaget sobre desenvolvimento infantil, oferece caminhos para uma pedagogia do inglês sensível à infância.

Piaget (1975) apregoa que, entre 2 e 7 anos, as crianças estão na fase pré-operatória, onde desenvolvem rapidamente a linguagem oral, ampliam o repertório simbólico e começam a representar o mundo por meio de jogos, desenhos e brincadeiras.

Para ele

> A inteligência da criança se organiza por meio de esquemas sensório-motores e, depois, por representações mentais que se constroem a partir da ação sobre o mundo. O pensamento é, nesse estágio, intuitivo, egocêntrico e simbólico, e a linguagem desempenha um papel mediador central (Piaget, 1975, p. 18).

Com base nesse entendimento, podemos delinear ações educativas coerentes com o modo como a criança aprende nesta fase, integrando os pressupostos da Linguística Aplicada e os letramentos da infância. A seguir, descrevemos algumas dessas ações:

1. Inserção da Língua Inglesa em práticas lúdicas e simbólicas

A aprendizagem da língua inglesa deve acontecer em contextos lúdicos, com forte apelo simbólico e sensorial. Como aponta Cameron (2001), a linguagem para crianças deve estar imersa em situações significativas, ligadas ao mundo concreto e afetivo da criança:

> As crianças aprendem melhor a língua quando esta é usada para fins significativos. A aprendizagem deve ser incorporada em jogos, canções, histórias e dramatizações que ressoem com os interesses e experiências vividas das crianças (Cameron, 2001, p. 7).

Neste viés, atividades como dramatizações com fantoches, contação de histórias bilíngues, canções com gestos e jogos de faz-de-conta são estratégias adequadas e necessárias para esse público.

2. Respeito ao tempo da criança e à escuta sensível

A escuta é um elemento central da pedagogia da infância. Como pontua Toneli (2024),

> Escutar a criança em suas expressões verbais, corporais e afetivas permite que o professor planeje experiências mais significativas, conectadas ao tempo da infância. O ensino de inglês deve, antes de tudo, acolher o ritmo, a curiosidade e a linguagem própria da criança pequena (Toneli, 2024, p. 93).

Isso significa não acelerar o processo de aprendizagem com cobranças de oralidade precoce, mas sim criar oportunidades de imersão afetiva e simbólica na nova língua, sem perder a centralidade da brincadeira.

3. Integração entre corpo, linguagem e espaço

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à ação sobre o meio. Na fase pré-operatória, o pensamento da criança ainda depende da experiência concreta. Assim, a liguagem estrangeira deve ser aprendida com o corpo, em movimento, em contato com o espaço e com os objetos. Pinter (2017) reforça a ideia de que

> O ambiente físico e as experiências incorporadas são fundamentais para a aprendizagem precoce de línguas. Os jovens aprendizes se beneficiam de atividades que lhes permitem usar seus corpos, sentidos e emoções para explorar novas palavras e conceitos (Pinter, 2017, p. 34).

Dessa forma, é imprescindível explorar diferentes ambientes da escola — como pátios, jardins, salas temáticas — e propor atividades sensoriais (tocar, cheirar, ouvir, manipular), como cooking classes, garden explorations ou jogos com materiais naturais.

4. Projetos interdisciplinares e interculturais

A linguagem não é um fim em si, mas um meio para interagir com o mundo. A construção de projetos interdisciplinares que integrem o inglês com temas como animais, natureza, emoções, alimentação, culturas do mundo, contribui para tornar a aprendizagem mais viva e contextualizada. Garton et al. (2014) destacam que

> O ensino eficaz de línguas para crianças pequenas envolve tópicos e experiências significativas que se conectam com suas vidas e promovem a consciência intercultural. A linguagem se torna uma ferramenta para compreender a si mesmo e ao outro (Garton et al., 2014, p. 96).

Essa abordagem amplia o repertório das crianças, promove letramentos múltiplos e valoriza a diversidade cultural desde a primeira infância.

5. Formação docente crítica, afetiva e situada

Por fim, nenhuma dessas ações será eficaz sem uma formação continuada sensível às especificidades da infância. O professor precisa compreender o processo de desenvolvimento infantil, dominar a Língua Inglesa e, principalmente**,** ter condições de refletir sobre sua prática em contextos colaborativos**.** Como apontam Santos e Tonelli (2023):

> O ensino de línguas para crianças demanda um professor que seja, ao mesmo tempo, sensível, pesquisador e criativo. A formação docente precisa valorizar a escuta, o cuidado e o conhecimento da infância, além de possibilitar reflexões sobre a linguagem como prática social (Santos; Tonelli, 2023, p. 11).

Essa citação nos convida a repensar o papel do docente como um gesto ético e político, baseado na escuta das infâncias. Ensinar uma língua adicional na Educação Infantil vai além da transmissão de vocabulários e gramática; é uma prática social e cultural que exige sensibilidade às formas como as crianças constroem sentidos e experienciam a linguagem. Assim, a formação do professor deve proporcionar espaços de experimentação, escuta e colaboração, valorizando o brincar, imaginar e narrar como formas de aprendizagem linguística.

Além disso, a formação docente precisa integrar saberes pedagógicos, linguísticos e culturais, articulando teoria e prática. O educador deve desenvolver um olhar investigativo sobre sua prática, identificar os interesses e ritmos dos alunos e adaptar estratégias conforme as necessidades, o que exige processos formativos consistentes e comprometidos com uma educação linguística crítica e significativa desde os primeiros anos.

A Literatura Infantil como eixo norteador no ensino de línguas adicionais: histórias que aproximam culturas, línguas e sentidos na infância

A utilização da literatura infantil no ensino de línguas adicionais, como o inglês, na Educação Infantil tem se mostrado uma estratégia potente para o desenvolvimento de uma educação linguística sensível, lúdica e culturalmente situada. Esta prática se ancora em abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada, da pedagogia da infância e da formação de professores, ao passo que se articula com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Como sinalizam Magiolo e Tonelli (2021, p. 7), o gênero História Infantil (HI) proporciona "uma experiência de linguagem contextualizada e significativa, permitindo que a aprendizagem ocorra em um ambiente lúdico, acolhedor e em conexão com os seus mundos possíveis*".*

Contudo, é necessário ampliar esse olhar, incorporando reflexões de outros pesquisadores que reconhecem na literatura infantil um terreno fértil para a formação linguística e cultural das crianças pequenas.

Colomer (2007, p. 19), ao tratar da função da Literatura Infantil, apropriadamente enfatiza que "ler literatura é pôr-se em relação com uma multiplicidade de vozes, tempos, espaços e mundos; é construir sentidos, interpretar, imaginar e dialogar com o outro. A literatura é linguagem viva, simbólica, estética — e é, também, ética".

Nesse contexto, o ensino de inglês na infância, quando mediado por histórias literárias, deixa de ser uma prática voltada à memorização de vocabulários ou estruturas descontextualizadas e passa a ser uma experiência de linguagem que envolve o sentir, o imaginar e o significar. A literatura permite que a criança vivencie a língua em situações simbólicas próximas à sua realidade e às suas emoções — o que está em sintonia com os princípios dos multiletramentos e da abordagem comunicativa.

De acordo com Rojo (2012, p. 13), ao abordar os multiletramentos menciona que "A proposta dos multiletramentos considera que o ensino da língua deve levar em conta os contextos socioculturais dos alunos, suas práticas cotidianas e os múltiplos modos de linguagem presentes no mundo contemporâneo".

Assim, quando um professor utiliza um livro ilustrado, como *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*, de Bill Martin Jr. e Eric Carle, não está apenas ensinando nomes de animais ou cores. Está proporcionando uma experiência de escuta ativa, de relação com a imagem, de ritmo e repetição sonora, além de promover a interação entre língua, afeto e imaginação. Esta perspectiva dialoga com os princípios da BNCC para a Educação Infantil, especialmente com o campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", no qual se afirma que:

> O trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil deve respeitar os modos como as crianças pequenas se apropriam da linguagem, considerando o brincar, a escuta, a imaginação e o faz de conta como constitutivos de seus processos de aprendizagem (Brasil, 2017, p. 38).

Além disso, Hall (1997) nos ajuda a compreender como o trabalho com literatura em outra língua pode fomentar a formação de identidades culturais mais abertas e plurais. Assim, "A identidade é formada na 'diferença', no reconhecimento do outro. Ao trabalhar com culturas e línguas diversas, a criança é chamada a se ver e ver o outro — o que, desde cedo, pode ajudá-la a compreender a diversidade como valor e não como ameaça" (Hall, 1997, p. 13).

A partir dessas reflexões, entende-se que o professor polivalente, mesmo que não especialista em inglês, pode encontrar na literatura um apoio concreto para desenvolver um ensino significativo. Para isso, é essencial uma formação continuada que valorize as práticas culturais da infância, o uso de textos autênticos e o trabalho com a linguagem em sua dimensão social, sensível e estética.

Meireles e Silva (2021), ao abordarem o papel do professor generalista no ensino de inglês, alertam:

> As ações formativas devem considerar os conhecimentos prévios dos docentes, suas inseguranças diante da língua e, sobretudo, propor práticas que não se reduzam a ensinar o 'nome das coisas', mas que insiram a criança no universo simbólico da linguagem, em que ela se sinta autora e leitora do mundo (Meireles; Silva, 2021, p. 44).

Essa postura formativa também é defendida por Teixeira (2014), que sugere uma abordagem investigativa e afetiva do ensino de línguas na infância:

> O professor precisa estar disposto a escutar as crianças, a observar suas formas de linguagem, a reconhecer que aprender uma língua vai muito além de repetir palavras. Envolve brincar com os sons, com as imagens, com os sentidos — e isso a literatura proporciona de maneira singular (Teixeira, 2014, p. 21).

Concluímos que, para promover uma educação linguística significativa, é necessário que o professor atue como mediador sensível, leitor de mundos e de infâncias, capaz de selecionar boas obras literárias, valorizar a escuta e abrir espaço para o protagonismo infantil. As histórias infantis, nesse percurso, não são meros recursos: são territórios de encontro entre línguas, culturas e afetos.

Análise e discussões sobre os questionários: percepções docentes sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil

A respeito do desenho metodológico, assinalamos que a pesquisa foi realizada com 6 professores da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, atuantes na área

de Língua Inglesa. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiaberto, baseado em estudos sobre o ensino de línguas adicionais na Primeira Infância (Cameron, 2001; Malta, 2019; Tonelli, 2024; Pinter, 2017). Os questionários foram enviados eletronicamente, com anonimato e consentimento livre e esclarecido. O objetivo foi identificar as percepções dos professores sobre suas formações, práticas em sala de aula, recursos utilizados e opiniões sobre o ensino de inglês para crianças pequenas, combinando análise quantitativa e qualitativa.

Quanto aos participantes, o grupo de professores respondentes apresenta um perfil profissional experiente e consolidado. Metade deles (50%) atua há entre 11 e 15 anos no ensino da Língua Inglesa, enquanto os outros 50% possuem entre 16 e 20 anos de atuação. Essa longevidade na profissão indica uma trajetória construída com dedicação, sendo que 83,3% já atuaram diretamente com a Educação Infantil, mesmo que nem sempre de forma sistematizada.

No entanto, quando questionados sobre sua formação inicial, todos os professores (100%) afirmaram não ter recebido qualquer orientação específica durante a graduação voltada ao ensino de inglês para crianças pequenas. Essa ausência revela um vazio significativo nas licenciaturas em Letras ou áreas afins, que ainda negligenciam as particularidades da Primeira Infância como campo formativo. A prática profissional, nesse contexto, se tornou o principal instrumento de aprendizagem dos docentes, que relataram aprender "na tentativa e erro" ou recorrendo a vídeos e tutoriais na internet.

Outro ponto relevante do perfil é a quase inexistência de formação continuada específica: apenas um dos seis docentes (16,7%) participou de um evento formativo sobre o tema — o EPIC (Encontro para Professores de Inglês), ocorrido em 2017. Os demais, representando 83,3% da amostra, nunca tiveram acesso a formações continuadas voltadas à atuação com crianças pequenas. Este dado aponta para uma fragilidade institucional no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores de inglês que atuam na Educação Infantil, algo que precisa ser urgentemente enfrentado pelas políticas públicas.

Perspectivas sobre materiais, práticas e formação necessárias

As respostas dos professores revelam uma compreensão clara e sensível sobre os caminhos possíveis para o ensino de línguas na infância. Quando convidados a refletir sobre quais habilidades são mais importantes a serem desenvolvidas com crianças pequenas, 50% dos professores assinalaram a opção "todas as anteriores", evidenciando uma valorização ampla e integrada de competências como vocabulário temático, expressões do cotidiano, compreensão e produção oral, além do contato cultural. Tal percepção revela alinhamento com os princípios das abordagens comunicativas e interculturais, defendidas por autores como

Garton, Copland e Burns (2011), que sustentam a importância de uma aprendizagem contextualizada, afetiva e significativa para crianças.

Quanto à frequência ideal das aulas de inglês, 66,7% dos professores indicaram que o contato com a língua deveria ocorrer diariamente, enquanto os 33,3% restantes sugeriram uma frequência semanal. O dado demonstra que a maioria compreende a importância da exposição constante à nova língua para que as crianças possam desenvolver familiaridade e naturalidade com os sons, ritmos e vocabulário — o que vai ao encontro dos estudos de Pinter (2017), que reforçam a ideia da língua como presença viva e cotidiana, e não como algo esporádico.

No campo dos recursos pedagógicos, houve consenso total: 100% dos professores afirmam utilizar músicas, contação de histórias, jogos, imagens e vídeos como estratégias fundamentais. Isso demonstra que os docentes reconhecem o valor da ludicidade, da repetição prazerosa e das interações multisensoriais na aprendizagem da criança pequena. Além disso, metade dos professores (50%) indicou também o uso de recursos digitais, como aplicativos, o que revela abertura a inovações tecnológicas, ainda que o acesso e a formação para seu uso não tenham sido amplamente mencionados.

As contribuições dos docentes apontam para um desejo comum: ter acesso a formações mais completas e contextualizadas. Quando questionados sobre que tipo de formação seria mais adequada, 66,7% escolheram a alternativa que contempla todas as opções anteriores, incluindo: estudos teóricos sobre linguagem e infância; oficinas práticas; grupos de troca entre pares; produção e curadoria de materiais didáticos; e acompanhamento formativo com especialistas. Essa resposta reflete uma demanda formativa que vai além de cursos pontuais: os professores desejam itinerários formativos contínuos, integrados à realidade escolar e com apoio institucional.

Em suma, a seção aberta do questionário permitiu aos professores expressarem livremente suas opiniões, sentimentos e vivências. Em suas falas, a paixão pelo ensino aparece lado a lado com o reconhecimento dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar. A prática de contar histórias em inglês foi unanimemente valorizada por todos os participantes, não apenas como uma ferramenta para ensinar vocabulário, mas como uma ponte entre cultura, emoção e imaginação. Para os professores, contar histórias é também uma forma de criar vínculos e tornar a aprendizagem mais significativa. Contudo, os desafios também se impõem com força. A falta de formação específica, a escassez de materiais adaptados à realidade da infância, o pouco reconhecimento institucional e a ausência de políticas estruturadas voltadas ao ensino de línguas na Educação Infantil são apontados como entraves reais. Os professores

se sentem, muitas vezes, solitários em suas práticas, recorrendo a redes informais de apoio ou à própria criatividade para suprir carências.

Apesar disto, a esperança e o compromisso aparecem como fios condutores. Um dos depoimentos finais resume esse sentimento com sensibilidade: “Ensinar inglês para as crianças é encantador, mas precisamos de preparo, apoio, materiais e, principalmente, de formação que compreenda o universo da infância e respeite o tempo e as linguagens das crianças.”

Considerações Finais

Os dados levantados nesta pesquisa evidenciam um cenário em que a prática docente no ensino de inglês na Educação Infantil se desenvolve, majoritariamente, à revelia de formações sistematizadas e políticas públicas estruturadas. Embora os professores demonstrem sensibilidade, criatividade e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, os desafios enfrentados são profundos e reiteram o que já vem sendo apontado por diversos estudos na área.

Um dos principais entraves está na ausência de formação inicial específica para atuar com crianças pequenas no ensino de línguas. Conforme argumentam Santos e Tonelli (2021), os cursos de formação de professores, sobretudo os voltados ao ensino de inglês, ainda negligenciam as especificidades da Primeira Infância. O resultado é que muitos docentes chegam à sala de aula despreparados para lidar com as demandas do universo infantil — um espaço que requer escuta sensível, planejamento cuidadoso e abordagens metodológicas adequadas ao desenvolvimento infantil.

Tonelli (2024) defende que a prática pedagógica com crianças pequenas deve ser interativa, afetiva e sensível às formas próprias de expressão e aprendizagem da infância. Esta perspectiva aparece nas respostas dos professores, que valorizam recursos como a contação de histórias, a música e os jogos como estratégias fundamentais para promover engajamento e sentido na aprendizagem da língua. No entanto, como aponta Malta (2019), a precariedade das condições de trabalho e a quase inexistência de formações continuadas específicas fragilizam as possibilidades de construção de um trabalho mais consistente, reflexivo e inovador. É nesse contexto que se torna urgente repensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Lopes (2006) propõe uma abordagem crítica e social para o ensino de línguas, que ultrapasse a dimensão instrumental e se comprometa com o desenvolvimento de sujeitos plurais, críticos e inseridos em contextos culturais diversos. Esta proposta exige um professor que não apenas ensine palavras e estruturas, mas que promova experiências de linguagem atravessadas por identidade, cultura e significado.

Cameron (2001) e Pinter (2017) reforçam, por sua vez, que o ensino de línguas para crianças requer metodologias próprias — baseadas na ludicidade, na repetição significativa, na brincadeira e na interação. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador é central: é ele quem dá sentido às experiências, quem traduz a língua em gestos, afetos e histórias, quem transforma a sala em território de descobertas.

Por fim, Garton, Copland e Burns (2014) destacam a importância da escuta ativa no planejamento das práticas docentes, valorizando as vozes das crianças e promovendo situações de aprendizagem em que a língua é vivida e não apenas ensinada. Essa escuta ativa deve ser ampliada também para os professores, como este estudo revela: escutar os docentes, seus saberes, angústias e desejos é um passo essencial para o fortalecimento de políticas públicas e programas formativos mais coerentes com a realidade escolar.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam para um terreno fértil: há disposição, há encantamento, há criatividade — mas faltam políticas de formação continuada que acolham e respeitem a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil. Os professores não pedem fórmulas prontas, mas sim ferramentas e espaços de troca, formações conectadas à prática e reconhecimento institucional. Como nos lembra Tonelli (2024), é tempo de construir caminhos sensíveis e colaborativos, em que o ensino de línguas para crianças pequenas seja compreendido como um campo legítimo, potente e transformador.

Pensar ações pedagógicas eficazes para o ensino de inglês na Educação Infantil requer compreender que a linguagem é um fenômeno afetivo, social, simbólico e cultural. A criança aprende brincando, movendo-se, criando, errando, repetindo, encenando o mundo à sua maneira. O professor que compreende as fases do desenvolvimento, que escuta a criança e que se forma de maneira contínua, torna-se mediador de experiências transformadoras, em que o inglês não é apenas uma língua adicional, mas uma nova forma de ver, sentir e interagir com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 abr. 2025.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

GARTON, Sue; COPLAND, Fiona; BURNS, Anne. **Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners.** London: British Council, 2014.

GARTON, Alison; COPLAND, Fiona; BURNS, Anne. **Exploring children's learning***: 0–11 years*. London: SAGE Publications, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematizando a prática**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 19-46.

MAGIOLO, Gabrielli Martins. TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2. p. 1-19. 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cadernosdoaplicacao/article/view/112614 Acesso em: 23 abr. 2025.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê:** educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MEIRELES, Camila; SILVA, Mariana de Andrade. **Inglês na Educação Infantil: formação, práticas e desafios do professor polivalente**. In: FURLAN, Vanessa Leite; ASSIS, Thais Magalhães (Org.). *Ensino de Línguas na Infância: práticas e políticas*. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 39-52.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTER, Annamaria. **Teaching Young Language Learners.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo.** *Polifonia*, Cuiabá, v. 30, n. 57, p. 1–20, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718. Acesso em: 3 mai. 2025.

TEIXEIRA, Andréa Rodrigues. **A criança e a linguagem: perspectivas para o ensino de línguas na infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TONELLI, Jaqueline Ferreira de Brito. **O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública:** princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Londrina, 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Simone Volpe Nobile Zanutto

Graduada em Letras e Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), graduação em Direito pela Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOP), também pertencente à UENP, e graduação em Pedagogia pela Universidade Cesumar (Unicesumar). Atualmente, é mestranda do Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (Meplem) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Atua na área de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos, São Paulo, como professora efetiva de Inglês nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Além disso, exerce a função de professora formadora de educação continuada para professores de Língua Inglesa da educação básica e coordena pedagogicamente a primeira Academia Municipal de Idiomas de Ourinhos.
E- mail: simonenobilezanutto@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8287419873222212
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4019-3121

Karina Jacób Monteiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Letras – Francês (1992) e em Pedagogia (1994) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), além de ser bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). É especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoas pela UEL (1994), Psicopedagogia pela UENP (2001), Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003), Gestão Escolar pela mesma instituição (2004), Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016), Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016) e Libras – Língua Brasileira de Sinais pela UNIASSELVI (2017). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa *Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória*, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995 e, atualmente, atua como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos, São Paulo.
E- mail: karinajmonteiro@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5538991710364557´
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4241-3335

Claudia Cristina Ferreira

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1995), Letras Anglo-Portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (1998), Letras Hispano-Portuguesas pela Faculdade Paranaense (2004), mestrado em Letras (2002) e doutorado em Estudos da Linguagem (2007), ambos pela Universidade Estadual de Londrina, é professora associada de espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2007.Possui pós-doutorado em Estudos da Tradução (2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutorado em Letras (2024) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordena os projetos de pesquisa "Representações da mulher em narrativas insólitas contemporâneas: da invisibilidade ao protagonismo" e "Letramentos, fraseologia e aspectos culturais de mãos dadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e na formação de professores: diálogos e perspectivas teórico-práticas".Foi Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas de 2020 a 2022 e Coordenadora do

Colegiado dos Cursos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas de dezembro de 2022 a outubro de 2024. Atuou como Editora-chefe da *Semina Ciências Sociais e Humanas* (UEL) de 2015 a 2018 e foi membro do corpo editorial dos periódicos *Entrelinhas* (UEL, 2001) e *Entretextos* (UEL, 2006-2009). Contribui também como parecerista para diversos periódicos, incluindo *Signum: Estudos da Linguagem* (UEL desde 2014), *Estação Literária* (UEL desde 2016), *Calidoscópio* (UNISINOS desde 2015), *Language and Culture Acta Scientiarum* (UEM 2019) e *Revista X* (UFPR 2019).Sua experiência se concentra na área de Língua Espanhola, com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, fraseologia, estudos da tradução, análise de material didático, multimodalidades, letramentos, linguística contrastiva e literatura fantástica.
E- mail: claucrisfer@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8437076931332585
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4605-3733

CAPÍTULO 24

LEITURAS DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM INTERFACES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS RECORTES NA ÁREA DE LINGUAGENS

Moisés Ribeiro do Nascimento
Marcos Vinícius Campelo Junior
Renato da Silva Costa Ramos
Rogéria Torres Rocha

Introdução

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de caráter básico, com abordagem qualitativa. Tem-se o objetivo de compreender e analisar a leitura de imagens na Educação Inclusiva com interfaces na Educação Ambiental.

Como metodologia de pesquisa, os autores se debruçaram em compilar artigos que tratam dessa temática que compreende leitura de imagens, semiótica, educação inclusiva, signos e fluência no sistema de ensino aprendizagem aplicado pelos sistemas de ensino na educação.

As pessoas que vivem nesse mundo globalizante e que têm tempo muito escasso para dividir as suas tarefas entre trabalho, estudos, relacionamentos, família e inúmeras atividades, se valem das atuais tecnologias que se destacam em comunicações rápidas e em tempo recorde entre os seus interlocutores com símbolos, imagens, emojis, entre outros.

Há algum tempo bem distante, era possível encontrar as pessoas lendo um livro físico dentro dos sistemas de transporte ao voltarem para suas casas após uma longa jornada de trabalho. Era característico que se tratava de uma tecnologia utilizável nesse ambiente e contexto histórico e social.

De acordo com Santi (2018, p.2) o:

> Tema da imagem é um tabu no universo da educação, e ela- a educação- se constitui fundamentalmente sobre o cânone do texto, entendendo a imagem como um elemento menor (de sua clássica desqualificação por Platão, na antiguidade grega, a sua desqualificação como material decadente, vinculado ao universo da publicidade como no de jogos, redes sociais, novelas e filmes de massa).

Em conformidade às mudanças entre as culturas e comportamentos dos atores sociais, começam a aparecer os novos os hábitos que mudaram os estilos ou tipologias de leituras desses indivíduos na apreensão de conhecimentos, informações e dados.

Há tanta ligeireza e volatilidade nas abstrações das leituras que os interlocutores e leitores, passam a “devorar” tipos de leituras que forem mais rápidas, práticas, sem se

importarem se elas têm fundamentação e características plausíveis de entendimento ou compreensão.

A leitura de imagens e o direito às subjetividades

Mas, qual a importância da leitura de imagens e em quais contextos elas podem ser aplicadas e servirem de formatos utilitários na compreensão das mensagens e comunicações interrelacionais da sociedade em constante fluidez?

As matrizes curriculares das instituições de ensino utilizam a transversalidade na oferta da educação ambiental nos contextos do processo educativo, onde os atores em formação básica, necessitam compreender amplamente seu papel como cidadão que compõe a macro comunidade global que precisa observar mecanismos de defesa do planeta em constate mudanças nas ações climáticas decorrentes.

Segundo Sauvé (2005, p. 317),

> A educação ambiental não é, portanto, uma "forma" de educação (uma "educação para...") entre inúmeras outras; não é simplesmente uma "ferramenta" para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa "casa de vida" compartilhada.

A "casa da vida" ou casa ecológica, segundo Sauvé (2025, p. 317), vem demarcada pela responsabilidade de que:

> A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles.

Para entender a jornada de conservar essa casa ecológica com as atribuições da educação ambiental, deve-se levar em consideração que todos os indivíduos formadores do conjunto ecológico do planeta, estão condicionados às suas subjetividades e especificidades. Indivíduos esses, com suas características peculiares em qualquer das dimensões sociais conhecidas.

Educação Ambiental e Educação Especial e Inclusiva: interfaces

Para entender a Educação Ambiental com interfaces na Educação Especial e Inclusiva, torna-se necessário ter a dimensão das interações dos atores sociais com suas subjetividades e diversidades consubstanciadas ao meio ambiente.

De acordo com Sauvé (2005, p. 318):

> O meio ambiente [...] *problema* (para prevenir, para resolver). [...] Exige o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica das realidades do meio em que vivemos e de diagnóstico de problemas que se apresentam. Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores. E de resto, a educação ambiental estimula o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam a preveni-los. O desenvolvimento de competências nessa área fortalecerá o sentimento de que se pode fazer alguma coisa, e este sentimento, por sua vez, estimulará o surgimento de uma vontade de agir.
> O meio ambiente [...] *sistema* (para compreender, para decidir melhor). Pode ser apreendido pelo exercício do pensamento sistêmico: mediante a análise dos componentes e das relações do meio ambiente como "eco-sócio-sistema" (segundo a expressão de Louis Goffin, 1999), pode-se alcançar uma compreensão de conjunto das realidades ambientais e, desse modo, dispor dos *inputs* necessários a uma tomada de decisão judiciosa.

Nesse contexto, englobam-se as pessoas com deficiência amparadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015) e pela Constituição Federal (Brasil, 1988) com seus direitos à cidadania plena, garantidos em todos os segmentos e instituições escolares, formais e informais, independentes das modalidades de ensino ou sistemas de educação.

Segundo Nascimento (2024, p. 2.),

> A partir das interfaces dessa transdisciplinaridade se buscou neste trabalho realizar as correlações das áreas de Educação Ambiental circunscrita em um prisma da Educação Especial através de documentos norteadores, os quais podem apresentar interseções e interações pertinentes para atender ao público alvo da Educação Inclusiva (Brasil, 1999, 2015) onde encontram-se pessoas com transtornos em neurodesenvolvimento, tais como TEA, TDAH, Altas Habilidades e Superdotação, Deficiência Intelectual, entre outras deficiências.

Como parte das atribuições no processo de formação desses atores, está a mensuração das aprendizagens e desempenhos dos currículos, onde cada ator após uma cadeia de processos avaliativos torna-se aprovado ou reprovado, devido a normatização dos sistemas de ensino que consolidaram práticas educativas baseadas na “canonicidade do texto” (Santi, 2018, p. 2) advinda das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- 9394/96) (Brasil, 1996).

No Brasil temos processos avaliativos de larga escala através de sistemas como: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e na esfera internacional o PISA-Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. No ano de 2023 o desempenho no segmento leitura e fluência dos estudantes do Brasil está na posição 410, uma casa abaixo da Moldávia e uma casa acima da Colômbia.

Esse exame não caracteriza os segmentos de pessoas com deficiência e suas peculiaridades, mas apresenta resultados globalizantes, os quais não reproduzem

especificamente as dificuldades das pessoas que não chegaram à fluência da língua falada ou escrita.

A fluência entre as pessoas que convivem em sociedade, que estão distribuídas em vários estratos, perpasse pela quantidade de línguas (vivas ou mortas), idiomas, dialetos, variações ou expressões idiomáticas que são limitadores entre esses membros na comunidade internacional ou nacional, mesmo sabendo que há processos comunicativos que transpõe barreiras linguísticas e comunicacionais.

Um exemplo clássico e a interação utilizando Língua Portuguesa falada pelos brasileiros, portugueses e em outros países de língua lusófona, tais como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e cidade de Diu e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo.

A definição de imagens e relevância sócio-histórica

A proposições da escola, além deu sua função social que é a formação básica e inicial dos indivíduos que compõe a sociedade de forma plural e diversa, também, atribuir-lhes canais que oportunizem novas dinâmicas nesse processo formativo.

Segundo Santi (2018, p.2),

> O tema da imagem é um tabu no universo da educação, educação esta que se constitui fundamentalmente sobre o cânone do texto, entendendo a imagem como um elemento menor (de sua clássica desqualificação por Platão, na antiguidade grega, a sua desqualificação como material decadente, vinculado ao universo da publicidade como no de jogos, redes sociais, novelas e filmes de massa) [...]

Abstrai-se nesse excerto que através dessa definição, as ações que envolvem a educação no ambiente escolar, formal ou informal, não podem ser transgressoras do texto, onde a tirania do texto ou cânone textual reina absoluto. Para Benjamin (1931, p. 107), "o analfabeto do futuro [...] não será aquele que souber ler e escrever, e sim aquele que não souber ler uma fotografia, mas um fotógrafo que não souber ler as próprias imagens não é pior que um analfabeto?"

Quando se trata de instrumentalizar o processo educativo para pessoas que não têm todas as prerrogativas condicionantes de uma pessoa sem deficiência, podemos verificar que em contextos do processo educativo, a tirania do texto pelo texto pode obstruir avanços significativos na apreensão do conhecimento e da Ciência por esses indivíduos atípicos.

De cordo com Santi (2018, p.2),

> A questão da imagem se torna paradigmática e estratégica na medida em que vivemos em uma época em que as subjetividades contemporâneas se constroem pelo seu hibridismo com as redes, com a cultura de massa ligada às tecnologias, que são

> estruturalmente imagéticas. A escola trabalha fundamentalmente com o texto e seu alfabetismo, entrando em conflito com a sociedade atual e com o pulsante e sedutor mundo das imagens em (hiper) movimento. Desta forma, entendemos ser fundamental pensarmos aquilo que venho chamando de "analfabetismo docente", recuperando o sentido amplo da educação, em que professores também devem estar implicados em sua formação para o tempo contemporâneo, que redefine o que é a escola e o sentido de seu fazer nela.

Esse tempo contemporâneo que a literatura refere envolve um arcabouço amplo de processos que convergem milhares de imagens e leituras dos cidadãos que convivem com seus interlocutores, utilizando processos comunicativos diversos.

Lacan e a ordem simbólica

Para interlocutores que utilizam os textos grafo-significantes com estruturas elaboradas pelo sistema das leituras institucionalizadas pelas academias ou escolas de formação básica, a apreensão do processo de introspecção de leitura pode ser acessível para um grupo de indivíduos, com suas funções executivas preservadas totalmente. Todavia, para um segmento de interlocutores que demandem suporte para alcançar essa mesma fluência e apreensão desse sistema, consequentemente poderá haver prejuízos na aprendizagem e nas expressões de interações nos textos e contextos.

Para D´Agord (2013, p. 433),

> Inicialmente, Lacan (1901-1981) buscara recursos metodológicos na Linguística. Desse diálogo, surgiu o grafo do desejo. Pois, se até 1955, no Seminário *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Lacan trabalhava com o conceito de ordem simbólica, após seu contato com as pesquisas linguísticas passará a empregar o conceito de cadeia significante. A busca dos instrumentos lógicos acompanhava Lacan desde a estrutura quaternária dos esquemas L, Z e R, inspirada pelo quadrado das oposições de Aristóteles. Não seria coincidência que as limitações que esse quadrado aristotélico apresentava, a saber, limitar-se a um sistema de classes de proposições diferenciadas em universais e particulares, afirmativas e negativas (considerando que a matemática dos grupos surgirá bem posteriormente), poderiam ter gerado efeitos nas limitações dos esquemas. Pois, enquanto desenvolvia os esquemas L e Z, Lacan não havia ainda operado com a concepção de falta no Outro. Será no grafo do desejo que aparecerá a distinção entre o Outro como tesouro dos significantes e o significante da falta no Outro.

De acordo com Santaella (2012, n.p.) a:

> Leitura de imagens [...] propõe-se a ensinar a leitura de elementos não verbais que constroem o todo em imagens visuais. A obra dedica-se às imagens bidimensionais e fixas, ou seja, peculiarmente, refere-se às imagens que podem ser representadas em superfícies planas e impressas.

Devido a fluidez do desenvolvimento das sociedades em suas demandas expressivas e de fluência, as leituras ficam cada vez mais ligadas às velocidades dos anseios de quem não pode demandar muito tempo para "ler" as suas representações e habilidades totais, plenas,

recorrentes, mas demonstra o hábito que busca de ler por uma forma menos comprometida com interpretações, significados, entendimentos mais aprofundados.

A publicação de Santaella (2012, p.1) denominada "Leituras de Imagens", é

> [...] organizada em cinco capítulos, cada um dedica do a um tipo de imagem: imagem na arte, na fotografia, nos livros ilustrados, na publicidade e no design. A progressão dos capítulos segue uma gradação e leva à identificação de traços que diferenciam os tipos de imagens. Embora as imagens possuam elementos comuns entre si, cada capítulo procura destacar categorias e tipologias de análise que predominam em cada estética. A leitura do todo da obra contribui para o estudo e a análise de enunciados em que textos e imagens se constituem soli diariamente no todo. Esses enunciados (verbo-visuais, sincréticos ou multimodais, conforme cada teoria os designa) possuem complexidades técnicas e de sentidos que precisam ser lidas. Tal como a linguagem verbal, em que há sistemas e estratégias para realizar a leitura, na linguagem visual também há sistemas, técnicas e estratégias que ultrapassam o limite do visto, do óbvio.

Para os novos leitores da sociedade fluída há dificuldades de observar o todo das representações, dos signos simples ou compostos semanticamente organizados em seus nichos expressivos.

Para lermos uma imagem, "deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como [...] um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra", onde a leitura é intrínseca, pois o interlocutor subjetiva as apreensões de sua própria interpretação leitora" (Santaella (2012, p. 2).

Quando esses leitores são típicos, sem nenhum tipo de deficiência, as leituras podem ser realizadas sem uso de enunciados verbo, sincréticos ou multimodais, pois a representação das palavras para esses leitores atende aos códigos preexistentes e normatizados academicamente, no entanto para leitores atípicos, as mesmas leituras não podem ser realizadas sem levar em conta as suas subjetividades e diversidades, as quais, se não observadas com um olhar diferenciado, culminam na perda da interpretação totalizante, demarcada, recorrente.

Para atender aos cidadãos com deficiências, matriculados nas instituições regulares de ensino em turno e contraturno, a LDBEN (Brasil, 1996) instituiu o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode funcionar nas unidades escolares em quaisquer sistemas de ensino, atendendo ao público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Através desse serviço educacional, os estudantes são atendidos com suas deficiências para identificar suas dificuldades concernentes às ofertas dos conteúdos da matriz curricular da instituição para garantir suplementação ou complementação de estudos a esses atores.

Ainda sobre esse serviço, inclui-se a prática pedagógica de registos de atendimentos que podem ser de ordem comportamental ou de aprendizagem, para verificar o desempenho dos

estudantes atípicos, conjugado as atribuições dos outros professores de sala comum ou de áreas, os quais utilizam seus registros visando contribuir entre si e para que os estudantes com deficiência tenham avanços significativos e, principalmente uma educação de qualidade.

Os estudantes encaminhados ao AEE, ao serem identificados com déficit de leitura ou fluência na língua materna instituída, seja na primeira ou segunda línguas, como exemplo ao uso de Libras que pode ser a primeira língua do estudante, são atendidos e recebem as ações da prática pedagógica pelo planejamento especializado individual que para sanar as demandas de leitura e fluência através de estratégias e recursos.

Uma estratégia para amplificar a construção de sentidos pela leitura subjetiva desses atores pode ser as oficinas de legendagem, que de acordo com Santi (2018, p.18)

> [...] visam discutir como a utilização da fotografia pode colaborar com a reflexão sobre uma cultura da imagem, característica da nossa época. A partir de experimentações com fotografia e texto, buscamos favorecer a reflexão sobre recursos normalmente disponíveis para a construção da informação e comunicação atuais, presentes em jornais e revistas (na imprensa e na publicidade), caracterizados pela capacidade de compactação de dados e perspectivas – próprios à sensibilidade contemporânea, que exige velocidade, inequivocidade e condensação. Trabalhando de forma a desconstruir os sentidos estabelecidos pelos meios tradicionais de comunicação, a oficina permite investigar as relações entre educação e tecnologias de imagem e texto, promovendo experiências pedagógicas que utilizem esses recursos de forma consciente.

Essa estratégia não pretende induzir o estudante a uma imagem preestabelecida, mas construir sua própria imagem mental em que se ressalta sua subjetividade interpretativa, não condicionada pelos mediadores com uma "receita pronta de bolo", mas a sua própria receita subjetivada e diversificada, construída a partir de suas interpretações e conhecimentos sócio-históricos construídos anteriormente.

Figura 1 - Número de escolas, no Brasil, com alunos PCDs, por tipo de deficiência, no ano de 2015.

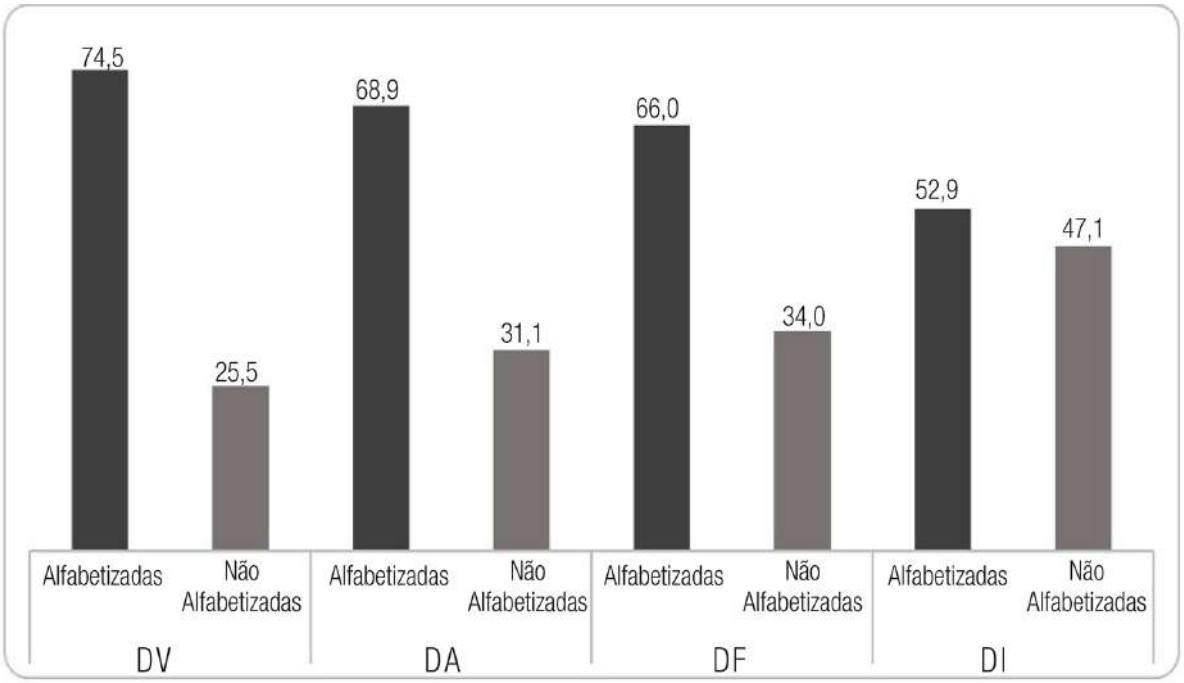
Fonte: IBGE (2015, n.p.).

Os dados acima identificados referem-se a um recorte da amostra I do ano de 2015 e que não representam o quantitativo em 2025 das pessoas com deficiência (PCDs) no ano citado anteriormente, ou seja, dez anos, onde o Brasil conta, atualmente, com 14,4 milhões de pessoas com deficiência, representando 7,3% da população com 2 anos ou mais, segundo o Censo Demográfico do IBGE (Brasil, 2025).

Entende-se que entre as pessoas com deficiência que participaram de processos avaliativos qualitativos e quantitativos de sistemas de ensino, para aferir as aprendizagens de leituras, pode haver um grupo desses atores não estão incorporados nos sistemas convencionais de leitura em função de seus limitadores.

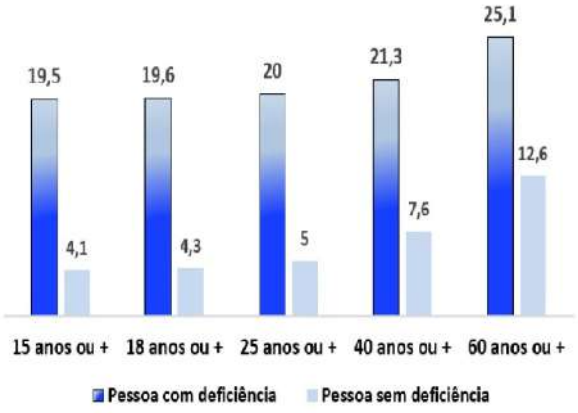
O quadro abaixo demonstra as disparidades entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, mas não mostra relevância de sujeitos de direito que estão no limiar entre as fases de alfabetização como descreve Ferreiro (1985, *apud* Moreira, 2014, p. 13) que são: (i) Fase Pré-silábica: A criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; (ii) Fase Silábica: A criança atribui valor de sílaba a cada letra, interpretando-as à sua maneira; (iii) Fase Silábico-Alfabética: Mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas e (iv) Fase Alfabética: A criança domina o valor das letras e sílabas.

Quadro 1 - Alfabetização de pessoas com deficiência.



Fonte: Lopes, Gonzales e Prieto (2021)

Quadro 2 - Taxa de analfabetismo entre pessoas com e sem deficiências



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da PNAD Contínua, 3º Trimestre de 2022 (IBGE).

O quadro 2 demonstra a disparidade entre estudantes com deficiência alfabetizados e não alfabetizados, os quais estão agregados nos sistemas de ensino regularmente matriculados como ordena a lei, mas não atendem as fases da alfabetização em função de suas especifidades.

Essas fases representam o desenvolvimento da escrita e leitura na infância, conforme estudado por Emília Ferreiro, que pesquisou sobre cada etapa e acompanhou como psicóloga que as crianças podem representar as palavras (e/ou imagens e sons) conforme apreendem o sistema de escrita como percebem e abstraem inicialmente, sem que estejam condicionadas aos estereótipos normativos da língua ou linguagem.

Sobre o trabalho de Emília Ferreira e suas contribuições para a Educação, principalmente para a alfabetização, pode-se depreender que:

> Suas obras foram tão importantes que influenciaram, inclusive, projetos e propostas governamentais, uma vez que desvelaram os processos utilizados pelas crianças para a aprendizagem, influenciando, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, criados em 1997, cujos "objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla" Brasil (1997, p. 47 *apud* Moreira, 2014, p. 4).

Essa formação ampla não se restringe ao arcabouço normativo ou de prerrogativas legais e circunstanciadas pelo ambiente escolar e formação básica e inicial, mas ao rompimento das fronteiras, entre aquilo que é proposto pedagogicamente ao que é composto cognitivamente nas pessoas com deficiências, as quais adquiriram direitos com garantias constitucionais para decidirem suas subjetividades e diversidades.

Conclusões

As interações entre a Educação Inclusiva e Educação Ambiental partem de interfaces que se entrelaçam em todo o processo de encadeamento curricular ofertado pelos sistemas de ensino na práxis pedagógica, onde os estudantes com deficiência estão condicionados às avalições de fluência e leituras, torna-se crucial que haja novas possibilidades e proposições.

Quanto às leituras de imagens realizadas pelos atores com deficiência, é imprescindível que suas subjetividades e diversidades sejam contempladas pelos planejamentos educacionais e de salas de aula para dirimir dificuldades encontradas que chegam a ocasionar disparidades entre o que se ensina e o que se aprende, contrariando aos ensinos de Ausubel em sua aprendizagem significativa.

A relevância da representação de cada imagem em cada texto ou contexto pode ser aplicável ao momento que o leitor observa as nuances daquilo que se apresenta oportunamente diante dos olhos, para aferição das engrenagens cognitivas das leituras que serão consideradas para formação de uma imagem, signo, ícone, identidade ou subjetividade servindo aos contextos da diversidade desse ator-leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma pesquisa bibliográfica, de caráter básico, pautada numa abordagem qualitativa e com objetivo de compreender e analisar a leitura de imagens na Educação Inclusiva com interfaces na Educação Ambiental.

Após a leitura de materiais pesquisados nos repositórios e livros, que perfizeram o arcabouço deste trabalho, não foram esgotadas as dúvidas frequentes sobre as interfaces da

Educação Inclusiva e da Educação Ambiental, visto que os dois segmentos ocorrem de forma entrelaçados na composição das matrizes curriculares instituídas pelos sistemas de ensino.

Portanto, este trabalho visou a contribuir para que os sistemas de ensino e instituições que operacionalizam as normativas da Política Nacional de Inclusão possam ampliar olhares e ações visionárias sobre pessoas com deficiência, que estão em processos de avalição de leituras e fluências nos contextos escolares, que possam atingir outros objetivos não relacionados ou identificados *a priori* por contextos meramente educativos, formais ou informais.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Londrina-UEL

À Universidade de Évora-Portugal

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

Ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação

Ao Curso de Pedagogia da UEL

Aos Pesquisadores Professores:

Adriana Regina de Jesus Santos;

João Fernando de Araújo;

Luiz Gustavo Tiroli e

Marília Evangelina Sota Favinha.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1931.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União. Brasília. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. **Pessoas com deficiência:** diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Brasília, DF:2023. Disponível em:
relatorio-cgie-pcd-23102023-final_061120233522.pdf Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL, Agência. **Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência.** Cadernos Direitos Humanos. Rio de janeiro: 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-05/brasil-tem-144-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia, acessado em 14 jun. 2025.

D'AGOR, Marta Regina de Leão. Do grafo do desejo aos quatro discursos de Lacan. **Psicologia USP**. São Paulo. v. 24. n. 3, p. 431-451. 2013.
Disponível em: SciELO Brasil - Do grafo do desejo aos quatro discursos de Lacan Do grafo do desejo aos quatro discursos de Lacan Acesso em: 09 mai. 2025.

LOPES, Ingrid Anelise. GONZALEZ, Roseli Kubo. PRIETO, Rosângela Gavioli. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47. p. 01- 20, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YvC7QTRwm3WXpjQZTzHySZF/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 09 mai. 2025.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro. **Revista de Letras**. Brasília. V.7. n. 1. p. 01- 20. 2014. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rl/article/view/5041 Acesso em: 09 mai. 2025.

NASCIMENTO, Moisés Ribeiro do. **Educação Ambiental e Educação Especial e Inclusiva: similaridades e intersecções**. Instituto Federal de Educação do Mato Grosso do Sul-IFMS. Campo Grande. MS. 2024.

SANTAELLA. Lúcia. **Leitura de imagens**. (Coleção Como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2012.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xycdKfD5zGm66JCHKc36JRS/?format=pdf, Acesso em 14 jun. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTI, Ângela Medeiros. Imagem, Filosofia e Educação no Séc. XXI: o analfabeto do futuro será o que não sabe fotografar? **Revista Prometeus Filosofia**. v. 26. p. 18. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/8608/6843 Acesso em: 08 mai. 2025.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidade e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2. p. 317-322. 2005. Disponível em:
https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf Acesso em: 09 mai. 2025.

SOBRE OS AUTORES E A AUTORA

Moisés Ribeiro do Nascimento

Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ) e Educação Especial e Inclusiva (FacSãoLuís), Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina-SED-SC, Professora de Educação Especial.
E-mail: concitacalandrine@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0737911117447565

Marcos Vinícius Campelo Junior

Doutorado em Ensino de Ciências (UFMS), Professor, Instituto Federal de Educação do Mato Grosso do Sul-IFMS.
E-mail: campelogeografia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5608728963095314
Orcid**:** https://orcid.org/0000-0001-6501-644X

Renato da Silva Costa Ramos

Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Pedagogo. Professor de Educação Especial.

Rogéria Torres Rocha

Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ), Professora.
E- mail: rotorresrocha@gmail.com

CAPÍTULO 25

A DIMENSÃO OBJETAL NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: O LIVRO COMO OBJETO DE FASCÍNIO

Kenia Adriana de Aquino

Olhando a capa e abrindo livro: do manuseio à imersão

O contato da criança com os livros constrói gestos e atitudes leitoras, desenvolvidos antes mesmo da leitura convencional do signo linguístico. De acordo com Foucambert (2008), tais gestos e atitudes de ser leitor se manifestam na maneira como seguramos o livro, na forma como viramos suas páginas, no modo como devemos segurá-lo, no movimento que nossos olhos fazem ao passear pela página, em síntese, nossos comportamentos diante da obra, entre outras atitudes.

Tais gestos simbólicos revelam como a criança se apropria da leitura como prática cultural e são denominadas por Girotto e Souza (2015) de gestos embrionários de leitura. Eles são as primeiras formas de relação com o texto escrito e o objeto cultural livro e revelam que a criança está se apropriando do ato de ler como prática social e cultural.

Com base em Marcolino (2013), as autoras sintetizam esses gestos como parte fundamental do processo de formação do leitor e não como simples imitações ou brincadeiras e detalham esses gestos em quatro dimensões principais: “Dimensão objetal”, que se refere à exploração do livro como objeto físico; “dimensão espaço-temporal”, que diz respeito à criação de rotinas e espaços dedicados à leitura; “dimensão modal”, que envolve as diferentes formas de “ler” que as crianças experimentam; e “dimensão relacional”, que destaca a importância da interação durante o ato de leitura (Girotto e Souza, 2015).

Diante da relevância do planejamento e das decisões do educador, reflito sobre esses aspectos que originam as formas de leitura, os gestos embrionários, e percebo que o livro, seja literário ou não, ultrapassa a linguagem visual, envolvendo todos os sentidos da criança. Dessa forma, para que ela consiga atribuir significado ao que vê, escuta, toca e experimenta, é essencial ir além da simples contação de histórias ou da leitura em voz alta, também chamado de dizer.

É preciso que as crianças tenham contato direto com os livros desde a primeira infância, para que possam explorar esse objeto cultural e “ler” a seu próprio modo. Afinal, a leitura só se concretiza verdadeiramente quando o livro está aberto e acessível. Sendo assim, neste texto, que se origina da tese de doutoramento “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias

e leitura na primeiríssima infância" (Modesto-Silva 2019), defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, apresento a dimensão objetal.

Dimensão objetal: o livro em sua materialidade, temática, gênero e forma de expressão

Para além da escuta passiva, no dia a dia, a criança tece seus primeiros significados no emaranhado de sensações que o mundo lhe oferece: o visível, o audível, o tátil, o olfativo, o gustativo e tantos outros sentidos. É nesse contexto que o livro, como objeto palpável, assume uma centralidade crucial na formação do leitor. Permitir o manuseio livre e precoce do livro não é apenas uma questão de acesso, mas sim uma porta de entrada para uma interação plena com a leitura, que só se concretiza quando o livro se abre nas mãos da criança-leitora.

Essa exploração autônoma, longe de ser um mero brincar, estimula faculdades essenciais, como o senso estético que acompanha a imersão no universo literário, pavimentando o caminho para um futuro leitor ativo e apaixonado. Afinal, a criança só consegue criar significados a partir do que vê, ouve, toca e sente quando vai além da escuta passiva de histórias.

O trabalho com a literatura, desse modo, pode e deve começar já nos primeiros anos de vida, visto que isso pode se dar não só quando lemos ou contamos histórias para as crianças, mas principalmente quando permitimos que elas manuseiem livros por conta própria. Essa interação prática estimula capacidades humanas básicas, como o senso estético que acompanha a experiência leitora (Colomer, 2014).

Desse modo, a materialidade do objeto livro se apresenta como um campo fértil para a exploração multissensorial da criança, antecedendo e complementando a decifração do sistema da linguagem escrita. Texturas, odores, pesos e formatos diversos convidam ao primeiro contato que transcende a passividade, estabelecendo uma relação física e afetiva que inicia a jornada rumo à descoberta dos sentidos e significados contidos em suas páginas. É nessa interação tátil e visual, nesse "desvendar" concreto do objeto, que reside a semente do fascínio pela leitura, um encantamento que se inicia muito antes da compreensão das palavras, mas que se nutre da experiência viva com o livro em sua plenitude objetal.

O livro, na sua materialidade, assume papel central na formação do leitor e mesmo antes de saber ler convencionalmente, a criança já reconhece o objeto livro como algo que carrega uma função simbólica, pois aprende, muito cedo, que o livro é fonte de histórias, que se manuseia de determinada maneira, que tem capa, páginas, texto e imagem.

Essa interação inicial não deve ser subestimada. Afinal, o modo como a criança segura o livro, como imita o adulto ao "ler" uma história, ou como se detém nas imagens são gestos que

revelam uma aproximação afetiva e simbólica com este objeto cultural. O livro, mais do que um instrumento de ensino, é um mediador do desejo de saber, de imaginar, de comunicar.

A presença do livro no cotidiano da criança, especialmente em contextos que valorizam a leitura compartilhada e mediada, contribui para a construção de uma memória afetiva em torno da leitura. O objeto adquire, assim, uma dimensão estética: sua forma, textura, cores e imagens provocam sensações e emoções que se entrelaçam com o conteúdo narrado.

É nesse sentido que se pode falar em dimensão objetal: o livro não é apenas suporte da linguagem, mas objeto que convoca o leitor à experiência estética, à fruição e à construção simbólica. Ele estimula a imaginação, a escuta e os sentidos.

Ao tocar, cheirar, folhear ou "ler" com os olhos e com o corpo, a criança estabelece uma relação concreta com o objeto, que é também uma relação simbólica. Essa materialidade sensível permite que o livro seja vivido como brinquedo, como companhia, como espaço de enunciação. Considerar a dimensão objetal dos gestos embrionários da leitura implica repensar as práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor desde muito cedo, às vezes, desde bebês, porque a leitura na primeira infância deve ser compreendida como experiência integral, que envolve o corpo, os sentidos, os afetos e a linguagem.

Sendo assim, as instituições educativas precisam oferecer ambientes ricos em objetos culturais, incluindo livros de diferentes materiais, formatos e gêneros. É fundamental garantir que a criança tenha tempo e liberdade para explorar esses objetos, com ou sem mediação, respeitando seus tempos e desejos.

Sobre os objetos que compõem os espaços de Educação Infantil, Bondioli e Gariboldi (2012, p. 33-35) afirmam que:

> A disponibilidade de materiais diversos tem por objetivo o enriquecimento de oportunidades de experiência para a ampliação das aprendizagens indiretas. [...] Os materiais definem-se, então, por objetos mediadores das diversas situações, com referência ao incremento das competências e às novas curiosidades infantis. É o caso, por exemplo, do material de sucata que constitui, para as crianças menores, a oportunidade de exploração autônoma dos objetos com relação à sua tipologia. [...] Também é o caso do livro que, de simples material de exploração sensorial para os lactantes, pode transformar-se em objeto mediador de trocas sociais sempre mais complexas para as crianças menores.

As autoras reforçam que é essencial que as crianças tenham contato com diversos objetos desde os primeiros anos de vida, pois materiais variados ampliam as oportunidades de experiências significativas. Esses objetos, inclusive os livros, atuam como mediadores, pois facilitam a exploração sensorial e autônoma, incentivam trocas afetivas e cognitivas compartilhadas e contribuem para o processo de humanização.

Desse modo, no que diz respeito à dimensão objetal, ou seja, com o quê ler e sobre qual assunto, é essencial promover o contato da criança com livros em suas diversas formas físicas, incentivando a interação direta e tátil com diferentes formatos, texturas e suportes, pois são os livros infantis que ensinam a ler, visto que "grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através de seu contato direto com a literatura destinada à infância [...]" (Colomer, 2014, p. 73) e não somente ao ouvirem histórias contadas ou proferidas, lidas em voz alta.

No início, as crianças pequenas podem não entender completamente a história ou reconhecer a maior parte das palavras, mas se encantam com o livro como objeto em si por suas cores, texturas, cheiro, peso, as brincadeiras que ele inspira, os sorrisos que provoca e os afetos que desperta. Mesmo sendo um objeto carregado de informações, imagens e fantasia, o livro também oferece múltiplas experiências sensoriais, como olhar e tocar, e emocionais, como sentir e imaginar. Por isso, quando apresentados de forma natural, assim como os brinquedos, os livros contribuem para a formação literária desde a primeira infância.

Neste ponto, cabe a pergunta:

> que livros são mais adequados para as crianças pequenas? [...] [A] adequação ou não de um livro infantil literário é assunto controverso e subjetivo e demanda ainda muita pesquisa para [...] podermos afirmar quais as narrativas, as ilustrações e os projetos gráficos que mais atraem as crianças (Galvão, 2016, p. 142).

Segundo a autora, a discussão em torno do tema é bastante ampla, pois a Literatura Infantil possui uma natureza multifacetada, na qual se entrelaçam diversas linguagens e discursos. Dessa forma, ao invés de buscar uma fórmula única para a escolha do "livro ideal", é mais frutífero considerar a riqueza de possibilidades que cada obra pode oferecer às diferentes infâncias, em diferentes momentos.

Diante dessa complexidade e com o objetivo de refletir sobre o que pode ser entendido como literatura em suas variadas dimensões, recorro a Hunt (2010, p. 75), que afirma que:

> [...] não pode haver uma definição única de "literatura infantil". O que se considera um "bom" livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; "bom" em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas, ou "bom" em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. "Bom", como uma aplicação abstrata, e "bom para", como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre literatura infantil.

Percebe-se que o professor e pesquisador britânico reconhece que as ideias que orientam nossa compreensão sobre o que é literatura estão ligadas aos propósitos atribuídos ao texto ou ao livro literário.

A perspectiva de Hunt (2010) ressoa com a própria natureza multifacetada do objeto que ora exploramos, reforçando que um bom livro para criança, portanto, não se restringe a critérios estéticos abstratos, mas se manifesta concretamente em sua capacidade de engajar os sentidos, estimular a imaginação, promover a interação física e afetiva, e, em última instância, despertar o prazer pela leitura em suas mais diversas formas.

Assim, ao considerarmos a dimensão objetal, reconhecemos que o valor literário para o pequeno leitor se imbrica intrinsecamente com a experiência sensorial e a relação tátil que ele estabelece com o livro como objeto de exploração e crescente fascínio. Ao reconhecer essa multiplicidade, abrimos espaço para reconhecer o valor do livro não apenas por critérios técnicos ou estéticos, mas por seu potencial de provocar sentidos e experiências transformadoras.

Após destacar o livro como objeto cultural capaz de proporcionar experiências em múltiplos níveis, incluindo os sensoriais que emergem do suporte em si, agora, classifico o objeto livro a partir de sua materialidade, temática, gênero e conceito da obra.

> Quando se pensa no material de que é feito o livro, ou seja, em sua *materialidade*, pensamos no objeto físico, palpável, na matéria utilizada para construir o suporte dos textos literários ou não. A matéria é importante porque o texto não existe fora de um suporte que o carregue e, ao apresentar uma forma, passa a ter uma força de atuação sobre o leitor (Modesto-Silva, 2019, p. 57, grifo no original).

A pesquisadora mato-grossense nos lembra que, antes de ser um veículo de ideias e narrativas abstratas, o livro é um objeto físico, palpável, constituído por uma matéria específica. Essa materialidade não é um detalhe secundário, mas um elemento ativo na interação entre o leitor e a obra. Não estamos falando apenas de conteúdo, mas de algo que se pode tocar, sentir o peso, observar a textura. Essa fisicalidade é a primeira porta de entrada para a experiência leitora, especialmente para crianças que exploram o mundo primordialmente através dos sentidos.

Modesto-Silva (2019) nos convida a não desvincular o conteúdo do continente. A materialidade do livro não é apenas um simples invólucro estático e indiferente; ela interage ativamente com o leitor, influenciando sua percepção, suas emoções e sua experiência de leitura. Para o leitor em formação, essa dimensão física é ainda mais significativa, pois é através do contato concreto com o objeto livro que se estabelecem as primeiras conexões afetivas,

sensoriais e de construção de sentidos com o universo da leitura. A forma, a materialidade, portanto, tem poder; ela atrai, envolve e prepara o terreno para o encontro com a narrativa.

Linden (2011) esclarece que as inovações relacionadas à materialidade do livro expandem a visão tradicional que se tem desse objeto e suas diversas formas físicas tornam a experiência de leitura mais rica, ampliando as possibilidades de interação e favorecendo diferentes formas de compreensão.

> O livro como objeto consiste no suporte do texto destinado a adultos ou crianças e também em um produto concreto de manipulação, sobretudo para os menores e, por isso, seu aspecto físico pode colaborar no processo de formação do leitor mirim, pois além de atrair os olhos, pode despertar a emoção, entreter, informar, comover (Modesto-Silva, 2019, p. 57).

O livro de literatura infantil pode assumir diferentes formas materiais que vão além do papel tradicional, ampliando as possibilidades de interação sensorial e compreensiva. Embora o livro de papel ainda seja predominante e adequado para diversas idades, variando em gramatura, formato, cor e encadernação conforme os objetivos da obra. É possível apresentá-lo mesmo aos pequenos que ainda não o manuseiam com autonomia.

Entre os suportes mais adequados à primeira infância estão os livros cartonados, feitos de papelão com gramatura mais alta, que favorecem o manuseio por mãos ainda em desenvolvimento. Como observa Galvão (2016), esses livros podem ter cortes diferenciados, dobraduras e elementos interativos como velcro, fantoches, cadarços e outros adereços que enriquecem as propostas visuais e verbais.

O livro de pano, presente no mercado há décadas, traz histórias em tecidos com imagens simples do universo infantil, como animais, brinquedos e alimentos. Segundo Galvão (2016), embora existam livros com narrativa visual e até texto verbal, são raros os que ampliam de fato a experiência estética das crianças. Ainda assim, sua resistência e potencial sensorial são destacáveis: diferentes texturas, fantoches e formatos (como almofadas ou móbiles) possibilitam múltiplas explorações táteis, visuais e até olfativas e gustativas, uma vez que os bebês tendem a levar esses objetos à boca.

Livros de plástico, ou de banho, seguem a mesma lógica de durabilidade e higienização dos livros de tecido. Feitos para ambientes úmidos, como banheiras e praias, geralmente trazem temas ligados à rotina e aos primeiros conceitos. Galvão (2016), no entanto, aponta que são, em sua maioria, obras utilitárias ou didáticas, com pouca presença de linguagem literária mais elaborada, embora haja algumas adaptações de contos clássicos.

O livro de E.V.A., material resistente e atóxico, também aparece como suporte para os pequenos, mas enfrenta críticas quanto ao impacto ambiental. Segundo Galvão (2016), os livros

confeccionados nesse material tendem a se limitar ao uso educativo e funcional, sem explorar com profundidade os recursos estéticos da literatura.

Os diferentes suportes, papel, papelão, tecido, plástico e E.V.A., oferecem múltiplas possibilidades de contato dos bebês com os livros. Contudo, como destaca Galvão (2016), é necessário que os mediadores de leitura estejam atentos não apenas à forma e ao manuseio, mas também à presença de experiências estéticas e literárias significativas.

O texto, seja ele verbal ou imagético, precisa de um corpo para se manifestar. Sem o papel, o tecido, o plástico ou qualquer outro material, a história, a informação ou a poesia não chegariam ao leitor da forma como conhecemos o livro. Ademais, a forma como a matéria se organiza, o formato do livro, o tipo de encadernação, a gramatura do papel, as cores, as ilustrações, exerce influência direta sobre a experiência leitora, especialmente na infância.

A seleção de livros infantis deve considerar não apenas sua materialidade, mas também a diversidade e a qualidade estética dos conteúdos apresentados. Parreiras (2009) destaca a importância de incluir no acervo livros que abordem situações do cotidiano, personagens próximos (como família e vizinhos), elementos da natureza, contos fantásticos, além de jogos de linguagem como parlendas e cantigas, recursos que favorecem o encantamento e a familiarização com a linguagem literária desde os primeiros anos.

Galvão (2016) reforça a amplitude temática presente nas obras destinadas à infância, observando que a variedade é tamanha que dificulta sua categorização. Contudo, com base em Paiva (2008), propõe três grandes eixos temáticos recorrentes: a fantasia como tradição, o conteúdo como opção e a realidade como aposta.

O primeiro eixo, “fantasia como tradição”, contempla contos de fadas, fábulas e histórias com animais e cenários do imaginário infantil (como fazenda, floresta ou circo), sendo o mais frequente nas publicações. Paiva (2008), no entanto, alerta que a predominância de títulos fantasiosos não garante qualidade literária, exigindo dos docentes um olhar atento para além da legitimidade social de tais obras. Penso que também podemos nomear este eixo de temas imaginativos.

No segundo eixo, “conteúdo como opção”, estão os temas transversais trabalhados na escola como meio ambiente, diversidade cultural, ética e saúde. Embora esses livros possam trazer ilustrações atraentes, muitas vezes, sua função se restringe ao reforço pedagógico e não ao exercício da literariedade ou da sensibilidade estética. Paiva (2008) observa que, embora o mercado editorial tenha investido mais em livros com apelo lúdico, isso pode representar uma estratégia de marketing voltada à compra governamental em larga escala. Tomo a liberdade de nomear esta categoria como “temas de conhecimentos específicos”.

O terceiro eixo, “realidade como aposta”, abrange temas considerados delicados como morte, medo, separação, relações raciais e sentimentos, e permite que as crianças associem suas vivências ao texto, ampliando sua compreensão de mundo. No entanto, obras com essa abordagem ainda são minoria, já que a escola tende a privilegiar livros com fins educativos ou de entretenimento, evitando temas polêmicos mesmo quando tratados com sensibilidade literária (Paiva, 2008). Esta última categoria poderia ser chamada também de “temas da vida” ou mesmo “temas fraturantes”.

Nesse sentido, sobre a qualidade temática, Soares e Paiva (2014) apontam que se deve considerar a diversidade e a adequação dos assuntos ao universo cultural e ao nível de desenvolvimento e conhecimento prévio das crianças. Assim, independentemente do eixo temático: fantasia, conteúdo ou realidade, o fundamental é que o livro propicie uma experiência estética e literária significativa, respeitando os interesses e necessidades dos pequenos leitores e contribuindo para sua formação sensível e cultural.

A mediação da leitura literária na Educação Infantil exige atenção ao gênero textual, uma vez que ele está presente em todas as práticas sociais e linguísticas, como destacam Bunzen Júnior e Fischer (2015). Esses autores afirmam que o ensino da linguagem deve contemplar competências linguísticas, textuais e discursivas, sendo necessário um trabalho didático com os gêneros do discurso sob perspectivas política, ética e estética.

Para Souza, Corrêa e Vinhal (2011), a leitura e a escrita permeiam todos os níveis sociais e educacionais, e a principal tarefa da educação contemporânea é desenvolver capacidades leitoras desde a infância. Assim, enfatizam a importância do professor como leitor e mediador criativo, que articule o texto às vivências das crianças e fomente sua autonomia leitora.

Nesse processo, a diversidade de gêneros literários oferecidos às crianças pequenas é essencial para sua constituição como sujeitos e leitores. Corsino et al. (2016) apontam que cada gênero impõe formas específicas de leitura, e que a interação com diferentes suportes e intenções amplia as experiências leitoras.

Com base em Galvão (2016) e Souza e Bortolanza (2012), destacam-se diversos gêneros adequados à primeira infância: livros de primeiros conceitos, abecedários, numerários, poesias, cantigas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, fábulas, contos de fadas, entre outros.

Os livros de primeiros conceitos, segundo Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2011), são fundamentais para a introdução da criança às relações entre imagem e texto, ampliando vocabulário e desenvolvendo uma gramática visual. Galvão (2016) complementa que esse tipo de livro estimula a nomeação e a representação do mundo, base para futuras leituras.

> [Os livros de primeiros conceitos] trazem figuras simples do ambiente da criança e que são representados por substantivos (objetos, como bola, maçã; pessoas, como bebê e mamãe), também podem mostrar ações usualmente denotadas por verbos (ver, correr, pular). As possibilidades desse tipo de livro colaboram para a ampliação do vocabulário e introduzem as relações elementares entre imagem-texto e as estruturas textuais (Modesto-Silva, 2019, p. 63).

Abecedários e numerários, embora de caráter didático, podem também instigar a imaginação, conforme Galvão (2016), ao tratar de temas variados com recursos poéticos e visuais. De acordo com Modesto-Silva (2019, p. 64):

> Apresentando letras e ilustrações referentes à letra mencionada na página do livro e, algumas vezes, as palavras que nomeiam tais referências imagéticas, os abecedários podem valer-se de poesia, fotografia ou de informação para tratar dos mais diversos assuntos como de sentimentos, questões diversas do mundo, animais, entre tantas possibilidades de brincar, sonhar e aprender, enquanto demonstram as letras do alfabeto.

Assim como alguns abecedários, existem numerários que carregam histórias narradas a partir dos números, estabelecendo diálogo entre os numerais e contos de fadas, por exemplo, ou mesmo articulando a ilustração ao texto verbal, agregando sentidos à obra.

A poesia infantil, de acordo com Assumpção (2001), pode ser artística ou folclórica. Esta última, rica em manifestações da oralidade, como cantigas, parlendas, adivinhas e trava-línguas, contribui para a inserção cultural e afetiva da criança no mundo da linguagem. Parreiras (2012) destaca que a aproximação às poesias provenientes da oralidade é similar ao processo de "aleitamento afetivo e literário".

As cantigas, como acalantos e canções de ninar, representam o primeiro contato do bebê com a cultura, integrando música, afetividade, estética e cognição, além de carregar elementos sociais e culturais. As brincadeiras de roda (cirandas) e as diversas manifestações da poesia folclórica, parlendas, brincos, mnemonias, lenga-lengas, quadras, adivinhas e trava-línguas, possibilitam experiências lúdicas que favorecem o desenvolvimento da linguagem, a memorização, a imaginação e a socialização.

Cada forma possui características próprias: os brincos entretêm bebês; as mnemonias ensinam por repetição; as lenga-lengas exploram o nonsense; as parlendas favorecem interações sociais; as quadras transmitem ensinamentos com rimas; as adivinhas estimulam o raciocínio; e os trava-línguas aprimoram a pronúncia.

A musicalidade é central na construção dessas linguagens, envolvendo sons, ritmos e imagens poéticas que encantam e desafiam as crianças, promovendo sua inserção no universo da oralidade e da cultura popular, que varia conforme a região.

A poesia artística, por sua vez, é produzida por um autor individual e, diferentemente da folclórica, identificado. Sua circulação ultrapassa a oralidade e se dá por meio de publicações escritas e apresenta intenção estética com elaboração com consciência artística do autor que faz escolhas intencionais quanto à linguagem, estrutura, ritmo, temas e figuras de linguagem. Além disso, a poesia artística "pressupõe elaboração formal e linguística" (Assumpção, 2001, p. 63).

Pela ludicidade sonora e verbal, tanto a poesia folclórica como a artística, são principalmente lúdicas e aproximam as crianças da produção poética, tendo valor cultural e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da sensibilidade e da imaginação.

Fábulas são, segundo Souza, Corrêa e Vinhal (2011), narrativas breves com lições morais, protagonizadas por animais ou objetos. Galvão (2016) observa que, mesmo sem compreender a moral explicitamente, os bebês se encantam com a ficção e se envolvem com os elementos simbólicos dessas histórias.

Por fim, os contos de fadas ou contos maravilhosos, conforme Burlamaque e Rösing (2016), oferecem um repertório compartilhado culturalmente e despertam o imaginário infantil com temas como o bem versus o mal e a superação de obstáculos. Parreiras (2009) ressalta que o essencial nesses contos é o clima de encantamento e transformação. Galvão (2016) reforça o valor das experiências ficcionais na formação cognitiva e emocional da criança.

Se, inicialmente, a materialidade do livro infantil com suas cores e texturas atrai o olhar e o toque, o verdadeiro impacto na jornada do leitor reside na qualidade da experiência estética que ele proporciona. Nesse sentido, Marcolino (2013) acrescenta que um livro infantil de qualidade deve ir além de apresentar temas infantis ou de ter material resistente e colorido: é essencial que proporcione experiências estéticas por meio das linguagens verbal e visual, explorando sentimentos, subjetividades e expressividade artística.

Galvão (2016) destaca que o livro infantil atual ultrapassa o formato tradicional de folhas encadernadas, incorporando elementos como recortes, abas, texturas, sons e tridimensionalidade, ampliando as formas de comunicação e a literariedade da obra (Paiva, 2013). Sobre as linguagens do livro infantil, Nikolajeva e Scott (2001), Galvão (2016), Linden (2011) e Paiva (2013) apresentam tipologias diversas:

De acordo com Modesto-Silva (2019), o livro demonstrativo, dicionário pictórico, apresenta ilustrações sem sequência narrativa, como abecedários e livros de conceitos iniciais.

O livro com ilustração apresenta texto escrito predominante e ilustração, mas as imagens funcionam como coadjuvantes, pois não complementam o sentido (Linden, 2011). Nesse tipo de livro,

> o texto escrito é maior do que as imagens, e estas não interferem na compreensão daquele. É como se as ilustrações dependessem do texto verbal para existirem e apenas traduzissem com imagens aquilo que foi escrito, não havendo acréscimo de informações ou que ofereçam entrelinhas do dito por meio das palavras, também não favorecem a interação ou interpretação do leitor (Modesto-Silva, 2019, p. 77).

No livro ilustrado, picturebook ou livro álbum, texto e imagem têm importância equivalente, formando uma narrativa integrada e rica em conotação, em que a interação entre linguagens verbal e visual amplia a compreensão (Nikolajeva; Scott, 2011; Linden, 2011). Não se pode, portanto, retirar nem o texto verbal, nem o visual, pois ambos, juntos, são responsáveis pela construção de sentidos.

O livro de imagem ou livro-imagem traz a narrativa contada exclusivamente por imagens, sem texto verbal, estimulando a criatividade, imaginação e habilidades de interpretação visual (Camargo, 1995).

O livro de artista é uma obra de arte que explora intensamente a materialidade do livro (tipografia, diagramação, encadernação), muitas vezes rompendo com padrões tradicionais, com forte caráter estético e expressivo (Galvão, 2016;).

O livro-brinquedo combina livro e brinquedo, com forte apelo lúdico e sensorial, promovendo o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, podendo ser interativo ou pop-up, com formatos inovadores que incentivam a exploração e o aprendizado (Paiva, 2013).

Além do livro-brinquedo, há ainda o livro interativo ou brincante que valoriza a experiência lúdica e a participação ativa do leitor na construção de sentidos. Medeiros e Ribeiro (2024) explicam que o livro interativo transcende a passividade da leitura tradicional, convidando o leitor a manipular, explorar e interagir fisicamente com a obra. Essa interação pode se dar de diversas formas, como dobrar páginas, sentir texturas, completar lacunas, seguir comandos não convencionais e até mesmo modificar a narrativa proposta.

Para as autoras, o livro brincante se configura como um espaço de experimentação e descoberta, no qual a ludicidade inerente à literatura é potencializada pela materialidade do objeto livro. Ao serem convidados a “brincar” com o livro, os leitores são incentivados a desenvolver a imaginação, a criatividade e pensamento crítico, construindo uma relação mais íntima e significativa com a leitura.

Em síntese, a dimensão objetal do livro na primeira infância vai além do suporte físico: é convite à exploração sensorial, à construção de sentidos e ao vínculo afetivo com a leitura.

Fechando o livro, o fascínio permanece...

Na tessitura da infância, o livro se apresenta não apenas como portador de histórias, mas como presença sensível que convida ao toque, ao olhar curioso, à escuta atenta e à imaginação desmedida. Reconhecer a dimensão objetal na formação do leitor é compreender que a leitura começa antes da palavra, começa no encantamento silencioso diante das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e das possibilidades de invenção que o livro oferece.

Ao explorar a materialidade, a temática, o gênero e a forma de expressão das obras destinadas às crianças pequenas, percebemos que cada livro carrega em si o potencial de ser mais do que um objeto: é também brinquedo, companhia, espelho e janela. Quando aberto, ele transforma-se em território de experiências estéticas e afetivas, instaurando uma relação simbólica entre criança e cultura.

Esse vínculo precoce, construído com liberdade e afeto, alimenta os gestos embrionários da leitura e inaugura uma trajetória de sentido e pertencimento ao mundo das narrativas. Cabe ao educador garantir que esse encontro seja possível, cultivando espaços ricos em livros e tempos generosos para sua exploração, mas antes disso, ele precisa transitar pelas diferentes materialidades, temáticas, gêneros e formas de expressão das obras.

O fascínio que o livro exerce sobre a criança não está apenas em seu conteúdo textual, muitas vezes, ainda indecifrável, mas na forma como ele se apresenta ao corpo, aos sentidos e à imaginação. É um encantamento que se constrói a partir da materialidade do objeto, na potência de suas narrativas visuais e na relação interativa que ele estabelece com a criança. Assim, podemos pensar esse fascínio a partir dos quatro aspectos da dimensão objetal que originam gestos nascentes da leitura na infância: a força sensorial do livro (sua materialidade), a ressonância do assunto (seu tema), a força evocativa da narrativa (seu gênero), e a interatividade que o convida a ser explorado (sua forma de expressão da obra).

Assim, ao acolher o livro como objeto de encantamento, reafirmamos a infância como tempo legítimo de poesia, de linguagem e de formação leitora, quando cada página, cada ilustração e cada silêncio também dizem e significam.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia folclórica. *In*: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora. p. 63- 68. 2001.

BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. *In*: BECCHI, Egle [et al.]. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Autores Associados. p. 20- 35. 2012.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos; FISCHER, Rodrigo. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. *In:* DEBEUX, Maria Helena Santos; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.) **Abriu-se a biblioteca... mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos**: literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora Universitária da UFPE. p. 15- 29. 2015.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RÖSING, Tania M. Kuchenbecker. A releitura de contos de fadas: processo (trans)formador na primeira infância. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e educação infantil:** livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

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

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. I*n*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB. p. 13- 57. 2016.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor:** aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. **Primeira infância e educação literária:** atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

KIMMERLING-MEIBAUER; Bettina. MEIBAUER, Jörg. Early-concept books: acquiring nominal and verbal concepts*. In*: KIMMERLING, Bettina. **Emergency literacy**: children's books from 0 to 3. USA: Benjamim Publishing Company. p. 149- 157. 2011.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana Marques. **Mediação de leitura**: a literatura em jogo. Londrina: Editora Madrepérola, 2024.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor:** mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2019.

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

PAIVA, Ana Paula. **Um livro pode ser tudo e nada**: especificidades da linguagem do livro-brinquedo. 2013. 739 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. *In*: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica. p. 35- 52. 2008.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. *In*: MEC. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Brasília: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), UFMG. p. 11- 18. 2014.

SOUZA, Renata Junqueira. BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura e Literatura para Crianças de meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. *In:* SOUZA,Renata Junqueira. LIMA,Elieuza Aparecida de (Org.). **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos**.** Campinas: Mercado de Letras. p. 01- 15. 2012.

SOUZA, Silvana Ferreira de. CORRÊA, Hércules Tolêdo. VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras. p. 147- 182. 2011.

SOBRE A AUTORA

Kenia Adriana de Aquino

Doutora em Educação pela UNESP. Mestre em Educação. Especialista em Língua Portuguesa, Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora Adjunta nível 2 do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) no curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).
E-mail: kenia.aquino@ufr.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1594122802574617
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6811-2226

CAPÍTULO 26

LEITURA NA PANDEMIA: DESAFIOS DOCENTES NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM MATO GROSSO

Lucimara Lima de Souza Carvalho
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Introdução

O ano de 2020 ficou caracterizado como o período em que eclodiu em todo o planeta a pandemia do novo Coronavírus. Ainda ressoa em nossas memórias o anúncio feito pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, caracterizando a COVID-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020 (OPAS, 2020). Isso gerou impactos no mundo todo, inclusive com a restrição de contato e circulação de pessoas.

A educação escolar foi diretamente abalada em um de seus pilares: a presencialidade. Diante desse quadro, o contato direto entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, os espaços histórica e culturalmente constituídos, os materiais e suportes didáticos, dentre tantos outros elementos de cunho pedagógico, tiveram que passar por modificações urgentes e emergentes com relação a sua operacionalização, o que englobou a adoção do sistema remoto de ensino.

O texto que aqui apresentamos parte desse cenário para discutir desafios e práticas de leitura desenvolvidas por professores no retorno ao presencial, após a reclusão e o ensino emergencial remoto. Os dados pautam-se em um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Leitura na pandemia: desafios docentes no ensino remoto e no retorno presencial", de Carvalho (2024).

Nosso objetivo é refletir sobre alguns desafios vivenciados por professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e como elas viabilizaram o trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial. Nesse sentido, trazemos dados acerca da percepção de um grupo de professoras atuantes no estado de Mato Grosso.

As técnicas utilizadas foram entrevista e questionário. No que se refere à primeira, foi realizada com duas colaboradoras, via plataforma digital e gravação previamente autorizada, sendo que o diálogo se ancorou em roteiro semiestruturado. Quanto ao questionário, ele foi enviado por e-mail para 23 professoras, mas apenas cinco remeteram as respostas.

Algumas pessoas podem indagar: Se em maio de 2023 foi declarado o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19[27], analisar os impactos da pandemia ainda é pertinente? Relatos de estudantes, pais, docentes e gestores, assim como dados de pesquisas demonstram que os reflexos do que vivenciamos a partir de 2020, no campo educacional, ainda são perceptíveis. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) e do grupo de pesquisa AlfaRede (Macedo, 2022; Macedo et al. 2024) são exemplos da pertinência e urgência das discussões e proposições em âmbito micro e macro.

Nesse sentido, considerando a pertinência da temática e partindo da assertiva de que a deficiência no desenvolvimento das habilidades leitoras impacta no rendimento escolar dos alunos, este texto traz dados do diálogo instaurado com e a partir de um grupo de professoras atuantes em municípios do estado de Mato Grosso. Os recortes e análises pautam-se em suas percepções em relação aos desafios vividos e às práticas desenvolvidas no retorno ao ensino presencial, no que tange ao trabalho com leitura no 5° ano do Ensino Fundamental.

Percurso metodológico

A presente pesquisa foi desenvolvida pelo viés qualitativo, uma vez que parte de uma investigação social, inserida no contexto específico a ser observado a partir de um fenômeno detectado.

A metodologia empregada foi o estudo de caso, definido por Yin (2015, p. 17) como investigação de um "[...] fenômeno contemporâneo (‘o caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

A escolha do estudo de caso justifica-se por ser uma investigação que envolve sujeitos partícipes de um contexto específico e “[...] surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, [...] permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (Yin, 2015, p. 4). A importância dada é à relação dos sujeitos com o episódio estudado dentro de uma conjuntura, observando como ou porque os casos acontecem.

O caso estudado refere-se a sete docentes mato-grossenses que atuaram durante o ensino remoto e seu retorno ao presencial, a fim de aprofundar a compreensão das nuances e desafios enfrentados por essas profissionais em ambientes educacionais dinâmicos, norteado

[27] OPAS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 21/05/2025.

pelas seguintes questões: quais desafios foram enfrentados por professoras do 5º ano do ensino fundamental no que se refere ao trabalho com leitura no retorno ao presencial? O que elas propuseram no trabalho com leitura nesse contexto?

Para preservar a identidade das respondentes, elas foram identificadas com nomes de flores, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dados gerais das colaboradoras

Codinome	**Azaleia**	**Dália**	**Gardênia**	**Hortência**	**Magnólia**	**Tulipa**	**Violeta**
Cidade onde trabalha	Alto Araguaia	Alto Araguaia	Dom Aquino	Campo Verde	Poxoréu	Rondonópolis	Rondonópo-lis
Graduação	Pedago-gia	Pedago-gia	Pedagogia	Pedagogia, Letras	Pedago-gia	Pedagogia, Letras	Pedagogia
Rede de atuação	Municipal	Estadual	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual	Estadual
Em quantas escolas trabalha	1	1	1	3	1	1	1
Turnos de trabalho	2	1	1	2	2	1	1
Vínculo	Efetivo	Efetivo	CLT	Tempo-rário	Tempo-rário	Tempo-rário	Efetiva
Tempo de experiência magistério	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Menos de 5 anos	Mais de 6 anos	Mais de 20 anos	Menos de 5 anos	16 a 20 anos

Fonte: Carvalho (2024).

Um dado que chama a atenção é que, dentre as sete participantes, quatro trabalhavam na condição de contrato/CLT, sem estabilidade no emprego. Dentre elas, as profissionais com menor tempo de experiência também eram aquelas não concursadas/efetivas, ou seja, no período pandêmico estavam no início da carreira docente, tendo em vista que os dados foram coletados em 2023.

Desafios enfrentados no trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial

Na percepção das docentes participantes da pesquisa, o maior desafio enfrentado diz respeito à questão do déficit de aprendizagem, como é possível verificar no próximo quadro.

Quadro 2 – Desafios apontados no retorno ao ensino presencial

RESPONDENTE	ENSINO PRESENCIAL
Azaleia	1. Déficit de aprendizagem.
Dália	1. Déficit de aprendizagem; 2. Apego ao celular (para minoria dos alunos).
Gardênia	1. Déficit de aprendizagem; 2. Desatenção e não envolvimentos nas atividades propostas; 3. Alunos com problemas psicológicos.
Hortência	1. Déficit de aprendizagem.
Magnólia	1. Déficit de aprendizagem; 2. Falta de concentração; 3. Estudantes não alfabetizados.
Tulipa	1. Déficit de aprendizagem; 2. Diferentes níveis de aprendizagem; 3. Dificuldade de concentração dos estudantes.
Violeta	1. Déficit de aprendizagem; 2. Diferentes níveis de aprendizagem; 3. Dificuldade de socialização por parte dos alunos.

Fonte: Carvalho (2024).

Se o trabalho durante a pandemia foi desafiador, o retorno ao presencial não pode ser subestimado. Vê-se que superar o que foi nomeado como "Déficit de aprendizagem", lidar ainda com medidas sanitárias, perdas de vidas humanas e mesmo econômicas, ajustes curriculares e de calendário, dentre outros elementos relacionados à educação escolar, exigiu esforço (mental, emocional, profissional), dedicação, (re)planejamento.

A professora Azaleia, que também atuou como coordenadora pedagógica, relatou que o retorno ao ensino presencial foi gradual em 2021. Entretanto, como alguns profissionais tinham comorbidades, tais como diabetes e hipertensão arterial, isso fez com que alguns retornassem posteriormente suas atividades presenciais. Isso também foi desafiador, tanto para a gestão quanto para os alunos e seus familiares.

As professoras tiveram de refazer seus respectivos planejamentos de aula inúmeras vezes, muito por conta da constatação de disparidade nos níveis de aprendizagem. Isso corrobora com a argumentação de Saviani e Galvão (2021), para os quais o ensino remoto é esvaziado, pois da forma como ele foi feito não possibilitou desenvolver um trabalho pedagógico mais aprofundado junto aos alunos, em especial aqueles que demonstraram dificuldades quanto ao seu aprendizado.

Na mesma direção, Paula (2022) considera que a pandemia do novo Coronavírus não só desvelou situações referentes à desigualdade social, como também trouxe à tona a questão da defasagem de aprendizagem dos alunos. Ao retornarem para as aulas presenciais, as

colaboradoras do estudo de Carvalho (2024) perceberam que os alunos não tinham condições de acompanhar os conteúdos dos materiais didáticos a eles apresentados.

Dentre as dificuldades apontadas pelas professoras no que se refere à escrita e leitura dos estudantes, destacam-se: a) dificuldades no reconhecimento das palavras; b) lentidão na execução das atividades; c) inversão das letras; d) problemas quanto à memorização de sons e palavras (Carvalho, 2024).

As participantes relataram que foi decepcionante ver, por exemplo, alunos do 5° ano do ensino fundamental sem condições de acompanhar as aulas por conta da defasagem de sua aprendizagem.

Outro tópico mencionado pelas colaboradoras diz respeito ao fato de os alunos demonstrarem desinteresse pelo material didático, pois preferiam ficar vendo as telas de seus *smartphones* (Carvalho, 2024). De fato, esse foi (e ainda é) um desafio. Vale lembrar que, em janeiro de 2025, foi sancionada a Lei 15.100/25, que proíbe alunos de usarem telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas (de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) públicas e particulares, inclusive no recreio e intervalo entre as aulas (Brasil, 2025).

O uso excessivo das telas (computadores, *tablets*, *smartphones*, aparelhos de televisão) durante o período pandêmico criou outros hábitos e formas de interação e uso do tempo. Com a retomada das rotinas escolares, muitos conflitos surgiram relacionados à presença desses aparelhos em sala de aula. Segundo Bordin-Luiz (2016), embora os estudantes da educação básica demonstrem destreza com relação ao manuseio de aparelhos de celular, por outro lado o que ocorre é que, concomitante a isso, eles podem consumir conteúdos acríticos, os quais em nada agregam ao seu aprendizado.

Assim, desatenção e não envolvimentos nas atividades propostas, dificuldade e/ou falta de concentração dos estudantes foram apontados como desafios na retomada da educação presencial. As professoras pontuaram a dificuldade de (re)ambientação no espaço escolar, que os alunos não se lembravam mais (ou não queriam seguir) as regras de convívio (Carvalho, 2024).

Conforme Aubert *et al*. (2016), o aprendizado se constrói a partir da convivência com o outro, numa dimensão em que as trocas de experiências e vivências se mostram positivas no contexto da aquisição de conhecimentos e potencialização da aprendizagem.

A relação ensino e aprendizagem precisa se dar nas bases da convivência, da interação, do diálogo entre os sujeitos (ensinantes e aprendentes). Como nos lembra Freire (1979, p. 39)

> Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo.
> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da

> confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Professores e estudantes precisaram (precisam) construir novas bases de diálogo e aprendizagem. Na próxima seção, são discutidas algumas proposições e encaminhamentos relatados pelas participantes como forma de trabalhar com leitura nesse contexto desafiador.

Proposições para o trabalho com leitura no ensino remoto emergencial

No processo de retorno ao ensino presencial, a partir de fevereiro de 2021[28], além dos desafios enfrentados, proposições foram sendo elaboradas pelas redes de ensino. Os docentes tiveram que (re)conectar os alunos e eles próprios por meio da interação e engajamento nas atividades educacionais. Frente a essa realidade, sentiram a necessidade/obrigatoriedade de propor estratégias para promover a leitura, pois muitos estudantes, conforme as informações dadas pelas colaboradoras, não tiveram sequer contato, durante a pandemia, com o material impresso.

Assim, foi preciso avaliar o nível de conhecimento dos alunos. Segundo Azaleia (então coordenadora), a Secretaria Municipal de Educação de Alto Araguaia aderiu a uma ferramenta de avaliação de alfabetização dos estudantes a partir do programa Alfabetiza MT[29], ofertada pelo governo do estado de Mato Grosso[30]. Tal ferramenta foi nomeada por Azaleia de "alfabetômetro", devido, segundo ela, ser o método utilizado para detectar esse nivelamento dos estudantes, pois parte do reconhecimento das letras do alfabeto e, posteriormente, das sílabas, palavras, frases e textos pequenos. Tal ação foi apenas para alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental.

> Nós fizemos aquele alfabetômetro, para medir o nível né…é uma sugestão que veio aí do…Alfabetiza Mato Grosso nas formações. Está acontecendo as formações dos professores do Infantil 4 e 5 ,1º e 2º ano [...] (Azaleia – entrevista, Carvalho, 2024, p. 105).

[28] SEDUC-MT. **Escolas de MT retomam atividades presenciais no dia 1º de fevereiro**. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16184019-escolas-de-mt-retomam-atividades-presenciais-no-dia-1-de-fevereiro. Acesso em: 22/05/2025.

[29] SEDUC-MT. **Caderno Orientativo Programa Alfabetiza MT**. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19221647/Orientativo+Alfabetiza+MT+2022.pdf/b9724838-7364-3699-6a12-2c0c7119c640. Acesso em: 30 mar. 2024.

[30] "O Alfabetiza MT foi lançado pelo Governo de Mato Grosso em agosto de 2021, com o objetivo de reduzir as taxas de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas, e funciona em regime de colaboração com os municípios. Já aderiram ao programa, 140 prefeituras." Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/ap%C3%B3s-implanta%C3%A7%C3%A3o-de-programa-mais-de-35-mil-crian%C3%A7as-foram-alfabetizadas-na-idade-certa-em-mato-grosso. Acesso em: 30 mar. 2024.

Faz-se necessário destacar que o Programa Alfabetiza MT foi instituído pela Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021 e pelo Decreto N°1.065 de 10 de agosto de 2021 e se fundamenta no método sintético, notadamente no fônico. Sua concepção de avaliação da fluência consiste na

> [...] aferição da capacidade de os alunos lerem com velocidade e precisão (automaticidade), um número de palavras dicionarizadas e palavras inventadas, isoladas, e um pequeno texto narrativo em determinado tempo, seguido de três perguntas de compreensão (Mato Grosso, 2022, p. 04).

Em tal concepção, alfabetizado é o sujeito que decifra – com velocidade e precisão – os grafemas convertendo-os em fonemas, o que inclui a "leitura" de pseudopalavra. Compreensão, nessa perspectiva, é a localização de informações expressas no texto. Obviamente, tal perspectiva reducionista desconsidera a leitura como um processo dinâmico e interativo, no qual o leitor não se limita a decodificar o texto, sendo sujeito ativo na construção do significado.

Já para as turmas do 3º, 4º e 5º anos, de acordo com Azaleia, não houve programa específico de apoio ou formação. No entanto, ela destacou a parceria entre a secretaria de educação e os governos estadual e federal, por meio do programa "Alfabetiza MT", que ofereceram capacitações para os docentes a fim de melhorar a prática pedagógica.

> Os professores do 3º, 4º e 5º ano, eles ainda estão sem uma… luz, entendeu? Não está tendo nenhum programa específico para eles né. No momento a secretaria de educação fez a parceria com o governo do estado, com o Alfabetiza Mato Grosso e com o Tempo de Aprender[31], do governo federal (Azaleia – entrevista, Carvalho, 2024, p.106).

Quanto aos instrumentos utilizados para diagnosticar o nível de conhecimento dos estudantes, Azaleia relatou que não tinha e que faltava um diagnóstico claro nas escolas. Os professores muitas vezes elaboravam suas provas com base em descritores, mas em regiões onde esse processo não estava bem definido, como em Mato Grosso, recorriam a modelos prontos de outras localidades, como Goiás. Esses materiais eram adaptados para uso local. Isso evidencia a carência de recursos próprios, a dependência de materiais externos para avaliar/acompanhar o desempenho dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, assim como a falta de autonomia e preparo docente para, a partir da análise de seu contexto, implementar propostas próprias que se voltem para a sua realidade.

Em relação a Goiás servir como "modelo", como argumenta Carvalho (2024, p. 107):

[31] Uma das ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Assim como o Alfabetiza MT, pauta-se no método sintético, especificamente no fônico. Importante destacar que intelectuais, associações e grupos de pesquisa, dentre outros segmentos científicos e progressista como ANPEd, ABAlf e ANFOPE, posicionaram-se contrariamente à PNA e às ações delas decorrentes.

> [...] há tempos está em curso naquele Estado processos de privatização, como a implantação de novos modelos gerenciais das escolas públicas, a exemplo do contrato de organizações sociais (OS). A esse respeito, a Revista Retratos da Escola organizou um dossiê em 2017 trazendo dados e reflexões críticas[32]. Tais modelos prontos que só competem ao professor "aplicar" compõem a engenharia da privatização por dentro do sistema público. E eles não se circunscrevem a Goiás, como atestou Azaleia, que os reproduz apagando a identificação do estado.

A professora Dália que no retorno ao presencial estava como coordenadora pedagógica, mencionou que foi desafiador, especialmente considerando o impacto do ambiente doméstico na aprendizagem dos alunos que enfrentaram situações de pressão e estresse em casa, sendo necessárias intervenções específicas para ajudar a melhorar suas habilidades de leitura e fornecer apoio emocional para lidar com as experiências traumáticas.

> A gente sempre tinha alunos com dificuldades de leitura, alunos que já tinham mesmo déficit de atenção e, com a pressão que ele recebeu em casa, piorou a situação, porque pai batia, é... gritava com a criança. Então eles tiveram esse... esses problemas para eles também (Dália – entrevista, Carvalho, 2024, p.107).

Quanto aos instrumentos utilizados pela professora para diagnosticar o nível de conhecimento dos estudantes, foi realizada, durante a primeira semana de aula, uma avaliação diagnóstica individualizada, incluindo entrevistas com os alunos e atividades práticas, como recorte de letras e jogos de raciocínio lógico e leitura. Segundo Dália, essa abordagem permitiu avaliar a agilidade e o desempenho dos alunos, além de fornecer percepções sobre suas habilidades. Posteriormente, foram utilizados diversos instrumentos de ensino, incluindo tecnologia, livros didáticos e materiais concretos, como o ábaco e o material dourado, para integrar a matemática e a leitura, reconhecendo a importância dessa conexão para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

As professoras Gardênia, Hortência, Magnólia, Tulipa e Violeta utilizaram alguns instrumentos para diagnosticar o domínio de conteúdos escolares por parte dos estudantes durante as primeiras semanas de aula. A aplicação da avaliação individual era comum entre elas, pois, segundo as docentes, foi uma abordagem que permitiu avaliar o desempenho dos estudantes com mais agilidade, utilizando entrevistas com os alunos e atividades práticas.

> Olha... quando a gente pegou aquela primeira semana que geralmente todo início é uma quinzena de avaliação diagnóstica, de observação né... a gente ia conversando com o aluno e fazendo tipo uma entrevista individual mesmo para entender. Para ele... a gente apresentava material como o livro, fazia recorte de letras, pagava os jogos de dominó, a gente tem os jogos de raciocínio lógico. A gente tem os jogos de leitura, então...os jogos de memória e a gente ia fazendo esse trabalho individual com o aluno e percebendo a... a agilidade... a rapidez com que trazia as respostas e aí foi fazendo anotações e tudo. Trabalhamos aí depois usando todos os métodos aí possíveis. As tecnologias, os livros didáticos, é... material concreto. A gente usava muito o ábaco, a gente usava o material

[32] Disponível em https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/31. Acesso em 21/06/2024.

> dourado, trabalhando a matemática e a leitura junto, porque também quem não lê não conta, entendeu? E aí foi usando os recursos possíveis (Dália – entrevista, Carvalho, 2024, p. 108).

Segundo os relatos, essas abordagens permitiram aos educadores avaliar o progresso, obter informações sobre como eles se saíram durante o ensino remoto e compreender o impacto na aprendizagem dos estudantes.

Depois de realizadas as análises das aprendizagens dos estudantes, as professoras diagnosticaram que o nível de conhecimento estava muito baixo, com grande defasagem em relação ao esperado, pois houve fraco desempenho na leitura, resultando em estudantes com ampla disparidade, como é observado no excerto: "Infelizmente muitos responsáveis não incentivaram os estudos na pandemia e com isso as turmas no retorno presencial ficaram divididas em muitos níveis e a maioria com um baixo desempenho na leitura." (Violeta – participação via questionário).

Esse quadro ressalta a importância de uma abordagem educacional que leve em consideração as diferentes necessidades e níveis de habilidade dos estudantes, além da precisão em envolver ativamente os responsáveis no processo de aprendizagem, especialmente em situações desafiadoras como a pandemia. Além disso, faz-se imprescindível identificar lacunas de aprendizado e adaptar o ensino de acordo com a necessidade de cada aluno.

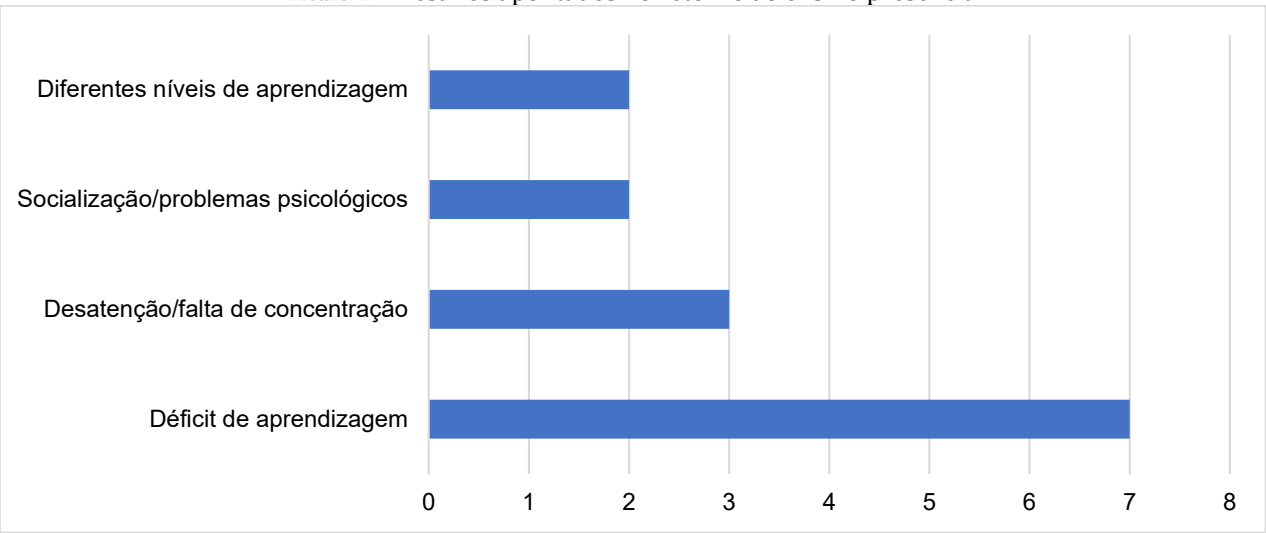
Porto et. al. (2022, p. 134) ressaltam que, "[...] mesmo diante de todo o esforço e proatividade docente, as lacunas compõem uma realidade que precisa ser enfrentada", pois o processo de ensino, que já é amplamente intensificado, tende a se tornar ainda mais exaustivo em termos de cobrança e sobrecarga.

Entretanto, a responsabilidade educacional não é apenas dos professores, mas também de outros agentes como governos, gestores, famílias e comunidades que têm papel na promoção de um ambiente de ensino saudável e sustentável. Essa afirmação destaca a necessidade de apoio e colaboração de todos os envolvidos no sistema educacional para enfrentar os desafios que os docentes passaram e promover uma educação de qualidade para todos.

Considerações finais

O estudo constatou que os principais desafios encontrados pelas docentes estavam relacionados à deficiência de aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto emergencial e remeteram às próprias crianças a causa e o efeito. O gráfico a seguir sintetiza as informações por elas fornecidas:

Título 1 – Desafios apontados no retorno ao ensino presencial



Fonte: Adaptado de Carvalho (2024).

A presença de diferentes níveis de aprendizagem relaciona-se com a questão da heterogeneidade em sala de aula. Não é possível ignorar o quanto pode ser desafiador lidar com a diversidade de interesses, experiências, conhecimentos e habilidades em uma mesma turma. À professora é demandado trabalhar – simultaneamente – com crianças que já são capazes de ler, escrever e acompanhar o ritmo proposto pela docente e, ao mesmo tempo, ter em sala de aula outras que ainda não leem, não conseguem realizar as tarefas com desenvoltura.

Não é possível continuar culpabilizando o estudante pela sua não aprendizagem, ainda mais em se tratando de crianças, principalmente após a pandemia e o ensino remoto emergencial. Tampouco é admissível constatar o problema e aceitá-lo como inevitável e irreversível, ou mesmo jogar todo o peso da solução nos ombros (já cansados e sobrecarregados) dos profissionais da educação.

Se reconhecemos que os alunos aprendem a ler e a escrever em ritmos e a partir de estratégias diferenciadas, pautar o ensino em atividades padronizadas e idênticas para todos é dificultar a aprendizagem daqueles que estão em estágios iniciais de compreensão do sistema de escrita alfabética, ou mesmo desestimular quem já alcançou níveis mais avançados. Como pontua Mainardes, “o ideal seria combinar as atividades coletivas (que envolvem todos os alunos) com atividades diferenciadas, que visem atender o nível e as necessidades de aprendizagem dos alunos” (Mainardes, 2016, p. 112).

Considerando que a homogeneidade não é uma realidade, ao menos não em escolas públicas brasileiras, faz-se necessário investir na formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação, criar/ampliar as condições estruturais de trabalho com salas de aula bem equipadas, professores com auxiliares de turma para que o atendimento diferenciado

possa ocorrer no ambiente onde a criança se encontra e quando as dúvidas e problemas se manifestam.

Enfim, no retorno ao ensino presencial, a constatação da defasagem de aprendizado dos estudantes das escolas públicas é uma questão que tem repercutido nas mídias, em discursos políticos e nas vidas de professores, alunos, pais e responsáveis. Refletir criticamente sobre essa realidade e buscar soluções é um compromisso de todos com cada estudante brasileiro.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. Tradução de Paula Ladeira Prates. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BORDIN-LUIZ, Viviane. **A leitura da literatura no ensino fundamental II:** bases teóricas e práticas possíveis. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 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. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

CARVALHO, Lucimara Lima de Souza. **Leitura na pandemia:** desafios docentes no ensino remoto e no retorno presencial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondonópolis, Mato Grosso, 2024. Disponível em: https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertacoes/turma-2022/. Acesso em: 16/05/2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Impactos da Pandemia. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. v. 7, 2022. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511. Acesso em: 21 mai. 2025.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. TASSONI, Elvira Cristina Martins. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. MARTINS FILHO, Lourival José. RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi (Orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia**: resultados de uma pesquisa em rede. Curitiba: CRV, 2024.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na Alfabetização. In: CRUZ, Magna do Carmo Silva; BORBA, Rute Elizabeth de Souza Rosa (orgs.). **Ciclo de palestras**: volume 1. Recife: EdUFPE, 2016, p.109-125.

MATO GROSSO. **Decreto n° 1.497, de 10 de outubro de 2022.** Dispõe sobre a Programa EducAção - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Governo Estadual do Mato Grosso, 2022. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988. Acesso em: 23 mai. 2025.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic. Acesso em: 16 mai. 2025.

PAULA, Luiz Henrique. O impacto do retorno às aulas em docentes, alunos e famílias durante o período de pandemia. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 1. p. 314-330. 2022. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/85 Acesso em: 13 jun. 2025.

PORTO, Gilceane Caetano et al. A experiência educativa em contexto pandêmico no Rio Grande do Sul: trabalho docente e prática pedagógica. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022, p. 124-147. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval.GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES. Ano XXXI - Nº 67. p. 36-49.
2021. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view Acesso em: 13 jun. 2025.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Lucimara Lima de Souza Carvalho

É graduada em Letras com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. É professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Atuante com dedicação exclusiva como coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino. Ela é membro do grupo de pesquise ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar.
E-mail: marasouzacarvalho7@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4574402390358644
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3672-2622

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

É graduada em Letras e em Pedagogia com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou seus estudos de pós-doutoramento na UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente. É professora titular na Universidade Federal de Rondonópolis e trabalha nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação (PPGEdu/ICHS/UFR). Sílvia é membro dos grupos de pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento e AlfaRede - Rede de Pesquisa em Alfabetização.
E- mail: silviapilegi@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4246647189370104
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0109-4593

CAPÍTULO 27

ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Fernanda Graciele Bispo Ribeiro
Greice Ferreira da Silva

Introdução

O tema da formação da criança leitora é de suma importância, pois, é por meio da apropriação da linguagem escrita que a criança se insere no mundo permeado pelas palavras, ampliando seu conhecimento de mundo e de vida, entretanto, essa formação não é uma realidade para todas as crianças.

Este artigo tem como princípio a alfabetização numa perspectiva humanizadora, que parte do pressuposto de que "a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais e de estabelecimento de relações de poder entre eles" (Miller, 2020, p. 1), o que depreende que saber ler e escrever não se reduzem ao conhecimento das normas do sistema da língua, nem mesmo no início do processo de alfabetização.

Os enunciados da linguagem escrita são objetos de aprendizagem e se manifestam por meio dos gêneros enunciativos, constituídos historicamente nas mais diferentes esferas de interação social e que promovem as trocas culturais e, por essa razão, são meios essenciais para a humanização. Desse modo, ler e escrever não são o objetivo final a ser alcançado, mas sim, a humanização dos sujeitos.

Conforme destaca o 1º Relatório de Resultados da Criança Alfabetizada de 2023, 56% das crianças brasileiras das redes públicas alcançaram o patamar de alfabetização que é definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o indicador não contempla dados do Acre, de Roraima e do Distrito Federal, já que essas Unidades da Federação (UFs) ainda não implementaram o sistema estadual de avaliação. Ressalta-se ainda que a pesquisa contou com a participação de 85% dos alunos das escolas da rede pública (Brasil, 2024).

Existem vários fatores para que as crianças não consigam atingir esse patamar de alfabetização na idade certa e um deles é o próprio método de ensino utilizado nas escolas, que desconsidera a alfabetização como um processo humanizador, separando o ensino da linguagem escrita dos atos humanos de ler e de escrever, com o enfoque apenas na técnica, ocorrendo de forma abstrata, apartado das relações humanas.

Por meio dos dados anteriormente apresentados, é possível perceber que ainda há cerca de 40% de crianças no 2º ano do Ensino Fundamental que não estão alfabetizadas. Dessa forma, pensando nas contribuições da alfabetização numa perspectiva humanizadora para a formação leitora e nos dados que revelam que um número considerável de crianças não estão conseguindo aprender a ler e a escrever, foram realizados os seguintes questionamentos: Como a alfabetização humanizadora pode contribuir para a formação humana? E como os princípios dessa alfabetização compreende a formação de leitores? Para responder a essas questões, o presente artigo tem como objetivo compreender o que é a alfabetização humanizadora e o seu papel para a formação de leitores e consequentemente para a formação humana.

Para o desenvolvimento dessa discussão, foi realizado um levantamento bibliográfico para fundamentar o conceito de alfabetização humanizadora com os autores Arena e Arena (2025), Bajard e Arena (2015) e também com Boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (2021, 2022) que discutem a importância da consciência gráfica e dos enunciados vivos. Foi elaborada uma pesquisa bibliográfica também a respeito do conceito de leitura, do ato de ler e da participação da criança na cultura escrita, ancorada principalmente nos estudos de Mello (2007, 2011) e Arena (2020). Sobre a metodologia escolhida, Lakatos e Marconi (2003, p. 183 *apud* Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 67) inferem que "[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

O artigo foi organizado em duas seções, a saber: na primeira seção, foi explanado o conceito de alfabetização humanizadora e seus pressupostos e na segunda seção, foi abordado o conceito do ato de ler, o que é ser leitor e a relação do processo de formação da criança leitora com a apropriação da linguagem escrita.

Alfabetização: algumas considerações

O dicionário descreve alfabetização como "ação de alfabetizar; difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar" (DICIO, 2025). Esse processo acontece de forma sistematizada nos primeiros anos do ensino fundamental, porém no Brasil insiste em utilizar a concepção de que a língua escrita é de natureza alfabética, por vincular os grafemas aos fonemas (Arena; Arena, 2025).

A respeito dessa natureza do sistema alfabético, os autores Bajard e Arena (2015) discutem que essa visão vem desde a Idade Média e que continuar com essa visão é ignorar as transformações da língua como a mudança feita por Gutemberg com a utilização da imprensa apresentando a língua no sistema tipográfico

> A opção por uma visão da língua como sistema alfabético, tal como idealizada até a Idade Média, e o desprezo pelas transformações dos atos culturais com a língua como sistema tipográfico, a partir de Gutenberg, parecem constituir uma das hipóteses para explicar a insatisfação recorrente no mundo ocidental, Brasil incluso, manifestada pelos organismos sociais e governamentais (Bajard; Arena, 2015, p.251-252).

Ainda a respeito de Gutemberg, os autores Arena e Arena (2025, p. 24) destacam que [...] "com Gutemberg e com o livro impresso, a humanidade entrou no mundo dos caracteres tipográficos". Entretanto, continua-se a utilizar métodos idealizados na Idade Média.

Sobre as concepções de alfabetização, no Manifesto "Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa" Arena; Arena (2025) é discutido sobre a ruptura que a alfabetização humanizadora traz com respeito a concepção de alfabetização pautada na consciência fonológica quando aponta que há rachaduras na defesa da visão que a alfabetização é científica e técnica, porque se baseia na língua oral audível e a alfabetização humanizadora causa essa ruptura porque "permite que qualquer criança seja banhada pela linguagem escrita como portadora de sua cultura e de seus modos de pensar e de agir no mundo" (Arena; Arena, 2025, p.19).

Sobre o conceito de alfabetização presente na escola e o porquê pensar nesse conceito em um sentido mais amplo, Hernandes (2021, p.1) destaca

> O sentido etimológico do termo alfabetização está relacionado, de forma restrita, com a aquisição do alfabeto e o conhecimento das letras que o compõem. Essa origem tem propiciado um entendimento também restrito do termo como sendo a aquisição de técnicas que permitem o estabelecimento de uma relação entre grafemas e fonemas. Pensar a alfabetização em sentido amplo, para além de sua origem etimológica, é o que motiva o NAHum, a adjetivar esse termo, com o peso do sentido da palavra 'humanizadora'.

Ainda em relação ao conceito de alfabetização que está presente na escola brasileira, Mello (2011) discute que os métodos utilizados para ensinar a criança a ler e escrever enfatizam o domínio da técnica e não se preocupam em criar na criança um motivo para querer aprender a leitura e a escrita. Tais métodos se apoiam em procedimentos que se estruturam com base nas cartilhas e hoje com o livro didático. Sobre isso, Mello (2011, p.6) esclarece:

> Permanece o procedimento sempre que permanece a compreensão de que aprender a ler exige apenas a relação entre as letras do alfabeto e seus sons, assim como a memorização dessa relação. Para isso, o início do contato da criança com a leitura é valorizado como o momento em que a criança passa a memorizar a relação entre som e letra, a conhecer o alfabeto, a articular letras para pronunciar sílabas, palavras e mesmo pequenos textos que – ainda que sejam corretos do ponto de vista gramatical – não concretizam o desejo de compreensão das crianças. De fato, seja na escola infantil, seja no ensino fundamental, quando a concepção de leitura que orienta o trabalho do/a professor/a é a de leitura como decifração de letras em sons, os textos apresentados

> como exercício de leitura, preocupados em contemplar letras já conhecidas, colocam como objetivo a decifração de frases que não respondem à necessidade de compreensão das crianças.

Uma alfabetização que entende a leitura como decifração de sons, não é uma alfabetização que forma leitores, pois, essa prática apresenta duas limitações: a dificuldade de compreender os textos e outra limitação é o domínio insuficiente da língua, conforme destacam Bajard e Arena (2015, p. 263)

> Nossa proposta experimenta uma prática alternativa à visão fonocêntrica a qual revela dois tipos de limites. O primeiro se manifesta na dificuldade dos alunos de compreender textos, mesmo sabendo pronunciar; o outro se revela no domínio insuficiente da ortografia.

Além dessas limitações, o que costuma acontecer quando se pergunta às crianças o motivo que as levou a realizar as tarefas de memorização e decifração de letras em frases e pequenos textos, os sentidos apresentados pelas crianças são externos à leitura, ou seja, não têm relação com a compreensão do texto lido. Nesse caso, por exemplo, os sentidos para a criança realizar a tarefa são: cumprir a tarefa para poder ir brincar, não levar a tarefa para casa, ou para deixar a professora satisfeita (Mello, 2011).

Pensando nisso, é primordial que a escrita seja carregada de sentido para as crianças, e isso não é o que comumente acontece na escola, pois, a preocupação está na técnica ao se utilizar signos esterilizados e enunciados estranhos para apresentar a leitura e a escrita. Podendo afirmar que "a criação de sentidos, motivo que levou os seres humanos a criarem a escrita, foi então desprezado para dar lugar à criação de um enunciado estranho, incapaz de ser dito ou escrito na vida normal de todos os dias" (Arena; Arena, 2025, p.29).

Por isso é importante o sentido que as crianças dão aos signos, porque esses expressam a cultura histórica e social de uma nação, como descreve Arena (2021)

> Em seu processo de alfabetização, as crianças não se apropriam, por essa razão, dos enunciados escritos compostos por signos esterilizados, mas por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida (Arena, 2021, p.1).

Sendo assim, o porto de chegada da alfabetização é a humanização, porque a linguagem escrita é vista como uma criação humana, que insere a criança na cultura, ou seja, nos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Sendo assim, o foco do processo de alfabetização não está na técnica, mas sim em que a criança entenda a linguagem escrita como meio de trocas sociais, como destaca Arena (2021, p.2)

> Por tudo isso, o olhar e as ações do professor não são orientados, ao criar as condições ótimas para uma alfabetização humanizadora, pelo funcionamento da fisiologia dos órgãos físicos do corpo humano – articulação entre boca, ouvidos e zonas cerebrais – objetos específicos das ciências da natureza. Por se situar no campo da educação, nas ciências humanas, e eleger a linguagem escrita como meio de trocas sociais, a alfabetização cuida da humanização da criança em formação, pelo estudo e a apropriação da constituição gráfico-ideológica dos enunciados e do desenvolvimento de uma consciência gráfica, isto é, um modo de pensar que percebe as funções dos caracteres, tão diversos quanto sejam as exigências das trocas, na criação e recriação de sentidos.

Na alfabetização humanizadora as crianças são sujeitos ativos nessas trocas, porque eles se apropriam desses enunciados que são vivos e que é por meio deles que os homens trocam culturas e dialogam uns com os outros. E

> Ao aprender como os homens, trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela cotidianamente construída (Arena; Arena, 2025, p.15).

Ao trabalhar com os enunciados entende-se a linguagem como dialógica, que coloca o ser humano na relação com o outro, por isso, a alfabetização nessa perspectiva não é a ponte para a humanização, mas ela é o próprio processo humanizador. Sobre a alfabetização humanizadora, Hernandes (2021, p. 3) destaca que

> A linguagem escrita, na forma de enunciados, precisa ser oferecida aos alunos durante o ensino e a aprendizagem dos atos de ler e de escrever presentes nos diferentes gêneros textuais, porque ler e escrever são atos dialógicos que ocorrem entre sujeitos históricos e que, por isso mesmo, são fundamentais no processo de humanização dos homens. Portanto, a transcrição dos sons de B com A, não só não formam BA, como também não se constituem em enunciados que possam contribuir para uma alfabetização humanizadora.

Miller (2020) comenta sobre uma alfabetização humanizadora, na qual a criança, ao saber ler e escrever, se torna capaz de agir no mundo, ou seja, de humanizar-se.

> Então, saber ler e escrever os diferentes gêneros discursivos é saber dominar as formas ideias/finais (terminais) da linguagem que nos torna sujeitos capazes de ler e compreender o mundo em que vivemos e de agirmos dentro dele, ou seja, é nos humanizarmos (Miller, 2020, p.2).

Sendo assim, a alfabetização humanizadora defende, busca e promove o próprio processo humanizador, porque coloca a criança em contato com a cultura por meio dos enunciados escritos, e por meio do sentido, a criança entende a importância de se apropriar desse instrumento que a coloca na relação com o outro.

A leitura e o ato de ler na infância

Foi apresentado na primeira seção, o que é uma alfabetização humanizadora e no que ela se diferencia da alfabetização que está presente nas políticas educacionais e nas escolas brasileiras. Além dessa explanação, outro ponto importante a ser elucidado é a respeito do que é ensinado na alfabetização humanizadora, e para isso serão discutidos conceitos sobre a leitura e o ato de ler.

Mello (2007, p. 3) destaca que "a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanidade como produto da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história". E Vygotsky (1995) faz uma discussão a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita ao afirmar que na escola as crianças são ensinadas a traçar letras e formar palavras, mas não se ensina a linguagem escrita.

> Na prática da educação escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se apresenta com um sentido prático restrito. A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita (Vygotsky, 1995, p.1).

Quando se apresenta somente o sentido prático da escrita, com o foco na técnica, a criança não entende a linguagem escrita e a sua função social, pois, a linguagem é uma produção histórica dos seres humanos e para a criança se humanizar ela precisa se apropriar desse instrumento cultural e "esse instrumento, entretanto, não resulta da manipulação humana, mas da apropriação" (Arena, 2017, p.19).

A manipulação não faz com que a criança se torne um leitor, que negocie sentidos com os textos, que pergunte, que faça inferências, tendo como consequência a alienação, pois, há, como afirma Coutinho (2010, *apud* Arena, 2017, p.19), "uma práxis apropriadora e uma práxis manipuladora; enquanto esta aliena, a outra amplia a consciência humana".

Mello (2011) quando discute a respeito da linguagem escrita afirma que a necessidade de ler não nasce com a criança, ou seja, essa necessidade precisa ser formada. Além disso, o motivo impulsionador da leitura precisa coincidir com o resultado, ou seja, as situações vivenciadas pelas crianças têm como finalidade a compreensão.

> Vimos acima, com Leontiev, que os motivos – da mesma forma que o conjunto das qualidades humanas - se formam com as experiências que as crianças vão vivendo, ou seja, na vida real. Nessas vivências, vai se formando o sentido dos objetos que a criança vai conhecendo. As situações de leitura que as crianças vivenciam condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança. A formação desse motivo é condicionada pelo sentido que a criança aprende a atribuir à leitura nas situações de leitura às quais é apresentada e nas quais é inserida. Se as situações vividas pela criança a colocam na posição de tomar como motivo de escuta da leitura a finalidade social própria da leitura, ou seja, se ela ouve ou realiza uma leitura motivada pela compreensão do que lê, podemos dizer que tem um motivo impulsionador da leitura que coincide com o resultado, o fim ou o objetivo da leitura. Em tal situação, a criança forma para si um sentido coincidente com o fim da leitura (Mello, 2011, p.8).

Sendo assim, para que as crianças sintam a necessidade de aprender a ler e a escrever elas precisam vivenciar situações de leitura e essas situações vão ser os motivos de leitura para as crianças. Por essa razão, não é somente por meio dos professores falando que a leitura é importante que as crianças vão entender o seu papel no seu desenvolvimento, mas é por meio das situações reais vividas pelas crianças envolvendo a leitura que o educador promove a necessidade nas crianças de se apropriarem dos atos de ler e escrever.

A respeito de saber ler, do sentido negociado na leitura e de estabelecer relações por meio do ato de ler, Arena (2010, p. 23) destaca que

> Para saber ler faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso, como entende Bakhtin, estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro em atitude sempre responsiva que tem a índole, o princípio, a natureza de produção do sentido.

Ler é se apropriar da cultura humana por meio dos enunciados escritos, por isso, não é por meio da manipulação, da técnica que se forma um leitor, mas por meio da apropriação que acontece nas situações reais de vida da criança, quando ela entende os atos humanos com a linguagem escrita. Nesse ínterim, enfatiza-se que "pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie [...]" (Arena, 2010, p.19).

Por isso, o objeto de ensino não é a leitura e a escrita e sim os atos humanos com a linguagem escrita, conforme descreve Arena (2017, p.23)

> Visto por esse ângulo de visão, o objeto de ensino não seria simplesmente a linguagem escrita nas duas versões – leitura e escrita – mas os atos humanos com a linguagem escrita em toda sua multiplicidade de funções nas esferas da vida [...]. apoiadas em seus múltiplos suportes.

O processo de atribuição de sentidos deve ser a essência, "a pedra de toque do ato de ler" (Arena, 2010, p. 17), e é pelo entendimento da linguagem como troca que o leitor mantém essa relação histórica, dialógica e cultural com o texto

> Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor [...] (Arena, 2010, p.17).

Para que a produção de sentido aconteça, a linguagem escrita não pode ser pautada na oralização, na relação fonema-grafema, partindo de uma consciência fonológica, mas sim, de uma consciência gráfica, porque é o caractere e não a letra que participa da criação dos sentidos.

> Ao manipular os caracteres já prontos, orientados por um sentido a ser criado, na leiturescrita, as crianças desenvolvem a consciência gráfica, isto é, cada caractere, letra ou não, torna-se uma unidade constitutiva de um todo e a sua posição participa da criação dos sentidos: Assim, podemos postular que a unidade mínima da escrita não é a letra, que possui dois formatos, nem o grafema, que depende do fonema, mas sim o caractere, cuja função provém do seu vínculo com o significado: o caractere é a menor unidade visual capaz de provocar uma mudança de significado, como ocorre em 'sol' e 'sou' (Bajard, 2014, p. 218-19 *apud* Arena, 2020, p.84-85).

Ainda sobre a consciência gráfica, o autor afirma que é por meio da consciência gráfica que o homem chega a evolução intelectual e moral

> A aprendizagem de compreender diretamente o texto, por meio do gráfico, progressivamente, encaminha o leitor para a consciência gráfica, como estágio avançado na constituição do pensamento abstrato, como outro ponto de chegada, paradoxalmente, inalcançável, da evolução intelectual e moral do homem (Arena, 2010, p.43).

Dessa forma, uma consciência gráfica por meio da utilização dos caracteres formam leitores, porque os caracteres são unidades constitutivas de sentido, e por meio desse sentido que advém das situações reais vividas pelas crianças com os atos de linguagem é que se formam leitores capazes de ler, de negociar sentidos com o texto, de questioná-lo, de formar sua consciência.

Considerações finais

Olhar para a alfabetização humanizadora e entender como esse processo acontece, revela sua contribuição para a formação de leitores, pois, a alfabetização presente nos documentos oficiais e nas escolas trata a leitura como uma decifração de sons, apresentando limitações que são vistas nas escolas e nos dados apresentados que são as dificuldades de compreender o texto, mesmo sabendo pronunciar, e o domínio insuficiente da ortografia.

A alfabetização numa perspectiva humanizadora entende primeiramente o ser humano como produto da história criada pelos seres humanos. Sendo assim, a linguagem é um instrumento da cultura e, por meio dos enunciados vivos da linguagem escrita, os homens trocam cultura. Nessa perspectiva, as crianças atuam de forma ativa no processo de aprender a ler e a escrever e, ao se apropriarem da linguagem escrita, se sentem pertencentes a uma sociedade que se organiza por meio da escrita e, quando as crianças se apropriam desses enunciados que são carregados de sentidos, de realidade, de posicionamentos políticos e morais, elas ampliam sua consciência humana, por fim, se humanizam.

Para que esse processo aconteça, é preciso entender que o objeto de ensino não é a leitura em si, mas sim, os atos humanos com a linguagem escrita, pois, a necessidade de ler não "nasce" com a criança; é preciso formar essa necessidade e ensinar os atos de ler e os atos de escrever para as crianças. Diante do exposto, defende-se nesse processo de alfabetização e de formação leitora que a criança desenvolva uma consciência gráfica, porque a escrita é visual e o caractere é uma unidade carregada de sentido. Para que a criança aprenda a ler é preciso aprender a dialogar com o texto, fazer perguntas a ele e buscar respostas em que aprenda também a negociar de sentidos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de, et al. **Ler e Compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP; Mercado das letras, p.13-44. 2010.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Manifesto: Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa. In: ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Princípios de uma alfabetização humanizadora e a função de caracteres na apropriação da linguagem escrita.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Princípios de uma alfabetização humanizadora e a função de caracteres na apropriação da linguagem escrita.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

ARENA, Dagoberto. Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, Denise Rosana da Silva; GUIZZO,

Antonio Rediver. **Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**. Foz do Iguaçu (PR): UNILA/UNIOESTE, 2017. p.13-28.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leiturescrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização,** *[S. l.]*, n. 13. p. 71–87, 2020. Disponível em: https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458. Acesso em: 19 abr. 2025.

ARENA, Dagoberto Buim. Editorial: Por uma alfabetização humanizadora. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora**. Boletim n. 2. p. 1. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/ Acesso em: 18 abr. 2025.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de Ensino - Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. *In*: DAVID, Célia Maria, et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. 1ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica UNESP. 2015. p. 251-277.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas.** Brasília- DF. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadass alfabetizadas — Ministério da Educação. Acesso em: 20 abr. 2025.

DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: https://www.dicio.com.br/trabalho/. Acesso em: 23 abr. 2025.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. De professor para professor: O B com A não fica BA... realmente! **Núcleo de Alfabetização Humanizadora**. Boletim n. 3. p. 2-3. 2021. Disponível em:https://nahum-lescrever.com.br/boletim-03-marco-abril-de-2021/. Acesso em: 18 abr. 2025.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. Editorial: Por que adjetivar a alfabetização? **Núcleo de Alfabetização Humanizadora**. Boletim n. 3. p. 1. 2021. Disponível em:https://nahum-lescrever.com.br/boletim-03-marco-abril-de-2021/. Acesso em: 18 abr. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: **Perspectiva:** Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas. Florianópolis, v. 25, n. 1. p. 83 – 104. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630. Acesso em: 23 abr. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Produção de sentido e formação de leitores. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis, UFSC. 2011, p.1-14.

MILLER, Stela. Editorial: Por que um "Núcleo de Alfabetização Humanizadora?. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora**. Boletim n. 1. p. 1-2. 2020. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021. Disponível em:<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.

Acesso em: 16 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas, Madrid: Visor. 1995.

SOBRE AS AUTORAS

Fernanda Graciele Bispo Ribeiro

Mestranda pela Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: fernandabispo02uel@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2937046921513471
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7072-9549

Greice Ferreira da Silva

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: greice@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9673855299238886
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3286-2396

CAPÍTULO 28

A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Leda Maria Araújo

Introdução

O presente capítulo, de cunho bibliográfico, apresenta a importância da Biblioteca Escolar (BE) para formação de leitores. Contextualiza de forma sucinta o surgimento destas bibliotecas no Brasil, sua evolução, percalços e como estão na atualidade. Aborda lacunas e conquistas, e a necessidade de efetivação da Lei 12.244, que se refere à Universalização das Bibliotecas Escolares.

Discorrendo sobre o Manifesto da IFLA/UNESCO acerca da BE, Macedo (2005, p. 426) afirma que:

> A biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências de leitura e escrita, educação, informação e desenvolvimento econômico, social e cultural [...]. A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo.

Neste sentido, a BE é fundamental para formação integral da criança, é um ambiente de aprendizagem e de formação, com inúmeras possibilidades de mediação, produção e fruição literária e artística. Na atualidade, é considerada um ambiente de desenvolvimento social e tem por base a formação de uma sociedade leitora. Neste sentido, ela não foi criada para se tornar lugar de castigo e nem depósito de livros, é um ambiente de iniciativas, de articulação e execução de ações, juntamente com a comunidade escolar. A biblioteca na escola é essencial para os avanços no processo de ensino e desenvolvimento da criança. Entre seus objetivos, o principal é a formação de leitores autônomos e reflexivos.

A leitura deste capítulo é indicada aos profissionais que atuam nestes locais, pois irá contribuir para um melhor entendimento acerca do seu surgimento, desenvolvimento e o papel destas bibliotecas na atualidade. A pesquisa também contextualiza os desafios para sua constituição nos diferentes períodos de nossa história aos dias atuais.

Espera-se que esta pesquisa, seja o ponto de partida para futuras análises e estudos a respeito da temática “Biblioteca Escolar”, equipamento essencial e agente transformador.

Biblioteca Escolar no Brasil

No Brasil, as bibliotecas escolares surgiram juntamente com a criação das escolas e foi no século XVI, com a vinda dos primeiros religiosos da Companhia de Jesus, que se iniciam ações

educativas que, a princípio, eram destinadas aos filhos dos senhores de engenho, grupo seleto na época.

Os Jesuítas se empenharam para organizar as bibliotecas em seus colégios e, mesmo em meio a dificuldades, as bibliotecas foram aos poucos sendo formadas. Contudo, Moraes (1979, p. 7) explica que "os Jesuítas traziam livros, mas não na quantidade necessária para suprir as necessidades dos colégios que fundaram em diversas partes da colônia". Com o tempo, passaram a fazer aquisições maiores de livros no exterior e foram chegando obras dos diversos gêneros literários, para educação das crianças e para aperfeiçoamento dos mestres. As bibliotecas dos colégios ficavam abertas aos alunos, padres e a qualquer um que fizesse um pedido solicitando o uso. Porém, grande parte da população não tinha acesso por ser a maioria analfabeta, assim este espaço ficava mais a disposição dos educadores (Araújo, 2023).

Embora os jesuítas fossem os principais responsáveis pela criação das bibliotecas escolares neste período, vale salientar que outras ordens também contribuíram para o surgimento das bibliotecas escolares no Brasil. De acordo com Silva, (2010, p. 23-24):

> Podem ser destacadas, além dos jesuítas, as ordens dos franciscanos, beneditinos e carmelitas, que chegaram já em meados do século XVII (ou mesmo que tenham seus registros atestados a partir desse século). A prova de que outras ordens forneceram suas contribuições está nos seus métodos de estudos. Os franciscanos, por exemplo, agregaram métodos de valores experimentais das ciências, valorizando os estudos de ideais franceses, representados, sobretudo pela idéia da ilustração, métodos jesuíticos eram essencialmente escolásticos.

Contudo, as bibliotecas dos colégios dos padres jesuítas se destacaram, pois possuíam um número considerável de acervo sem seus colégios distribuídos em vários Estados do Brasil. Os jesuítas permaneceram no Brasil até 1759, quando foram expulsos por Marquês de Pombal, ato este, que trouxe grande perda a toda estrutura de ensino e as bibliotecas escolares. Hallewell (1985, p. 11) afirma que:

> A grande perda que Brasil sofreu com a dissolução da Companhia pode ser sentida na destruição das suas bibliotecas: quinze mil volumes se perderam no colégio em Salvador, outros cinco mil no do Rio de Janeiro, além de mais doze mil apenas nos colégios do Maranhão e Pará.

O período Pombalino foi de 1760 a 1808 e rompeu com toda estrutura implantada até então. A partir de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, ocorrem poucos avanços em relação ao sistema de ensino, porém não dispunham de bibliotecas (Araújo, 2023).

Segundo Válio (1990, p. 18)

> A criação de bibliotecas escolares, no sentido hoje entendido, começou a acontecer no país com a fundação das escolas normais [...]. As bibliotecas das escolas normais foram surgindo até 1915, sendo as décadas de 30 e 40 reservadas à criação das bibliotecas dos ginásios estaduais.

Com isso, iniciam-se no Brasil, discussões a respeito da necessidade de BE nos colégios e São Paulo se destacou na reformulação dos métodos, criando os grupos escolares prevendo a existência de bibliotecas. Vidal (2004, p. 191) esclarece que "desde o fim do século XIX, salas para bibliotecas eram previstas nas plantas das escolas para uso e instrução do professor". Contudo, as bibliotecas escolares necessitavam de livros para composição e desenvolvimento de seu acervo, mas de acordo com Hallewell (1985, p. 235),

> A situação no comércio de livros era extremamente desalentadora. Eram poucos os pontos de venda de varejo e praticamente limitados aos bairros mais ricos do Rio de Janeiro e São Paulo; a maior parte dos negócios estava baseada na importação, principalmente de Portugal e França.

Neste contexto, reflexões sobre ensino e bibliotecas aumentaram em todo país, mas as bibliotecas escolares ainda estavam longe de serem legitimadas. Somente depois das décadas de 1920 e 1930, com a implantação de um novo modelo pedagógico chamado "Escola Nova" que Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel Lourenço Filho "[...] defendem a idéia de que ensino e biblioteca não se excluem, completam-se" (Castro, 2003, p. 64).

Nas décadas de 1940 e 1950, dois Estados se destacaram no quesito bibliotecas escolares: os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta realidade perdurou até as décadas de 1970 e 1980, devido à implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LBD), que também reformulava o papel da BE. Em 1996, houve uma atualização da LDB e em 1997 criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNS, compostos de 10 volumes, citam a biblioteca escolar como essencial para a formação de bons leitores (Araújo, 2023).

Em 1997, ocorre a criação do Plano Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), e de acordo com Martucci (2005, p. 221),

> Em 1998, o PNBE distribuiu 4,2 milhões de livros, em 123 títulos, a 20 mil escolas públicas que registraram matrícula igual ou superior a 500 alunos, tendo como público-alvo alunos de 1ª a 8ª séries. Em 1999, o acervo tinha como público alvo alunos de 1ª a 4ª série, com distribuição de 3,9 milhões de livros, em 109 títulos, a 36 mil escolas com mais de 150 alunos. O terceiro acervo, referente a 2000, atendeu às necessidades pedagógicas dos professores que atuavam no Programa Parâmetros em ação, distribuindo 577,4 mil obras.

Este plano, além de enviar livros atualizados, também enviou às escolas o "Manual Básico da Biblioteca na Escola", documento que contribuiu significativamente para implantação e criação de bibliotecas nas escolas em todo território nacional.

O PBNE nos anos seguintes ampliou suas ações e, em 2002, de acordo com Silva, (2010, p. 45):

> O Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) iniciou o programa *Literatura em minha casa* e enviou às bibliotecas das escolas e para as 4ª e 5ª séries, uma seleção de 30 títulos que foram distribuídos em 6 coleções diferentes, contendo 5 volumes, a saber: poesia, contos, novela, obra clássica adaptada e teatro [...].

No ano seguinte (2003), o *Literatura Em Minha Casa* distribuiu 4.062.510 coleções a 3.449.253 estudantes de 4ª série de 124.408 escolas, mais 3.745.810 coleções a 2.969.086 estudantes de 8ª série em 35.685 escolas e 544.916 coleções a 463.134 estudantes das últimas séries do fundamental I e II em 10.964 escolas (Brasil, 2008, p. 15).

Contudo, o PNBE se firmava em enviar livros para as escolas e não atuava no fortalecimento destas para criarem bibliotecas em seus espaços. Neste sentido, em 2014 foi suspenso e, em 2017, extinto pelo governo federal.

Neste período outros programas foram criados como o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) que, além de valorizar o livro, a leitura e a literatura, previa a implantação de novas bibliotecas municipais escolares. Foi um avanço significativo para a época. Mas foi a Lei 12.244, publicada no Diário Oficial da União em 24 de maio de 2010, que representou um reconhecimento da importância das bibliotecas para as escolas púbicas e privadas em todo território nacional (Araújo, 2023).

Esta Lei foi um avanço, mas ao passar dos anos, apesar de ser de âmbito nacional, a descontinuidade política trouxe muitos retrocessos, entre eles, a dificuldade de efetivação desta legislação na prática.

Importante ressaltar que em pleno século XXI, as bibliotecas foram marcadas pelo descaso governamental. A garantia dos direitos ao acesso à informação, à biblioteca, ao livro e à leitura é um desafio urgente a ser superado. São necessárias ações efetivas, democráticas, vontade política e alocação de recursos para que a Lei 12.244 seja executada em todo território nacional e, assim, cada escola possuir uma biblioteca à disposição da comunidade escolar.

É na BE que o livro é inserido no cotidiano de vida das crianças e adolescentes. É neste espaço que criança tem seu encontro com o livro, com a leitura e com a literatura, por meio do profissional mediador que auxilie no desenvolvimento de atividades literárias e que, gradativamente, forma leitores autônomos e reflexivos.

Biblioteca Escolar e a formação de leitores

A BE possui várias funções que lhe são atribuídas, função educativa, social e cultural (Silva, 2004) e pode ser compreendida como um centro de referência, informação e cultura dentro da escola, propiciando a realização de serviços, programas e projetos voltados à formação de leitores.

De acordo com Milanesi (2002, p.77), "A biblioteca para exercer a sua função, deixa de ser o acervo milenar passivo e passa a ser um serviço ativo de informação". Neste sentido, a BE deve assumir de fato sua função socioeducativa, contribuindo para a formação de leitores mais críticos e Informados, atendendo às necessidades da contemporaneidade.

No século XXI, a BE se torna indispensável à comunidade escolar, ambiente de reflexão, de participação e interação. O ambiente deve ser convidativo e agradável, um espaço social aberto, menos repressor e sombrio, mais cheio de cores, sons e movimento, para que os alunos sintam prazer em frequentá-la**.** Sob esta perspectiva, a criatividade e o senso crítico estariam aptos a desenvolver-se, colaborando para um aprendizado mais eficaz.

A BE é um ambiente propício para formação de leitores no dia a dia. Neste sentido, o profissional que atua no local, deve ser especializado e motivado a provocar a necessidade do uso dos livros. Este precisa gostar de ler e ter repertório amplo, que facilite a realização de ações literárias de forma a levar a BE desempenhar com eficácia seu papel. Além disso, seu perfil deve ser dinâmico, estar em constante atualização, possuir vínculo com alunos, professores, pais e equipe pedagógica da escola. Sua postura deve ser ativa e criativa par acolher os usuários e levá-los a pensar criticamente.

A função social dos profissionais de informação é assegurar que toda comunidade escolar possa ter acesso ao conhecimento, ao livro, à leitura, a literatura independentemente de ter procurado ou não, por meio da mediação, disseminação e compartilhamento da informação (Amorim, 2004).

A leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que nascemos e começamos a compreender a realidade a nossa volta. A formação do leitor vai muito além da decodificação dos signos linguísticos, mas em propiciar ao aluno a interpretação de um fenômeno por diversas perspectivas. Para isso, é necessário um mediador que pode ser um professor, um bibliotecário, um profissional que conduza o processo de forma atrativa e dinâmica. No que se refere às práticas e fomento Neves, Lima e Borges (2007, p. 10), afirmam que:

> A noção de práticas de promoção (ou de fomento) da leitura relaciona-se com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um

> suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) [ou letramento] ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura. Consideram-se ainda práticas que, de um modo continuado, pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, criando uma relação entre as acções a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito activo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de literacia.

A leitura proporciona acesso aos registros de informações produzidos pela humanidade, o desenvolvimento das habilidades de comunicação, expressão, compreensão e o senso crítico e favorece a ampliação do imaginário e da visão de mundo. A leitura nos possibilita diferentes olhares para um objeto e também reescrevê-lo, reinterpretá-lo e inserir um novo sentido e significado se a partir da nossa vivência e interpretação. Neste sentido, está intrinsicamente ligada a fatores sociais, pois é uma ferramenta de formação humana, de transformação e participação social para o exercício da cidadania e da democracia.

> O domínio da leitura é fundamental para que qualquer pessoa possa desenvolver um aprendizado autônomo e também para a formação intelectual, para possibilitar seu crescimento pessoal e profissional, para que possa ter acesso a boas oportunidades de trabalho, possa cuidar de sua saúde e da saúde de seus filhos de forma adequada, para participar da vida em sociedade e das decisões políticas do lugar onde vive, para se expressar e se informar, para exigir seus direitos e cumprir seus deveres de cidadão (Weirs, 2011, p.12).

A formação de leitores na BE ocorre por meio das ações de mediação nos fazeres cotidianos da BE. O termo mediação é derivado do latim, “mediatio”, que significa intervenção, intercessão, realizada por um intermediário, o mediador, ou seja, o profissional que atua na biblioteca da escola.

> A mediação da informação está presente em todas as atividades do profissional da informação, serviço de referência, atividades culturais, contação de histórias, e, inclusive no processamento técnico, ou seja, classificação e catalogação, que fazem parte da organização do conhecimento (Almeida Júnior; Santos Neto, 2014, p. 99).

São inúmeras as possibilidades de atividades e práticas de mediação que pode ser realizada pelo profissional/ mediador para a formação de leitores dentro da biblioteca. Dentre elas, destaca-se:

1- A hora do conto com ações prazerosas de leitura por meio da contação de histórias e mediação dos gêneros literários e dos escritores consagrados da literatura infantil;
2- Oficinas literárias de escritas criativas para incentivar a leitura, oralidade e escrita. Além disso, aguça a imaginação, o pensar crítico e formam leitores autônomos e críticos;

3- Brincadeiras cantadas, pois a musicalização estimula a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, é um recurso artístico que a criança aprende por meio da interação com os colegas e com a música;
4- Exposições fotográficas, de obras de arte, pois não se limita a leitura da imagem, mas em interpretações, compreensão, identificação de elementos da arte, trocas e interações com os colegas e o profissional que atua na biblioteca;
5- Saraus literários, com declamação de poesias, instigando o campo fértil da oralidade, das descobertas, dos poemas com o protagonismo das crianças;
6- Visita mediada com os alunos na biblioteca "Bibliotur" apresentando as peculiaridades do ambiente, os principais autores do acervo bibliográfico com momento livre para leitura;
7- Feiras literárias envolvendo toda a comunidade escolar, alunos, pais, professores expondo livros, gibis, painéis interativos com atividades lúdicas;
8- Encontro com escritor regional ou local, incluindo bate-papo, leitura de textos em um espaço atrativo e aconchegante para os alunos se sentirem pertencidos a BE.
9- Gincana da leitura, com soletrando palavras, dramatização de contos com fantoches, produção de crônicas, desenhos de personagens literários;
10- Propiciar momentos livres de trocas, de ludicidade, de invenção com produção de origami, dobradura, colagem e fruição de significados.

O ambiente da BE deve ser organizado de forma a acolher seu público e este se sintir pertencido ao espaço, com recursos que proporcionem o diálogo, a convivência, o desenvolvimento de ações literárias como: contação de histórias, saraus, dramatização de contos.

As ações destacadas acima provocam a criança a pensar, a fazer a leitura de si e do mundo. Segundo Perrotti e Pieruccini (2014, p. 11), a mediação pode ser considerada "[...] categoria fundante em qualquer organização social, de tal modo que no campo filosófico caracteriza as relações entre o sujeito e o mundo [...]". Neste sentido, a formação do leitor se dá com um mediador dinâmico, que facilita, medeia e promove o encontro da criança com o livro, com a leitura, literatura e com a arte, de forma criativa e interativa, abrangendo os diversos suportes e linguagens. Nascimento e Salcedo (2016, p. 43) complementam essa ideia afirmando que a verdadeira mediação não apenas medeia, mas busca a "transformação do ser".

Para Cosmos e Pinto (2016, p.193), "a arte deve servir para incentivar a criança a pensar, sentir e agir de uma maneira diferente". As crianças devem frequentar a BE, brincar com os

livros, ouvir música, desenhar, viajar no mundo da imaginação, ver exposições, participar das ações de incentivo a leitura.

A Biblioteca escolar é um equipamento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação de leitores críticos e reflexivos. É um ambiente de troca, partilha lugar de encontro, de fruição, produção e mediação. Este espaço contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. É indispensável para escola e para toda comunidade escolar.

É papel da escola, promover várias possibilidades de aprendizagens como mencionado nos parágrafos anteriores, pois estas ações literárias e artísticas transmitem conteúdos e vivências que permitem a compreensão de aspectos históricos, politico, social e humano. Deste modo, dialoga com o passado e presente e guia o leitor para melhor compreensão do mundo, possibilita a organização de pensamentos, sentimentos e emoções.

De acordo com Cândido (2011, p.81), a arte, a literatura "[...] humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o de forma construída, que assegura a generalidade e a permanência". Assim constrói significados e forma cidadãos conscientes de si e de seu papel no mundo.

Importante ressaltar que o leitor se forma gradativamente e continuamente e as escolas sentem a necessidade de uma biblioteca organizada, mais interativa, mais dinâmica, desenvolvendo serviços e atividades e que cumpra seu papel de "[...] oferecer possibilidades para a comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e efetivos usuários da informação", ou seja, universalizar a Biblioteca Escolar (Macedo, 2005, p. 425).

Considerações Finais

Este trabalho procurou descrever a importância da BE na formação de leitores. Para melhor compreensão, foi traçado inicialmente um panorama histórico do surgimento das bibliotecas escolares no Brasil, apresentando as transformações por quais passou. É uma pesquisa de cunho bibliográfico, de natureza qualitativa que tratou uma temática importante para os dias atuais, para a era das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC´s) e complexidade que permeia a formação de leitores nos dias atuais. Além, disso, abordou os desafios que a BE encontra para executar programas e projetos que garantam a formação efetiva do leitor.

A presentou-se também exemplos de atividades que podem ser realizadas pela BE para formação do leitor autônomo e crítico. Contudo, destaca-se a necessidade de um profissional da informação atuante na biblioteca escolar, que reconheça a importância deste local como ambiente de vivências, produção, interação e fruição literária e cultural.

Sabe-se que as bibliotecas exercem papel ímpar no processo educativo, não há dúvidas de sua importância dentro das escolas, na disseminação da informação, do conhecimento, na formação de leitores críticos, reflexivos e também como suporte e apoio aos professores nas ações pedagógicas.

É necessário que se coloque à disposição de toda comunidade escolar, uma biblioteca com ambiente agradável, acolhedor, arejado, com acervo atualizado que atenda às necessidades dos leitores. Nessa perspectiva, bibliotecários, professores, pesquisadores e profissionais que atuam nesse espaço, devem assumir um papel contínuo de defensores das bibliotecas escolares, legitimando-as cada dia mais, utilizando estratégias dinâmicas, interativas, que a levem a assumir seu verdadeiro papel, de produção, fruição de conhecimento e formação de leitores. Desta forma, faz-se necessário pensar e repensar constantemente este local, enquanto espaço de construção, produção e fruição literária e cultural.

A temática tem relevância ímpar na contemporaneidade, visto que, a BE é um equipamento de formação e transformação humana. Contudo, cada dia mais, são necessárias discussões acerca do tema. Espero que este texto, seja um guia e instrumento para instigar ideias, impulsionar mudanças e consolidar este local como espaço para realização de programas, projetos e ações que objetivem a formação do leitor que saiba interpretar e analisar o mundo, bem como se posicionar diante dele.

Ao término deste capítulo é possível perceber o quanto é importante a BE para formação do leitor, para construção do sujeito e para que este exerça sua cidadania com plenitude e consciência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. SANTOS NETO, João Arlindo dos. Mediação da informação e a organização do conhecimento: interrelações. **Revista Informação e Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 98-116. 2014. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/16716/pdf_25. Acesso em: 10 abr. 2025.

AMORIM, Rebecca Rappel de. A responsabilidade dos profissionais da informação e apreservação do meio ambiente. *In:* WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE INTELIGÊNCIA EMPRESARIAL E GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EMPRESA. Recife. **Anais eletrônicos**...Recife: IntEmpres, 2004. Disponível em: <www.intempres.pco.cu/Intempres2000-2004/Intempres2004/Sitio/Ponencias/3.pdf>. Acesso em 05 abr. 2025.

ARAÚJO, Leda Maria. **História das Bibliotecas Escolares:** Brasil, Paraná e Londrina. São Paulo: Literando Editora, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre: Azul, 2011.

CASTRO, César Augusto. Ensino e biblioteca: diálogo possível. **TransInformação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 63-72. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tinf/a/sNjw6mfRCHQk9PQcJXkB9jL/ Acesso em:10 de abr.2025.

COSMOS, Marcos. PINTO, Lourival. Mediação cultural em escolas e a importância da arte na educação da criança. *In:* SALCEDO, Diego Andres (Org.**). Mediação cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores. p. 192-204. 2016.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Ed. USP, 1985.

MACEDO, Neusa Dias. **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac, 2005.

MARTUCCI, Elizabeth. Financiamento, legislação e redes: debatedores. *In*: MACEDO, Neusa Dias de (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac. p. 339-363. 2005.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

NASCIMENTO, Amanda. Carla. Ganino. do. SALCEDO, Diego. Andres. A música como mediação cultural e transformação social para crianças autistas. *In:* SALCEDO, Diego. Andres. (Org.). **Mediação cultural.** São Carlos: Pedro & João Editores. p. 29-45. 2016.

NEVES, José Soares. LIMA, Maria João. BORGES, Vera. **Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE**. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação, 2007.

PERROTTI, Edmir. PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação,** Londrina, v. 19, n. 2. p. 1-22. 2014. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/ view/19992 Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, Mônica do Amparo. Biblioteca escolar: uma reflexão sobre a literatura. *In:* SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA. **Anais eletrônicos.** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG; Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/324.pdf Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, Rovilson José. **Biblioteca escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. Londrina. Ed. Eduel, 2010.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Transinformação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 15-24. 1990. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1670 Acesso em: 15 abr. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas escolares*:* experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. *In*: MENEZES, Maria Cristina de (org.). **Educação, memória, história, possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras. p. 187-211. 2004.

WEIERS, Daniela Piergili. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura**: política nacional, agenda governamental e práticas locais. Dissertação (Mestrado da Escola de Administração de Empresas de São Paulo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

SOBRE A AUTORA

Leda Maria Araújo

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em Marilia. Graduada em biblioteconomia, especialista em gestão de bibliotecas, há dez anos está como diretora da rede de bibliotecas públicas municipais de Londrina. Além da gestão, Leda Araújo é escritora, palestrante e pesquisadora, e dedica-se à elaboração, promoção e execução de projetos informacionais, educativos, literários e culturais. Seu trabalho destaca a importância do planejamento estratégico aliado à implementação de programas, produtos e serviços voltados das bibliotecas, pautada na inovação, na mediação, na inclusão e na promoção da leitura como ferramenta de transformação humana e social. É considerada uma referência na área, unindo teoria, prática e compromisso público. Atua principalmente nos seguintes temas: Gestão de Bibliotecas, Gestão da Informação, Sistemas de Bibliotecas, Bibliotecas em Rede, Bibliotecas Públicas, Memória Institucional, Bibliotecas Escolares e Especializadas, Mediação da Informação, Formação do leitor por meio da leitura de literatura e políticas públicas para livro, leitura e bibliotecas.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7115266593839940

CAPÍTULO 29

CLUBE DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Leoneide Maria Brito Martins

Introdução: contextualização da trajetória do Clube de Leitura

A formação de leitores e de mediadores de leitura se dá pela experiência e pelas vivências culturais e educacionais em diferentes contextos sociais.

Ressalta-se que a participação de diferentes atores sociais, dentre eles, alunos de graduação, professores universitários e da Educação Básica, bibliotecários e profissionais de áreas afins que atuam no segmento do livro, leitura, literatura e biblioteca, tem sido o diferencial do Clube de Leitura do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPLEM), vinculado ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), criado a partir de junho de 2021, num período histórico que deixou muitas marcas na sociedade, a pandemia da Covid 19.

O ano de 2021 foi emblemático, pois todas as pessoas viviam o enfrentamento dos limites e consequências que a pandemia provocou, sobretudo o isolamento e/ou distanciamento social e a convivência com o sentimento de partida de familiares, amigos e pessoas desconhecidas que também nos afetavam. Nesse contexto surge o Clube de Leitura, a princípio com encontros virtuais, com o propósito de promover a leitura, mediação e debates em torno de um livro literário ou de fundamentação teórica. Os encontros, por meio de comunidades reunidas em torno da boa literatura, foi uma possibilidade real de nos manter vivas, integradas e conectadas, mas também se constituiu numa forma de comunicação e de alimento para nossas memórias, afetos e relações sociais.

A trajetória do Clube de Leitura do GEPPLEM tem sido marcada por um conjunto de atividades que integram o processo de curricularização do Curso de Biblioteconomia, pois envolve docentes e discentes do Curso e se amplia gradativamente, na medida em que busca manter uma conexão com os egressos do curso e a integração com profissionais de outras áreas interdisciplinares em torno da leitura, da literatura e das bibliotecas. O Clube de Leitura atua como espaço de pluralidade cultural e de integração entre o ensino e a extensão universitária. Caracteriza-se, portanto, como um Clube de Leitura Itinerante que valoriza diferentes espaços formais e informais que a leitura literária pode transitar, aproximar e unir as pessoas, com uma boa dose de afetividade e de humanidade. Nessa perspectiva, destaca-se a atuação do Clube por meio de "itinerâncias literárias", em que a leitura literária se complementa com outras

linguagens artísticas, valorizando a cultura local, os costumes, as artes, a culinária, os lugares, a história da cidade, ocupando diferentes espaços culturais, como bibliotecas públicas, escolares, comunitárias, especializadas e universitárias, assim como outros lugares públicos: praças, parques ecológicos e praias.

Nesse sentido, a participação dos leitores no Clube de Leitura é construída por meio da liberdade de expressão que garante a fala e a escuta de todas e todos igualmente, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade cultural e os sentimentos de pertencimento e de alteridade entre os membros do grupo. O Clube reúne pessoas de diferentes idades, propicia aos leitores um espaço democrático de escuta, fala e compartilhamento de experiências e impressões sobre uma determinada obra literária, possibilitando um encontro descontraído e um bate-papo sobre livros, autores, leitores, gêneros textuais e temáticas diversas. Resgata a leitura coletiva, oralizada e compartilhada, contribuindo para a igualdade no acesso ao conhecimento e o direito à fabulação que valorize a perspectiva estética e crítica das obras literárias que circulam no Clube.

Compreende-se que a literatura é um direito humano (Candido, 2004) e, como afirma (Petit, 2009), não é uma experiência separada da vida, a literatura, a poesia e as artes de modo geral fazem parte da nossa vida, portanto, fundamentais para o desenvolvimento da sociedade nas dimensões humana, crítica, política e lúdica.

A formação de bibliotecários e de professores para a área de mediação de leitura passa pela experiência concreta de ler e escrever, de letramento literário, de intimidade com os livros e seus diferentes gêneros textuais e materialidades, de modo que possam atuar de forma crítica e contribuir efetivamente na formação de leitores.

Em face do exposto, este estudo visa apresentar um relato de experiência sobre uma ação pontual realizada pelo Clube de Leitura com alunos do Ensino Médio de uma escola pública, localizada em São Luís, e a participação de professores e bibliotecários nessa experiência literária de mediação de leitura.

Mediar um encontro literário é descobrir um labirinto de emoções e de caminhos: o fio de Ariadne e os encontros possíveis

O fio de Ariadne é uma metáfora da mitologia grega que nos remete ao fato de que, mesmo em situações complexas, labirínticas, podemos encontrar orientação e solução que nos permitem avançar e encontrar o caminho para o alcance de nossos objetivos.

No contexto do mito grego, Ariadne é uma princesa, filha do rei Minos (de Creta), que se apaixona por Teseu, designado para matar o Minotauro, uma fera com a cabeça de um touro

sobre o corpo de um homem. Ela entrega um novelo de lã para Teseu para encontrar o caminho de volta do labirinto, lugar onde o Minotauro estava aprisionado.

No processo de leitura literária no Clube de Leitura do GEPPLEM/UFMA, buscamos criar as condições para leitores e mediadores viverem emoções e superarem possíveis situações labirínticas, seja pela dificuldade de ler literatura, seja pelos vários caminhos que o texto literário possibilita trilhar.

Compreende-se que um bom texto literário ou um texto literário de qualidade é porta de entrada e de saída para os leitores vivenciarem experiências humanizadoras nessa caminhada de encontros, diálogos coletivos e afetos. É aquele que atravessa os sentimentos dos leitores, que pode despertar um misto de emoções e de reflexões, que permite a identificação com algum/a personagem, com um lugar, com a forma de vida e de existência do/a personagem, pelo prazer de ler e de usufruir aquela obra literária e, até mesmo, do desejo de adquirir aquele livro pra chamar de seu, para fazer parte de sua biblioteca pessoal.

Um bom livro literário pode ser o desencadear, no sentido literal de abrir o cadeado e deixar acontecer, para despertar nos leitores o interesse pelo encantamento que as histórias provocam, pela curiosidade, aventura, diálogos, reflexão e brincadeiras. O livro comporta muito mais que histórias, lugares, personagens, imagens, pois cabe ao leitor atribuir os sentidos possíveis e imaginários que as histórias reverberam, a partir do encontro com o objeto livro e das relações que constroem com esse objeto. Portanto, o livro literário é o objeto cultural de mediação do processo de leitura individual e coletiva, posto que a escolha do livro é feita de forma prévia, a partir de um formulário em que os clubistas indicam um livro de sua preferência, que após essa etapa é colocado em votação, os livros que tiveram maior indicação e que têm uma linguagem mais acessível para o nível escolar proposto para participar do encontro literário.

A mediação da leitura comporta a triangulação entre o livro, o mediador e o leitor. O mediador atua como um elo entre o livro e o leitor, interagindo por meio da comunicação dialógica, que se desenvolve no movimento entre fala, escuta atenta e reflexão, tendo como atividade-fim a construção de sentidos do texto literário, portanto, uma experiência de fruição, descoberta e aprendizagem.

Mediar um Clube de Leitura envolve um conjunto de estratégias para aproximar os jovens leitores do universo literário e dos livros, por meio de encontros entre pessoas dispostas a ler sobre temas diversos e/ou pontuais, conhecer autores e autoras de diferentes lugares e contextos culturais, debater suas impressões de leitura, conhecer as opiniões dos outros,

relacionar com suas experiências de vida, interagir com pessoas numa perspectiva multigeracional, enfim, ampliar seus repertórios culturais.

Nessa experiência, os encontros são presenciais, em que o grupo ocupa o espaço da biblioteca como ambiente privilegiado de leitura e de livros, como forma de ressignificar o papel desse equipamento cultural e educacional para além da dimensão pedagógica/curricular. Ou seja, embora a atividade envolve o campo pedagógico, ela também se amplia para outras dimensões e contextos, nessa integração entre atividade de extensão universitária e formação leitora na escola de Ensino Médio, com intencionalidade de propósitos, mas o principal objetivo é desenvolver leitores por meio do acesso a um bom livro literário.

A escola que tem biblioteca com acervo literário de qualidade torna-se o espaço ideal para formar leitores, mas é preciso políticas públicas de Estado para tornar essa realidade possível, investindo também na formação do professor-leitor, de modo que possa atuar com competência no processo de mediação de leitura e formação de leitores.

Andruetto (2017, p. 94) reforça esse ponto de vista, ao afirmar que:

> Defendo muito a escola e o trabalho de leitura que nela se pode fazer, porque a escola é [...] o grande igualador social de recursos culturais; quanto aos livros em si, não creio que haja problemas em lê-los como parte de um programa nem como parte de um dever, em classe ou em casa (desde que a pessoa que oriente seja uma boa leitora, traga bons livros e habilite a conversação em torno do que se lê), porque [...] muitas vezes o prazer de descobrir um livro que se converterá em algo inesquecível provém do esforço de acessá-lo.

Nesse movimento, se tornam grandes os pequenos momentos dos encontros literários, os quais vão se abraçando e traçando caminhos que, certamente, levarão mediadores e leitores a conhecer outros lugares, outras pessoas, outras culturas, por meio de histórias e narrativas que nos atravessam e nos impactam de diferentes modos. Assim, pretendemos, de passo em passo, criar pequenos mundos de leitores, ou melhor, criar comunidades de leitores em diversos espaços sociais, neste caso na escola, na biblioteca da escola. Como afirma Galeano (2002, p. 10), em sua obra *O Livro dos Abraços*: "O mundo é isso – um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras […]".

Em relação ao processo de mediação de leitura, as estratégias aconteceram antes e durante o encontro da culminância da vivência literária no espaço escolar. Ou seja, A bibliotecária da escola ficou responsável na divulgação da atividade do Clube de Leitura, assim como de promover pequenos encontros na biblioteca em horário do contraturno das aulas, ou no intervalo das aulas, por meio de um calendário preestabelecido para orientar a leitura dos livros e explorar a biografia da autora, para os alunos conhecerem melhor a vida literária de Bojunga e suas produções.

Nos tópicos seguintes são apresentados os acontecimentos vivenciados na experiência durante a culminância do encontro literário do Clube de Leitura, que reuniu o grupo de alunos e professores das turmas de 1º ano de Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e a equipe de clubistas e mediadoras do GEPPLEM/UFMA.

Leitura na roda ou roda de leitura: a ordem não altera a belezura da experiência literária

As nossas vidas são recheadas de "miudezas", muitas vezes desprezadas ou não valorizadas como devem ser, mas são elas que fazem a vida ter sentido e que nos permitem criar e sentir as "belezuras". Com base nesse olhar sensível em Manoel de Barros (2015), o poeta das miudezas e das belezuras, inicia-se esta itinerância literária.

Porém, uma pausa para compreender o que é a "belezura" em Manoel de Barros e sua relação com a experiência vivida na roda de leitura. Significa educar o olhar do leitor para descobrir sua capacidade sensível de encontrar a beleza nas coisas "pequenas" que formam o cotidiano da vida, nas coisas simples, nos encontros, nos afetos, nos olhares, nos abraços, nas falas, nos gestos, nos sons, naquilo que pode ser sentido, na linguagem poética que expressa e traduz a beleza do mundo, das coisas, dos seres vivos, dos lugares, das pessoas com quem convivemos.

Nesse contexto poético, de sutilezas e miudezas, destaca-se o encontro de leitores do Clube de Leitura, em parceria com a Biblioteca Laura Rosa, do IEMA, Unidade Centro, envolvendo os clubistas do GEPPLEM/UFMA e cerca de 70 (setenta) alunos do 1º ano do Ensino Médio do IEMA, que aconteceu no dia 24 de abril de 2024, mês que se comemora o Dia Mundial do Livro (23 de abril), o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil (2 de Abril) e o Dia Nacional do Livro Infantil no Brasil (18 de abril). Portanto, o mês de abril é especial e emblemático para o segmento do livro, leitura, literatura e biblioteca.

Os livros selecionados para leitura, a partir da consulta aos clubistas, foram: *Livro: um encontro* e, *A bolsa amarela*, ambos de autoria de Lygia Bojunga.

Figura 1 – Card de divulgação dos livros e do encontro do Clube de Leitura.

Fonte: Acervo da autora.

Antes de iniciar a mediação do encontro literário, é necessário a organização do ambiente de forma acolhedora que contribua para dar visibilidade ao encontro literário e proporcionar um espaço de liberdade, de confiança e de segurança para todos os envolvidos. Então, fixamos os banners do Clube de Leitura e organizamos uma exposição de livros da Lygia Bojunga, além dos livros para sortear aos alunos participantes.

Figura 2 – Exposição de banners do Clube de Leitura e de algumas obras de Lygia Bojunga.

Fonte: Acervo da autora.

E assim, foi dada a largada para o encontro literário, que será apresentado nos tópicos seguintes, iniciando com a obra *Livro: um encontro* e, na sequência, *A bolsa Amarela*.

Livro: um encontro: histórias narradas pelos leitores nessa viagem literária

Para começo de conversa, a abertura do encontro literário começou com o texto introdutório, “Livro: a troca”, de Lygia Bojunga, presente nas páginas iniciais do “Livro: um encontro”, livro escolhido pelos clubistas para compor o objeto de leitura do mês de abril.

Assim, todos e todas foram convidados(as) a entrar na roda e se deliciarem com as palavras, as metáforas, as narrativas da autora, que tocaram o imaginário dos leitores e instigaram suas memórias afetivas, na relação do leitor com o livro, com a leitura.

> Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa, eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. [...] Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar. (Bojunga, 2004, p. 8 - 9).

Essa relação de intimidade com as palavras, relatada pela autora, remete o leitor para lugares e contextos sociais que demarcam suas trajetórias de leitura, conduzindo para compreender o percurso da autora, de leitora à escritora. E, o que ficou muito evidente nos depoimentos dos jovens leitores foram as metáforas "tijolo" e "casa":

> "Jamais tinha pensado nessa possibilidade de livro ser 'tijolo', alicerce para construir paredes, telhados e casas" (Leitor A);
> "Que coisa maravilhosa essa definição de livro-tijolo, de tijolo-livro. Tem tijolo de várias espessuras e tamanhos, grosso, fino, quadrado, retangular. Que bacana! Gostei!" (Leitor B);
> "Eu não gosto de ler livro grosso. Gosto de livros finos, porque consigo ler mais de um livro por semana. Quero ser o leitor do ano da Biblioteca da minha escola" (Leitor C);
> "Eu acho que casa, na visão da autora, pode ser a biblioteca, que tem muitos 'tijolos' nas estantes. (risos) (Leitor D).

Essas impressões de leitura, verbalizadas pelos alunos leitores durante o encontro literário, coloca na centralidade do debate um olhar sensível e pontual sobre os seus modos de ler e de compreender o lido.

E, esse bate-papo vai se ampliando a cada página do livro. No começo do debate os leitores têm uma participação um pouco tímida, mas, na medida que as mediadoras vão instigando possibilidades de leitura, o grupo vai manifestando seus pontos de vista com mais leveza e interesse de relatar suas impressões sobre o texto, que apresenta muitas camadas, característica da escrita criativa de Bojunga. A autora narra a história de sua relação com os livros, ou melhor, se aventurou a "[...] fazer uma homenagem a um amigo, e querer então reunir uns amigos desse amigo pra homenagem se alargar. O amigo, no caso, era o Livro" (Bojunga, 2004, p. 11).

Logo, o interesse dos leitores foi se alargando também. Muitos queriam falar de um ou mais livros que marcaram suas histórias de leitor, quando a mediadora fez a pergunta: "que

livros, que autores e autoras, que histórias narradas em um livro marcaram suas vidas?" Outros, porém, falavam por meio do olhar, não conseguiam se expressar, mas era perceptível que queriam contar suas histórias de leituras, muito embora nem sempre lembravam do título do livro ou do(a) autor(a).

Como afirma Seixas (2011), os modos de ler, sobretudo em fases iniciais, passam por várias situações, dependendo do estilo das narrativas, da espessura dos livros, das palavras complexas ou inovadoras que aparecem nos textos literários dos cânones, do repertório do leitor ser ainda limitado ou amplo, dentre outros.

> Alguns livros nos assustam no começo. Mas quantas vezes não vamos descobrir ouro em pó mais adiante, se ao menos perseverarmos por duas ou três páginas? [...] Há livros que parecem falar um dialeto próprio, que precisamos primeiro decodificar para só então mergulhar em seu universo (que muitas vezes se revela espetacular). [...] Porque, mesmo quando são difíceis, os livros clássicos sempre nos ensinam coisas. E são, a seu modo, inesquecíveis.
> Outra coisa: algumas pessoas se sentem atemorizadas diante de um livro grosso. Não é o meu caso, livros longos em geral não são problema pra mim. Já li vários com cerca de mil páginas, alguns com enorme prazer [...] (Seixas, 2011, p. 30- 31).

Esses diálogos reforçam a certeza de que a leitura, dentre outras possibilidades, liberta os leitores para diferentes visões de mundo, conhecer o desconhecido, como afirma Freire (1987), a leitura, também, é um ato libertador, pois nos desprende das amarras do desconhecido, amplia a visão do leitor para além da decifração de palavras e evoca uma ação investigativa e criativa.

A segunda parte do livro, intitulada por Bojunga, "*Livro – eu te lendo*", despertou nos leitores muitas lembranças e curiosidades, começando pelos parágrafos iniciais que traz a metáfora "casos de amor". E a pergunta da mediadora foi: "Na trajetória de leituras, quantos 'casos de amor' marcaram a vida de vocês? Alguém lembra de um? Querem contar pra gente sobre essa experiência?"

O debate se desenvolveu incentivado pelas perguntas e leitura dos parágrafos iniciais dessa parte que Bojunga (2004, p.15) narra da seguinte forma:

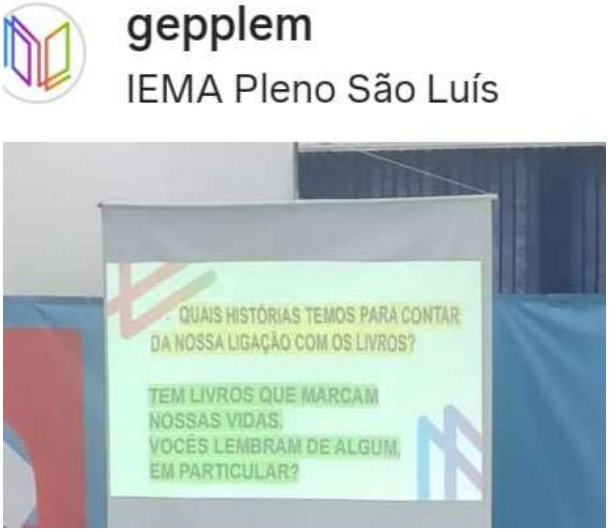
"Eu tive seis casos. Casos de amor, eu quero dizer. E, pra mim, um caso de amor é coisa de envolvimento muito intenso. Eu namorei bastante; flertei à beça; experimentei casamento; mas casos mesmo foram seis (E o bom é que eu não estou livre de outro…)".

O grupo de jovens leitores, alunos e alunas de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio do IEMA, nesse momento já estavam interagindo com o grupo de monitoras do Clube de Leitura, formado por docentes e discentes da UFMA e bibliotecárias de diferentes instituições que integram o GEPPLEM. Foi um momento vibrante, com relatos emocionantes e, também, engraçados, marcados por memórias afetivas.

E assim, os diálogos sobre autores e livros, instigados pela obra da Bojunga, foram acontecendo, sobretudo na parte que trata sobre "*Livro: eu te lendo*" e os leitores gradativamente estabeleciam as relações com os seus repertórios literários. Dentre os autores e livros citados por Bojunga, destacam-se: Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho;* Dostoievski, *Crime e Castigo*; Rainer Maria Rilke, *Cartas a um Poeta*; e outras/os como Clarice Lispector, Cecília Meireles, Jane Austin, Katherine Mansfield, Carlos Drummond, García Márquez.

Alguns desses autores e autoras citados(as) eram desconhecidos dos leitores presentes no encontro, outros(as) não. A partir dessa lista da Bojunga, o grupo foi incentivado a apresentar os livros que leram (ou que gostariam de ler) e que marcaram suas trajetórias de leitores, a partir da pergunta desencadeadora: "quais histórias temos para contar da nossa ligação com os livros?"

Figura 3 - Pergunta inicial aos leitores



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 - Lista de livros apresentada pelos leitores.

Fonte: Acervo da autora.

Embalados pelas emoções que os livros nos provocam, o bate-papo foi longo e muito divertido. Certamente que o tempo é o nosso grande vilão nesse percurso dos encontros literários, pois se dependesse do grupo de leitores ainda tinham muitas histórias a serem contadas, resultantes das múltiplas possibilidades da leitura literária e da convivência com os livros que marcaram suas trajetórias de leituras.

A Bolsa Amarela: vontades e sonhos que se entrelaçam

O livro *A bolsa amarela,* foi o segundo livro apresentado ao grupo e houve também uma grande manifestação de prazer pelos alunos e alunas em relação à leitura e suas reverberações. Agora mais soltos e mais tagarelas. O estado de timidez apresentado inicialmente deu lugar a um tagarelar, e o encontro foi se avolumando de vozes, sorrisos, olhos brilhantes e muito mais liberdade de expressar suas ideias, críticas e relatos pessoais. Era perceptível a euforia dos leitores em apresentar suas impressões sobre a obra e, ao mesmo tempo, expressar suas vontades e sonhos, alguns guardados por muito tempo em suas caixinhas de memórias e de segredos.

Essa obra explora temas muito relevantes e considerados polêmicos para serem discutidos com leitores na fase da adolescência, como: condição feminina, identidade, liberdade, relações familiares em uma sociedade patriarcal. A narrativa, usa como metáfora a bolsa amarela, em que a protagonista, uma menina chamada Raquel, a filha caçula de uma grande família, esconde seus desejos e vontades reprimidas dentro da bolsa (a bolsa amarela): ser menino, crescer rapidamente e ser escritora.

> Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente

> vão crescendo e engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. Já fiz tudo pra me livrar delas. Adiantou? Hmm! é só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo eu tava jantando e de repente pensei: puxa vida, falta tanto ano pra eu ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo pra ninguém ver (Bojunga,2020, p.9-10).

A obra convida os leitores à reflexão sobre a importância de respeitar as nossas próprias emoções e desejos de ser o que queremos ser, embora não é uma conquista fácil de ser alcançada, mas é possível. Raquel era ignorada pela família e por essa razão criou amigos imaginários que a acompanhava nessa trajetória de sonhos e de afetos, aprende a conviver com diversas situações que lhe impulsionam pela busca de sua identidade e autoafirmação nessa realidade de ser criança/menina e de compreender também o que é ser mulher numa sociedade machista e patriarcal, considerando o período histórico em que a obra foi escrita, o que reverbera até a contemporaneidade. A obra está viva, é atemporal, uma característica da literatura de qualidade, e tem muitas camadas que incentivam diversas reflexões pelos leitores, um enxergar para dentro e para fora.

Retomando as estratégias de mediação em relação ao debate da obra, as mediadoras foram criativas, performáticas e provocativas, em que buscaram conduzir o processo de mediação a partir de perguntas que tiravam de dentro de uma bolsa amarela e distribuíam aos participantes, além de que usavam também uma mala amarela, que certamente tinha algo dentro, o que suscitava a curiosidade de todos os presentes. A cada pergunta, quem recebia apresentava sua resposta e narrava sua interpretação a partir do que compreendeu da leitura do livro da Bojunga. Essa dinâmica se ampliava a cada pergunta e resposta, promovendo um momento de muita integração entre alunos-leitores, clubistas e mediadoras.

Figura 5 – Mediadoras do encontro literário.

Fonte: Acervo da autora.

Ficou perceptível o quanto essa obra literária instigou o imaginário e incentivou os leitores a manifestarem suas impressões de leitura e a relação que estabeleciam com seus sonhos pessoais e de vida, em particular, seus desejos possivelmente reprimidos ou ainda adormecidos.

E, assim, os alunos, leitores da obra, vão apresentando seus desejos e sonhos: "*pintar meus cabelos de vermelho"; "viajar para outro país, de preferência Itália"; "ser aprovado no ENEM para Medicina"; "ser cantora de rock"; "sair de casa e morar com uma amiga"; "namorar um menino que me apaixonei desde a infância, mas só agora descobri esse amor, mas ele não sabe"; "ser respeitada em sala de aula por ser negra e ter cabelo black power"; "que meus colegas parem de me zoar porque gosto de ficar lendo na biblioteca no horário do recreio"; "quero aprender a tocar guitarra"; "meu sonho é ser jogador de futebol famoso"; "ganhar na megasena pra comprar uma casa pra minha mãe"; "voltar a ser amiga da Nathália, minha vizinha, minha melhor amiga, que se afastou de mim por conta de uma fofoca que inventaram com meu nome" [...]*

Na realidade, os sonhos e desejos apresentados pelos(as) alunos(as) são pessoais, em maior parte, típico dessa fase de transição entre viver a adolescência e tornar-se adulto, em busca de conquistas para melhorar sua qualidade de vida. Por outro lado, outras manifestações trouxeram à tona situações familiares de quando eram crianças, principalmente porque não tinham voz dentro de casa, muitos eram silenciados pelos pais, pelos avós, ou pelos irmãos mais velhos: *"sai daqui menino, aqui não é lugar pra criança"; "vai dormir menina, não é mais hora de criança está acordada no meio de gente grande"; "cala a boca, menina, só gente grande pode falar isso".*

Porém, também foram apresentadas questões sociais que são coletivas e próprias da convivência social na escola, na família, na vizinhança, a exemplo de bullying e/ou outras formas de preconceito, o que merece um olhar especial pelos professores e gestores escolares,

no sentido de promover a discussão sobre esses temas polêmicos e de conscientizar os alunos para uma convivência social respeitosa, onde as diferenças e a diversidade fazem parte das relações sociais.

Compreende-se que, a partir das narrativas da obra, a autora norteia os leitores para caminhos onde tudo pode acontecer. As metáforas e a sequência narrativa da obra, que prima pela descrição analítica dos objetos, pessoas, lugares e sentimentos, com uma profundidade sensível e muito original, Bojunga reúne em uma única obra a beleza poética e uma linguagem que provoca o riso, ao mesmo tempo que provoca desconforto para pensar sobre temas polêmicos, mas muito necessários para serem discutidos com crianças, adolescentes e adultos. A autora ressignifica o papel das infâncias e o processo de desenvolvimento do ser humano, trazendo para o centro do debate a crítica social sobre questões pontuais de liberdade de expressão, papel da mulher na sociedade, relações familiares, dentre outras experiências pessoais e cotidianas.

Nessa dimensão, a literatura promove a necessidade de transgressão, nesse jogo entre fantasia e realidade, para compreender o mundo criticamente e superar preconceitos e condições desiguais que ainda estão presentes na sociedade.

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto (Zilberman, 1983, p. 35).

Para finalizar o encontro não poderia faltar o sorteio de livros para os alunos participantes como forma de incentivar o desejo de ler mais e compartilhar suas leituras.

Figura 6 – Sorteio de livros aos alunos.

Fonte: Acervo da autora.

Essa experiência nos permitiu compreender que a escola precisa implementar ações planejadas que inclua a leitura literária no centro do processo pedagógico como atividade curricular, mas também inclua os eventos literários na agenda cultural e integrando a biblioteca no planejamento e execução. Os relatos dos alunos e alunas foram muito potentes e demonstraram o prazer que foi o encontro e o quanto os alunos podem ser protagonistas nas vivências literárias que possibilitem expressar suas histórias, resgatar memórias e compartilhar suas opiniões.

> Por isso a leitura é desejável e por isso deveríamos tentar que ela seja de todos. Temos muito trabalho pela frente para melhorar a quantidade e a qualidade leitora de nossos jovens, porque ainda é muito grande a desigualdade de oportunidade. [....]. Os bons livros são construções de mundos, artifícios que nos obrigam a perceber outras vidas, imaginar outros caminhos humanos [...] (Andruetto, 2017, p. 92).

É preciso valorizar os jovens leitores, incentivar a leitura e promover o acesso a bons livros literários, assim como remodelar a escola numa dimensão de pluralidade cultural e de conexão com o mundo da literatura e de outras artes.

Maria (2016, p. 16) reforça essa perspectiva quando questiona: "ser leitor, que diferença faz?"

> Se podemos afirmar que é lendo que se aprende a ler e se podemos afirmar que a leitura, consistente e contínua, de bons e variados textos, é capaz de formar o leitor, é capaz de municiá-lo com elementos que favorecem mais e melhor compreensão, penso que é justamente nos vastos domínios da literatura que pode ser encontrada a chave para a formação do brasileiro-leitor que tanto desejamos ver proliferar em nosso país (Maria, 2016, p. 16 – 17).

Formar leitores é uma função da escola, mas cabe também à universidade formar alunos-leitores para atuarem como mediadores de leitura na escola, na biblioteca e em outros espaços plurais. Daí a importância de projetos de pesquisa e de extensão que integrem a universidade com a escola básica, que desenvolvam ações voltadas para formar leitores e, também, escritores. Pois, como diz Bojunga (2004, p. 9), "[...] fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar".

Considerações Finais (Para não concluir ...)

A experiência nos encontros literários do Clube de Leitura do GEPPLEM, de forma itinerante, seja em espaços formais ou não formais, tem sido um caminho possível de promover o acesso ao livro literário e de permitir leituras compartilhadas entre diferentes gerações de leitores.

Em se tratando da escola, situando a biblioteca no centro da atividade, é importante destacar este espaço por onde a cultura literária deve estar presente e transitar entre toda a

comunidade escolar, por meio de encontros literários e de outras atividades que promovam o encontro dos leitores com o livro, com a literatura integrada a outras linguagens artísticas.

A biblioteca precisa ser esse espaço mágico e democrático de acesso ao livro, em que o bibliotecário atue no processo de mediação da leitura literária, em conjunto com professores e alunos, de modo a ressignificar o seu papel cultural e educativo no projeto pedagógico da escola e na trajetória de leituras dos alunos.

Organizar um banquete de livros, com um cardápio literário que seja degustado pelos leitores e que alimente os corações e as mentes dos leitores, é o que pode ser traduzido na experiência do Clube de Leitura, por meio da leitura e debate das obras da Lygia Bojunga, uma autora que transforma o cotidiano em um jardim de esperanças, que provoca no leitor a vontade de pensar para além-mar, sair da caixinha.

O Clube de Leitura tem como objetivo maior promover a leitura literária como atividade intelectual e imaginativa, que de forma compartilhada entre seus membros leitores, entrelaça emoções e sentimentos de humanidade e de alteridade, promove o encontro e o diálogo, alarga o sentido de olhar o mundo, as pessoas, os acontecimentos, e possibilita um mergulho interior para nos enxergarmos como seres humanos que têm diferentes modos de ser e de viver, mas que precisa valorizar as relações sociais e compreendê-las para além do nosso cotidiano, a partir também de uma visão de sociedade, que é permeada de conflitos, preconceitos e desigualdades.

A literatura é essa via que possibilita a compreensão do mundo que vivemos e do mundo que nos cerca, que educa o nosso olhar para além do aparente, que nos permite descortinar a vida e olhar para além da janela, para além dos mares, montanhas e nuvens. Há muitas encruzilhadas e labirintos, mas participar do jogo literário e interagir com outros leitores (e autores) nos permite muitas viagens, descobertas e superações.

Nos permitamos ser um viajante leitor, aventureiro e curioso, para viver as experiências no extraordinário mundo da leitura e da literatura.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BOJUNGA, Lygia. **Livro: um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 36. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MARIA, Luzia de. **Clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? São Paulo: Global, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SEIXAS, Heloisa. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1983.

SOBRE A AUTORA

Leoneide Maria Brito Martins

Professora Associada do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA; Pós-Doutora em Educação pela Unesp/Presidente Prudente; Doutora em Educação pela UNESP/Marília; Mestre em Educação pela UFMA; Especialista em Gestão Pública pela UFMA; Graduada em Biblioteconomia pela UFMA; Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura - GEPPLEM; Presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia - 13ª Região, Maranhão; Membro da Comissão Brasileira de Bibliotecas Escolares da FEBAB.
E-mail: leoneide.brito@ufma.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5724033213034386
Orcid: 0000-0001-7189-1611

CAPÍTULO 30

LIVRO DE IMAGENS COMO POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA

Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro
Flávia Cristina da Silva Lena

Introdução

Este relato de experiência aborda a (cri)ação e uso de livros de imagens como um importante recurso pedagógico voltado à inclusão e ao desenvolvimento da autoestima dos estudantes. A prática foi desenvolvida em 2024, em um contexto universitário, com discentes do Curso de Extensão Ateliê Livro de Imagens do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (IE-UFMT) explorando suas potencialidades no fazer pedagógico, buscando promover o engajamento dos estudantes por meio da leitura visual e da produção de narrativas. A proposta pedagógica se fundamenta na valorização do potencial dos livros de imagens para incentivar a imaginação, a oralidade, e a construção de uma identidade positiva, permitindo que os estudantes se vejam como (co)autores de suas próprias histórias.

Segundo Oliveira e Araújo (2018), o livro de imagens, por sua natureza estética e pedagógica, amplia a capacidade de percepção visual, estimulando sua autonomia de criação, imaginação e permite ampliar as diferentes construções de sentidos de uma mesma sequência narrativa, favorecendo a (trans)formação de leitores e criadores de contextos literários diversos. Também podemos perceber nas citações de Fernandes (2011, p. 01) que:

> Ao mobilizar a leitura e escrita de narrativas ditas "visuais", observei quão aguda é sua abertura, fazendo-me supor, a princípio, que para o texto imagético não há limites ou quase não há direcionamento possível. Cada vez que fazia os livros circularem e propunha atividades de escrita por imagens, maior era minha surpresa e meu encantamento por este tipo de escrita, escrita-arte. Se a língua é polissêmica, a imagem é ainda mais enigmática como nos propõe Debray (1993).

Ao explorar a linguagem visual e estimular o processo criativo, o uso desse recurso proporciona um ambiente de aprendizado mais inclusivo, no qual cada estudante pode se expressar de acordo com suas habilidades e experiências, sejam quais forem. Ao mobilizar a leitura e a escrita de narrativas visuais, percebo que a abertura interpretativa da imagem é, de fato, intensa, mas não absoluta ou sem direções possíveis. A produção de um livro de imagem, especialmente quando realizada de forma autoral por estudantes, mostra que, mesmo no enigmático universo das imagens, como nos alerta Debray (1993), existe, sim, um fio condutor: o olhar sensível, o gesto criador, a intencionalidade de quem produz.

A criação de ilustrações pelos próprios estudantes não apenas revela caminhos possíveis de narrativa, mas também fortalece o sentido de autoria, pertencimento e expressão pessoal. O que poderia parecer, a princípio, um espaço ilimitado e caótico de significações se transforma, na prática educativa, em uma rica construção de sentidos, onde cada escolha de cor, forma e traço carrega intencionalidades e afetos.

Ao concluir seus livros de imagem e vê-los prontos, encadernados, expostos ou compartilhados, os estudantes experimentam um fortalecimento visível da autoestima, pois reconhecem-se como autores de uma obra original, criadores de um discurso próprio, capazes de comunicar-se para além das palavras escritas. Este momento de reconhecimento e orgulho é, muitas vezes, decisivo para despertar no estudante o desejo de continuar se expressando e acreditando em seu próprio potencial artístico e criativo.

Assim, a produção autoral, mais do que abrir fronteiras ilimitadas, oferece uma potente possibilidade de construção de identidade e significado, onde a imagem, longe de ser apenas enigmática, torna-se território fértil para a afirmação do sujeito criador. A necessidade da inclusão cabe ao organizador da atividade que geralmente é professor regente, como diz Sampaio (2018, p. 01):

> Sabemos que a educação inclusiva deve ser ofertada no ensino regular com o propósito de incluir o aluno com necessidades educativas especiais e para isso acontecer à escola [sic, a escola] deve ser adaptada ao aluno, de acordo com suas necessidades [...] a formação do professor [tem] importância basilar para que a inclusão aconteça, para que a aprendizagem seja possível na sala de aula e ocorra uma boa convivência no espaço escolar. A parceria do professor e "mediador" e as atividades adaptadas devem permear todo processo do ensino-aprendizagem.

O processo de (cri)ação de livros de imagens no curso de extensão, contribuiu para fortalecer a autoestima dos estudantes, incentivando a autonomia, a expressão individual e a participação ativa no processo autoral da sua criação. O projeto opera sob a definição do verbete "autoestima" presente no dicionário online Michaelis (2024, n.p.):

> Sentimento de satisfação e contentamento pessoal que experimenta o indivíduo que conhece suas reais qualidades, habilidades e potencialidades positivas e que, portanto, está consciente de seu valor, sente-se seguro com seu modo de ser e confiante em seu desempenho (grifos nossos).

A definição de autoestima como "sentimento de satisfação e contentamento pessoal que experimenta o indivíduo que conhece suas reais qualidades, habilidades e potencialidades positivas" (Michaelis, 2024, n.p.) nos convida a olhar para a educação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um caminho de reconhecimento e valorização de si mesmo. Ao destacar que o sujeito se sente seguro com seu modo de ser e

confiante em seu desempenho, o verbete aponta para uma dimensão subjetiva essencial no desenvolvimento integral do ser humano.

No contexto educacional, essa definição ganha ainda mais potência. Quando um projeto pedagógico se propõe a operar a partir dessa concepção de autoestima, ele reconhece que o processo de "ensinagem" (Luckesi, 1995) não se sustenta apenas em conteúdos formais, mas na construção de relações que validam a identidade, as histórias e as expressões singulares de cada estudante.

Promover a autoestima significa criar ambientes em que o estudante se sinta visto, ouvido e respeitado. É garantir que ele tenha oportunidades reais de descobrir suas qualidades e talentos, de experimentar o erro como parte do crescimento e de reconhecer o próprio valor, mesmo em contextos adversos. Isso exige práticas pedagógicas mais humanas, dialógicas e inclusivas.

No entanto, é importante refletir também sobre o que o verbete não diz: autoestima não é uma conquista solitária. Ela se forma nas interações, nos olhares que recebemos e na forma como somos acolhidos. Por isso, a escola tem um papel fundamental como espaço de construção coletiva de autoestima, tanto dos estudantes quanto dos educadores. Um projeto educativo que reconhece essa responsabilidade contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas para a formação de pessoas autônomas, seguras e comprometidas consigo e com o mundo. Aliado à definição do dicionário, aproveita-se um princípio citado por Bara *et al.* (2021, p. 03):

> A educação inclusiva defende os direitos dos indivíduos de "desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade" (FREIRE, 2008, p. 5 *apud* BORGES, PAINI, 2016, s/p). Uma educação inclusiva não é apenas estar junto, mas é interagir, estar com presença, atenção e interação com o outro, como aponta Mantoan (2009, *apud* Souza e Sampaio, 2019, p. 125).

A partir da definição de autoestima apresentada pelo Michaelis (2024), compreendida como o sentimento de segurança pessoal derivado do reconhecimento das próprias qualidades e potencialidades, torna-se possível articular esse conceito a uma perspectiva pedagógica mais ampla, comprometida com os direitos humanos e com uma educação de qualidade. Como afirmam Bara et al. (2021), a educação inclusiva deve assegurar que todos os sujeitos tenham oportunidades reais de "desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania" (Freire, 2008, p. 5 apud Borges; Paini, 2016, n.p.).

Nesse contexto, a autoestima deixa de ser apenas uma experiência individual e passa a ser um reflexo direto do modo como os sujeitos são acolhidos, escutados e reconhecidos no

ambiente escolar. A construção de uma autoestima sólida não se dá de forma isolada, mas na interação com o outro — especialmente quando essa interação é permeada por atenção genuína, escuta ativa e presença significativa, como aponta Mantoan (2009, *apud* Souza; Sampaio, 2019, p. 125), *apud* Bara et al. (2021, p. 03). Assim, estar incluído vai além do pertencimento físico: trata-se de ser valorizado como sujeito de direito e de expressão, num espaço onde se pode ser quem se é.

A autoestima, portanto, também se nutre do êxito simbólico, como observa Ferreira e Silva (2015, p. 27), ao refletirem sobre a relação entre autoconfiança e experiências positivas com a linguagem e a arte. No caso da apreciação de livros de imagens e de histórias inspiradoras, o acesso à literatura e à expressão estética torna-se uma via potente para que crianças e jovens se vejam representados, se sintam competentes e reconhecidos. Essas vivências, aparentemente simples, têm o poder de afirmar identidades, ampliar o repertório cultural e gerar confiança nas próprias habilidades expressivas.Igualmente, a autoestima frequentemente deriva do sucesso – no caso, a apreciação dos livros de imagens e de histórias inspiradas por eles – sobre o qual Ferreira e Silva (2015, p. 27) comentam:

> Embora o ambiente social seja individualista, em especial quanto ao sucesso particular, o ser humano possui a necessidade de viver em grupos, ou seja, apesar do sucesso ter caráter individualizado, esse se consolida no compartilhar com os demais.

Segundo Paulo Freire *apud* Fernandes (2010, p. 15), "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Similarmente, Zanella *apud* Araújo et al. (2021, p. 292), ao apresentar o conceito de alteridade, afirma que "a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura", dialogando com os preceitos de Vygotsky (1930, p. 595):

> A criança age e fala ao mesmo tempo, ambos estão entrelaçados em uma operação contínua para ela. Dessa forma, surge uma mistura de fala e ação, uma mistura peculiar do ponto de vista de um adulto, mas um estado completamente natural para a criança, que desde os primeiros dias de vida, devido ao seu desamparo, encontra-se em condições em que o caminho dela para as coisas e das coisas para ela passa por outra pessoa (tradução nossa).

Não trabalhar o autoconhecimento no âmbito escolar pode resultar numa sensação de (in)visibilização e, portanto, (in)justiça, exclusão e impotência, no estudante. O livro de imagens serve como um reforço lúdico para desenvolver o autoconhecimento do estudante, envolvendo-o no processo de criação de significados, elucidando sua compreensão acerca de suas próprias capacidades. Igualmente, conforme Firmiano (2011, p. 5):

> A ausência de metodologias participativas e o uso de métodos de ensino tradicionais nas escolas fazem com que crianças e adolescentes se ocupem cada vez mais com atividades individualistas e competitivas. Essas metodologias, que tem a competição como principal motor, reforçam a concorrência e o sentimento de baixa eficácia pelos que obtêm menos aproveitamento nos estudos, reforçando a exclusão social, além de não preparar os jovens para os desafios e exigências da sociedade. Dessa forma, a escola tem se caracterizado como um ambiente que mais estimula a competição e o individualismo.

Um dos maiores exemplos dessa situação é a realidade educacional da Coreia do Sul, como reportado por Choi (2017), a qual reforça o descontentamento por parte da população mais jovem (Fifield, 2016).

> Nesse contexto, a escola deve dar respostas às diferentes necessidades de seus estudantes, com foco no desenvolvimento de suas capacidades, enquadrando-se com a utilização de uma nova metodologia que possibilite aos educandos participarem e partilharem maiores responsabilidades em relação a sua aprendizagem (Firmiano, 2011, p. 05).

Conforme definido por Peirce (1977 *apud* Nicolau, 2010), a partir da Fenomenologia, há uma sequência natural do aprendizado que se inicia pela Estética – o que é admirável por si sem razão aparente – atravessando a Ética – ciência da ação ou da conduta – antes de se chegar à Lógica ou Semiótica, que racionaliza a Ética e Estética por meio de signos e significantes.

> O signo é qualquer coisa que represente outra coisa e cause um efeito em uma mente em potencial podendo, segundo Peirce, ser analisado de acordo com suas propriedades internas, seu significado, de acordo com sua referência àquilo que indica, como representação, e de acordo com os efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, como interpretação. Podemos dizer, como exemplo, que a foto de um gato, o desenho de um gato, a própria palavra "gato" são signos desse animal. E mesmo que se trate de um objeto que não existe, como um unicórnio, essa representação sígnica continua valendo do mesmo modo (Nicolau, 2010, p. 12).

Nicolau (2010, p. 09–10) também destaca alguns dos princípios pelos quais esse processo funciona, que os livros de imagens aproveitam:

> No contexto da Lógica ou Semiótica, Peirce demonstrou que existe uma *Gramática especulativa*, que nos faz identificar os signos, ora como similaridade – um desenho de um animal na parede –, ora como signo indicial – poça d'água que indica que choveu ou fumaça que indica fogo –, ora como símbolo convencionado pela cultura – as palavras que representam objetos sem nenhuma relação de aparência ou indício; a *Lógica crítica*, que permite as inferências de raciocínio como dedução, indução e abdução, processos que nos fazem chegar a conclusões de pensamento, como um silogismo composto por premissas: as árvores são feitas de madeira, a jaqueira do meu quintal é uma árvore, logo, ela é feita de madeira; e a *Retórica especulativa* ou *Metodêutica*, que vem a ser o modo como desenvolvemos métodos para empreender essas questões do raciocínio, bem como para saber que métodos são mais apropriados a determinadas pesquisas – para descobrir de que forma os signos que compõem um discurso na mídia, por exemplo, fazem esse discurso funcionar precisamos ir à busca de respostas, levantando hipóteses, verificando pelo raciocínio e chegando a conclusões, ou seja, precisamos de um método que garanta esse procedimento de descoberta ou confirmação das respostas. É pela Retórica especulativa que descobrimos qual ou quais métodos são os mais apropriados (Nicolau, 2010, p. 09).

Similarmente, um dos princípios mais importantes pelo qual diversos dos elementos do livro de imagens se orientam são as relações dos signos peirceanos com eles mesmos, com os objetos e com os interpretantes:

> Na relação do signo com ele mesmo percebemos as propriedades inerentes de qualidade, existência e legitimação: o vermelho por si mesmo, um pano vermelho que dá existência ao vermelho e uma bandeira vermelha que convenciona o vermelho como perigo – uma bandeira azul não faria essa legitimação. Na relação do signo com o objeto temos sua representação icônica, indicial e simbólica: o ícone tem uma similaridade com o objeto, como o desenho da casa; o índice indica algo do objeto como a fumaça indica o fogo; e o símbolo que é uma convenção na sua relação com o objeto, como a aliança na mão esquerda que convenciona o casamento. Na relação com o interpretante precisamos observar que se trata do mudo [*sic*, modo] como a mente opera o signo consigo mesma (Nicolau, 2010, p. 16).

Em essência, para se conectar com o estudante, é necessário ser algo esteticamente prazeroso que mostre os benefícios de se manter uma conduta ou que desafie os estudantes a trocarem hábitos indesejáveis, para que apenas posteriormente seja racionalizada a atividade por meio de uma explicação mais profunda. Dialogando com isso, Safanelli *et al.* (2011, p. 02) afirmam que "[…] as cooperativas apresentam […] a base dos princípios éticos de uma sociedade, inseridos […] na forma de valores e atitude[s] mais humanos.", e Fernandes (2011, p. 01) adiciona que "[...] imagens em sequência […] desafiam o leitor […] devido ao estranhamento pela ausência da palavra", bem como, citando Birman (1996, p. 56), que "o sujeito passa a produzir sentido, articulando os fragmentos do texto (nesse caso, detalhes da imagem) em uma ordem "inventada" por ele".

Similarmente, Didi-Huberman (2012, p. 208) postula:

> Assim como não há forma sem formação, não há imagem sem imaginação. Então, por que dizer que as imagens poderiam "tocar o real"? Porque é um enorme equívoco querer fazer da imaginação uma pura e simples faculdade de desrealização. Desde Goethe e Baudelaire, entendemos o sentido constitutivo da imaginação, sua capacidade de realização, sua intrínseca potência de realismo que a distingue, por exemplo, da fantasia ou da frivolidade. É o que fazia Goethe dizer: "A Arte é o meio mais seguro tanto de alienar-se do mundo como de penetrar nele". É o que fazia Baudelaire dizer que a imaginação é essa faculdade "que primeiro percebe […] as relações íntimas e secretas das coisas, as correspondências e as analogias, [de maneira] que um sábio sem imaginação é apenas um falso sábio, ou pelo menos um sábio incompleto.

A leitura de imagens, ao contrário do que se pensa, não é uma atividade passiva ou meramente contemplativa. Quando se afirma que o sujeito passa a produzir sentido, articulando os fragmentos do texto (nesse caso, detalhes da imagem) em uma ordem que ele "inventa" (Fernandes, 2011, p. 2), aponta-se para a natureza ativa e criativa da interpretação. O olhar não apenas decodifica elementos visuais, mas os reorganiza a partir de experiências, memórias, afetos e expectativas singulares. Cada sujeito, ao observar uma imagem, constrói

uma narrativa própria — um percurso de significação que mobiliza tanto o racional quanto o sensível.

Essa capacidade de "inventar sentidos" encontra respaldo na reflexão de Didi-Huberman (2012, p. 208), ao afirmar que "não há imagem sem imaginação". O autor rejeita a ideia de que a imaginação seria uma faculdade de fuga da realidade ou de distanciamento do mundo concreto. Ao contrário, ele reconhece na imaginação um poderoso instrumento de aproximação do real, de percepção profunda das relações ocultas e simbólicas que compõem a experiência humana. Nessa perspectiva, "a imaginação é essa faculdade que primeiro percebe as relações íntimas e secretas das coisas" (Baudelaire *apud* Didi-Huberman, 2012, p. 208) — uma forma de conhecimento que vai além do visível imediato.

A leitura de imagens, portanto, é também um exercício de imaginação que nos permite penetrar no mundo, como afirmava Goethe (1943, p. 67), e compreender suas múltiplas camadas de sentido. Ao articular fragmentos visuais em narrativas inventadas, o sujeito atribui valor simbólico ao que vê e, com isso, transforma a imagem em experiência e conhecimento. Nesse processo, a arte se torna linguagem, mediação e ferramenta de leitura do mundo. Oliveira e Silva (2013, p. 17) constatam:

> A importância destas ilustrações reside no fato de desempenharem um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e artístico das crianças: permitem a aquisição de conceitos e significados, a articulação de diferentes domínios de aprendizagem, desenvolvem a perce[p]ção visual e a sensibilidade estética; adicionalmente estimulam a imaginação, a criatividade, o juízo crítico a forma de expressão e comunicação e promovem o interesse pela leitura. [...] A imagem visual constitui um elemento muito atrativo. Daí que a ilustração de livros infantis se converta numa forma artística capaz de estabelecer níveis de comunicação e de deixar uma marca profunda na consciência.

A leitura de imagens, frequentemente subestimada como uma atividade apenas contemplativa, revela-se, na verdade, como um exercício profundamente ativo e inventivo. Quando se reconhece que "o sujeito passa a produzir sentido, articulando os fragmentos do texto (nesse caso, detalhes da imagem) em uma ordem 'inventada' por ele" (Fernandes, 2011, p. 2), evidencia-se que o olhar do observador não apenas registra, mas reorganiza e ressignifica.

Cada imagem observada não é um conteúdo fixo, mas um convite à construção subjetiva: o observador associa fragmentos visuais a suas próprias vivências, memórias, afetos e expectativas, compondo narrativas únicas, marcadas tanto pela razão quanto pela sensibilidade. Essa potência interpretativa encontra respaldo teórico em Didi-Huberman (2012, p. 208), que afirma: "não há imagem sem imaginação". Longe de ser uma faculdade de evasão ou fuga do real, a imaginação é, para o autor, uma forma legítima de conhecimento, com

forte capacidade de penetrar o mundo, de revelar camadas de sentido (in)visíveis à racionalidade pura.

Nesse sentido, como já afirmava Baudelaire (1857/1976), citado por Didi-Huberman (2012), a imaginação é o que permite perceber "as relações íntimas e secretas das coisas", aquilo que não está dado à primeira vista, mas que pode ser intuído, percebido e elaborado simbolicamente.

Portanto, ler imagens é muito mais do que identificar elementos visuais, é recriar mundos, atribuir significados e transformar o visível em experiência interior. A arte torna-se, nesse processo, uma linguagem mediadora, um modo de acessar o real por meio da sensibilidade e da invenção. É nesse diálogo entre o que se vê e o que se sente que a imagem ganha força como instrumento pedagógico e formativo: ela educa o olhar, mas também a escuta, o pensamento e a imaginação. Similarmente, Nunes (2013, p. 19–20) ressalta:

> Se concluímos que a leitura do texto literário infantil, que possui um enunciado verbal e outro imagético entrelaçados, precisa considerar a dupla enunciação, no caso da obra que possui apenas o enunciado imagético a leitura consiste em analisar o discurso imagético — o que não significa simplificação. As imagens fazem parte do nosso cotidiano, mas muitas vezes não as lemos por não compreendermos a linguagem visual e seus significantes. É preciso, então, repensar o conceito de alfabetização, de letramento e, consequentemente, de leitura no momento em que disponibilizamos livros de literatura constituídos unicamente por imagem aos leitores em formação.

Nos livros de imagens desenvolvidos na sala de aula, a dimensão estética se concretiza com a interação entre o estudante e as imagens contidas no livro, sendo elas apenas posteriormente vinculadas a uma história criada pelo próprio estudante por meio da linguagem verbal.

Para Oliveira (2019, p. 40):

> [...] amplitude [da arte] e diversidade de propostas anula as fronteiras entre diferentes formas de expressão e torna-se uma linguagem próxima da nossa realidade. Para John Dewey (2010) "não há experiência mais intensa do que a proporcionada pela arte" (p. 93), [e] uma dessas práticas artísticas é a ilustração contemporânea. A ilustração hoje surge como uma linguagem [polissêmica], multicultural e integradora, que cria uma nova relação de complexidade entre o texto e a imagem, assumindo a sua autonomia e distingue-se pela originalidade e qualidade visual.

A produção de livros de imagem em sala de aula revela uma rica experiência estética em que a interação entre o estudante e a imagem precede a construção verbal da narrativa. Nessa dinâmica, a imagem não é suporte da palavra, mas ponto de partida para a invenção, para o olhar criativo e para o pensamento sensível. O estudante, ao ser convidado a observar, interpretar e significar visualmente, passa a assumir um papel ativo na criação do enredo, revelando uma relação orgânica entre arte, imaginação e linguagem.

Segundo Oliveira (2019), a arte, justamente por sua amplitude e diversidade, rompe com fronteiras entre as formas de expressão e se torna uma linguagem próxima da realidade cotidiana. Dentro desse universo, a ilustração contemporânea assume um papel central: ela não apenas complementa o texto, mas estabelece com ele uma relação polissêmica e complexa, sendo em si mesma uma forma autônoma de expressão. Essa perspectiva amplia o espaço da imagem no processo de aprendizagem, destacando sua originalidade e qualidade visual como elementos que instigam a imaginação e possibilitam múltiplas leituras.

Dewey (2010, p. 93) já defendia que "não há experiência mais intensa do que a proporcionada pela arte", pois nela o sujeito se engaja integralmente — corpo, pensamento, emoção e memória são mobilizados numa vivência que não separa o estético do cognitivo. Assim, ao criar histórias a partir das imagens, os estudantes não apenas exercitam a linguagem verbal, mas também elaboram sentidos afetivos, culturais e simbólicos que enriquecem sua formação humana.

Dessa forma, os livros de imagem em contexto pedagógico transcendem a função ilustrativa. Eles provocam, conectam e ensinam, promovendo uma experiência estética que não se limita à fruição, mas que se transforma em instrumento de expressão subjetiva, de autoria e de pertencimento simbólico. Ao articular imagem e palavra, os estudantes constroem significados que refletem não apenas o que veem, mas quem são.

Aplicamos a definição de Fernandes (2011, p. 13) do conceito de cooperação:

> [...] um processo social, de interação humana pelo qual os educandos poderão enriquecer e facilitar sua busca pelo aprendizado. Neste sentido pode-se dizer que a cooperação enriquece e valoriza a opinião do outro, trabalha com a diversidade de opiniões, reconhece diferenças de vivencias [*sic*] e mostra novas direções na construção do conhecimento.

Ao articular imagem e palavra, os estudantes não apenas constroem significados a partir do que veem, mas também expressam dimensões subjetivas de sua identidade, revelando quem são por meio de narrativas visuais e verbais. Esse processo de criação é profundamente relacional, pois envolve escuta, troca e reconhecimento mútuo. Quando essa construção se dá em um ambiente coletivo, o sentido da aprendizagem se amplia, permitindo que a produção simbólica seja também um espaço de convivência, respeito à diversidade e fortalecimento do sujeito.

É nesse contexto que se aplica a definição de Fernandes (2011, p. 13), para quem a cooperação é entendida como "um processo social, de interação humana pelo qual os educandos poderão enriquecer e facilitar sua busca pelo aprendizado". Tal concepção valoriza a escuta do outro, a diversidade de opiniões e o reconhecimento das diferentes vivências,

mostrando que o conhecimento não se constrói isoladamente, mas se tece no encontro, nas diferenças e nos diálogos possíveis entre os sujeitos.

Essa abordagem dialoga diretamente com o que afirmam Pereira e Sanches (2014), ao destacarem que a construção do conhecimento em contextos cooperativos envolve não apenas o conteúdo a ser aprendido, mas também a valorização dos vínculos, a afetividade e o respeito mútuo. Para os autores, o ambiente educativo deve ser um espaço de colaboração, em que a convivência e o reconhecimento da singularidade de cada estudante se tornem base para práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

Portanto, ao promover situações em que imagem, palavra e cooperação caminham juntas, o educador abre espaço para experiências de aprendizagem mais significativas e humanas, em que o estudante não é apenas consumidor de conteúdo, mas produtor de sentidos — um sujeito em processo de construção de si e do mundo. Isso dialoga com a afirmação de Pereira e Sanches (2014, p. 2):

> Dar resposta a tal diversidade exige da escola a capacidade de se adaptar a esta realidade, de modo a potenciar um modelo de ensino e aprendizagem que tenha em conta e respeite as características e necessidades do vasto público discente que alberga.

Os livros de imagens, os quais "vêm se destacando como uma importante prática de leitura, especialmente para a formação de leitores autônomos ou mediados, tanto para crianças quanto para adultos" (Oliveira; Araújo, 2018, p. 38), puderam ser percebidos como um recurso poderoso para o aumento da autoestima dos estudantes, uma vez que permitiram uma forma de expressão acessível e criativa a todos do grupo, pois uma parte do grupo produziu a história escrita e outra parte ilustrou.

Ao utilizar imagens como ponto central da narrativa, o livro de imagens possibilita que os estudantes desenvolvam suas próprias interpretações e versões das histórias, valorizando suas percepções individuais e experiências de vida, dialogando com o preceito de Jean Piaget *apud* Fernandes (2010, p. 15) de que "o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição de noções morais". Essa liberdade criativa promove um sentimento de competência e autoria, especialmente em estudantes que podem enfrentar dificuldades com a leitura convencional. Para que se efetue a inclusão social sob essa ótica, como ressaltam Rafagnin, Rodrigues e Kosloski (2020, p. 01):

> [...] as escolas devem seguir as leis que garantem a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em salas regulares de ensino por meio da confecção e da execução do [Plano Educacional Individualizado] dos alunos, de acordo com as suas necessidades, e da utilização de métodos de alfabetização apropriados em larga escala, que favoreçam tanto alunos disléxicos quanto crianças neurotípicas.

Ao permitir que os estudantes criem suas próprias narrativas visuais, o livro de imagens facilita a construção de uma identidade positiva, pois eles se veem como produtores ativos de conhecimento e de cultura. O processo de criação, seja através de desenhos, colagens ou combinações de textos e imagens, reforça o senso de pertencimento e o reconhecimento de suas capacidades, fatores essenciais para o desenvolvimento da autoestima. O ambiente acolhedor e inclusivo promovido por essa metodologia estimula a participação de todos, independentemente de suas habilidades previamente desenvolvidas ou mesmo de suas configurações neurológicas, favorecendo a autoconfiança e o fortalecimento da autoestima.

Desenvolvimento do livro de imagens durante o curso

O processo de criação do livro de imagens para inclusão e desenvolvimento da autoestima dos estudantes seguiu etapas pedagógicas planejadas para promover a participação ativa e o engajamento dos participantes. Inicialmente, foi apresentado aos estudantes o conceito de "livro de imagens", explicando que as narrativas seriam construídas predominantemente, senão exclusivamente, por meio de ilustrações, com pouco ou nenhum texto escrito. Essa abordagem, que prioriza a linguagem visual, foi escolhida para permitir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades com a leitura e a escrita tradicionais, pudessem contribuir de maneira significativa.

Fomos incentivados a interagir com as imagens contando nossas próprias versões dos livros que foram apresentados pela professora. Os livros usados para referência de estudos foram: “A garrafa”, de Patricia Auerbach, O balão, de Daniel Cabral, “Missão”, de Aaron Becker, “A toalha vermelha”, de Fernando Vilela, “Lá vem o homem do saco”, de Regina Rennó, “Enganos”, de Ilan Brenman. Fomos estimulados a narrar nossas próprias versões das histórias, exercitando a criatividade, o repertório imagético e a expressão oral. Essa prática nos posiciona não apenas como leitores, mas como autores de sentidos, colocando-nos como protagonistas da experiência literária. O orgulho em narrar, reinventar e dar voz às imagens fortalece o sentimento de pertencimento ao universo da literatura, além de promover a autoestima, ao reconhecer que nossa leitura tem valor, mesmo quando ela é única, subjetiva ou fragmentada.

No entanto, como apontam Araújo e Moriconi (2017, p. 84 *apud* Oliveira e Araújo, 2018, p. 41), ainda que a produção de livros de imagens tenha crescido significativamente no Brasil, especialmente após 2011, essa linguagem ainda é marginalizada nas salas de aula. Muitas vezes, os livros-imagem são utilizados apenas como suporte auxiliar, ignorando sua complexidade visual e poética. Segundo os autores:

> Apesar de os livros-imagem serem usados como instrumento pedagógico e até mesmo como auxiliar no processo de alfabetização, são obras que exploram a potencialidade

> plástica e poética das imagens e do objeto, transcendendo a mera descrição dos personagens utilizadas no estímulo à oralidade e à escrita (Araújo; Moriconi, 2017, p.84 *apud* Oliveira; Araújo, 2018, p. 41).

A (in)visibilidade desses livros está relacionada à dificuldade de muitos professores em lidar com a linguagem visual de forma autônoma e estética, e não apenas funcional. No entanto, quando o professor compreende o livro de imagem como obra artística, ele o transforma em uma ferramenta potente para o desenvolvimento da leitura crítica, da imaginação, da oralidade e, sobretudo, da expressividade pessoal dos alunos.

Nesse sentido, valorizar o protagonismo literário das crianças e jovens por meio da leitura e reinterpretação das imagens é, também, valorizar suas vozes, culturas e experiências de mundo. Quando uma criança cria sua própria narrativa a partir de um livro sem texto, ela afirma sua existência no campo simbólico, criativo e discursivo, espaço muitas vezes negado a ela no currículo escolar tradicional.

Refletir sobre o uso dos livros de imagens na prática docente é também pensar em uma escola mais estética, sensível e democrática, onde todas as formas de linguagem são reconhecidas como legítimas e educativas. A experiência de contar, criar e reinventar histórias a partir das imagens contribui para a formação de sujeitos confiantes, críticos e sensíveis, leitores e autores de mundo (Oliveira; Gomes, 2018).

Etapas do processo criativo

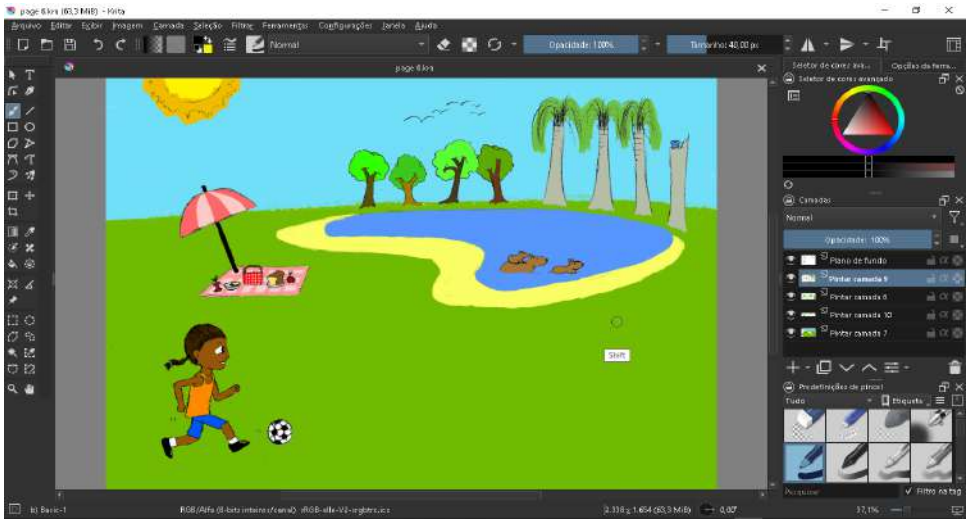
Escolha do tema: O primeiro passo envolveu a escolha coletiva de um tema que fosse significativo para os estudantes e que estivesse diretamente relacionado ao desenvolvimento da sua autoestima. Os estudantes foram, desse modo, incentivados a pensar em histórias que envolvessem assuntos como superação, amizade, inclusão e autoconfiança. Esse processo colaborativo já começou a fortalecer concomitantemente o senso de pertencimento e autonomia dos estudantes. Os livros supracitados serviram de inspiração para a criação e desenvolvimento do produto final.

Desenvolvimento das ilustrações: Cada estudante foi convidado a ilustrar partes da história, usando materiais como lápis de cor e giz de cera. Essa fase foi fundamental para que os estudantes expressassem suas ideias e emoções em sala, incentivando a criatividade sem as barreiras que a escrita convencional poderia impor. A liberdade de expressão visual permitiu que os estudantes mais tímidos ou inseguros encontrassem uma maneira de participar, o que foi essencial para aumentar a confiança e a autoestima. Houve um produto criado em aula e outro pra fazer em casa com autonomia.

Um dos livros ilustrados, *Atravessando com cuidado*, foi realizado pelo pesquisador Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro de forma autônoma por meio de desenhos à mão livre

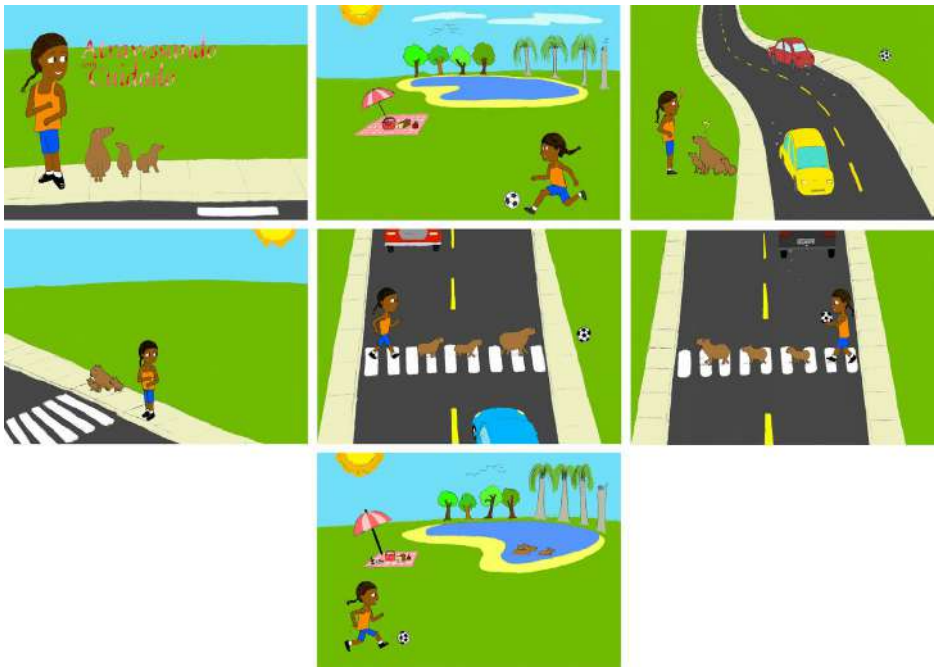
sobre papel A4, os quais posteriormente digitalizados por meio de uma impressora Epson EcoTank L3150 e subsequentemente coloridos com ajuda de uma prancheta digitalizadora Wacom Intuos Draw e o programa de edição de imagens gratuito e de código aberto Krita.

Figura 1: Captura de tela do programa de desenho digital Krita, usado para editar o livro.



Fonte: https://krita.org/, 2025.

Figura 2: Mosaico de imagens do livro completo.



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Apresentação e reflexão: Os livros finalizados foram apresentados em sala de aula para todos os estudantes apreciarem as criações dos grupos. O livro supracitado foi uma alusão ao meme popular na cidade mato-grossense de Cuiabá, as "Capivaras de *Abbey Road*", assim chamadas por atravessarem constantemente na faixa de pedestres, remetendo à capa do álbum

Abbey Road, da banda britânica *The Beatles*, que se consiste numa fotografia dos membros Paul McCartney, John Lennon, Ringo Starr e George Harrison atravessando a Rua da Abadia (*Abbey Road* no inglês original) da cidade de Londres.

O livro foi enviado por e-mail para a professora ministrante, Nilza Cristina Gomes de Araújo, e a orientadora, Dejacy de Arruda Abreu, do curso de extensão. Após sua leitura, recebemos as orientações técnicas de edição e as considerações das professoras. Foi possível perceber que o livro de imagens é um recurso valoroso que possibilita ao professor trabalhar a inclusão social em sala de aula, de forma lúdica com seus estudantes, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, independente de sua condição socioeconômica.

O livro de imagens permite que cada história contada condiga com a realidade de cada estudante, aprimorando a autoestima por meio da facilitação do aprendizado, o que dialoga com a afirmação de Freire (1982, p. 09) de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra".

Impacto no desenvolvimento da autoestima

> […] Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. Há, certamente, muitos momentos na vida escolar nos quais o que é ensinado representa apenas um meio, uma ferramenta. Mas é necessário, também, que esses meios permitam a consecução de metas reconhecidas como válidas em si mesmas pelos alunos […] (Snyders, 2008, p. 18).

O impacto dessa atividade no desenvolvimento da autoestima foi notável. O processo de criação do livro de imagens proporcionou aos estudantes um espaço seguro para explorar sua criatividade e expressar suas emoções, sem o medo de julgamentos ou de errar. A valorização das contribuições individuais, a ênfase na inclusão e a celebração dos resultados finais ajudaram os estudantes a se sentirem mais confiantes e capazes. Por certo, podemos afirmar que o sucesso coletivo reforçou o sentimento de pertencimento ao grupo, promovendo uma cultura de respeito e apoio mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro de imagens proporciona uma liberdade maior para que o estudante possa se imergir em histórias que ele mesmo cria, identificando-se como protagonista e fortalecendo assim sua autoimagem. Por meio do livro de imagens, é possível trabalhar a representatividade e os benefícios da diversidade, o espírito de cooperação e o autoconhecimento sobre as capacidades dos estudantes. O livro de imagens não necessita de elaboração extremamente

refinada ou técnica avançada, mas sim interesse genuíno, de modo que qualquer um possa produzi-lo.

Há também a possibilidade de incorporar outras manifestações artísticas, como a música ou o teatro, nas histórias que surgirem a partir do uso do livro de imagens pelo professor. Observamos suas potencialidades ética, estética e cultural como grande ponto de apoio ao aprendizado e desenvolvimento das múltiplas linguagens e perspectivas de possíveis inclusão. Percebemos que a satisfação de uma obra concluída com satisfação eleva a autoestima e reforça o potencial das pessoas serem capazes de produzir uma obra conscientemente planejada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Beatriz Barros Guimarães *et al*. A brincadeira intencional na educação da criança com TEA. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 116. p. 291-298. 2021. DOI https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n116/13.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

ARAÚJO, Hanna; MORICONI, Renato. Diálogo sobre o processo de criação e leitura do livro-imagem. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). **Leitores e leituras**: explorando as dobras do (im)possível. Campinas, SP: Edições Leitura e Crítica; ALB, 2017.

BARA, Ana Paula Fredo *et al*. A aprendizagem musical de uma criança com TDAH em tempos de isolamento social. **Anais do XXV Congresso Nacional da ABEM**. p. 01-16. 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/961/public/961-3974-1-PB.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

BAUDELAIRE, C. "Notes nouvelles sur Edgar Poe" (1857), **Oeuvres complètes II**, ed. C.Pichois. París: Gallimard, 1976.

BIRMAN, Joel. **Por uma estilística da existência**. São Paulo: Editora 34, 1996.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educação em revista**, v. 25, n. 02, p. 223-240, 2009.

CHOI, Hyeo-jae. **Um time separado:** academia, procrastinação e conexões. 2017. Disponível em: https://ppss.kr/archives/99005. Acesso em: 27 abr. 2025.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no Ocidente. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 206–219. 2012. DOI:

https://doi.org/10.35699/2238-2046.15454. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454. Acesso em: 27 abr. 2025.

FERNANDES, Carolina. A interpretação do livro de imagens: uma análise em construção. **Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. p. 01-05. 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMPOSIOS/CarolinaFernandes.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

FERNANDES, Ione. **Cooperação e respeito mútuo**: aprendendo com o outro na sala de aula. Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/71911. Acesso em: 27 abr. 2025.

FERREIRA, Gabriel Murad Velloso; SILVA, Daniela Fonseca da. **Educação Cooperativista**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Politécnico, Rede e-Tec Brasil, 2015. Disponível em: https://www.centroleite.com.br/arquivos/downloads/outubro-2022-educacao-cooperativista-compressed-19671718.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

FIFIELD, Anna. Young South Koreans call their country "hell" and look for ways out. ***The Washington Post***, Article ID 34737c06-b967-11e5-85cd-5ad59bc19432_story, 30 jan. 2016. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/world/asia_pacific/young-south-koreans-call-their-country-hell-and-look-for-ways-out/2016/01/30/34737c06-b967-11e5-85cd-5ad59bc19432_story.html. Acesso em: 27 abr. 2025. ISSN 0190-8286.

FIRMIANO, Ednaldo Pereira. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE. 2011. Disponível em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf Acesso em: 27 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOETHE, F. W. **Maximes et réflexions**, trad. G. Bianquis. París: Gallimard, 1943.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024.

NICOLAU, Marcos et al. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. **Revista Eletrônica Temática**, v. 6, n. 8. p. 02-26. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325603945_Comunicacao_e_Semiotica_visao_geral_e_introdutoria_a_Semiotica_de_Peirce. Acesso em: 22 set. 2024.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental**: letramento visual, interação e sentido. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/87978. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. O texto (in)visível dos livros de imagens: a (trans)formação de crianças e adultos leitores. Associação de Leitura

do Brasil: **Revista Linha Mestra**, v. 12, n. 36, p. 37-50. set./dez. 2018. Disponível em: https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/73/79. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, Mónica. A ilustração contemporânea para uma educação transformadora. **Exedra: Revista Científica**, n. 1. p. 39–51. 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7304923.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, Mónica. SILVA, Brigite. Ilustração: diálogo entre arte e educação. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. p. 1016–1034. Braga: Universidade do Minho. 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11796/1425. Acesso em: 27 abr. 2025.

PEREIRA, Marta. SANCHES, Isabel Rodrigues. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3. p. 118–139. 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2702. Acesso em: 27 abr. 2025.

RAFAGNIN, Drieli. RODRIGUES, Maria Ester. KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem: em foco a Dislexia. **Psicologia Argumento**. v. 38, n. 99. p. 26–45. 10 abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/25011. Acesso em: 27 abr. 2025.

SAFANELLI, Arcângelo dos Santos *et al.* A educação cooperativa: valorização do ser humano. **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis: SC. p. 01- 14. 2011. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/32873. Acesso em: 27 abr. 2025.

SAMPAIO, Lígia Maria Tavares. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. **Anais do XV Congresso Nacional de Educação**. p. 01-09. 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Leticia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista do departamento de educação – UNIFESP**, v.7, n.2, p. 113–128, ago. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Da relação entre a atividade laboral e o desenvolvimento intelectual infantil**, p. 588–596. 1930. Disponível em: https://psychlib.ru/mgppu/periodica/Pedologia051930/VOS-588.HTM#$p588. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro

Estudante de Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso.

E-mail: arthurhenriquecuiabano2@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7058405752002818
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0773-4683

Flávia Cristina da Silva Lena

Pedagoga Licenciada, Universidade Federal de Mato Grosso - Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/UFMTT/CO).
E-mail: flavia.lena@sou.ufmt.br e flaviauf1@gmail.com;
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8900440085038470
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7412-4275

CAPÍTULO 31

UMA CANÇÃO, UMA LEITURA...

Silvia Maria Rodrigues
Adriana Regina de Jesus Santos

Introdução

A educação pode ser entendida, nos dias de hoje, como um conjunto de ações aplicadas por determinado grupo para incutir nos indivíduos, os ideais referenciados por este mesmo grupo como ideais à sociedade. Designando também, os métodos a serem adotados.

A educação não deveria simplesmente apresentar conteúdos, de forma a depositar "informações na maioria das vezes irrelevantes para o crescimento moral e intelectual do aluno. Ela deve partir das capacidades dos interesses e dos hábitos do indivíduo" (Tavares, 2010, p. 105). A leitura em princípio, como uma parte da educação, deve partir dos interesses e da realidade dos estudantes.

Ponderado por Merett e Franco (2019, p. 330), vive-se em um ambiente no qual o movimento é contínuo e transformador e "nele, nada é considerado perene ou estático, nem mesmo o homem, um ser social composto das múltiplas determinações do seu contexto, capaz de se desenvolver qualitativamente ao longo de sua trajetória vital".

Numa sociedade em que os interesses se divergem e há prevalência de alguns poucos sobre os demais, o texto escrito tornou-se elemento, quase que exclusivo, para a leitura. A escrita, transformou o conhecimento empírico na forma mais apropriada utilizada pelas classes que detêm o poder dentro de uma sociedade. De tal modo, Bordin e Aguiar (1993, p.10) descrevem que, "como o documento escrito é mais eficiente para a fixação e conservação das ideias [este] leva vantagem sobre a memória coletiva, alijando das decisões do grupo aqueles que não são capazes de decifrá-lo".

Ler é complexo, desse modo, o professor deve perceber essa complexidade no processo de leitura e adaptá-lo à sua turma/aos seus alunos. Existem métodos que ensinam sobre os mecanismos de leitura o que, para alguns, não são compreensíveis seria apenas uma tentativa de adivinhação do que realmente está escrito. Introduzir os diversos tipos de leitura, por meio de narrativas envolventes podem despertar o interesse. É importante, também, que os textos abordem temas que eles possam reconhecer ou refletir sobre suas próprias experiências. Tornando o ensino uma forma eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo e emocional dos estudantes.

A música pode ser uma ferramenta no processo de aprendizado da leitura, especialmente no desenvolvimento da fluência leitora. Ela não apenas ajuda a tornar o aprendizado mais dinâmico e prazeroso, mas também aproveita a relação entre ritmo, melodia e linguagem, facilitando a aprendizagem de diversas formas. Os estudantes podem entender melhor a correspondência entre o que ouvem e o que leem, aprendendo, assim, novos termos difíceis de ensinar apenas por meio da leitura de textos convencionais.

As letras de músicas, especialmente as que têm letras poéticas ou narrativas, ampliam o vocabulário e melhoram a compreensão de textos. Moraes (1983, p. 165) explica que "além de estar atada à ideia de organização e ao conceito construído e não definível de tempo, a música baseia-se na periodicidade e na recorrência". A música também se torna uma ferramenta para estimular a criatividade na escrita e facilitar a memorização, enriquecer o vocabulário e a construção de uma relação mais positiva com a leitura.

O objetivo deste trabalho foi expor as múltiplas dimensões encontradas na letra da canção "O mundo é um moinho" escrita por Cartola. Para entender um texto, não basta apenas lê-lo de forma aleatória, há que interpretá-lo. Tanto a música quanto uma pintura, uma escultura, um romance, poesia ou ficção, são linguagens ambíguas, que possibilitam vários níveis de leitura. Assim, para cada leitor, a música poderá apontar para um gênero específico, predominantemente para aquele com o qual o leitor tenha maior contato ou possua maior sintonia, desta forma, abre-se a possibilidade de um trabalho pedagógico voltado para o ato de ler.

Leitura e sua síntese

Para iniciar um conceito, tem-se que primeiro, conhecer seu significado. Conforme o Dicionário Aurélio (Ferreira, 1988, p. 391), 'LER' é verbo transitivo direto e se traduz por "percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as" e "decifrar ou interpretar o sentido de". Mas será que isto realmente basta para ler? Para ser um leitor só importa o deciframento dos códigos? Neste mesmo dicionário 'LEITOR' é "aquele que lê" e LEITURA é o "ato ou efeito de ler", "arte de decifrar e fixar em um texto de autor, segundo determinado critério" (Ferreira, 1988, p. 390).

Há que ter o cuidado para não afirmar que, quem sabe decifrar um texto, sabe ler. Leitura e decifração não são sinônimas, não se apresentam nem se aprendem da mesma forma. Saber "decifrar baseia-se essencialmente no domínio de um código de correspondência entre grafemas e fonemas", cuja obtenção se dá em pouco tempo (Foucambert, 1994, p. 109).

Ao deparar-se com um texto, o leitor recorre, inicialmente, à própria memória, ao conhecimento prévio do assunto em questão. É auxiliado também, pelo entendimento sobre a

época em que foi escrito, autor, gênero, dentre outros fatores ao qual a obra pertence. Por conseguinte, Maingueneau (1996, p. 42), justifica que "decifrar um texto é mobilizar um conjunto diversificado de competências para percorrer de modo coerente uma superfície discursiva orientada temporalmente". Ou seja, a compreensão não é um processo contínuo simples e livre de dificuldades.

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura (Bordin; Aguiar, 1993).

Diversos são os prazeres da leitura. Lê-se para conhecer e compreender, interpretar e refletir. Lê-se também para simplesmente apreciar o encanto que a linguagem possui...de comover e instigar, compartilhar e imaginar, viver e sonhar. A leitura pode até fazê-lo viajar num mundo encantador e esquecer dos problemas, das tristezas... (Thimoteo; Gonçalves, 2009)

Sendo assim, "as estratégias de leitura, quando se desenvolvem, provêm de um processo específico e pessoal. Ainda que envolvam a mesma língua escrita, esses dois aprendizados não são um o prolongamento do outro" (Foucambert, 1994, p. 99). O autor ainda considera que "é preciso matizar, pode-se aprender a ler algo sem sentido ou pode-se não ler, da mesma forma que se pode muito bem aprender a decifrar sílabas sem sentido" ou escrito em qualquer outro idioma que não a sua língua materna (Foucambert, 1994, p. 109).

A partir do desenvolvimento do poder sobre si mesmo e sobre o mundo que se encontra a escrita e consequentemente, se aprende a ler. Aprender a ler exige estar integrado num grupo que de fato já utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler. É preciso praticar a leitura.

A leitura, de modo geral, satisfaz um tipo de necessidade social. Para alguns supre carências indicando o caminho a ser seguido apontando para um mundo melhor, para outros serve de instrumento de apropriação do real, de forma a favorecer a adaptação social e a promoção na sociedade em que vive (Bordin; Aguiar, 1993*).* Surge daí a ideia de que a leitura pode contribuir para o prazer.

De acordo com Coito (2013, p. 94), "a complexidade de produção de sentidos está neste processo de significações do ato e do gosto de ler". Do ato, pensando na relação estabelecida entre as variáveis: autor-ilustrador, autor-leitor, ilustrador-leitor, leitor-autor e por fim ilustrador por meio do texto e da ilustração.

Para que o sujeito crie o hábito de leitura, esta deve ter significado, deve ser próximo à sua realidade. A literatura nacional preenche este quesito ao fornecer textos diante dos quais o indivíduo facilmente se situa, tanto pela linguagem quanto pelas características dos

personagens. “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler” (Bordin; Aguiar, 1993, p. 18).

Destarte, à medida que o indivíduo lê uma obra – entende-se aqui como leitura as várias formas de obras, sejam elas visuais, cênicas ou literárias; ele constrói seu próprio imaginário, que por vezes se modifica até a leitura final, pois a cada capítulo, envolvem-se na história, também as emoções e as experiências vividas.

Foucambert (1994, p. 30) evidencia que “para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles” independentemente do tipo de texto seja ele acadêmico, documentário, jornal ou ficção. Complementando, há de existir uma constante interação com um lugar onde se tenha uma sólida razão para ler, caso contrário, muito provavelmente, o indivíduo não se tornará um leitor efetivo.

Por outro lado, instaura-se o diálogo e com consequente questionamento das propostas da obra lida, ampliando, sobremaneira, o horizonte cultural do leitor. Gera-se o prazer pela leitura, desta vez como apropriação de um mundo inesperado (Bordin; Aguiar, 1993). A idade é outro fator que influencia os interesses de leitura. Uma criança tem a curiosidade aguçada De maneira diferente que a do jovem e até mesmo a do adulto. E estas curiosidades se modificam com o passar do tempo, com o amadurecimento de cada um.

Visto que não se lê de maneira igualitária todos os textos. Percebe-se que algumas leituras enchem o imaginário do indivíduo, são leituras mágicas para ele, e que podem de certa forma, se materializar. Nem todos leem os mesmos livros, nem têm os mesmos desejos, ainda bem, afinal

> a liberdade, mesmo quando é sutilmente ou frontalmente arrancada, explorada, induzida, é indispensável para que a experiência apaixonante da leitura se realize [...] e quando a leitura é um vício, torna-se impune e acima das leis, pois o prazer de ler ignora os preceitos da sabedoria e da normalidade (Thimoteo; Gonçalves, 2009, p. 15).

Autor e leitor participam de uma espécie de jogo de fantasia, ou seja, no momento em que a criatividade do leitor entra no jogo e o texto se transforma em prazer. Iser (1999, p. 10) coloca que há um limite de tolerância, e este é ultrapassado quando o autor “diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso; neste caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio, o fim” do engajamento do leitor. Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

A leitura, em sua subjetividade, eleva a complexidade de ser e do mundo, e ainda se abre para o conhecimento. Por advir do imaginário, Thimoteo e Gonçalves (2009, p. 16) dizem que "o texto literário permite a comunicação com a 'alma do mundo'", é um instrumento do saber, que permite a reconciliação do coletivo com o individual, transcendendo sempre que possível em suas circunstâncias. A literatura literária mostra-se favorável ao conhecimento e à exploração das potencialidades do real.

Assim como a aprendizagem em geral, a aprendizagem da leitura significa autonomia do indivíduo e a ampliação de seus horizontes. Por consequência, ampliar a noção de leitura independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas. O ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos e/ou grupos sociais. Incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas para o desenvolvimento pessoal (Martins, 2006).

A leitura vai, portanto, além do texto - seja ele qual for. O leitor assume um papel atuante, deixando de ser um mero decodificador de símbolos, pois decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.

O que é a Literatura?

Literatura é a arte de escrever ou compor trabalhos artísticos, também se diz do uso estético da linguagem. Etimologicamente, a palavra 'literatura' vem do latim - escrita, gramática, ciência, forjado a partir de *littera* - letra. No século XVI, o termo passou a designar cultura, explicitamente, a cultura do letrado, da aristocracia, da elite (Jouve, 2012).

O texto literário possui vários significados, o que permite ao leitor – desde que oportunizado em algum momento de sua vida, diversas maneiras de ler, interpretar e até mesmo criar. Daí as indagações de Lajolo (1994, p. 97): "será que é errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos?".

Lajolo (1994, p. 99) complementa ao questionar se "esses textos não têm a mesma cidadania literária que o romance famoso com crítica no jornal e comentado na escola? Será que só o que foi publicado em livro é literatura?" Para tanto, ela mesma dá a resposta

> tudo isso, é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura. O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra nesse intercâmbio. (Lajolo, 1994, p.101).

Tanto na leitura quanto na escrita do texto literário é possível o encontro consigo mesmo ao lugar ao qual pertence. Cosson (2012) afirma que a literatura diz o que você é de forma a incentivá-lo a expressar o mundo por você mesmo. Isto porque a literatura é uma experiência, é a incorporação do outro em você sem a renúncia da sua própria identidade. No exercício da literatura, leitura ou escrita, pode-se ser os outros, viver como os outros, romper os limites do tempo e do espaço e, ainda assim, ser você mesmo.

Ao ler o texto, o leitor entra numa espécie de jogo, em que coloca, momentaneamente, de lado a sua realidade e passa a viver todas os reveses dos personagens da obra em questão, imaginativamente. Em síntese, aceita o mundo criado como um mundo possível para si, assim como ocorria nas histórias criadas por quem o fazia dormir quando criança.

A literatura, para Bordin e Aguiar (1993, p. 14), é vista como uma forma de comunicação entre os seres humanos, "participa assim, do âmbito maior da cultura, ou seja, da produção significante, relacionando-se com outros objetos culturais", porém, com características diferenciadas, citando como exemplo o uso não utilitário da linguagem, ou seja, "o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação" (Bordin; Aguiar, 1993, p.14).

A literatura, em seus múltiplos significados, se traduz em liberdade para o leitor. Por isso a leitura da literatura tem que ser feita pelo simples prazer de ler, sem a obrigação efetuada pelo professor em sala de aula. Bordin e Aguiar (1993, p. 14) afirmam que a literatura "se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade". Ela deve ser alienante na captura do seu leitor expandindo as fronteiras do pensamento.

Toda literatura deveria promover o bem-estar, porque tem seu fim em si mesmo, ou seja, é o leitor e seu texto, transformando-o num mundo de ideias e de formas, sem estar subordinado a nada, sem pressão externa. Em outros termos, o significado de uma obra é o de apresentar o mundo por meio de uma sensibilidade particular – a do seu criador. O texto literário, convém expor, torna visível conteúdos únicos "porque não tem de levar em conta nem exigências da realidade, nem exigências da moralidade", eles permitem a exploração das virtualidades de sua própria existência (Jouve, 2012, p. 120).

Corroborando, Candido (2000, p. 68) mostra que

> a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta

> o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Pela sua total liberdade, a literatura manifesta múltiplos conteúdos, alguns são essenciais outros problemáticos, podendo ser ao mesmo tempo, contraditórios e lógicos. O importante é o conhecimento gerado. E a percepção de que ainda há muito que ser descoberto (Jouve, 2012). Todos os textos favorecem essa descoberta, mas são os literários que o fazem de modo ampliado.

Conforme Candido (2000, p. 16) a "concepção da obra como organismo que permite, no seu estudo, cada fator se tornar componente como elemento de estrutura, [...] não podendo a sua legitimidade ser contestada nem glorificada a priori". A grandeza de uma literatura, dependerá da sua temporalidade e universalidade, e estas, da função que é capaz de exercer, desprendendo-a de fatores relativos a tempo e/ou lugar.

A obra literária seria avaliada então, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Produz-se o confronto entre o texto e as concretizações durante a leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores. "A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam" (Bordin; Aguiar, 1993, p. 31). Essencialmente, a literatura é uma reorganização do mundo em termos de arte. E as manifestações artísticas são coextensivas à própria vida, não havendo lugar que não as manifeste como sendo necessário à sua sobrevivência (Candido, 2000).

O texto literário funciona como um guardião dos saberes a cada escritura sem, no entanto, aprisiona-lo, liberando todo seu brilho a cada nova leitura. Assim se dá porque à semelhança do mito de Proteu[33], a literatura tem o poder de se transformar nas diversas formas discursivas existentes. Guardando em si o presente, o passado e o futuro da palavra. Do mesmo modo que o deus grego, "não se pode conhecer a verdade da palavra e da linguagem sem interrogar constantemente esse discurso proteiforme, percorrendo seus artifícios e as diferentes temporalidades que ele encerra" (Cosson, 2012, p. 17). O segredo inserido na literatura é precisamente o envolvimento que ela proporciona ao leitor, por meio da palavra.

A Escola e a Leitura Literária

Aprender a decifrar códigos, consequente aprender a ler também ajuda a ler o mundo, o que se faz mesmo sem ser ensinado. A curiosidade por objetos ainda não decifrados deve ser

[33] Proteu tinha dois dons que causavam inveja e interesse aos mortais: o dom da premonição (conhecia o presente, o passado e o futuro) e o dom da transformação (podia assumir qualquer forma que quisesse).

estimulada no leitor, cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos.

O papel do professor durante o ensino de leitura literária não é apenas transmitir uma interpretação já elaborada por outra pessoa, é fazer com que seu aluno interprete reflita à sua maneira. Rouxel (2013), declara que é preciso pensar o ensino de literatura de outra forma, de um jeito que suas modalidades práticas definam a finalidade desse ensino. É pensar a formação "de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção" (Rouxel, 2013, p. 20).

Isto posto, a função do educador não é necessariamente a de ensinar a ler, mas sim, proporcionar ao educando realizar a sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses. Assim, criar condições de leitura não implica somente alfabetizar ou propiciar acesso ao texto. "Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias" (Martins, 2006, p. 34). A função primordial do ensino seria fornecer ao leitor informações suficientes para que as obras voltem a lhe falar.

Os textos literários são apresentados, geralmente, de forma desarticulada com a vivência do sujeito. Especialmente para alunos menos favorecidos economicamente, o acesso ao circuito literário é, na maioria das vezes, impensável. Outrossim, a escola deveria contemplar outras formas de literatura, as mais populares e acessíveis como música, novela, filme, pintura e/ou grafite, escultura, "buscando nestas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros" (Dalvi, 2013, p. 75).

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela (Paulino, 2013).

Em conformidade com Bordin e Aguiar (1993), a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Logo, não é um mero reflexo na mente que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora.

Portanto, aprender a ler um texto, não basta conhecer os signos, letras ou fonemas, nem saber que só fazem sentido quando reunidos, seja em palavras ou frases. Essas habilidades são apenas decorebas que são dominadas por associação e memória. A leitura é muito mais, ela pressupõe a participação ativa do leitor na construção dos sentidos linguísticos. As palavras, consegue-se seu significado no dicionário, contudo quando se integram a uma frase de um texto, possuem outros significados. A tarefa de leitura consiste em escolher o significado mais

apropriado para as palavras num conjunto limitado, aquele que dá sentido ao texto (Bordin; Aguiar, 1993).

O que acontece, na maioria dos casos é que se ensina literatura, ou melhor, insere-se a literatura nas aulas como uma forma de aprender gramática, história, sociologia, artes e para aprender a escrever corretamente.

A formação escolar do leitor passa, obrigatoriamente, pela cultura na qual este pertence, se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e no texto a ser lido, o aluno não se reconhece porque não vê sua realidade representada. Bordin e Aguiar (1993, p. 16) expõem que diante de qualquer texto que a escola proponha como meio de acesso a conhecimentos que o estudante não possua no seu ambiente familiar, "há a necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um background cujas raízes estejam nesse ambiente". Logo, preparar-se para o ato de ler não pode ser apenas visual, requer uma contínua expansão das demarcações culturais dos sujeitos.

É certo que se aprende a ler em qualquer idade, sendo mais fácil o processo em idades menores e continua-se sempre aprendendo.

> A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão qualquer processo de leitura" (Foucambert, 1994, p. 17).

A capacidade de ler e interpretar textos precisa ser incrementada com um trabalho diversificado e criativo, que atenda aos anseios de uma sociedade cada vez mais exigente e em metamorfose constante, que reclama por cidadãos conscientes e participativos, leitores críticos de textos e do mundo (Thimoteo; Gonçalves, 2009).

Se a formação escolar é uma das formas de mediar a relação texto/leitor e se ao julgar vital que essa relação seja estimulada por essa formação, tem-se que, além de compreender qual é a natureza do distanciamento entre a leitura obrigatória da leitura lúdica, é preciso aproximá-las ou despertar, no indivíduo que lê compulsoriamente, o leitor lúdico, levando-o a uma compreensão do processo de construção do sentido no ato da leitura (Jover-Faleiros, 2013).

Para tanto, o ensino de literatura na escola deve ser norteado pelo atendimento aos interesses do leitor, fazendo com que a provocação por esses interesses possa assegurar o senso crítico mantendo o caráter lúdico do jogo literário e preservar o contato permanente com a leitura (Bordin; Aguiar, 1993).

A Canção e Suas Dimensões

A proposta deste trabalho foi analisar as múltiplas dimensões encontrada na letra da música 'O Mundo é um Moinho'. Canção gravada em 1974, no primeiro dos 4 discos lançados por Angenor de Oliveira ou simplesmente Cartola, nascido em 11 de outubro de 1908, vindo a falecer em 30 de novembro de 1980, com 72 anos de idade. Sempre foi uma pessoa pobre. Viveu no início da comunidade carioca, chamada Morro da Mangueira, cursou apenas as séries iniciais – primário, foi servente de pedreiro, de onde surgiu seu apelido, pois durante o trabalho usava um chapéu-coco. Foi também, um dos fundadores da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira em 1928. Mesmo não estudando muito, escrevia músicas com mesma genialidade de artistas ricos da época, da chamada Musica Popular Brasileira (MPB).

A letra é simples e conta a história de alguém dando um conselho, quase um apelo, para outrem que lhe quer muito bem. Algumas histórias contam que a música foi feita para sua filha Creuza, adotada aos 5 anos após o falecimento de sua mãe em 1932. Como Cartola e sua esposa Deolinda eram padrinhos da menina, ficaram com ela.

Alguns dizem que Creuza se tornara prostituta. Contudo, sua filha contradiz esta versão, dizendo que a mãe era uma adolescente de 16 anos a procura de namoros, como qualquer outra menina dessa idade. Na realidade, Creuza se tornou cantora. Começou a cantar aos 14 anos, acompanhando Geraldo Pereira, também compositor de Mangueira, em apresentações na Rádio Nacional, nas quais também cantava músicas de Cartola, que a levava e ensaiava.

Análise de *O Mundo é um Moinho*

Ainda é cedo, amor
Mal começaste a conhecer a vida
Já anuncias a hora de partida
Sem saber mesmo o rumo que irás tomar

Na primeira estrofe, o personagem dialoga com alguém jovem, provavelmente inexperiente, mas determinada a seguir seu próprio rumo. Faz referência a estar 'cedo', cedo para desfrutar da vida amorosa, sendo que ela nem aprendeu sobre o que é a vida, sobre como é o mundo lá fora, pensando que este será melhor do que o que ela vive. Além de adverti-la, apresenta a possibilidade da frustação e desilusão do sonho.

Preste atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco a tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és

Na segunda estrofe, o eu-lírico tenta convencê-la de que a cada 'esquina', ou seja, a cada passo que ela der de forma errada ela irá se perder, a vida vai se perder. Que ela estará apressando as etapas, não aproveitando as oportunidades próprias da juventude, não aproveitando o momento presente.

Ouça-me bem, amor
Preste atenção, o mundo é um moinho
Vai triturar teus sonhos, tão mesquinho
Vai reduzir as ilusões a pó

E, nesse momento, na terceira estrofe, apesar do tom de aconselhamento, Cartola traz outra metáfora ao relacionar o mundo com o moinho que, ao mesmo tempo em que representa o ato de triturar - os sonhos, reduzindo-os a pó. Passa-se a ideia de que é uma previsão do futuro que a espera, da desesperança e frustrações, como se a vida fosse sepultar as ilusões daquela que se despede. Apresenta o apelo implícito para que ela reconsidere e não siga este caminho. Perceba que a letra fala em reduzir os sonhos, "tão mesquinho" e não mesquinhos. Indicando que o mundo é que é mesquinho e não os sonhos. Os sonhos da menina são admiráveis e nobres.

Preste atenção, querida
De cada amor tu herdarás só o cinismo
Quando notares estás à beira do abismo
Abismo que cavaste com os teus pés

Por fim, ele alerta para as desilusões amorosas, às falsas promessas de amor. Pois um 'eu te amo' pode ser cínico e vazio. É a advertência de alguém que ama de verdade. É como se a jovem fosse 'cair na vida' e em vez de abrir-se ao amor, se abrirá ao cinismo. Ela estará *"à beira do abismo, abismo que cavaste com teus pés"*, percebe-se que não se cava com os pés, mas a menina cavará com eles porque foram eles que a levaram para à busca do amor verdadeiro e a

descoberta de um falso amor. Mais que uma advertência, é um pedido desesperado para que ela permaneça e faça escolhas mais conscientes.

Ao analisar a letra em suas múltiplas determinações, tem-se as seguintes ponderações:

TEMPORAL – quando o compositor cita "ainda é cedo", "mal começaste" e "quando notares" indica a idade da pessoa à qual o autor se refere, uma pessoa jovem e sem noção do que é a vida fora de casa, longe da proteção dos pais.

AFETIVA - a letra demostra o conjunto de sentimentos, emoções e afetos que se tem acerca de outrem, a partir do uso dos termos "amor" e "querida".

ADVERTÊNCIA/EDUCACIONAL – "presta e preste atenção" e "ouça-me bem", é ato desesperado de chamar a atenção dela para o mal ou do perigo que está por vir. Por ele ser mais velho, já teria presenciado vários episódios que lhe garantiriam a autoridade para afirmar tais fatos.

COMPARATIVA\ FILOSÓFICA (especulativo) – nas frases "Em cada esquina cai um pouco tua vida", "Em pouco tempo não serás mais o que és" Vai triturar teus sonhos, tão mesquinho", "Vai reduzir as ilusões a pó" "De cada amor, tu herdarás só o cinismo", por fim "estás à beira do abismo", "Abismo que cavaste com teus pés", consiste em relacionar dois termos com o intuito de reforçar ou enfatizar a mensagem a ser transmitida. Uma comunicação de sentido figurado. Se ela o fizer não terá os resultados esperados e sim poderá causar danos a si mesma. Filosófico por basear-se em hipóteses e possibilidades empíricas, resultado do senso comum, por vezes baseado na experiência, sem necessidade de comprovação científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deveria estar embasada para prover uma educação universal, incentivando os estudantes para um contínuo aprendizado, uma pedagogia que une teoria e prática. A leitura faz parte deste contexto e o professor é o mediador na busca do conhecimento. Fazer da leitura literária uma obrigação é torná-la insuportável. A arte é o que faz acontecer, tem-se que deixar fluir a leitura de modo que os indivíduos reajam cada qual à sua maneira... fazer leituras de mundo, ou seja, tudo que está ao redor, seja uma escultura, um livro, uma novela, uma música, assim captam-se informações e emoções com a percepção literária e linguística.

Os diferentes gêneros e estilos de obra de arte devem ser adotados como forma de leitura na escola, com isso aumenta-se a competência e agrega maior interesse por parte dos alunos em suas leituras ao longo da vida, pois o ensino da leitura não pode ser exclusivo no início da idade escolar, deve-se começar antes e nunca parar.

A literatura não apenas proporciona o domínio da língua, mas também oferece uma visão ampla sobre a cultura, a história e o comportamento humano. Para que a leitura literária

seja efetiva, é importante adotar estratégias que envolvam os alunos e façam com que eles vejam o valor das obras literárias. A literatura muitas vezes aborda questões complexas e universais, como amizade, coragem, amor, justiça, e a luta entre o bem e o mal. Discutir esses temas permite que os alunos se conectem de maneira mais profunda com o texto e promovam uma reflexão sobre suas próprias vidas e o mundo ao seu redor.

Sendo assim, trabalhar de modo integrativo, pensando a leitura e o ensino de literatura juntamente com leitor, para que se consiga a apropriação efetiva da leitura. A proposta de introduzir uma música ao contexto escolar também é uma forma de apresentar a poesia aos alunos. As dimensões encontradas na letra a canção da Cartola, faz com que o aluno explore as possibilidades, que ele faça uma leitura do mundo narrado na história e do mundo em que ele vive.

Sabe-se que existe diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar. Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (Foucambert, 1994).

A leitura literária é uma forma de arte, e uma das maravilhas dela é a multiplicidade de interpretações que pode oferecer. Estimular os alunos a trazerem suas próprias interpretações e sentimentos para o texto ajuda a construir uma relação mais íntima com a leitura. A literatura não é só feita de romances longos; ela também inclui contos, poesias, peças de teatro, músicas, entre outras formas. Introduzir diferentes gêneros literários é uma maneira de mostrar a riqueza da literatura e captar o interesse de alunos com diferentes preferências.

Enfim, cada pessoa precisa buscar o seu jeito de ler. No começo, o incentivo e a apresentação de obras diversificadas por parte do professor são essenciais, contudo, aprimorar a leitura é tarefa individual.

Ao final de tudo... aprende-se a ler, lendo, vendo, ouvindo e sentindo!

REFERÊNCIAS

BORDIN, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8.ed. São Paulo: TAQ, 2000.

CARTOLA, **O mundo é um moinho.** Rio de Janeiro: Universal Music, 1974.

COITO, Roselene de Fatima. Ainda uma vez mais...Lygia Bojunga produzindo sentidos. *In*: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (org.) **As literaturas infantil e juvenil...ainda uma vez**. Uberlândia: GpEA: CAPES. p. 91-102. 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DALVI, Maria Amelia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola. p. 67-98. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1988.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34. 1999.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola. p. 113-134. 2013.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Círculo do Livro. 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MERETT, Francielle Nascimento; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Dimensões dialéticas na obra "O filho maldito" de Balzac: possibilidade para o desenvolvimento do ato de ler no ensino fundamental II. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 327-347, 2019.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Círculo do Livro. 1983.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários, p. 11-25. *In:* GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (org.). **As literaturas infantil e juvenil...ainda uma vez**. Uberlândia: GpEA: CAPES, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola. p. 17-34. 2013.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão do conhecimento, educação e sociedade do conhecimento.** São Paulo: Ed. Ícone, 2010.

THIMOTEO, Maria Natalia Ferreira Gomes; GONÇALVES, Rosana. Ler acima de todas as coisas. p. 15-32. In: CARAZZAI, Marcia Pawlas; TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges; GONÇALVES (org.). **Língua, leitura e literatura: perspectivas de ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Silvia Maria Rodrigues

Doutoranda em Educação. Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: silviamr@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7280286511214010
ORCID: http://orcid.org/0009-0000-2815-1597

Adriana Regina de Jesus Santos

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Editora Chefe da Revista Educação em Análise da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora da área da Educação da Fundação Araucária.
E- mail: adrianar@uel.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3324193224582884
ORCID: 0000-0002-9346-5311

CAPÍTULO 32

ERA UMA VEZ, OU ERA MESMO OU MESMA? INFÂNCIA, GÊNERO E OS CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE

Karina Jacob Monteiro
Sidney Lopes Sanchez Júnior
Luísa Vilas Boas Simirio

Introdução

Antes de abordar sexualidade e gênero na Educação Infantil, devemos primeiro discutir a garantia do direito à educação da criança, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC estabelece. A finalidade da Base é "[...] indicar caminhos de aprendizado e crescimento dos alunos durante a educação básica" (Brasil, 2017, p. 7). Tenciona-se ir além de uma simples lista de conteúdos, buscando fornecer orientações para o aprimoramento de habilidades ou competências que possam, progressivamente, assegurar componentes de formação essenciais para a cidadania e a convivência social.

As particularidades da BNCC para a educação infantil incluem: A definição de criança apresentada pela BNCC; As interações e brincadeiras como pilares fundamentais das práticas pedagógicas; Os direitos de aprendizado e desenvolvimento; A organização por Campos de Experiências, considerando as idades; A intenção educativa em todas as atividades pedagógicas e a documentação pedagógica para monitorar o avanço das aprendizagens e desenvolvimento (Brasil, 2017). É necessário dialogar com alguns conceitos que orientam nossas práticas para discutir sobre infância, sexualidade e gênero.

Ao refletir sobre a infância, associamos sentimentos de felicidade, brincadeiras, escola, perguntas, imaginação, curiosidade, um sorriso, entre outros aspectos. Ariés (1975) demonstra que nem sempre foi dessa maneira. Na iconografia religiosa do século XVII, a criança é retratada como o anjo e o menino Jesus, simbolizando uma infância totalmente inocente, frágil e suscetível. Assim, ao serem identificadas como anjos, o conceito de infância se mescla com a ideia de inocência e a marca de sua perfeição. E, como instituições sociais, a família e a escola desempenham o papel de dar vida e forma a essa representação. No entanto, mesmo na contemporaneidade, a força simbólica da inocência e pureza associada à infância persiste nos discursos, práticas educacionais, políticas e sociais.

Entendemos que a infância vai além de uma fase da vida determinada por um intervalo *c*ronológico de tempo. Atenção às ideias que seguem essa afirmação. Seria interessante explicar o porquê entende-se que a infância perpassa as barreiras temporais como afirmado.

Compreendemos a criança como um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento. Isso significa dizer que ela participa e contribuiu para o meio social ao qual ela pertence, sem ser uma receptora passiva de conhecimentos. Ao contrário, interage e se relaciona para aprender e se desenvolver. Nessa interação, o diálogo estabelecido com seus pares, seus familiares e outros sujeitos nos mais variados espaço sociais que frequenta, é instrumento fundamental para que ela construa seus conhecimentos e possa transmiti-los a outros sujeitos. Nesse sentido "como sujeito, não pode se tornar mudo; portanto, o conhecimento que se possui dele só pode ser dialógico" (Bakhtin, 2010, p. 400). Ou seja, a participação como sujeito ativo de seu desenvolvimento e aprendizagem ocorrerá sempre num movimento dialógico entre a criança, seus conhecimentos e os conhecimentos de outros sujeitos à sua volta.

De acordo com nossa perspectiva, é essencial cuidar, educar, amar, respeitar, ensinar, aprender, escutar e sentir com as crianças. É essencial compreender que educar é ouvir a criança, participando com criatividade da sua vida. Não se trata de dar voz às crianças, pois isso elas já possuem em abundância. O que nos falta é prestar atenção ao que elas dizem, valorizando-as como indivíduos únicos, capazes de criar e realizar ações. Portanto, considera-se que a "[...] participação comprovada não é apenas passiva (o prazer da existência), mas principalmente ativa" (Bakhtin, 2010, p. 123) das crianças, uma vez que elas são indivíduos formados pela linguagem, que se constrói através da interação com o outro.

Destarte, refletir sobre a infância no ambiente escolar é destacar problemas, invenções, acompanhando os movimentos da escola que ultrapassam o estabelecido, influenciando e sendo influenciados pelos eventos. Em outras palavras, significa explorar esses espaços para experimentar outras formas de fazer escola ou educação. Trata-se de experimentar e intervir nos diversos contextos escolares. Portanto, estamos de acordo com Meireles (2009) quando ela afirma que:

> [...] diante de tantas possibilidades de ser/agir/falar/pensar, vão sendo construídas infinitas maneiras de as crianças se relacionarem com os outros (seja com a professora, com os colegas ou com elas mesmas), as quais nos conduzem a uma nova e importante conclusão – a de que existirão tantas infâncias quantas forem as possibilidades de ouvir das crianças e compartilhar com elas concepções, discursos e atitudes que dizem respeito aos diferentes modos de se produzir a infância (Meireles, 2009, p. 3).

Assim, ponderando sobre as ideias aqui discutidas e reconhecendo que na infância os elementos são múltiplos e frequentemente no s escapam, podemos nos perguntar: qual o poder de um corpo na Educação Infantil? Portanto, levando em conta nosso objetivo de refletir a abordagem das questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil, ao longo deste capítulo, discutiremos possibilidades didáticas para efetivação dessas abordagens.

Explorando as relações de Gênero na Educação Infantil: Uma experiência prática

Este relato apresenta partes de um trabalho realizado com 18 crianças de 4 e 5 anos em uma instituição de ensino, localizada em uma cidade do interior de São Paulo. O trabalho com a questão de gênero é parte da metodologia utilizada por essas instituições de ensino. Ao observar as crianças em diferentes momentos do dia a dia, como alimentação, brincadeiras, atividades, sala de fantasia, parque, entre outros, notou-se que as expressões e comportamentos infantis estavam fortemente marcados por uma visão dualista, uma distinção entre "coisas de meninas" e "coisas de meninos".

No dia a dia, notaram-se diversos conflitos ligados a essa "divisão", bem como momentos de desrespeito e até mesmo repreensão em relação às decisões de algumas crianças e ao seu comportamento. Por exemplo, crianças do sexo masculino que se negavam a sentar-se em cadeiras cor-de-rosa, alegando ser "coisa de menina"; meninos que se referiam a outros meninos como "menininha", em resposta a alguma ação que consideravam "coisa de menina"; meninos que, ao se vestirem com saias e vestidos, sofriam críticas e gozações dos demais, inclusive das meninas.

Ao observar essas relações já tão rígidas e pré-estabelecidas entre crianças tão novas, repletas de preconceitos e comportamentos pré-definidos, percebeu-se a necessidade de abordar essas questões. Ao notar o interesse das crianças sobre o tema por meio da vida, as crianças estão ampliando seu repertório cultural e formando suas perspectivas sobre o mundo que as rodeia. Portanto, trabalhar a quebra de preconceitos que algumas crianças são instruídas a aceitar desde a infância pode ser crucial na formação delas.

Frequentemente, as instituições sociais (família, escola, etc.) reforçam habilidades nas crianças com base no sexo biológico. Meninas e meninos são educados de maneiras distintas: as meninas não podem ser agressivas, pular, brincar de bola ou subir em árvores, enquanto os meninos são orientados a não demonstrar sensibilidade, afeto ou até mesmo chorar, pois essas ações podem significar fraqueza e esta não é admitida socialmente a meninos. Essas competências direcionam e comunicam diferentes expectativas sociais para ambos os sexos, assim como os brinquedos disponibilizados possuem e carregam diferentes intenções e simbolismos: boneca para as meninas, carrinho para os meninos. Os brinquedos destinados aos meninos costumam ser 'ativos', solicitando alguma ação - trens, carrinhos -, enquanto os destinados às meninas tendem a ser 'passivos', sendo a maioria deles bonecas (Adichie, 2017).

Portanto:

> Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização. [...] Falar de uma “educação do corpo” é falar de um

> lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas (Finco, 2010, p. 131).

Levando em conta todas as influências e processos educacionais que as crianças experimentam, contribuindo para a formação e naturalização da dualidade de gênero, defende-se que já desde a Educação Infantil, as crianças possam participar de discussões sobre gênero para que essas imposições sociais acerca do masculino e feminino sejam refletidas e refutadas. Neste processo, o protagonismo infantil se destaca e ao passo que interage com outras crianças e adultos, expressa o que sabe e passa a conhecer o que ainda não sabia. Essa interação é fundamental

Num primeiro momento da atividade prática, foi realizada uma roda de conversa para um levantamento prévio sobre os conhecimentos que as crianças tinham acerca da temática. As primeiras ideias apresentadas pelas crianças[34] na roda de conversa e que orientaram as demais atividades foram:

> O QUE CONHECEMOS?
>
> Menino pode gostar de dança (Criança 1);
> Menina pode gostar de futebol (Criança 2);
> Menino pode ser sensível (Criança 3);
> Menina pode gostar de videogame (Criança 4);
> Menino pode usar saia (Criança 5);
> Menina pode ser engenheira (Criança 6);
> Homem pode ser cuidadoso (Criança 7);
> Mulher também pode ser policial (Criança 8);
> Menino pode chorar sem vergonha (Criança 9);
> Menina pode ser líder (Criança 10).

É possível perceber que algumas das afirmações que as crianças levantaram, apesar de se apresentarem como rompendo com os padrões definidos de gênero, são apenas reproduções de falas que provavelmente ouviram em resposta a atitudes consideradas contraditórias. Por exemplo: “menino pode gostar de dança” ou “menina pode gostar de futebol”. Essas falas refletem tentativas de quebrar certos estereótipos, mas ainda dentro de uma lógica que busca redefinir o que é "adequado" para cada gênero.

Ao mesmo tempo, algumas dessas afirmações demonstram como os padrões, as definições de gênero e o que é permitido para meninos e meninas, já estão consolidadas nas crianças. Por exemplo: “menino pode ser sensível” (o que implica pensar que meninas, por serem consideradas sensíveis, lhes são permitido expressar sentimentos e emoções); “menina pode gostar de videogame” (mas, em muitos casos, o interesse de meninos por videogames é

[34] Por questões éticas, a fim de preservar a identidade das crianças e evitar qualquer tipo de exposição, seus nomes foram mantidos em sigilo. Para identificação nos excertos apresentados, utiliza-se o termo “Criança” seguido de um número aleatório, garantindo a diferenciação entre os depoimentos.

ainda mais incentivado); “menino pode usar saia” (o que desafia a norma de que saia é algo "exclusivo" das meninas); “menina pode ser engenheira” (mas com o estigma de que engenharia é ainda mais associada a homens); “homem pode ser cuidadoso” (uma qualidade muitas vezes vista como mais feminina); e “mulher também pode ser policial” (mas, frequentemente, ainda se espera que homens ocupem papéis de autoridade). Essas falas revelam como as ideias sobre o que é "certo" ou “adequado” para meninos e meninas continuam sendo internalizadas e reproduzidas, mesmo quando tentamos subverter esses papeis.

O QUE CONHECEMOS?
Menino pode gostar de dança (Criança 1);
Menina pode gostar de futebol (Criança 2);
Menino pode ser sensível (Criança 3);
Menina pode gostar de videogame (Criança 4);
Menino pode usar saia (Criança 5);
Menina pode ser engenheira (Criança 6);
Homem pode ser cuidadoso (Criança 7);
Mulher também pode ser policial (Criança 8);
Menino pode chorar sem vergonha (Criança 9);
Menina pode ser líder (Criança 10).

É possível refletir, a partir das questões levantadas pelas crianças, que elas já começam a perceber as limitações de gênero impostas pela sociedade. Os meninos se questionam sobre por que não podem adotar atitudes, práticas e brincadeiras vistas como “femininas”, enquanto as meninas questionam por que certos comportamentos e papéis, como ser cientista ou piloto de avião, são considerados exclusivos dos meninos. Perguntas como “menina pode gostar de futebol?” ou “menino pode brincar de boneca?” revelam a busca das crianças por uma liberdade maior para explorar identidades e interesses sem as amarras dos estereótipos tradicionais.

Questões como “menina pode ser forte?” ou “menino pode chorar?” também ilustram o conflito entre o que é socialmente aceito e o que é desejado pelas crianças. A ideia de que meninas devem ser frágeis e meninos devem ser durões é constantemente desafiada por esses questionamentos. Por outro lado, questões como “menina pode ser cientista?” ou “mulher pode ser piloto de avião?” demonstram a aspiração das meninas a papéis considerados masculinos, que ainda são dominados por figuras masculinas em muitas culturas.

Além disso, ao perguntarem “menino pode usar maquiagem?” ou “menino pode ser enfermeiro?”, os meninos também estão desafiando a ideia de que certas profissões ou formas de expressão são exclusivas de um gênero. Esses questionamentos mostram que, ao contrário do que muitas vezes é imposto, há uma grande abertura para a mudança e para a redefinição dos papéis de gênero, uma mudança que começa com a própria infância.

Essas perguntas, que surgem naturalmente na curiosidade infantil, indicam um desejo de se libertar de normas rígidas, e são uma forma de as crianças questionarem o porquê de determinadas regras existirem. Elas querem saber porquê não podem ser o que querem ser.

Para dar início ao projeto e despertar o interesse das crianças sobre o tema, escolheu-se a história "Faca sem ponta, galinha sem pé" (Rocha, 2009). A narrativa conta a história de dois irmãos, Joana e Pedro, que viviam em conflito sobre o que as meninas podiam ou não fazer. Um dia, ao atravessarem o arco-íris, ela se transformam em menino e Pedro se transforma em menina. A partir desse momento, eles começam a entender que as diferenças entre "coisas de menino" e "coisas de meninas" são apenas convenções. Por meio da narrativa, a escritora desfaz mitos sobre atitudes, comportamentos, vestimenta e atividades recreativas esperadas para cada sexo.

Com base na leitura do livro mencionado, começamos nosso projeto escolhendo jogos, atividades e possíveis pesquisas para responder às perguntas feitas pelas crianças. O objetivo é expandir o repertório delas, quebrando as convenções associadas ao que é considerado adequado para cada sexo. As atividades foram conduzidas em conjunto com as crianças por meio de um planejamento semanal e coletivo, resultando em diversas brincadeiras, dias dedicados à culinária, momentos de dança, momentos de costura, entre outros, que as crianças foram pedindo conforme demonstravam interesse em diversos aspectos relacionados à temática proposta.

Considerando o propósito do projeto implementado, que buscou promover um convívio social saudável entre as crianças por meio do respeito recíproco, além de fomentar um espírito de investigação, questionamento e independência, com o intuito de auxiliar na construção de indivíduos íntegros, críticos em relação a atitudes preconceituosas e dualistas, formando indivíduos que respeitem o próximo e si mesmos, notou-se que as crianças tiveram a oportunidade de expandir suas vivências, expressar seus sentimentos e experimentar jogos e possibilidades que antes não lhes eram proibidas.

Por meio das brincadeiras e atividades realizadas, como jogos de futebol, brincadeiras de casinha, momentos de culinária, momentos de costura, momentos de limpeza e arrumação da sala, onde todas as atividades envolviam todas as crianças e todas mostravam interesse e satisfação em participar, notou-se que as meninas se sentiram livres para brincar de bola, correr no parque e compartilhar brincadeiras com os meninos, atividades que antes não ocorriam e, quando ocorriam, eram realizadas de forma isolada. E os garotos tiveram a liberdade de brincar, escolher diferentes vestimentas nas atividades lúdicas, apreciar e usar todas as cores, além de expressarem seus sentimentos sem serem julgados ou punidos.

Compreende-se as restrições do trabalho realizado devido à variedade de experiências e influências que essas crianças tiveram e terão ao longo de suas vidas. No entanto, também se reconhece a relevância de proporcionar a essas crianças um contraponto, uma nova perspectiva e novas oportunidades para perceberem a si mesmas e ao mundo ao seu redor.

Desconstruindo Estereótipos: Leituras e Literaturas para Discutir Gênero e Sexualidade na Infância

Como instituição de formação e desenvolvimento infantil, é no contexto escolar que enriquecemos a formação cognitiva, motora, psíquica e social da criança. Além do contexto familiar, é no contexto escolar que se intensificam as relações sociais da criança. Segundo Castro e Malavasim (2017, p. 106), é importante ressaltar que:

> A educação da escola deve levar ao desenvolvimento global e harmonioso à luz dos valores sociais, despertando e estimulando o educando para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade. Esse ideal da instituição vai ao encontro da formação e das concepções educacionais de Paulo Freire, que crê na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz.

Desta maneira, a escola é um ambiente de diversidades culturais e abriga diversos núcleos familiares. Destacamos que a diversidade é crucial para a construção de uma educação que priorize o respeito ao próximo desde a infância, com o objetivo de reduzir atos de preconceito e intolerância que afetam a sociedade.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a:

> [...] educação se constitui como uma das principais ferramentas de ação no processo de transformação social de um povo, assim, a escola é um núcleo de cultura importante nesse processo, pois suas salas de aulas são espaços para a construção de diálogos que fortaleçam práticas democráticas e cidadãs, contribuindo na formação social do alunado desde a primeira infância, através de ações educativas que estimulem valores, hábitos e comportamentos que promovam o respeito às diferenças e a diversidade étnico-racial (Costa; Silva, 2014, p. 4).

Na Educação Infantil, as narrações de histórias são de suma importância, pois é por meio dessa atividade lúdica que as crianças expandem seu conhecimento do mundo. A narração de histórias é uma atividade essencial que compartilha conhecimentos e valores, desempenhando um papel crucial na construção e evolução do processo de ensino-aprendizagem (Mateus *et al.*, 2013, p. 3).

> Os livros têm a capacidade de transmitir mensagens, interagir com o imaginário infantil, fomentar conversas e reflexões que enriquecem. Por outro lado, a leitura ainda permite à criança explorar o mundo lúdico, já que o universo infantil é repleto de fantasias.

> Através dessa prática, professor e estudantes se unem para que o processo de ensino e aprendizado seja bem-sucedido (Coelho e Machado, 2016, p. 2).

A partir da leitura de um livro, as crianças absorvem os conteúdos e discutem o tema por um longo período, frequentemente solicitando ao professor que repita a leitura do mesmo livro com frequência:

> A leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo à leitura começa muito cedo na infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas (Coelho; Machado, 2016, p. 5).

Afirmo novamente que o propósito deste texto é empregar a literatura infantil para abordar e debater as questões de gênero na primeira infância. As crianças precisam ver além dos estereótipos que foram estabelecidos socialmente, frequentemente reforçados pela indústria cultural, pela sociedade, pela literatura e outros elementos. Portanto, a escola deve se opor a esses estereótipos. Silva, França e Felipe (2017) corroboram essa concepção ao declararem que:

> É necessário que a escola, local de conhecimentos e aprendizagens, seja um ambiente em que professores/as e toda a comunidade escolar se envolvam com questões de raça, etnia, gênero, classe, sexualidade, para que os/as alunos/as se sintam representados/as neste espaço. Afinal, de que maneira essas crianças teriam uma imagem positiva de si mesmas se no local onde ficam a maior parte do tempo consideram que elas são incapazes de aprender devido a cor da pele, classe social ou gênero? Preocupa-nos saber que ainda muitos/as são os/as professores/as que não realizam ações necessárias diante de situações de preconceito entre as crianças por não saber lidar com a temática ou simplesmente por pensar que estas questões não cabem neste espaço (Silva; França; Felipe, 2017, p. 5).

O materialismo histórico defende a educação baseada na socialização do conhecimento científico erudito, produzido pelos seres humanos ao longo da história humana, como meio de desenvolver nos indivíduos a percepção de valores, ideologias e preconceitos pré-definidos nas práticas sociais. Segundo Marinho (2009):

> [...] tal epistemologia entende a construção de conhecimento de modo que ele dê conta da compreensão do real em suas múltiplas relações e determinações estruturando um guia de ação para transformação com vistas à superação da formação de individualidade alienada e alienante (Marinho, 2009, p. 89).

Segundo Candido (1967, p. 84), "[...] a literatura é um sistema dinâmico de obras que interagem entre si e com os leitores, e só existe na medida em que estes a experimentam, decifrando-a, aceitando-a ou deformando-a". De acordo com o mesmo escritor, a literatura

mantém seu caráter humanizador ao expressar formas de expressão das emoções e na visão de mundo do leitor, constituindo-se como um meio de conhecimento.

Com base nessas afirmações, recomendamos três obras da literatura infantil e juvenil para abordar as questões de gênero na Educação Infantil, focando nas estruturas familiares. Isso destaca a relevância da família na desconstrução de preconceitos e estigmas incutidos socialmente no comportamento e comportamento de cada sexo.

A primeira sugestão de leitura é "O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias", publicado em 2010 pela Editora SM. Escrito por Mary Hoffman e ilustrado por RosAsquith, foi destinado ao público infanto-juvenil. Apesar de possuir vinte páginas, a história é ilustrada com muitas cores e formas atraindo a atenção de leitores de diferentes idades.

Em “O grande Livro das Famílias”, a escritora explora, como o título indica, diversos tipos de famílias. A narrativa começa com uma crítica ao modelo familiar que os livros mais antigos retratavam: pai, mãe, filhos, um cão e um gato. No entanto, na realidade, as famílias são distintas, e a escritora convida o leitor a se identificar com esses novos modelos familiares.

A literatura infantil, como elemento cultural, contribui para a formação leitora, pois além de estimular a leitura, expande o repertório das crianças, enriquecendo as experiências infantis. Conforme indica Aguiar (2011):

> É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras em que a leitura se mostre uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada (Aguiar, 2011, p. 8).

Nesta visão, o educador pode criar diversos recursos que atraiam o público infantil para o texto literário e as envolvem na narração. A maneira como a Literatura é apresentada pode derivar de outros elementos - como poesias na lata, uma caixa que conta histórias onde os personagens emergem de uma caixa de sapatos transformada em cenário, caixa de encantos e vida, pocinho (um dispositivo de madeira que, ao girar a manivela, revela as imagens da história), dramatizações, luvas e aventais, entre outros - que atraem a atenção das crianças, oferecendo a oportunidade de introduzir o conteúdo clássico.

A sugestão seguinte é É Tudo Família! A obra sobre a filha da nova namorada, o irmão da ex-esposa do pai e outros parentes, escrita por Alexandra Mexeiner e ilustrada por HenkeKuhl, lançada em 2013 pela Editora R&P, apresenta diversos personagens e suas

respectivas famílias. A família é permeada pela história desde a era pré-histórica até os tempos modernos.

Franco e Girotto (2017, p. 1975), ao debaterem sobre forma e conteúdo na perspectiva marxista da Leitura Literária, destacam que "a expressão do conteúdo em toda a sua plenitude, em busca da perfeição da forma e do ser, resultando na união entre forma, conteúdo e receptor".

Portanto, argumentamos que a Literatura Infantil não deve ser empregada apenas como ocupação de tempo livre, sendo oferecida às crianças apenas como parte de uma rotina sem relevância para elas. A interação com a Literatura deve ser prazerosa, estimulando a imaginação, a criatividade e o entendimento da realidade. Além disso, como conteúdo e estratégia de ensino, fundamentada nos princípios teóricos e metodológicos citados, pode facilitar e potencializar o progresso humano.

A terceira e última obra é "Olívia tem dois papais", de autoria de Márcia Leite e ilustrações de Taline Schubach. Lançado em 2010 pela Editora Cia das Letras, o livro conta a história de Olívia, que foi adotada e tem dois pais, Raul e Luís. Este livro aborda francamente as famílias de casais homossexuais e suas interações. Ao seguir a rotina de Olivia, observamos uma relação de amor e compreendemos que, independentemente da estrutura familiar, o essencial é que ela seja repleta de amor e carinho entre si.

Em relação à relevância de debater gênero, as pesquisas de Júnior (2013) sobre as políticas educacionais direcionadas aos grupos LGBT indicam que o ambiente escolar é um lugar onde as políticas LGBT são implementadas.

Conforme Moreno (2018):

> [...] a família é uma entidade histórica e social que passou por mudanças. Assim, a ideia de que existe um padrão de estrutura familiar é descartada, uma vez que há "uma variedade de padrões familiares, baseados em um projeto de relações interpessoais, não necessariamente apoiados em vínculos sanguíneos" (Sambrano, 2006 *apud* Moreno, 2018, p. 2).

O conceito de família evoluiu e atualmente representa as diversas formas de famílias atuais. Portanto, não há uma única configuração familiar ideal, já que as famílias, ao longo dos anos, desenvolveram novos métodos para se estabelecerem como tal. Louro (2003), ao discutir a fragilidade do debate sobre gênero e sexualidade na educação, enfatiza a relevância da tolerância e aceitação das diferenças, com o propósito de ponderar sobre o currículo e a prática de ensino.

Para Bortolini (2011), as interlocuções entre gênero e educação são contributivas, sobretudo, ao considerar a formação de valores e o desenvolvimento da cidadania, uma vez que, refletir:

> [...] sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos copos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente politicamente construídos (Bortolini, 2011, p. 29).

Nesse sentido, Butler (2003), também enfatiza que, o conceito de gênero precisa ser melhor trabalhado nos contextos sociais, para que assim, haja uma melhor compreensão em todas as etapas da organização escolar, principalmente, no ensino prmário..

Por isso, explica Louro (2003), centralizar a temática de gênero na elaboração do currículo, é uma necessidade emergencial, que precisa ser repensada e implementada desde a primeira infância, se o intuito educacional for a formação de cidadãos conscientes, inclusivos e éticos dentro de uma prática social mais ampla.

Considerações finais

Discutir gênero na infância se apresenta como um desafio significativo para os professores, mas longe de ser uma utopia. Ao longo deste capítulo, exploramos algumas possibilidades de abordar essa temática com as crianças na Educação Infantil, momento crucial em que elas começam a reproduzir falas, atitudes e comportamentos que observam nos adultos ao seu redor. Ao promover essa reflexão desde os primeiros anos escolares, podemos contribuir para que as crianças construam uma compreensão mais ampla e livre de preconceitos sobre o gênero, o corpo e as relações interpessoais.

Ao trabalhar com as diferentes formas de arte – como literatura, teatro, música e artes visuais – os educadores têm a oportunidade de integrar, de maneira lúdica e criativa, o debate sobre as questões de gênero, respeitando as particularidades e experiências de cada criança. A arte, além de ser uma poderosa ferramenta de expressão, se torna um meio de reflexão e construção de empatia, permitindo que as crianças explorem as diversidades de identidade e convivência. Assim, ao utilizarmos as artes para tratar do gênero, não apenas oferecemos representações mais inclusivas e variadas, mas também criamos um espaço para que as crianças possam se perceber e perceber o outro, sem as amarras de estereótipos de gênero.

Um aspecto importante que não podemos deixar de lado é o trabalho com as famílias. Acreditamos que ao acolhermos as diversas formas de arranjos familiares, especialmente aqueles formados por casais do mesmo sexo, podemos sensibilizar e conscientizar os sujeitos ao respeito e compreensão das diferenças. O diálogo com as famílias é uma chave para a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde as crianças possam crescer com a consciência de que não há um único modelo de família ou identidade, mas sim um universo de possibilidades que merece ser respeitado e celebrado.

A discussão sobre gênero na Educação Infantil vai além de uma questão pedagógica. Ela está profundamente enraizada nas constituições sociais e ideológicas que moldam a percepção de mundo das crianças. Desde os primeiros estereótipos de gênero até as formas mais violentas e agressivas de preconceito e discriminação que surgem mais tarde, é necessário um trabalho contínuo de desconstrução, sensibilização e reflexão. Este trabalho visa não apenas desmantelar as imposições tradicionais de gênero, mas também abrir portas para novas formas de compreensão e convivência.

Portanto, ao abordarmos a questão de gênero na escola infantil, estamos contribuindo para uma mudança de mentalidade e para a formação de uma geração mais empática, inclusiva e respeitosa. O caminho é longo, mas as sementes de transformação podem ser plantadas desde os primeiros anos da educação, tornando-se um movimento coletivo que ultrapassa as paredes da escola e se expande para a sociedade como um todo. Como nos perguntamos, *"Era uma vez, ou era mesmo ou mesma?".* Essa pergunta é um convite à reflexão: por que as histórias e os modelos de gênero são contados de uma única forma? E, mais importante, como podemos reescrever essas narrativas para que todos, independentemente do gênero, possam se reconhecer e se identificar de forma plena e livre de estigmas?

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas:** um manifesto. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura literária para crianças brasileiras**: das fontes às margens. In: SOUZA, Rosângela Justino; FEBA, Bianca L. T. (Orgs.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 7-11.

ARIÉS, Philippe. **História da criança e da família.** 2. ed. Rio de janeiro: LTC Editora, 1975.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. – São Carlos: Pedro & João, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. A diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista espaço acadêmico.** N°123. p. 01- 11. 2011. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – segunda versão /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CASTRO, Sumaya Pimenta de. MALAVASIM, Abigail. A relação da pedagogia da autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. **Revista E-Mosaicos.** Rio de Janeiro, v. 6, n.13. p. 01- 07. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes. uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30808> . Acesso em: 12 abr. 2025.

COELHO, Kesia. MACHADO, Mirian Almeida. A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico. **Revista Saberes**, Roraima, edição especial. p. 01- 16. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/21806/1https://fapb.edu.br /wpcontent/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf42> . Acesso em: 11 abr. 2025.

COSTA, Iany Elizabeth da. SILVA, Severino Bezerra da. **A Lei 10.639/03 na Educação das relações étnico-raciais da Educação Infantil numa escola de remanescentes quilombolas.** Cadernos Imbondeiro, João Pessoa, v. 3, n.2. p. 01- 12. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/21806/12842>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras,** v. 3, n.1. p. 119-134. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1905/190>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n.3 (42), 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 15 abril. 2025.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires.GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A Categoria Marxista Conteúdo e Forma na Leitura Literária. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, v. 12. p. 1972-1983. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8776. Acesso em: 22 abr. 2025.

JÚNIOR, Isaías Batista de Oliveira. Divergências, Congruências e Reticências: Uma análise comparativa entre produtos dos programas escola sem homofobia e saúde e prevenção na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.8, n.3, p. 452-468, 2013. Disponível em : https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866411012.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

HOFFMAN, Mary. **O grande e Maravilhoso Livro das Famílias**. São Paulo: Edições SM, 2010.

LEITE, Márcia. **Olívia tem Dois Papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. 135f. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MATEUS. Ana do Nascimento Biluca. SILVA. Andréia Ferreira. PEREIRA. Elaine Costa. SOUZA. Josiane Nascimento Ferreira de. ROCHA. Letícia Grassi Maurício da. OLIVEIRA. Michelle Potiguara Cruz de. SOUZA, Simone Cunha de. SANT'ANNA. LINS. Vera Lúcia. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação.** Minas Gerais. v. 5. p. 01- 16. 2013. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MAXEINER, Alexandra. **É Tudo Família! sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do pai e outros parentes**. Porto Alegre, RS: L&;P, 2013.

MEIRELES, Gabriela Silbeira. **O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?** anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. In: 32ª Reunião Nacional da ANPED, 2009, Caxambu/MG. ANPED, 2009.

MORENO, Sônia Maria de Souza. Família e escola: parcerias que constroem o sujeito. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé.** Ilustrações Suppa. São Paulo: Moderna, 2009.

SILVA, Aline do Carmo da; FRANÇA, Isabela Lacerda de; FELIPE, Josilene Gomes. **Educação infantil e relações étnico-raciais:** por uma prática pedagógica antirracista. Brasília: MEC/SECADI, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Karina Jacób Monteiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Letras – Francês (1992) e em Pedagogia (1994) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), além de ser bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). É especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoas pela UEL (1994), Psicopedagogia pela UENP (2001), Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003), Gestão Escolar pela mesma instituição (2004), Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016), Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016) e Libras – Língua Brasileira de Sinais pela UNIASSELVI (2017). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa *Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória*, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995 e, atualmente, atua como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos, São Paulo.
E- mail: karinajmonteiro@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5538991710364557
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4241-3335

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2023). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (2018)- Pedagogo pela UENP (2011). Possui especialização em Educação Infantil, Neuropsicopedagogia clínica e institucional, Educação Especial Inclusiva. Atualmente é Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Campus Cornélio Procópio. Atuando como chefe do Departamento de Educação (DEPED) e coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Atuou como Pedagogo na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Atuando na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE (2018-2022). Atuou como professor da Educação Infantil (2009-2012); Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012-2022). Coordenador da Educação Infantil na cidade de Cornélio Procópio- PR (2013); Orientador Educacional na Escola Municipal Professora Alice Corrêa Diniz (2017-2018). Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN (2019-2021) e Pós Graduação. Pesquisa na área da Epistemologia Genética de Jean Piaget, Ensino de Ciências e Matemática, Educação Infantil, Educação Superior, Educação Especial Inclusiva, o uso das tecnologias digitais na Educação; Neuropsicopedagogia, Cognição Numérica. Membro do grupo de Pesquisa "Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget"Professor Alfabetizador do Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica em Portugal - Alfabetização Baseada na Ciência - ABC pela Universidade do Porto e Instituto Politécnico do Porto - Portugal. Docente nos cursos de Especialização do Instituto Rhema Educação.

E- mail: mailto:karinajmonteiro@gmail.com sid.educacaocp@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9745765597592374
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4241-3335 https://orcid.org/0000-0001-5908-1982

Luísa Vilas Boas Simirio

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2013), graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2021) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2020).Atua como professora efetiva de Ciências Físicas e Biológicas na Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos, São Paulo. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Tendências e Perspectivas do Ensino de Ciências (GETEPEC). Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, Educação de Jovens e Adultos, Formação e Ação Docente, além de Pedagogia das Sexualidades.

E- mail: luisavilasboas71@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1519645690888028
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0557-2273

A coletânea *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar*: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal é resultado de uma tessitura coletiva, entrelaçando reflexões, práticas e experiências de leitura na educação escolar em dois contextos distintos e, ao mesmo tempo, profundamente conectados: Brasil e Portugal. Os trinta e dois capítulos que compõem esta obra foram organizados de modo a valorizar a multiplicidade de olhares e abordagens sobre a leitura, reconhecendo sua centralidade na formação humana, na construção do conhecimento e na afirmação da cidadania.

ISBN 978-65-5046-097-6