

EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: estratégias de leitura

Andreina de Melo Louveira Arteman
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
Renata Junqueira de Souza
Organizadoras



Organizadoras:

Andreina de Melo Louveira Arteman

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Renata Junqueira de Souza

Educação literária mudanças em movimento: estratégias de leitura

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 9 : LITERATURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)

Emanuela Carla Medeiros de Queiros (UERN)

Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Literária em movimento: estratégias de leitura [e-book]/
Organizadores: Andreina de Melo Louveira Arteman, Emanuela
Carla Medeiros de Queiros, Renata Junqueira de Souza. -- Ouro Preto
(MG): Editora Educação Literária, 2024.
135 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso
Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-21-3.

1. Educação literária. 2. Leitura literária. 3. Estratégias de leitura. 4.
Formação de Leitores. 5. Literatura infantil e juvenil. Arteman, Andreina de Melo
Louveira. II. Queiros, Emanuela Carla Medeiros de. III. Souza, Renata Junqueira
de.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372 21

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



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuíno Francisco
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel
 Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
 Ana Paula Carneiro
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma
 Andreina de Melo Louveira Arteman
 Antonio Cezar Nascimento de Brito
 Beatriz Alves de Moura
 Berta Lúcia Tagliari Feba
 Clara Cassiolato Junqueira
 Claudia Leite Brandão
 Cleide de Araujo Campos
 Emanuela Carla Medeiros de Queiros
 Estela Aparecida de Souza dos Santos
 Gabrielly Doná
 Guilherme da Silva Lima
 Isabela Delli Colli Zocolaro
 Ivanete Bernardino Soares
 Jamile Rossetti de Souza
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff
 Jorge de Castro
 Juliane Francischeti Martins
 Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena Batista
 Marlice Nogueira
 Naelza de Araújo Wanderley
 Rita Cristina Lima Lages
 Robson Guimaraes de Faria
 Rodrigo Corrêa Martins Machado
 Rosangela Valachinski Gandin
 Sarah Gracielle Teixeira Silva
 Silvana Ferreira de Souza Balsan
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
 Vania Kelen Belão Vagula
 Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)	Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)	Leoneide Martins (UFMA)
Amanda Valiengo (UFSJ)	Luís Girão (USP)
Antônio César Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)	Márcia Tavares (UFCG)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)	Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Mariana Cortez (UNILA)
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP)	Mônica Correia Baptista (UFMG)
Danglei de Castro Pereira (UNB).	Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)	Pedro Afonso Barth (UFU)
Diana Navas (PUC-SP)	Regina Michelli (UERJ)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),	Rita Lopes (UFOP)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)	Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),	Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).	Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)	Rosana Rodrigues (UEMT)
Emanuela Medeiros (UERN)	Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),	Rovilson José da Silva (UEL)
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Sandra Franco (UEL)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)	Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
José Helder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023, - se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 9 – Literatura e estratégias de leitura e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SUMÁRIO

- 5 APRESENTAÇÃO**
- 8 CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 16 EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 26 ALFABETIZAR COM POESIA?: REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE**
"O BATALHÃO DAS LETRAS", DE MÁRIO QUINTANA
Angelina Silva de Farias
João Paulo Fernandes
Rosângela Neres
- 37 AUTORIZAÇÃO, AUTONOMIA E AUTORIA: A FORMAÇÃO DE LEITORES EM**
UM PROJETO DE MEDIAÇÃO DE LIVROS LITERÁRIOS NO ESPAÇO ESCOLAR
Ana Luiza da Costa Lima Vidal
Stephanie Charles Marques Bundai
- 46 CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO**
DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DE UM PROPÓSITO DE LEITURA
Gisele de Assis Carvalho Cabral
- 57 EMPATIA E DIVERSIDADE: REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES**
COM E PELA LITERATURA INFANTIL
Andrielle Ribeiro Claudino
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
- 67 ENTRE A FICÇÃO E A HISTÓRIA: CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA!**
Jenny Iglesias Polydoro Fernandez
- 76 ENTRE LETRAS E VOZES: CURUPIRA E TAMBA-TAJÁ**
Rosalina Albuquerque Henrique
- 85 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO**
ENSINO BÁSICO
Profa. Dra. Simone Maria Bacellar Moreira
Jullia Poubel
Nathaly França
- 96 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Larissa de Carvalho Costa
Ilsa do Carmo Vieira Goulart



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 106 RELEITURAS SOBRE A OBRA POÉTICA RASURAS NEGRAS**
Elisangela Dias Saboia
Luciana Monteiro de Campos
- 115 TECENDO SABERES COM A LITERATURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Soraia Loures Lins Ribeiro de Sá
Aparecida Linhares da Silva
- 127 VOZES DISCENTES E DOCENTES: MEDIAÇÕES EM ESPAÇOS DISCURSIVOS ESCOLARES COM A LITERATURA INFANTIL**
Ludmila Thomé de Andrade
- 136 VEREDAS AFETIVAS DA LEITURA PARA CRIANÇAS**
Daniele Rodrigues do Nascimento,
Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima
- 147 O DIREITO À LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA SALA DE LEITURA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN**
Maria do Socorro Barreto
Emanuela Carla de Medeiros Queiros
Maria Rafaela Soares da Silva
- 155 ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM A OBRA "HISTÓRIAS DE WILLY", DE ANTHONY BROWNE: UMA PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO**
Luciana Carolina Santos Zatera,
Elisa Maria Dalla-Bona,
- 166 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: A PREDIÇÃO NA LEITURA DE CONTOS**
Kátia Abreu,
- 177 QUEM LÊ UM CONTO PÕE LÁ SEUS PONTOS: O TESTE DE CLOZE COMO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DA PREDIÇÃO**
Pedro Henrique de Oliveira Prudencio,



CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECEMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto “Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fron-*





teiras visíveis. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparecer-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenharam um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso coração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o



silêncio nele se debate como um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produces, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafiás, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu



Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel de Barros nos provou que é possível monumentar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes pere-nemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.

E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos não de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.

E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.

Mas era uma situação nova.

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.





Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

1 Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan..., entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a





Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jürgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó *vulgata planetaria*: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos.



Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio



relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace / Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura -más específicamente la literatura- puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacermé preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.



A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.

¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarlo a restituir su identidad y su dignidad.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

ALFABETIZAR COM POESIA?: REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE "O BATALHÃO DAS LETRAS", DE MÁRIO QUINTANA

Angelina Silva de Farias

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Paulo Fernandes

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

Rosângela Neres

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sala de aula, dentre outras funções, assume o papel crucial de formar leitores, distanciando-se da reprodução decodificadora de caracteres. No tocante à formação desses leitores, o texto literário ganha relevo quando apresentado em diversos suportes e linguagens, pelos quais o leitor é integrado às possíveis reflexões mediadas pelo professor. Nessa perspectiva, propomos (re)pensar o texto poético a partir de *O batalhão da letras*, de Mário Quintana, que tem ilustração de Marília Pirillo, promovendo a educação literária de alunos do sexto ano, metodologicamente, sugerida por etapas que contemplem a recepção do verso em sala de aula.

A vivência com a literatura, no magistério nem sempre é medido pelo tempo em sala de aula, uma vez que algumas inquietações do passado rondam a memória do presente e parecem aguçar (in)certezas acerca de uma metodologia que se adeque ao Ensino de Literatura, especialmente no que tange ao poema e seus novos lugares, que perpassam a página impressa e, aos poucos ocupam as virtualidades.

Os primeiros registros acerca da literatura pertencem à memória oral, na qual a poesia estava atrelada às rimas, aos versos e sonoridades, muitas vezes cantadas pelos violeiros e repentistas, já que nosso lugar de fala é o nordeste brasileiro, espaço fecundo aos gêneros, porém, não o restringe e nem deve ser delimitado por concentrar, ainda hoje, o maior número de vozes desse segmento. Tocante ao fazer pedagógico com o poema, algumas razões em polaridade com as emoções permitem observar que pouca coisa mudou entre o dizer e fazer em sala de aula, de modo que as práticas docentes estão quase sempre pautadas nos manuais didáticos, os quais trazem os gêneros literários como ilustração para a gramática normativa ou ainda fragmentados, desprezando suas funções estéticas.



Em uma leitura apressada, o tema aqui proposto pode corroborar à ideia de que o processo de alfabetização será conduzido pelo uso do poema, porém, espera-se que o poema, em especial, o efeito estético produzido por ele fuja à limitação didático- metodológica muitas vezes comuns nos manuais didáticos que subsidiam o fazer docente dos professores. No entanto, algumas questões aguçam as nossas inquietações: qual seria a melhor forma de conduzir os versos no ambiente escolar? Qual a função da poesia?

Para Pinheiro (2007), antes de qualquer outro evento, a poesia deve ser lida, apresentada ao aluno, compartilhada, tais ações podem promover o senso poético e, talvez, a mais importante, já que antecede o senso crítico; confrontando a compreensão dada à poesia enquanto jogo de palavras ou gênero menor.

Tais provocações não buscam evidenciar o desencontro com as sugestões presentes nos livros didáticos que se utilizam do poema, em grande escala, como pressupostos para o ensino de categorias gramaticais, mas o diálogo que se complementa ao que propomos em uma metodologia com a poesia que priorize a imaginação e estabeleça conexões com as vivências, as quais gerem no jovem leitor o hábito da leitura, além de reconhecerem o viés reflexivo da poesia.

Entendemos, pois, a sala de aula como o lugar propício à construção do conhecimento, distanciando-se da ideia de alguns colegas de profissão que podem entender nossa proposta como afronta ou utopia, um verdadeiro campo de batalha. E, por acreditar que é possível um ensino eficaz, no qual a literatura faça parte, não creditaremos delongas aos descrentes. Em consonância ao nosso fazer, convocamos Pinheiro (1995), quando afirma “que a escola pode ser um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos, portanto, não só em verso.”, assertiva que respalda nosso argumento de que é possível, sim, haver um ensino sistematizado da Literatura, que se distancie dos recortes e/ou fragmentos.

Nessa perspectiva, a escola deve ser entendida como espaço de vivência, na qual o texto poético se distancie da prática pretextual para o ensino normativo do português, sem esquecer-se de olhar as condições sociais e formação docente. Considerados esses ângulos obtusos, devemos enxergar as possibilidades de leitura do poema em sala de aula e experimentá-lo, ouvindo seus ecos, os quais reverberam nos sujeitos de modos diferentes, a contar pelos alunos do Ensino Fundamental, já que nessa fase não temos um cronograma de atividades que preveja a leitura literária, especialmente no que tange ao poema.

Longe de tecermos um caminho às acusações, procurarmos culpados ou listarmos inadequações ao Ensino de Literatura, escolhemos por uma metodologia que se adeque ao fazer pedagógico do professor e desperte o senso poético do aluno, além de contribuir nas reflexões sobre a escolha dos poemas e sua adequação aos educandos; tais questões serão pontuadas a seguir, no que se propõe à proposta metodológica pensada para a condução de leitura da obra do poeta gaúcho, Mario Quintana.

DO OLHAR AO FAZER: REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE “O BATALHÃO DAS LETRAS”, DE MARIO QUINTANA

Que a leitura literária acontece antes e fora da escola é um fato, porém, tomamos a escola, como espaço de institucionalização do letramento literário, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, quando a mesma assume uma função refletiva contornada por uma metodologia que considere o texto literário como matéria de subjetividade, que intercambia vozes e reúne novos ares no que tange à leitura e a interpretação do texto. Dessa forma, qual postura devemos assumir?

Na tentativa de responder essa questão, há um risco ao pragmatismo, do qual nos distanciamos, uma vez que atribuímos ao ambiente escolar, olhares plurais, pelos quais se organizam dizeres de toda uma comunidade de leitores. Nessa esfera, alunos, professores, pais, funcionários, entre outros, devem participar dos eventos de leitura, sistematizando o fazer literário em etapas que (des)constroem práticas e reproduções de atividades muitas vezes pensadas para a hierarquização da gramática normativa, ainda muito comum nas escolas de educação básica, que utilizam o texto literário para apresentar categorias estruturais da língua.

No entanto, como estabelecer um diálogo nas aulas de Língua Portuguesa, que se utilize do texto literário sem que ilustre as aulas de gramática? Não é uma tarefa fácil, se considerarmos que os cursos de Letras e Pedagogia ainda negligenciam a formação docente no que tange aos procedimentos metodológicos e/ou discussões teórico-reflexivas entre o texto literário e sua função primeira, que é a fruição do texto. Levando-nos a outro questionamento: como é possível formar novos leitores de literatura em meio a esse desencontro?

Tais questões se vinculam à formação docente, mais especificamente com estudantes dos períodos em que se deparam com o planejamento do Estágio Supervisionado, que visa a aproximação da sala de aula com a fase teórica, suscitando as primeiras inquietações acerca do desafio de como ensinar Literatura. Diante dessas inquietações, faz-se necessário tomar a premissa de que seja o professor em formação um leitor de literatura, do contrário, os entraves serão ainda maiores e difíceis de superar, uma vez que a seleção de poemas, crônicas, contos, novelas, romances e outras expressões literárias, implica conhecimento por parte do profissional de educação. Essa lacuna sugere o uso do Livro Didático como o principal instrumento no fazer didático, sem os devidos complementos que se dão pelo olhar crítico, caso o professor reconheça a linguagem literária nos gêneros selecionados e/ou perceba que as sugestões apontadas no material didático são ausentes ao que trata o efeito estético do texto em função do normativo linguístico.

É possível mudar essa realidade? Partimos do princípio que sim, que um redirecionamento das escolhas metodológicas docente podem tornar efetiva a relação do texto literário em face às atividades, as quais priorizem seus aspectos, características e possibilidades para discussões crítico-reflexiva, norteadas pela leitura e uso dos gêneros literários na promoção do sujeito que se humaniza pela confabulação, como defende Antonio Can-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

dido. Dessa forma, dois aspectos nos motivam a (re)pensar as metodologias para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental: a primeira é apresentar o texto literário em sala de aula, já a segunda se volta para atividades com a poesia a partir da composição artística de Mario Quintana através de sua obra *O batalhão das letras* (2016).



Fonte: Acervo da autora.

AQUI VÃO TODAS AS LETRAS,
DESDE O **A** ATÉ O **Z**,
PRA VOCÊ FAZER COM ELAS
O QUE ESPERAM DE VOCÊ...

AI VEM O BATALHÃO DAS LETRAS
E, NA FRENTE, A COMANDÁ-LO,
O **A**, DE PERNAS ABERTAS,
MONTADO NO SEU CAVALO.

COM UM **B** SE ESCREVE **BALÃO**,
COM UM **B** SE ESCREVE **BEBÊ**,
COM UM **B** OS MENININHOS
JOGAM **BOLA** E **BILBOQUÊ**.

COM **C** SE ESCREVE **CACHORRO**,
CONFIDENTE DAS **CRIANÇAS**
E QUE SABE SEUS AMORES,
SUAS QUEIXAS E ESPERANÇAS...

COM UM **D** SE ESCREVE **DEDO**,
QUE PODERÁ SER MAU OU SÁBIO,
DESDE O DEDO ACUSADOR
AO **D** DO DEDO NO LÁBIO...



O **E** DA NOSSA **ESPERANÇA**
QUE É TAMBÉM O NOSSO **ESCUDO**
É O MESMO **E** DAS **ESCOLAS**
ONDE SE APRENDE DE TUDO.

COM **F** SE ESCRIVE **FUGA**,
FRADES, FLORES E FORMIGAS
E AS CRIANÇAS MALCRIADAS
COM **F** É QUE FAZEM **FIGAS**.

O **G** É LETRA IMPORTANTE,
COMO ASSIM LOGO SE VÊ:
COM UM **G** SE ESCRIVE **GLOBO**
E O GLOBO **GIRA** COM **G**.

COM **H** SE ESCRIVE **HOJE**
MAS "ONTEM" NÃO TEM **H**...
POIS O QUE IMPORTA NA VIDA
É O DIA QUE VIRÁ!

O **I** É LETRA DO ÍNDIO
QUE ALGUNS JULGAM **ILETRADO**...
MAS O ÍNDIO É MAIS SABIDO
QUE MUITO DOUTOR FORMADO!

COM **J** SE ESCRIVE **JULIETA**,
COM **J** SE ESCRIVE **JOSÉ**:
UM JOGO NA BORBOLETA,
O OUTRO NO JACARÉ.

O **K** PARECE UMA LETRA
QUE SOZINHA VAI ANDANDO,
LEMBRA ESTRADAS, ANDARILHOS
E PASSARINHOS EM BANDO...

O **L** LEMBRA O DOCE **LAR**,
LEMBRA UM CASAL À **LAREIRA**!
O **L** LEMBRA **LAZER**
DA DOCE VIDA SOLTEIRA...

COM **M** SE ESCRIVE **MÃO**.
E AGORA VÊ QUE ENGRAÇADO:
NA PALMA DA MÃO
TENS UM **M** DESENHADO!



N É A LETRA DOS TEIMOSOS,
DA GENTE SEM CORAÇÃO:
COM **N** SE ESCREVE – **NUNCA!**
COM **N** SE ESCREVE – **NÃO!**

OUTRAS LETRAS DIZEM TUDO.
MAS O **O** NOS DESCONCERTA.
PARECE MEIO ABOBALHADO:
SEMPRE ESTÁ DE BOCA ABERTA...

QUEM DIZ QUE AMA A **POESIA**
E NÃO A SABE FAZER
É APENAS UM **POETA** INÉDITO
QUE SE ESQUECEU DE ESCREVER...

ESSE **Q** DAS **QUEIJADINHAS**,
DOS BONS **QUITUTES** DE **QUIABO**
ERA U **O** TÃO MENTIROSO
QUE UM DIA CRIOU RABO!

OS **RATOS** MORREM DE **RISO**
AO ROER O QUEIJO DO PRATO.
MAS PARA QUE TANTO RISO?
QUEM RI POR ÚLTIMO É O GATO.

ACHEGUEM-SE COM CUIDADO,
DE OLHO ACESO, MINHA GENTE:
O **S** TEM FORMA DE COBRA,
COM ELE SE ESCREVE **SERPENTE**.

É O **T** DAS **TRANÇAS** COMPRIDAS,
BOAS DA GENTE PUXAR;
JEITO BOM DE NAMORAR
AS MENININHAS QUERIDAS...

O **U** É LETRA DO LUTO!
O **U** DO **URUBU** POUSADO
NAS NEGRAS NOITES SEM LUA
NUM PALANQUE DO BANHADO...

ESTE **V** É O **V** DE **VIAGEM**
E DO **VENTO** VAGABUNDO
QUE SEM PAGAR A PASSAGEM
CORRE TODO O VASTO MUNDO.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

ERA UMA VEZ UM **M** POETA
 QUE UM DIA, EM BUSCA DE UMA RIMA,
 CAIU DE PERNAS PRA CIMA
 E VIROU UM BELO DÁBLIU!
 COISA ASSIM NUNCA SE VIU,
 MAS É A HISTÓRIA VERDADEIRA
 DE COMO O DÁBLIU SURTIU...

COM UM **X** SE ESCREVE **XÍCARA**,
 COM **X** SE ESCREVE **XIXI**.
 NÃO FAÇAS XIXI NA XÍCARA...
 O QUE IRÃO DIZER DE TI?!

YPSILON – LETRA DOS DIABOS,
 QUE ENGASGA O MAIS SABICHÃO!
 POR ISSO O POVO E AS CRIANÇAS
 A CHAMAM DE “PISSILÃO”...

O **Z** É A LETRA DE **ZEBRA**,
 E LETRA DAS MAIS INFAMES.
 COM UM **Z** OS MENININHOS
 LEVAM **ZERO** NOS EXAMES.

E TODAS AS VINTE E SEIS LETRAS
 QUE APRENDESTES NUM SEGUNDO
 SÃO VINTE E SEIS ESTRELINHAS
 BRILHANDO NO CÉU DO MUNDO!

Situar a leitura literária no contexto escolar nos faz olhar para os três temas apresentados por Teresa Colomer, no capítulo “A articulação escolar da leitura literária”, de *Andar entre livros* (2007): 1) aulas “que se lê e se fala sobre livros”, 2) alunos (as) “que progridem na sua capacidade de interpretação de textos” e 3) a inserção do leitor em “uma literatura que se coloca na altura da criança” (COLOMER, 2007, p. 101). Tais temas sugerem que os educandos se encontrem com os livros, evento que torna eficaz o planejamento das atividades com os gêneros literários.

Articula-se aos temas propostos por Colomer a obra *O batalhão das letras*, de Mario Quintana, especialmente quando percebemos que o encontro do educando com a obra literária promove o letramento literário e conduz ao entendimento de uma segunda questão que é a necessidade de formar professores leitores, os quais contribuirão, significativamente, na ampliação de novos leitores em idade escolar. Assim, o papel do professor se confunde com a função da escola, unindo forças para a difusão do conhecimento, de modo que a experiência com a leitura literária não se restrinja às atividades pensadas pelo professor, mas que promovam o hábito de leitura no adulto. Dessa forma, uma obra que





se volta para a infância ressalta, pelo menos, duas certezas: 1) de que as motivações que selecionam as obras devem ser revistas e 2) que o livro ensina poesia quando apresenta o alfabeto; logo, a formação docente que se volte à mediação literária é urgente.

Antes de referenciar que o problema da não leitura literária é causado pelo sistema educacional ou pela condição social da escola, vale pensar na não presença do poema, do conto, da crônica, da novela, do romance, entre outros gêneros literários na sala de aula, pode estar relacionado ao não planejamento do professor. Isto é, de nada vai adiantar o objeto físico literário – livros, antologias, bibliotecas – se não houver uma proposta de abordagem de leitura entre alunos e professores; ressaltando que “sem livros não há leitura” (COLOMER, 2007, p. 105), porém, com livros fechados também não há leitura.

Corroboramos com o pensamento de Bordini & Aguiar (1988) quanto à “necessidade de uma metodologia”, de modo que a prática de leitura nos currículos escolares acompanhe a dinâmica social em que os indivíduos estão imersos, articulando-se desde as ideias mais tradicionais às contemporâneas. Exposto que se fazem necessárias ações metodológicas atemporais, é urgente repensar algumas etapas para a atividade proposta que promovam o conhecimento “que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado”. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 88).

O ponto de vista trazido acima enfatiza o método recepcional, que “[...] é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição.” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 81), já que à Literatura reserva-se à historicização, minimizando as obras à exemplificação do estilo ou da época. Para tanto, sugerimos o encontro do verso e com o estudante, a partir das etapas propostas por Rildo Cosson, no que tange à Sequência Básica, de modo que não é única nem pragmática, trata-se de uma sugestão sistematizada pelo autor, que pode mediar a leitura literária na escola.

O planejamento foi motivado como um esboço à elaboração de propostas individuais como caminho possível aos docentes em formação e/ou em exercício, como possibilidade de revisitação ao fazer docente para o ensino de poesia, partindo da leitura de *O batalhão das letras*, de Mario Quintana e suas nuances, foram consideradas as seguintes etapas:

- a. Delimitada a obra de Mario Quintana a ser apresentado à turma, pensamos como **Motivação** as ressonâncias da cultura letrada, ressonante às concepções de Márcia Abreu, para promover o deslocamento da obra em si, uma vez que tangencia a infância e alcança outras faixas etárias posteriores, bem como a controvérsia que há quando se utiliza o texto literário para ensinar gramática, aqui propomos estudar poesia pela apresentação do alfabeto. Como ponto de partida, sugerimos que sejam dispostos elementos visuais para apresentar os códigos sequenciais linguísticos, dispostos com ilustrações análogas à grafia das vinte e seis letras do alfabeto, para provocar os leitores, por mais óbvio que pareça. Nessa etapa, o objetivo é promover a reflexão entre o externo que se faz interno no poema pelo

lirismo das 27 quadras e a única estrofe que transgride essa forma, com 7 versos, toando elementos que combinam intuição e reflexão;

- b. No segundo momento, no qual provoca a **Introdução** de elementos relevantes ao autor e obra, suscitando os aspectos composicionais que promovam diálogos de entendimento da obra em sua primeira leitura. Nessa fase, acrescentamos a ênfase do ponto de vista, em que os olhares dos alunos serão considerados o cerne para a compreensão do contexto da obra e suas conexões com o mundo contemporâneo, além do paralelo estabelecido entre o presente e o passado, aludindo à cultura letrada contornada pela aquisição das letras, de modo que não se busca alfabetizar o código, mas como se alfabetiza em poesia desde as primeiras idades;
- c. Deslocados de seu contexto original, que são as cartilhas e/ou manuais de escrita, Mario Quintana, através de seu lirismo condensado que se mescla à linguagem do dia a dia, que lembra a crônica, equaliza em versos e desmifica o ensino normativo dos primeiros códigos da Língua Portuguesa, reverberando situações, majoritariamente do universo lúdico, próprio da criança. A **Leitura** da obra permite múltiplas interpretações, uma vez que suas estrofes tomam o alfabeto como mote e desafia pela expressão contida no próprio título *O batalhão das letras*.
- d. Para sua **Interpretação**, a obra que já foi lida pelos alunos em momentos anteriores, agora ganha à mediação do professor. Para esse momento, sugerimos a organização das considerações listadas pelos alunos, acrescentando apontamentos não observados pelos alunos, a exemplo da organização das estrofes, os efeitos sonoros que ecoam situações e/ou temas e como esses aspectos provocam os sentidos do leitor, sejam pelo apelo temático ou estético.

As questões sugeridas são norteadoras para o planejamento das atividades com *O batalhão das letras* e podem subsidiar o fazer docente de estudantes em formação e/ou professores já em exercício, como exemplificação que favorecesse a leitura do texto em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental, e não pelo recorte infantil, podendo ser adaptada para quaisquer faixas etárias, a depender do objetivo proposto. Neste caso, aproximar os alunos do texto poético é essencial, estabelecendo contato pelos diálogos com outros códigos da linguagem, ou seja, a sonoridade, seja ela composta pelo próprio verso ou ainda em composição melódica.

As ataduras impostas pelo uso do Livro Didático foram repensadas a partir do momento que a obra literária é observada em seu contexto original, isto é, conhecer a obra em suporte físico que não seja o recorte trazido no livro didático ou impressões avulsas, o que muitas vezes descaracterizam o gênero literário em questão. Nessa proposta, o gênero que antes era usado apenas como pretexto à norma gramatical, chega ao leitor com suas camadas, permitindo adentrar ao universo subjetivo, tanto da obra quanto do leitor.





Além da inquietação de que não há Ensino de Literatura nos anos iniciais logo é redimensionada ao fato de que não há uma formação docente que sistematize sequências metodológicas, o que acaba gerando o distanciamento do texto poético da sala de aula, uma vez que os professores não possuem familiaridade com a prática de leitura literária, inclua-se aqui a ausência de uma leitura extracurricular do professor, impendido que seja um professor-leitor. Não cabe aqui listarmos os motivos que impedem o hábito de leitura a esses professores, apenas destacamos que se torna entrave, uma vez que é crucial aos formadores de novos leitores.

Ainda como entrave, listamos o não saber planejar as etapas de uma atividade que se distancia ao modelo praticado pelo livro didático. Com isso, não estamos diminuindo a importância do LD, porém, sugerimos que ele não se torne o único instrumento para o fazer pedagógico do professor, principalmente ao que tange ao Ensino de Literatura, uma vez que pede a sistematização da leitura literária, quase sempre deixada em segundo plano por esses manuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após relatar algumas situações tocantes ao (não) Ensino de Literatura, o que considerar como fechamento dessas ideias? Uma metodologia é possível? Além de uma metodologia possível, o que deve ser considerado quanto à formação docente? Não temos respostas absolutas para essas perguntas, porém, consideramos que a **Leitura Literária** permite maiores incursões aos seus leitores, sejam eles alunos ou professores.

Hoje a afirmativa de que o brasileiro ler pouco ou quase nada tem se modificado tocante à leitura sistematizada da literatura. No entanto, sendo a escola o lugar de formação leitora, o que falta para que essa função se efetive? Partiria do professor a promoção da leitura literária, aspecto que requer mais que um exercício repetitivo e/ou tecnicista da leitura em sala de aula; faz-se necessário que o texto seja apresentado ao educando, bem como mediado pelo professor, que deve pautar suas atividades em etapas que agucem o hábito da leitura, ou seja, que transcendam o espaço escolar.

Sabemos que atividade como essa exige do professor maior dedicação, o que quase sempre é deixada de lado, uma vez que a carga horária semanal torna impossível o planejamento de novas atividades, sendo o Livro Didático o “salvador” de seus dias. Dessa forma, distancia-se a necessidade da realidade no que tange ao Letramento Literário em sala de aula, de modo que não se estabelece um aprendizado pelo texto poético se ele não for lido, sentido ou ainda adentrado, conjuntamente, às camadas pelos leitores (professores e alunos).

Por outro lado, cravamos em nossa memória de que é possível a leitura do texto poético em sala de aula, bem como um aprendizado sistematizado por etapas que contemplem uma apresentação e interpretação motivadoras às reflexões críticas, as quais tornem educandos em leitores participativos de uma sociedade imersiva em novos suportes e tecnologias.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Coimbra: Editora Angelus Novus, 2004.

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

PINHEIRO, Hélder. *Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro*. In: **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. (Orgs.). Angela Paiva Dionisio, Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

PINHEIRO, Hélder. *Reflexões sobre o livro didático de literatura*. In: **Português no ensino médio e formação de professor**. (Orgs.). Clécio Bunzen, Márcia Mendonça. São Paulo: Parábola, 2006.



AUTORIZAÇÃO, AUTONOMIA E AUTORIA: A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UM PROJETO DE MEDIAÇÃO DE LIVROS LITERÁRIOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Ana Luiza da Costa Lima Vidal

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Stephanie Charles Marques Bundai

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivos compreender e analisar os desafios em promover autonomia com a estratégia de formação de educandos como leitores literários que se expressam autenticamente por meio da arte. As experiências aqui relatadas são frutos do projeto “Lá Vem História”, realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Parceiros da Educação RJ em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculando-se ao Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC).

O projeto “Lá Vem História”, desenvolvido de abril a novembro de 2023, visou unir arte e educação, promovendo a formação cultural, a criatividade e o imaginário. Um de seus eixos de atuação foi a mediação de leitura literária, que contou com a prática de pedagogas e estudantes de pedagogia em formação, cada um(a) atuou em uma das 15 escolas públicas parceiras do projeto, que compõem a rede municipal do Rio de Janeiro. O grupo de mediação se organizou com idas duas vezes por semana nas escolas, junto a reuniões coletivas com a coordenadora Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade.

As reuniões, por sua vez, tinham o papel de refletir e planejar as práticas de leitura, o que concebia momentos de partilha e trocas entre colegas, que se configuraram como um espaço de elaboração inicial para discussão aqui proposta. Por outro lado, nas idas às escolas, as educadoras buscavam a formação das crianças como leitoras por meio de duas práticas: a mediação de leitura de livros literários e atividades artísticas a partir dos livros lidos.

As atividades propostas pelas mediadoras visavam propiciar a especificidade artística da literatura, autorizando um espaço de autonomia para a produção de desenhos e de escritas estéticas, para os educandos conceberem uma criação autoral enquanto indivíduos que se expressam de forma autêntica.



Contudo, em experiências de mediação das autoras, que atuaram em escolas diferentes, foi observado que os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental estagnavam nas atividades. As crianças apresentaram dificuldades na expressão de autenticidade e de autoria, sendo elas: afirmação de que não sabiam desenhar, busca da avaliação das educadoras em cada etapa da produção artística e cópia de outros desenhos, sem exercer sua autoria. Sendo assim, nos interrogamos: por que esse fenômeno ocorre?

Para investigar o problema anunciado, metodologicamente, elaboramos relatos das mediações em que vivenciamos as dificuldades apontadas. Sob uma abordagem discursiva (Bakhtin, 2006), os relatos situam uma postura discursiva da escola, pela escuta das vozes das crianças (Andrade, 2011). Além disso, em conjunto com estudos de pesquisadores e pesquisadoras, conceituamos o que é mediação (Vygotsky, 1991; Pino, 2000) e problematizamos a educação escolar, refletindo sobre a avaliação, a cópia e a educação bancária nas instituições escolares (Freire, 2019; Luckesi, 2006; Soares, 2011).

A pesquisa se justifica na medida em que a análise de experiências de mediação realizada a partir do tema “Autorização, Autonomia e Autoria” contribui para os estudos de práticas de leitura literária infantil e juvenil em espaços escolares, considerando a escola como instância social formadora de leitores.

A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA

Compreendendo a mediação semiótica em Vygotsky como o elo entre o ser humano e a natureza, a partir de um sistema de signos (Pino, 2000), a estratégia de leitura das mediadoras consistiu em estabelecer um elo entre o livro e as crianças por meio da linguagem.

Baseamo-nos em Vygotsky (1991), na visão de que o ser humano possui funções psicológicas superiores, das quais envolvem o pensamento, a linguagem e a memória, de modo que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (p. 25). Nesse sentido, por meio do diálogo sobre o livro e da confecção artística, estimulávamos que os educandos expressassem o mundo de sentidos e significados construídos a partir da leitura.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho fundamenta-se na elaboração de relatos em uma perspectiva bakhtiniana da palavra: “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 2006, p. 34). Em outros termos, consideramos a linguagem enquanto uma construção social.

Nessa direção, destacamos as interações das crianças com as atividades de mediação e refletimos em que contexto elas estão falando, a partir de uma postura discursiva da

escola, o que Andrade caracterizou como “ter o que dizer, ter uma escuta na interlocução com seus pares e com o professor” (Andrade, 2011, p. 2).

Em seguida, constam os relatos das mediações. Ambas as atividades utilizaram o mesmo livro, “O Pequeno Príncipe Preto”, escrito por Rodrigo França. A história é uma releitura de “O Pequeno Príncipe”, como vislumbra sua sinopse:

Em um minúsculo planeta, vive o Pequeno Príncipe Preto. Além dele, existe apenas uma árvore Baobá, sua única companheira. Quando chegam as ventanias, o menino viaja por diferentes planetas. É assim que ele conhece o rei, a raposa e... as crianças do planeta Terra. Nessa jornada, o Pequeno Príncipe Preto espalha o amor, deixando as sementes da Baobá por onde passa, na esperança de que todos cultivem mais a empatia. (França, 2020)

RELATO DE ANA LUIZA

“O Pequeno Príncipe Preto” foi a leitura escolhida para o primeiro contato com uma turma do quinto ano do ensino fundamental, sob a justificativa de conhecer as visões de mundo das crianças, mediando uma história de aventura na qual um menino viaja pelo universo, conhece novos planetas e diferentes pessoas. Nesse enredo, o livro trata sobre relações interpessoais, ao abordar a ancestralidade, empatia, diversidade e o coletivo.

Após a leitura do livro, a proposta de atividade artística para as crianças foi produzir o desenho de seu próprio planeta, no qual poderiam escolher o formato, a cor, o nome e o que faria parte dele, pois cada um/a seria a pequena princesa ou o pequeno príncipe de seu planeta. Dada às possibilidades de escolha aos educandos, a atividade tinha o objetivo de exercitar a autonomia e criatividade, por meio da elaboração de desenhos autorais. Contudo, depois de explicar para a turma a proposta, me surpreendi com o comportamento de um aluno.

De início, ele me pediu ajuda dizendo que não sabia fazer a atividade. Expliquei de novo a proposta e fiz perguntas: o que você gostaria de ter em um planeta apenas seu? Que tal pintar o planeta com a sua cor favorita? Mas o aluno me respondeu “não sei” e que não tinha nenhuma ideia. Então o orientei para começar pelo formato de um círculo, como os planetas que conhecemos.

No primeiro desenho (Figura 1), ele não gostou da sua criação, pois o círculo não tinha saído perfeito. Em busca de fazer isso, virou o verso da folha para fazer um novo desenho, e usou a garrafa de um colega da turma para traçar o formato redondo. Porém, pegou a garrafa sem pedir emprestado, e por isso o dono e ele tiveram uma discussão, logo tive que mediar uma briga entre os dois.



Figura 1: Primeiro desenho.



Fonte: Acervo da autora.

Contextualizando, este aluno que estagnou na criação artística tinha um histórico de conflitos com outras crianças e com as professoras, o que dispersava sua atenção das tarefas escolares, por isso era considerado um dos mais agitados da turma. Após o conflito com o colega, ele fez um novo desenho (Figura 2), mas ainda dizendo “não sei fazer um planeta”, repetiu o mesmo padrão, só que com mais rabiscadas que o anterior.

Figura 2: Segundo desenho.



Fonte: Acervo da autora.

O aluno foi até a minha mesa para mostrar o resultado e pedir uma folha porque queria recomeçar. Entreguei o novo papel, e ele fez outro círculo. Mas não demorou muito e voltou mais uma vez até onde eu estava, reclamando que tinha molhado a folha com a água da garrafa e me pedindo uma nova. Eu respondi que não precisava, já que o molhado iria secar, era só esperar.

Passaram alguns minutos e o papel rasgou no lugar que estava molhado. O aluno voltou ao meu lado e fez outro pedido para ganhar uma nova folha. Então, eu dei a ideia de recortar a parte rasgada, assim ele continuaria o desenho com o círculo que já tinha feito na folha. Mas a criança não concordou, e disse que daquele jeito não faria mais a atividade.





Na tentativa de contornar a situação e ajudá-lo, fiquei com a folha rasgada, entreguei uma nova a ele, e afirmei que eu mesma faria um planeta com o que ele havia desenhado. Em seguida, transformei o círculo em um planeta de caveira (Figura 3), e mostrei para ele, que ficou impressionado. Eu apontei que a base da caveira foi o que ele tinha descartado, para mostrar como era possível desenhar a partir da sua criação.

O aluno me pediu de volta o papel da caveira. Respondi que, depois dele terminar o desenho em sua nova folha, deixaria que pintasse o meu. Nesse momento, o chamei para sentar na minha mesa. Incentivei que usasse as canetas coloridas do meu estojo, porque ele não tinha material para pintar, depois escolheu duas cores que tinha achado bonitas e fez o que chamou de planeta metade roxo, metade azul. Por fim, com apoio ele conseguiu desenvolver a atividade e escolher sobre o que fazer sobre sua própria criação artística.

Figura 3: Planeta caveira e Planeta metade roxo e metade azul.



Fonte: Acervo da autora.

RELATO DE STEPHANIE

“O Pequeno Príncipe Preto” foi o livro escolhido por mim para o meu primeiro dia de mediação de leitura literária na escola em que atuei. Sendo uma releitura do clássico “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, no livro, o autor Rodrigo França não abandona alguns personagens marcantes do clássico “O Pequeno Príncipe”, como, por exemplo, a raposa, mas também ressignifica outros, como é o caso da árvore baobá. O autor inova ao construir uma narrativa que permite uma reflexão sobre quem somos, nossa ancestralidade, nossos laços de afetos, além de incorporar no livro elementos das culturas africanas.

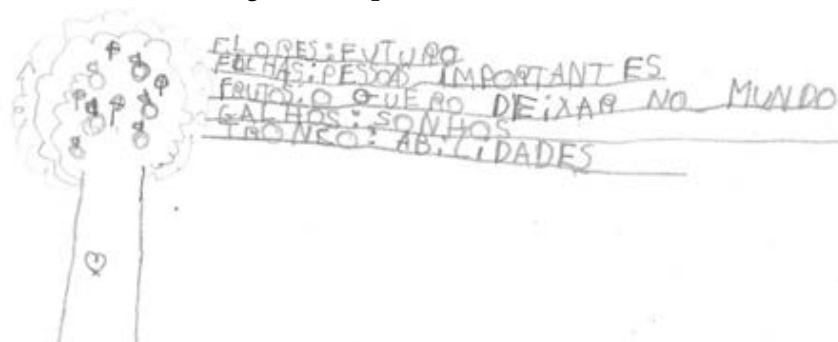
Por essas características, escolhi a obra para dar início ao meu trabalho com as crianças das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (3º, 4º e 5º ano), buscando a construção de um contexto em que elas poderiam reconhecer-se, refletir sobre suas habilidades, sonhos, desejos, e compreender o conceito de ancestralidade. A partir disso, no momento que se prosseguiu à leitura do livro, apresentei para as turmas a proposta intuitiva

lada “árvore da vida”. Inspiradas pela presença da árvore baobá, que possui lugar proeminente na história, cada criança criaria através de desenho e da escrita a sua árvore da vida.

A proposta recebeu esse nome pois cada parte da árvore corresponderia a uma parte da vida da criança, sendo essas: Flores (O que espero do futuro); Folhas (Pessoas importantes); Galhos (Sonhos) Frutos (O que quero deixar no mundo); Tronco (Habilidades); Raíz (O que aprendi com meus ancestrais). Como recurso para a proposta, utilizei o quadro da sala de aula, em que desenhei uma árvore da vida e as partes descritas anteriormente.

Pouco tempo depois, ao observar a produção das crianças, me surpreendi ao notar que várias não criaram suas árvores, mas realizaram a cópia da árvore que eu havia desenhado no quadro como exemplo, não realizando a correspondência das partes da árvore com as suas vidas. O que pode ser observado na figura abaixo:

Figura 4: Cópia da árvore da vida



Fonte: Acervo da autora

Refleti sobre esse acontecimento, pretendendo compreender qual estratégia adotar para que isso não se repetisse. Como restava uma turma para realizar a mediação de leitura literária, decidi que dessa vez colocaria o exemplo de uma árvore da vida no quadro, e as partes corresponderiam a minha vida e quem sou. No entanto, mais uma vez, o mesmo fenômeno ocorreu, apesar de eu ter anunciado que não era para copiar:

Figura 5: Cópia da árvore da vida da mediadora.



Fonte: Acervo da autora.



Na figura, temos uma árvore muito semelhante com a desenhada no quadro, o que me causou surpresa e confusão, uma vez que o desenho na folha não era meu.

OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao encontrar os desafios descritos anteriormente nas experiências de mediação, problematizamos aspectos da educação escolar em busca de compreender o motivo pelo qual as crianças estagnaram nas atividades. Partindo dos relatos, entendemos que os seguintes questionamentos podem surgir: será que o aluno do primeiro relato não estagnou apenas por uma insatisfação pessoal com a sua produção? No segundo relato, não podemos considerar a cópia do quadro como uma falta de atenção ao que foi anunciado pela mediadora? Tais suposições não seriam inadequadas, se os acontecimentos relatados fossem isolados, o que não ocorreu ao longo dos seis meses de atuação nas instituições escolares.

Nesse sentido, os relatos foram escolhidos como exemplificações dos desafios encontrados. Não foram raras as vezes em que os alunos estagnaram em suas produções, argumentando que “não tinham ideia”, “não sabiam desenhar”, ou os momentos em que pediram para que as mediadoras fizessem para eles, ou solicitaram outra folha pois qualificaram seus desenhos como “feios”. Soma-se a busca pela avaliação das mediadoras, questionando-as se suas produções estavam “feias” ou “bonitas”, e “certas” ou “erradas”, além da realização de cópias de exemplos dados por elas e de partes dos livros que estavam sendo lidos.

A natureza repetitiva desses acontecimentos nos levou a um movimento de reflexão e buscas por explicações. Nessa direção, foi possível perceber quais elementos da cultura escolar atravessaram nossas atuações. Isso porque ao atuarmos no espaço escolar com um projeto de mediação de leitura literária, compreendemos que fazíamos parte da escolarização da literatura infantil e juvenil. De acordo com Soares (2011), essa escolarização é a apropriação da literatura pela escola, visando atender os seus fins educadores e formativos. Para a autora, não existe a possibilidade de que qualquer tipo de literatura ao se tornar “saber escolar” não se escolarize, pois isso negaria a própria escola, e nessa inevitável escolarização, há a existência de uma que se constitui como adequada e outra que é inadequada.

Por isso, na procura por uma adequada escolarização da literatura infantil e juvenil, autorizamos contextos de oportunidades de expressão artística, para formar leitores que se expressassem de forma autêntica, autoral e compreendessem a dimensão social da literatura. No entanto, nessa busca, nos deparamos com uma cultura escolar de avaliação e cópia. Cabe pontuarmos que, aqui, cultura escolar está sendo compreendida como “modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados” (Frago, 2000, *apud* Silva, 2006, p. 204). Já a despeito do conceito de avaliação, como nos apresenta Luckesi (2006), concordamos que: (I) constitui-se como um juízo de valor; (ii) o julgamento não será somente subjetivo, mas ocorrerá a partir de indicadores da realidade que



apresentam a qualidade esperada do que está sendo avaliado; (iii) a avaliação levará a uma tomada de decisão.

A partir de tais conceituações juntamente a escuta da voz das crianças, uma vez que “pela voz das crianças, além de sua experiência extraescolar, também atua sua experiência escolar [...]” (Andrade, 2011, p. 2), inferimos que os alunos imersos na cultura escolar de cópia e avaliação, incorporaram os discursos e as ações de uma forma de ser, estar e fazer próprias dessa cultura. Sendo assim, ao não pactuarmos com essa forma, as próprias crianças realizaram três movimentos: o primeiro, de buscar em nós uma postura avaliadora, que qualificaria e classificaria suas produções de forma positiva ou negativa, o segundo, de serem as auto-avaliadoras do que produziram, e o terceiro, de não se reconhecerem como autoras, consequentemente, não se apropriando das oportunidades de se expressarem de forma criativa, autoral e autônoma.

Nesse contexto, no primeiro relato, o aluno apresentou dificuldade de exercer sua autonomia e autoria, solicitando a presença da mediadora, para que o ajudasse. Em seguida, demonstrou insatisfação com sua produção, sob o argumento de que o círculo não estava “perfeito”. Ou seja, o aluno auto-avaliou a sua produção, a partir de um referencial não só subjetivo, mas também escolar de como deveria ser o seu planeta. Por outro lado, no segundo relato, a utilização do quadro como um recurso para explicação da proposta, gerou a interpretação de que era necessário copiar exatamente o que estava sendo exposto. Isso porque o quadro se constitui como um objeto da educação escolar cujo principal objetivo é realizar cópias, e tal concepção, nas experiências analisadas, foi internalizada pelos educandos.

Em suma, ao apresentarmos propostas que não possuíam como premissa a cópia e a avaliação, as crianças, em diversos momentos, demonstraram que não assimilaram as oportunidades de produção autoral, mesmo as educadoras autorizando o espaço para essas construções. Um exemplo que elucida tal análise é o estranhamento dos alunos com as atividades que concebiam autonomia, repetidamente, em sala de aula, as seguintes perguntas emergiram: “Tia, eu posso desenhar o que eu quiser?”, “A folha é em pé (vertical) ou deitada (horizontal)?” e “Posso usar canetinha (ou outro material) no desenho?”. Era motivo de comemoração das crianças quando nós mediadoras respondíamos que elas poderiam desenhar da forma que desejassem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o fenômeno da estagnação das crianças é impulsionado pois elas vivenciam um modelo de educação escolar que privilegia uma cultura de avaliação e cópia, como foi apontado anteriormente. Refletimos que essa concepção vai na direção do que Freire (2019) conceituou como educação bancária. Ou seja, uma educação em que o educador é o sujeito da ação, que “encherá” os educandos de conteúdos. Nela, os educandos “recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2019, p. 80).





No entanto, na mediação de leitura literária, as educadoras intencionaram uma relação de horizontalidade com as crianças, deixando emergir suas vozes e fazendo o movimento de escutá-las. Tais práticas diferiram significativamente das vivenciadas por elas cotidianamente nas instituições escolares. Consequentemente, as marcas de uma experiência escolar pautada em pouca promoção de autoria e autonomia, fizeram-se presentes nos momentos em que as propostas de atividades artísticas foram apresentadas para as turmas.

Por fim, a compreensão e as análises dos desafios que aconteciam em sala de aula a partir das propostas de criação artística aqui analisadas, fornecem subsídios para pensar novas práticas de formação de leitores e o estímulo na literatura infantil e juvenil no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita”. **Revista Pátio**, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2019. LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

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

PINO, Angel Sirgado. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, 2000.

SILVA, Fabiany. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, n. 28, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins, 1991.

CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DE UM PROPÓSITO DE LEITURA

Gisele de Assis Carvalho Cabral
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo aborda o recorte de algumas ações de campo selecionado ao descrever e analisar parte de uma das práticas de leitura literária realizada com uma turma de 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Marília, a partir da proposta de leitura da obra *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, escrita por Dago Arena e ilustrada por Fernanda Carneiro. A prática ocorreu em dois momentos: a leitura em duplas com uso das estratégias de leitura – conhecimentos prévios, inferência e conexões – e a conversação literária sobre a obra durante um Encontro Dialógico. A partir dessa prática de leitura, houve a realização de novas ações como a escrita de e-mail para o autor, um Piquenique Literário com ele e algumas produções artísticas.

Assim, o objetivo é apresentar alguns momentos desenvolvidos a partir da leitura da obra literária mencionada em busca de refletir sobre determinadas falas e condutas leitoras das crianças e da professora para pensar como as estratégias de leitura podem contribuir para a constituição leitora na direção da compreensão e da apropriação da cultura humana.

Para tanto, foi fundamental que a docente criasse necessidades de leitura nas crianças, uma vez que, segundo Foucambert (2008, p. 64, destaques do autor), “Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto”. Nessa vertente, a docente instigou a geração de um projeto coletivo de leitura para que as crianças tivessem um propósito para a leitura, visto que ao ter em mente os objetivos da leitura, a motivação é criada.

A concepção de leitura aqui defendida é baseada na perspectiva da Filosofia da Linguagem de que “[...] ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (Arena, 2010, p. 19), ou seja, ler não é pronunciar sílabas formando palavras, mas compreender a palavra do outro e responder a ela, exercendo a sua contrapalavra (Bakhtin, 2011), de modo que “Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

decodificação, nem depende apenas do texto” (Cosson, 2022, p. 39). Para Foucambert (2008, p. 57)

[...] para aprender a ler, a criança deve ser colocada em situações que reúnam as condições de uma leitura verdadeira e nas quais ela exerça uma atividade de leitura verdadeira para ela. Aprender a ler é ler; só se aprende porque se está lendo. Em outros termos, desde a primeira vez, se a situação for uma situação de leitura, o que a criança exercita é um comportamento de leitor, no nível de uma resposta que ela é capaz de dar, que evoluirá e que não cessa de evoluir enquanto ela ler.

Nesse sentido, a função da professora foi criar condições para que as crianças lessem intencionalmente para alcançar um propósito a partir de um projeto coletivo.

No que tange à metodologia utilizada, a das Ciências Humanas, na qual o objeto de pesquisa não é uma coisa sem vida, mas o ser humano com sua ideologia, seus pensamentos, falas, atitudes, que troca e interage com o outro, ampliando assim seu horizonte de conhecimento (Bakhtin, 2017), a dialogicidade foi a base das interações estabelecidas entre estudantes e professora na busca da compreensão do livro literário selecionado.

Quando os participantes estão envolvidos em um projeto e compreendem de antemão quais os objetivos devem atingir – o propósito de leitura – as suas atitudes, assim como suas palavras, são plenas de sentidos, de modo que seus enunciados orais vão sendo construídos na interação com todos os outros, cada um levando seus sentidos para o diálogo, o que pode contribuir para a ampliação das suas vivências leitoras.

Assim sendo, a metodologia investigativa foi a análise do livro referido bem como a observação, registro e análise de alguns enunciados orais e escritos das crianças segundo a perspectiva dos autores Bakhtin (2011; 2017) ao cotejar ideias de estudiosos como Cosson (2022), Foucambert (2008) e Giroto; Souza (2010).

A OBRA UTILIZADA E O PROJETO COLETIVO DE LEITURA

A obra possui setenta páginas, podendo ser categorizado, segundo os estudos de Linden (2011), como aquela que se pode pegar com uma mão ao estar fechado, mas que se lê segurando com as duas mãos. Composto por enunciados escritos e ilustrações, é considerado como livro ilustrado porque a articulação entre as duas linguagens configura a produção de novos sentidos. No geral, as ilustrações e o escrito ocupam a mesma página, sendo o escrito em dupla caixa na cor branca sobre as páginas coloridas. Dentre estas, algumas ilustradas e outras com um fundo de uma cor apenas em tonalidades de verde, azul, marrom e cinza. Para compor a técnica da ilustração, a ilustradora construiu cenários com papel amassado e fotografou-os.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Figura 1 - Primeira e quarta capas da obra *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, de Dago Arena e Fernanda Carneiro



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A professora, ao contar às crianças a sua participação no evento de lançamento da obra, bem como o diálogo realizado com o autor, criou motivações na turma para conhecer tanto a obra como o escritor. Assim, brotou o objetivo de leitura. Consciente da necessidade do acesso ao livro físico pelas crianças, como evidencia Cosson (2022, p.60) ao dizer que “Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”, a professora conseguiu comprar quatorze exemplares, o considerável para a leitura em duplas.

Para oficializar o objetivo da leitura, houve a elaboração de um projeto coletivo (quadro 1) com a construção de quadro único com a participação das crianças a fim de pensar conjuntamente nas ações a serem realizadas para atingir o objetivo principal. A partir do quadro, a turma foi colocando em prática o que haviam combinado.

Quadro 1 - Projeto Coletivo de Leitura

NOME DO PROJETO COLETIVO: LEITURA DO 5º ANO C DO LIVRO “MARI, A MARIPOSA, E MARIETA, A BORBOLETA”			
Tarefas a realizar	Responsáveis	Calendário	Material necessário
1. Ler o livro “Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta”, de Dago Arena e Fernanda Carneiro, em duplas. 2. Fazer um convite ao autor Dago para conversarmos sobre a obra. 3. Dialogar, em grupo, sobre a obra após a leitura de todo o livro.	Professora * e alunos do 5º ano C da EMEF *	Cerca de uma hora. - Piquenique Literário – dia a definir.	- 14 livros comprados pela professora. - Folhas do pensar para preenchimento das estratégias de leitura CONEXÃO TEXTO- LEITOR, CONEXÃO TEXTO-TEXTO, CONEXÃO TEXTO- MUNDO, INFERÊNCIA, QUESTÕES AO TEXTO.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022



AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS

As estratégias de leitura utilizadas na exploração da obra literária foram conexão texto-leitor, conexão texto-texto, conexão texto-mundo, inferência e questões ao texto fundamentadas nos estudos de Girotto e Souza (2010). Porém, serão abordadas apenas as conexões e a inferência.

Conforme Girotto e Souza (2010), fazemos inferências o tempo todo em nosso cotidiano ao ler um gesto, uma expressão facial, um tom de voz, um enunciado visual ou escrito. Assim, ao inferir, fazemos previsões e lemos nas entrelinhas. É uma estratégia imprescindível para a produção de sentidos, para a compreensão.

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem (Girotto; Souza, 2010, p. 76).

A professora, com a intenção de que as crianças inferissem e mobilizassem seus conhecimentos prévios, chamou a atenção para os paratextos da obra, uma vez que “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Cosson, 2022, p. 60).

A prática guiada é o momento no qual a professora, na função de leitora mais experiente, faz juntamente com as crianças, ou seja, “Nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão” (Girotto e Souza, 2010, p. 62). Segue um exemplo de prática guiada, na qual o diálogo efetivado entre professora e crianças cria possibilidades para as crianças mobilizarem seus conhecimentos a partir dos elementos paratextuais, tais como a primeira e quarta capa, o título, as imagens, a biografia dos autores, a partir de questionamentos. Para assegurar o anonimato das crianças, foram identificadas como Criança 1, 2, 3 e assim por diante.

Professora: A partir do título, posso prever como será a história? Criança 1: Sim, já se sabe que tem uma borboleta e uma mariposa. Professora: E a ilustração da primeira capa? O que ela sugere?

Criança 2: Que a história vai se passar em um tronco de árvore. Professora: Onde está esse tronco?

Criança 2: No quintal. Criança 3: Em um jardim.

Professora: Será? Que outros elementos ajudam a gente a pensar sobre o local onde se passará a história?





Criança 1: Vendo as outras imagens. Professora: O que tem na quarta capa do livro? Criança 1: Uma borboleta.

Professora: Uma borboleta ou uma mariposa?

Criança 1: Não sei. Acho que é borboleta pelo que conheço.

Professora: Então, vamos ler a sinopse para termos mais elementos sobre a história? Crianças: Sim.

Criança 4: Professora, posso ler? Professora: Sim.

Criança 4: (Faz a proferição da sinopse da quarta capa).

Professora: Ótimo! E aí, podemos prever mais sobre a história com essas novas informações?

Crianças: Sim.

Criança 5: Elas vão passear. Professora: Quantas vezes?

Criança 2: Duas. Uma em uma noite de lua cheia e outra em um dia de sol brilhante.

Professora: Voltando na sinopse, tem algumas perguntas: “O que se passou durante a noite?”, “E o que aconteceu sob o sol brilhante?”

Criança 1: Acho que vai acontecer alguma coisa com elas. Criança 2: Elas serão capturadas.

Professora: Hum... Será? E o que vocês sabem sobre o autor e a ilustradora?

Criança 6: Eu sei que ele foi seu professor e se comunicou com a gente no site do NAHum.¹

Professora: Sim, o que mais?

Criança 2: Professora, tem a biografia no final do livro. Professora: Vamos ler as biografias?

Crianças: Sim.

As biografias são proferidas pela professora.

Criança 6: Professora, esta foto do Dago Arena é uma foto que foi tirada na França. Professora: Como você sabe?

Criança 6: Porque, quando eu li a história do gigante lá no site do NAHUM, eu vi essa mesma paisagem.

Professora: Ótima observação! Eu não tinha reparado nisso. E o que vocês sabem sobre a ilustradora?

Criança 1: Eu nunca ouvi falar. Criança 2: Ela mora no Rio de Janeiro.

Criança 3: Será que ela conhece o Rui de Oliveira² que também mora lá?

Professora: O Rui é muito conhecido. Mas não sei dizer. Qual será o gênero textual usado pelo autor?

Criança 7: É uma narrativa poética. Professora: Como chegou a essa conclusão?

Criança 7: Porque conta uma história e tem rimas. Professora: Qual é o tema da história?

1 Núcleo de Alfabetização Humanizadora é um site (<https://nahum-lescrever.com.br>) que disponibiliza conteúdo cultural para leitores e leitoras de todas as faixas etárias, como narrativas das diferentes regiões brasileiras, bem como de outros países. As crianças dessa turma trocaram mensagens com o Dagoberto Arena, um dos fundadores do NAHum e tradutores das histórias, assim como autor do livro explorado.

2 Rui de Oliveira é um ilustrador cuja obra fora explorada anteriormente pela turma.

Criança 1: Borboleta e mariposa.

Professora: E o que vocês sabem sobre o tema vai ajudar a compreender a história? Crianças: Sim.

Com esse diálogo, compuseram o quadro âncora (quadro 2) adaptado de Girotto e Souza (2010).

Quadro 2 – Adaptação do quadro âncora original para INFERÊNCIA

Título do livro: Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta. Autor (a): Dago Arena. Ilustrador (a): Fernanda Carneiro.			
Eu uso para prever:	Sim	Não	Observações
O título	X		Presumimos que vai tratar de uma borboleta e uma mariposa.
A ilustração da primeira capa	X		Deduzimos que a história se passará em um tronco de árvore no quintal.
Os nomes dos capítulos		X	Não há capítulos.
A sinopse da quarta capa	X		Percebemos se tratar de encontros entre a borboleta e a mariposa em dia de sol e noite de lua cheia.
O que eu já sei sobre o autor e o ilustrador	X		Lendo as biografias descobrimos um pouco sobre a vida do autor e da ilustradora.
O que eu já sei sobre o gênero textual	X		É uma narrativa poética.
O que eu já sei sobre o tema	X		O que sabemos ajuda a compreender a história.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

A professora conscientemente do seu papel, a partir de perguntas com base nas dicas presentes na obra – paratextos – gerou condições às crianças para realizarem inferências ativando a memória a respeito do que elas já sabiam sobre o assunto para criar novos significados e sentidos. “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter” (Girotto; Souza, 2010, p. 76).

Foucambert (2008, p. 63) nos lembra que “Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura”. Nessa perspectiva, as crianças puderam adentrar à leitura do livro desafiadas a buscar as informações que estavam procurando motivadas pelo diálogo proporcionado previamente. Assim, as crianças, em duplas, passaram a ler a obra podendo explorar conforme seus ritmos, necessidades, expectativas, para atingir o propósito principal: conhecer o conteúdo da narrativa para poder dialogar com o autor.



Como as crianças já conheciam as estratégias conexões texto-leitor, texto-texto, texto-mundo propostas por Girotto e Souza (2010), tiveram à disposição etiquetas autocolantes para colar na página da obra quando realizassem essas estratégias. Cada cor de etiqueta correspondia a uma das conexões para facilitar a visualização. Também registravam na folha do pensar o pensamento que iam tendo no decorrer da leitura.

[...] quando uma criança lê uma parte de um texto e se lembra de algo que aconteceu com ela, de experiências vividas, ela para, pensa em voz alta e codifica o texto com a seguinte frase: “me faz lembrar...” Nesse momento, uma vez motivada, ela escreve algumas palavras no bloco de notas que explica o exercício mental, pensamento ou sentimento vivenciado (Girotto; Souza, 2010, p. 68).

Seguem algumas falas desse momento:

Situação 1:

Criança 1: Aqui nesta parte fala que a mariposa só vai à noite e a borboleta só vai de dia. Eu não sabia disso. Eu achava que as duas eram de dia ou as duas eram de noite. Então o que a gente vê aqui fora é borboleta. Eu não sabia. Achei que era mariposa.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

Essa fala da criança mostra o quanto a literatura pode contribuir com o conhecimento de forma espontânea. Um conhecimento que a criança não tinha associado ao seu conhecimento de mundo fez construir um novo conhecimento.

Situação 2:

Criança 1: Eu fiz uma conexão texto-leitor porque foi muita coincidência que hoje, de manhã, eu vi uma borboleta no quarto da minha mãe.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

A criança realizou a conexão texto-leitor e demonstrou consciência de tê-la realizado, ou seja, ela já consegue utilizar a metacognição para explicar um pensamento, o que só faz melhorar a própria leitura, pois “quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem” (Girotto; Souza, 2010, p. 47). Ela também realizou outras conexões presentes na ficha a seguir:



Figura 2 - Registros feitos pela criança

♥ Trabalhando com a estratégia de leitura – CONEXÃO TEXTO-LEITOR

CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
Título do livro: <u>Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta</u>	
Autor (a): <u>2 Lago, Gisela</u>	
Ilustrador (a): <u>Ednardo Loureiro</u>	
Palavras ou expressões	Lembrei-me de...
1. <u>Borboleta</u> ^{Título}	<u>Hoje de manhã eu vi uma borboleta no quarto da minha mãe.</u>
2. <u>Flores</u> <u>Páginas: 23, 4 linha</u>	<u>Minha mãe ama flores</u>
3. <u>Dezembro</u> <u>Página 38, 2 linha</u>	<u>É a mãe do meu aniversário</u>

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

Leitores fazem conexões o tempo todo durante a leitura, e essas conexões vão contribuindo para a compreensão do que leem. Normalmente, é um comportamento automático, entretanto, quando os leitores se dão conta dessa ação, o ato de ler se torna mais acentuado e transformador da própria mente. “O comprometimento de produzir significados na leitura amplia-se quando passam a entender que suas ideias e as suas próprias compreensões importam e facilitam a compreensão dos textos lidos” (Giroto; Souza, 2010, p. 57).

Situação 3:

Criança 1: Ela tem uma botinha. Professora: Ela quem?

Criança 1: A borboleta [apontando para a página 21]. Professora: Ah, legal! Mais alguma coisa que observou?

Criança 1: Professora, quando eu vim morar em Marília eu fiquei com muito medo porque eu não conhecia.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022



Figura 3 - Registros feitos pela criança

FOLHA DO PENSAR - Estratégia de leitura - CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
CONEXÃO TEXTO-LEITOR (T-L)	
Título do livro: <u>Mari, os peixinhos, Marieta e a borboleta</u>	
Autor (a): <u>Maya Crespo</u>	
Ilustrador (a): <u>Fernanda Carneiro</u>	
Palavras, expressões ou imagens	Lembrei-me de...
1. <u>Viajou para um lugar que não conhecia</u>	<u>Isso quando fui morar em moradia e fiquei com medo, porque eu não conhecia.</u>

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

Situação 4:

Criança 1: O livro está contando de outro livro, da Cinderela. Professora: Por quê?

Criança 1: Os pezinhos da borboleta, que saiu com a Mari, eram "mais delicados que os de Cinderela" [apontou na página 20 o trecho no livro proferindo-o].

Professora: O que você acabou de fazer? Como chama? Criança: Conexão texto-texto.

Professora: Vamos registrar então?

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

Figura 1 - Registros feitos pela criança

FOLHA DO PENSAR - Estratégia de leitura CONEXÃO TEXTO-TEXTO	
Conexão texto-texto (T-T)	
Após a leitura do livro	escrito por
"Mari, os peixinhos e Marieta e a borboleta"	
de Maya Crespo	e ilustrado por
Fernanda Carneiro	
na pág. 20 o narrador fala que os pés da borboleta são mais delicados do que os de Cinderela	

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

A criança realizou uma conexão texto-texto ao ler o trecho aludido e estabelecer relações com um conto já conhecido, o da Cinderela. E, ao tomar nota disso, pôde sistematizar a ideia.

Após o primeiro momento de exploração pelas crianças, em duplas, houve também a conversação literária no grande grupo no qual as crianças puderam compartilhar os seus





pensamentos sobre a narrativa, o que gerou a escrita de um e-mail para o autor convidando-o a ir à escola para um Piquenique Literário e a produção de trabalhos artísticos sobre a obra. No dia do Piquenique, uma nova experiência literária e estética ocorreu, na qual apresentaram as suas produções artísticas (maquetes), externalizaram as suas impressões sobre a obra e fizeram perguntas, o que propiciou a ampliação de sentidos. Assim, de acordo com Cosson (2022, p. 115), houve uma verdadeira aula de literatura, pois:

É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, ou seja, uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida [...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se essencial que o professor ou a professora conheça as estratégias de compreensão para planejar conscientemente as suas aulas visando propiciar condições e oferecer recursos para que a criança seja ativa no processo de leitura.

Assim como é importante considerar o projeto pessoal de leitura de cada criança, também é fundamental a criação de projetos coletivos, a partir dos quais a criança compreenda de antemão o propósito da leitura para que seu comportamento leitor seja direcionado a alcançar o objetivo proposto. Assim, as necessidades de leitura serão geradas a fim de orientar o processo.

O acesso ao livro físico também é fundamental, mas não é suficiente apenas oferecer a obra à criança. É preciso permitir o tempo necessário para a exploração e sobretudo motivar a leitura e a discussão, posterior à leitura, incentivando a conversação entre crianças e docente e favorecendo a troca e a interação.

Por fim, a análise de algumas falas em situações de práticas de leitura realizadas por uma professora com sua turma de crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, ao utilizar as estratégias de leitura como mobilização dos conhecimentos prévios, conexões e inferência para a compreensão de uma obra literária, propiciou concluir que o uso dessas estratégias é um bom instrumento para a constituição da criança leitora.

Em outras palavras, o desenvolvimento dessas estratégias associado à promoção do diálogo sobre a obra são ferramentas que contribuem para a formação da criança como pessoa.³

3 Trata-se do resultado parcial de uma das etapas de coleta e geração de dados da pesquisa de Doutorado – junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) – em andamento, sob a orientação da Professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, cujo título provisório é “Leitura do livro ilustrado no Ensino Fundamental: movimento dialógico e a constituição do leitor literário”. O objetivo geral da pesquisa é compreender as contribuições geradas pela aprendizagem do ato de ler o livro ilustrado, a partir de trocas dialógicas estabelecidas entre criança-obra, criança-criança, criança-professora no processo de constituição do leitor literário.



REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. **Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

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. (Org.) [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.

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

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, pp. 45-114.

EMPATIA E DIVERSIDADE: REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES COM E PELA LITERATURA INFANTIL

Andrielle Ribeiro Claudino

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
/ICHS/UFMT/UFR*

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

*Programa de Pós-Graduação em Educação
/ICHS/UFMT/UFR*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto objetiva suscitar reflexões e provocações sobre empatia e diversidade, ancorando-se em obras voltadas principalmente para o leitor criança, são elas: “História de amor”, autoria de Regina Coeli Rennó (1992), e “Meninas negras”, escrita por Maria do Carmo Ferreira Costa e ilustrada por Rubens Filho (2007).

Esta discussão é relevante e necessária, sobretudo ao se observar a profusão de livros destinados ao público infantil tematizando questões como diversidade e diferença, auto-aceitação, educação inclusiva, ética, dentre outras. Portanto, a leitura e/ou a contação de histórias através dos livros literários contribui no processo formativo das crianças e é imprescindível na vida delas, pois os ajudam a refletir e a questionar o mundo que as cercam.

Ainda, a literatura infantil pode despertar a imaginação dos leitores, convidando-os a não somente mergulhar no universo de fantasias, mas também a refletir sobre si, seus sentimentos e experiências concretas no diálogo literário com as personagens das histórias. Diante do exposto, o texto aqui apresentado ancora-se em pesquisa bibliográfica, pois se considera a importância da literatura infantil e os temas abordados através dela para a conscientização e a reflexão das crianças.

Para tecer esse diálogo, são trazidos neste texto autores como Abramovich (2006), Bettelheim (2006), Coelho (1985), Zilberman (2012), dentre outros.

ABRIR O DIÁLOGO E ROMPER COM AMARRAS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Tanto no âmbito escolar quanto fora dele, ao menos no plano do discurso, é consensual que o contato da criança com livros literários contribui para seu processo formativo. Como argumenta Zilberman, a literatura

[...] sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (2012, p. 16)

Nesse processo, é importante abordar assuntos que contribuam para a formação crítica dos leitores, incluindo aqueles que possam ser “desconfortáveis” para algumas pessoas, mas experienciados cotidianamente por tantas outras e sumariamente ignorados por escolas, famílias... Não é de hoje que a literatura toca em tabus e temas polêmicos – e a literatura infantil também não está alheia a eles. Entretanto, em se tratando de textos voltados para a infância, difunde-se a ideia de que há uma moral (adulta) a ser preservada, como argumenta e se contrapõe Brenman (2013).

Em um artigo sobre censura de obras literárias voltadas ao público infantil e juvenil, Rodrigues e Souza (2021) trouxeram para a reflexão alguns episódios recentes no Brasil. Trata-se de manifestações reacionárias nas quais certos representantes políticos, pais e outros movimentos conservadores se voltaram contra obras literárias sob o argumento de suposta inadequação temática ao contexto escolar, incitação a práticas subversivas/comunistas, incutindo nas crianças “ideologia de gênero”, dentre outras suposições infundadas.

Essa perspectiva da literatura infantil a serviço de dogmas religiosos, de princípios pedagógicos e moralizantes – tão presentes atualmente em certos discursos, projetos políticos e práticas escolares – remonta ao século XVII e à gênese das primeiras obras infantis e juvenis (COELHO, 1985; ZILBERMAN, 2012).

A censura - expressa ou sutil - reproduz e reitera discursos retrógrados e conservadores, reforça estereótipos, estimula uma perspectiva passiva diante de problemas e desafios reais. O cerceamento da criança e do jovem à diversidade da produção literária pode se realizar de diferentes formas. Zilberman explica que

[...] a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (2012, p. 23)

Embora muito já tenha caminhado no sentido ampliar debates e temáticas nas obras literárias, há muito a superar. Nesse cenário, a formação de professores é fundamental,



principalmente em uma perspectiva não tecnicista, mais comprometida com a formação humana e integral do ser. A vivência e a formação docente, articuladas com a literatura, possibilitam ao professor experimentar a fruição estética, ampliar seu horizonte e, portanto, pensar a sua atuação e compartilhamento de leituras e conhecimentos com seus alunos.

Formar leitores implica formar-se enquanto leitor. Um leitor crítico e experiente que não se furta a discutir temas sensíveis, pois há livros que

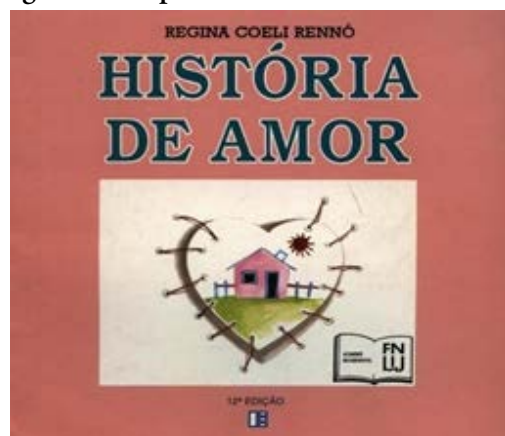
Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade... Nos falam da vida e da morte, de ciclos que iniciam e que se fecham ... Nos falam da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante, de como temos que nos afirmar como pessoa – o que só acontecerá quando nossa própria identidade tiver alcançada, após um longo período de buscas, de sofrimentos, de rejeições... E de como todas essas turbulências internas – que fazem parte da condição humana – também podem ser compreendidas ou resolvidas através do encantamento, da magia, da presença do maravilhoso... Falam de pessoas e de suas buscas de felicidade. (ABRAMOVICH, 2006, p. 137)

Apesar desses assuntos e experiências extrapolarem o contexto escolar, muitas vezes a escola se mostra como o (único) espaço onde a criança possa se confrontar com o Outro, seu diverso e igual; possa se sentir provocada e/ou confortada para dialogar sobre temas sensíveis que a atravessam e interpelam. A partir dessas considerações iniciais, serão apresentados alguns fragmentos e ilustrações de dois livros para refletir sobre empatia e diversidade.

DIVERSIDADE E EMPATIA: REFLEXÕES SOBRE AMOR E ALÉM

Esta seção se respalda nas análises de dois livros para o público infantil que abordam assuntos referentes a questões de diversidade étnico racial, sofrimento, separação, recomeço, dentre outras. Dessa forma, apresentaremos os livros “História de amor” e “Meninas negras”.

Figura 1 – Capa do livro “História de amor”



Fonte: Rennó (1998)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

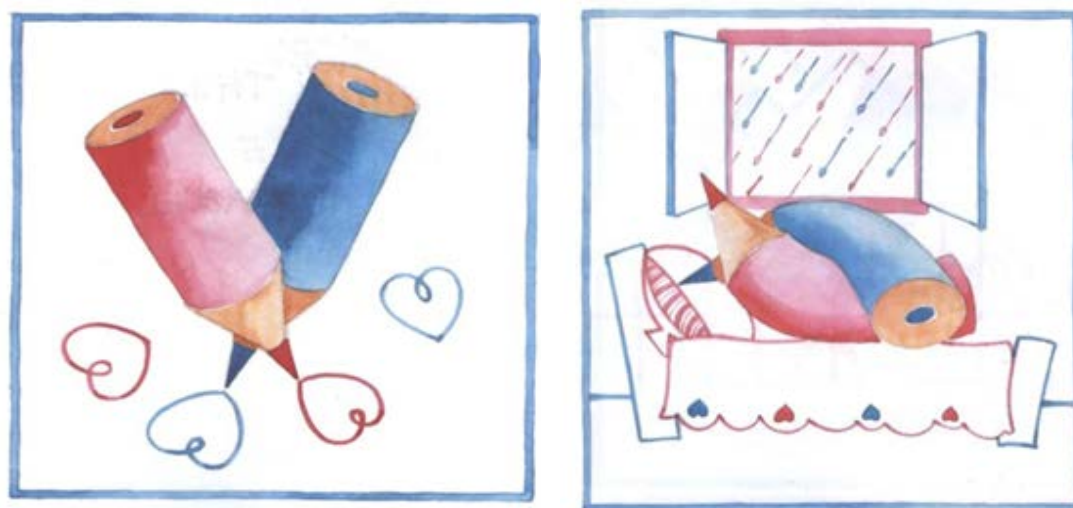
Mudanças em movimento

Na sinopse apresentada pela Editora Lê, consta que se trata da “história de dois objetos que se apaixonam. Os sentimentos de dor, amor e perda são tratados de forma poética, levando o leitor a uma profunda reflexão”¹. Esse livro é de autoria de Regina Coeli Rennó. É uma narrativa não verbal que possibilita a realização de leitura por meio de imagens, ou seja, um “livro imagem” nas palavras de Azevedo.

[...] livros imagem: livros de imagem, sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. Sua característica, no ângulo em que estou querendo pensar, é que neles o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, o artista-solo que brilha sozinho e ocupa todos os lugares do livro. Refiro-me portanto a um texto visual. (2004, p. 03-04)

O livro imagem “História de amor” retrata o romance entre dois lápis, um na cor rosa e outro azul. Os dois formam um casal apaixonado que vive em uma pequena casa com suas respectivas cores.

Figura 2 – Páginas do livro “História de amor”



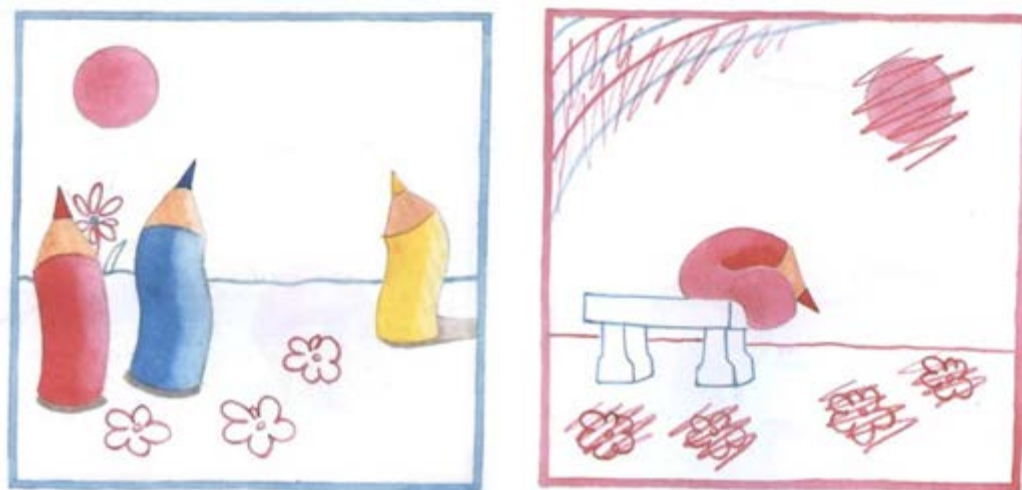
Fonte: Rennó (1998)

Um dia, quando eles estavam em um dos seus passeios pelo parque, um lápis amarelo aparece e o azul se envolve com ele, deixando o lápis cor de rosa, partindo assim seu coração.



¹ Disponível em: <https://loja.le.com.br/livro-infantil/historia-de-amor>. Acesso em: 25/01/2024.

Figura 3 – Outras Páginas do livro “História de amor”



Fonte: Rennó (1998)

Após essa ruptura, a narrativa se desenrola abordando sentimentos e ações do lápis rosa, como solidão, revolta, pranto até a decisão de dar outra direção à sua vida.

Não vamos contar o desfecho e detalhes da obra, pois convidamos o leitor a se permitir o encontro com “História de amor”. Com essa breve apresentação, buscamos trazer um pouco da leveza e simplicidade dos traços e cores empregados para abordar temas tão profundos como dor, perda, encontros e desencontros. As experiências desses personagens possibilitam pensarmos sobre nossas próprias vivências, como a dor de perder alguém, quebra de vínculo, mudanças de planos, dentre outras tantas frustrações e rupturas tão humanas e personificadas em três lápis de cor.

Como argumentam Costa, Coenga e Grazioli (2021), enquanto educadores, não podemos evitar o debate de temas considerados tabus e sensíveis/fraturantes, seja sob o argumento de que não estamos preparados para fazê-lo ou de que nossos alunos não estão aptos a essa discussão.

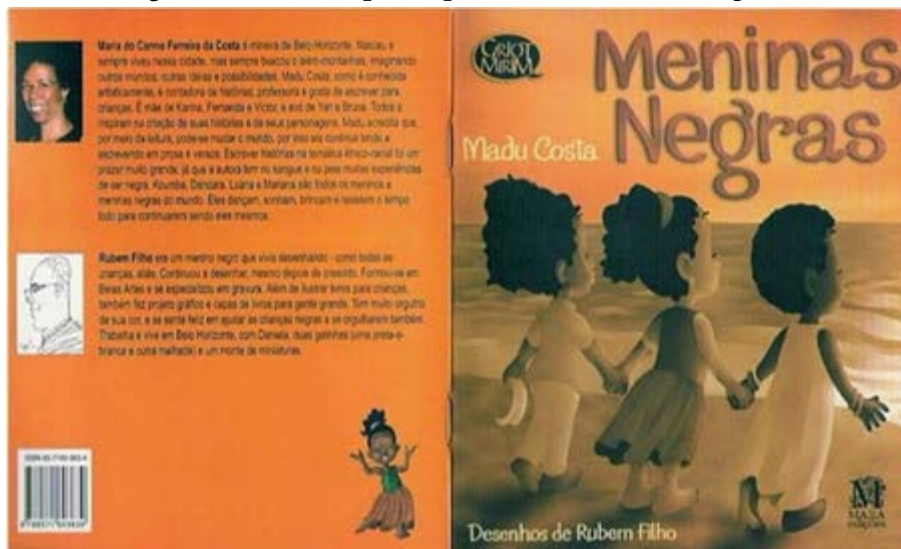
A nosso ver, trata-se de um pensamento reducionista e simplista que não credita a exigência de uma postura ativa, crítica e ética por parte dos leitores. Debater temas complexos – dor, separação, suicídio, desamparo – dentro do espaço escolar, inserindo-o como espaço de abertura, de troca e de construção de sentidos dos textos. Falar sobre esses temas implica adentrar nos meandros da existência humana. (2021, p. 91)

Sendo assim, obras literárias que abordam esses assuntos devem ser ofertadas de forma que sensibilizem, provoquem reflexão e empatia, pois fazem parte da realidade de muitos leitores.



A segunda obra analisada é “Meninas negras”. Ela foi escrita por Maria do Carmo Ferreira Costa e ilustrada por Rubens Filho. A 1ª edição foi publicada em 2007 pela Mazza Edições. O texto descreve três meninas negras de forma poética e rimada.

Figura 4 – Contracapa e capa do livro “Meninas negras”



Fonte: Costa e Rubem Filho (2007)

No site da Mazza Edições consta a sinopse do livro:

Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.²

A história faz relação entre as raízes africanas das meninas, seus nomes, gostos e características, por exemplo:

- Mariana é negra, alegre, sonhadora e gosta da sua cor. A autora aponta palavras dentro do nome da personagem: mar, rio, ar, ri. Na escola, ela aprende sobre escravidão e sonha com liberdade.

² Disponível em: <https://mazzaedicoes.com.br/project/meninas-negras/>. Acesso em: 26/01/2024.



Figura 5 - Mariana



Fonte: Costa e Rubem Filho (2007)

- Dandara é uma menina com sorriso aberto, gosta de animais selvagens e imagina a girafa, o leão, o elefante ao ver as nuvens quando a professora fala sobre o continente de seus ancestrais.

Figura 6 - Dandara



Fonte: Costa e Rubem Filho (2007)

- Luanda é uma bonita menina que gosta de dançar e, quando a professora fala a respeito da cultura africana, ela se imagina dançando como forma de resistência e manifestação cultural.

infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento. (BETTELHEIM, 2006, p. 13)

Logo, a formação de leitores passa, também, por políticas públicas de aquisição e distribuição de obras que tematizem a diferença, diversidade e pluralidade temática. Além disso, a educação (inicial e continuada) de professores e mediadores de leitura precisa contemplar aspectos técnicos, mas, sobretudo, de formação humana para a diversidade e respeito à pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de certas temáticas na literatura infantil pode contribuir para provocar reflexões importantes, sensibilizar o olhar para si e para o outros, desenvolver a empatia no ambiente escolar e para além dele.

Neste texto, ainda que de forma breve, utilizamos duas obras para ilustrar nossas discussões a respeito de empatia e diversidade. Com “História de amor” (RENNÓ, 1992), discutimos sobre a importância de oportunizar o acesso a livros que abordem temas fraturantes (como separação) e textos sem o costumeiro “final feliz” de praxe em vários contos. Além disso, por se tratar de um livro imagem, permite ao leitor maior abertura para a interação e construção de seu próprio texto verbal.

Já em “Meninas negras” (COSTA; RUBENS FILHO, 2007), o convite é para que questões étnicas e raciais sejam abordadas de forma a valorizar a pessoa e cultura negras. Nesse livro as personagens são femininas e, excetuando a professora que não é retratada, todas são meninas negras.

Considerando que os docentes possam ser leitores desta comunicação, o uso de estratégias de compreensão para a formação de leitores mais críticos também perpassa a discussão aqui tecida. Isto posto, reafirma-se que a leitura de obras literárias pode promover a sensibilização, a escuta e o diálogo como o Outro, estimulando o desenvolvimento humano, cultural, discursivo, intelectual, dentre outros. Para tanto, faz-se necessário que livros de qualidade sejam ofertados às crianças, o que não pode implicar em censura, mas sim em mediação sensível e alicerçada em critérios éticos, estéticos, pedagógicos e literários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. 12. imp. São Paulo: Scipione, 2006.

AZEVEDO, Luciene; LIMA, Samara. A (auto) representação do negro no conto brasileiro contemporâneo. **Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 34, p. 153-167, 2020. Disponível em: <https://www.revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/655/495>.





AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. **Boletim Infantil e Juvenil**, ano V, nov. 2004, n. 22 – Joaçaba. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br. Acesso em: 23/01/2024.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BRENMAN, Ilan. **A condenação de Emília**: o politicamente correto na literatura infantil. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Aletria, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil-Juvenil**: das origens Indo-Europeias ao Brasil contemporâneo. 3. ed. refundida e ampl. São Paulo: Ática, 1985.

COSTA, Anna Maria R. F. M. da; COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Holocausto em 'Maus': tema e universo fraturantes em HQ. R. **Letras**, Curitiba, v. 23, n. 40 p. 84-99, mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utpr.edu.br/rl>>. Acesso em: 25/01/2024.

COSTA, Maria do Carmo Ferreira; RUBEM FILHO. **Meninas negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CPjw4JYGJ8MrwwkKQfsw5LB/?stop=previous&lang=pt&for=mat=html>.

RENNÓ, Regina Coeli. **História de Amor**. Belo Horizonte: Lê, 1998.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; SOUZA, Renata Junqueira de. Tabus e temas polêmicos – a literatura infantil e juvenil sob censura. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 183-199, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19173>. Acesso em: 29/11/2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1ª edição digital. São Paulo: Global, 2012.

ENTRE A FICÇÃO E A HISTÓRIA: CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA!¹

Jenny Iglesias Polydoro Fernandez
UERJ.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto visa refletir acerca da mediação de leitura na escola como prática fundamental para a formação de jovens leitores, sobretudo, com relação ao uso de estratégias utilizadas para a leitura compartilhada do livro *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real* (2008), uma narrativa ficcional com viés histórico, escrita por Luciana Sandroni.

A escolha da obra considerou, especialmente, a produção literária da autora que privilegia a imaginação e aposta na fantasia como elemento capaz de transportar os leitores para outros tempos e espaços. Diante do conjunto de sua obra, nos afeta o uso da palavra elaborada e reelaborada na experiência estética proposta por Sandroni.

O enredo deste romance juvenil revisita o passado e convida o leitor a se divertir com as peripécias vividas, principalmente, pelos personagens mirins, mas também aponta para questionamentos sobre a história contada nos livros didáticos. Em mais uma aventura da família Manso, protagonizada pela caçula Ludi, os participantes da trama voltam no tempo em que o Rio era apenas uma colônia portuguesa. Eles saem do cotidiano carioca do século XXI para assistir à chegada e ao “bota-fora” da Família Real, respectivamente em 1808 e em 1821. Eles se prepararam e foram vestidos com os trajes da época, mas seguiram calçados de tênis! Então, foi impossível não jogar bola com “D. Pedrinho” (D. Pedro I); ideia da Ludi, menina faladeira que estrelou outros livros costurados por ficção e fatos históricos.

O Arco do Teles, localizado na Praça XV de novembro, no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro, foi o lugar escolhido como portal mágico para o deslocamento dos personagens. Inicialmente, o leitor acompanha o estranhamento dos Manso quanto aos modos de vestir, falar e viver do povo daquela época, porém, é justo pela consciência do (extra)ordinário que os atores desta narrativa conseguem naturalizar os eventos ilógicos, insólitos ocorridos durante a história. Assim, observa-se que o maravilhoso sustenta a historiografia e estrutura a obra em destaque. Neste sentido, a pesquisadora Regina Michelli afirma:

¹ Este texto está vinculado à pesquisa de doutoramento, ainda em desenvolvimento, intitulada: A narrativa ficcional para crianças e jovens na obra de Luciana Sandroni, e que leitor se pretende formar!?, orientada pela professora Dra. Regina Michelli (UERJ).



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

A narrativa impregnada de maravilhoso abre espaço à realização dos desejos mais “insólitos” do ser humano, como metamorfosear-se, deslocar-se magicamente de um espaço ou de um tempo a outro, tornar-se invisível, ou seja, ter, por um instante, o poder de um deus ou de uma varinha de condão. (...) Apesar dos eventos insólitos e fora da ordem, o maravilhoso – ou o fantástico, o insólito – dobra-se sobre si mesmo permitindo repensar-se o real que é a sua base e a sua ultrapassagem. (2012, p. 136)

Nesta perspectiva, este artigo sublinha a importância da fantasia como elemento propulsor da criatividade e do desenvolvimento da imaginação através da leitura literária no ambiente escolar. A partir de um relato de experiência, em círculos de leitura realizados numa escola pública, de Ensino Fundamental II, objetiva-se apresentar alguns modos de ler em grupo, focalizando algumas estratégias de leitura utilizadas para alcançar a compreensão e fruição leitora dos estudantes. Como método de análise adotado, busca-se expor todas as etapas da atividade desde a seleção da obra até a sua leitura integral a fim de valorizar o propósito coletivo e integrador da leitura enquanto prática social.

Como apoio teórico, este trabalho encontrou suporte nas pesquisas de Isabel Solé (1998), Cyntia Giroto e Renata Junqueira (2010), Regina Michelli (2012), Maria Teresa Tedesco (2013) e Rildo Cosson (2020/2021). Destaco nos estudos acadêmicos destes autores a ideia de que a escola tem sido um espaço cada vez mais importante para a formação de leitores no Brasil, enfatizando o papel do professor mediador de leitura: uma referência para o acesso de crianças e jovens à literatura.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

E se pudéssemos viajar no tempo e acompanhar a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro em 1808? Parece (im)possível mas o convite para viver uma expedição literária e fantástica foi feito para a turma 1801, alunos do 8º ano com idade entre 13 e 14 anos, com a inclusão de alguns estudantes acompanhados por estagiários. O ano era 2022 e as consequências da pandemia de Covid-19 ainda estavam presentes no ambiente escolar: pouco ritmo de estudo, verbalização entre alunos e professores diminuída, menor frequência à Sala de Leitura com redução no empréstimo de livros, além das muitas incertezas sobre o futuro de nossas vidas. No entanto, apostamos na leitura compartilhada e apresentamos a narrativa com entusiasmo aos adolescentes que aceitaram a proposta de ler em grupo sobre um tempo bem distante da nossa realidade. Então, iniciamos os círculos de leitura guiados pela obra *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real*, na Sala de Leitura da escola, lugar preparado e dedicado às práticas leitoras.





Na mediação deste livro, atuaram em parceria as professoras² de História e de Sala de Leitura que, já no primeiro encontro, explicaram o objetivo principal da atividade: contribuir para a ampliação de uma comunidade de leitores enquanto movimento colaborativo e significativo para todos os participantes. Ao longo de 03 (três) meses, com 01 (uma) aula por semana, totalizando 12 tempos, muitas estratégias de leitura foram utilizadas para que os estudantes tomassem consciência dessa experiência estética construída, diariamente, no fazer pedagógico, com o comprometimento de garantir o acesso à literatura de qualidade. Esta ação exige, no entanto, formação permanente do professor e implementação de políticas públicas que incentivem pesquisas acadêmicas na área da literatura infantil e juvenil.

A narrativa escolhida é um dos vários títulos que fazem parte do acervo da Sala de Leitura da Escola Municipal Francisco Cabrita³ e soma mais de 30 exemplares, garantindo que cada aluno possa manusear e ler a obra individualmente. Pensando que a quantidade faz a diferença, também podemos afirmar o mesmo em relação à qualidade literária do texto selecionado que compõe o quarto da série “Ludi” composta por (06) seis livros destinados ao público infantojuvenil.

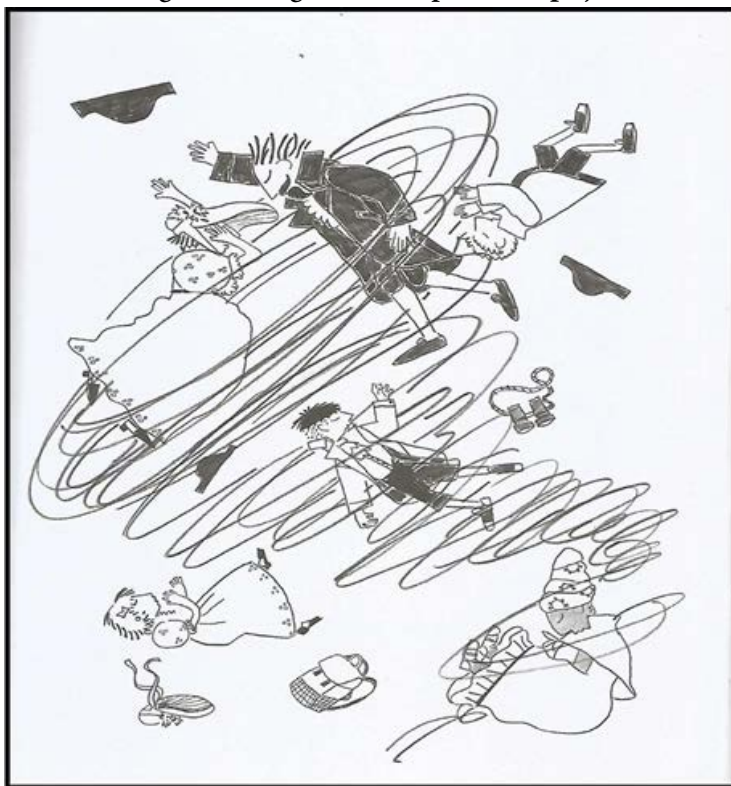
O livro apresenta as aventuras da família Manso protagonizadas por Ludi, herdeira do espírito questionador e irreverente de Emília, boneca-gente tão presente em nosso imaginário, criada por Monteiro Lobato. Os personagens voltam ao passado depois que uma forte ventania (figura 1) os arrasta para o outro lado do Arco do Teles, como aconteceu em *Ludi na Revolta da Vacina*⁴, ficção ambientada em plena Revolta da Vacina, em 1904, quando a cidade do Rio de Janeiro era assolada por epidemias e vivia grandes transformações urbanísticas. Embora as publicações possam ser lidas sem a leitura prévia uma da outra, foi importante sinalizar para os alunos as referências que obra escolhida apontava em relação à obra anterior. Explicamos para os leitores que o texto selecionado dialogava com o anterior e que existia a possibilidade de ampliar o repertório de leitura do grupo indicando mais uma narrativa com viés histórico.

2 Autoras desta prática leitora: Professora de História Ana Maria Silva Figueira e Professora da Sala de Leitura Jenny Iglesias Polydoro Fernandez.

3 A Escola Municipal Francisco Cabrita atende alunos do II segmento do Ensino Fundamental e está localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

4 *Ludi na Revolta da Vacina* – uma odisseia no Rio Antigo (1999), ed. Salamandra, publicação anterior, o primeiro da série de romances históricos da autora Luciana Sandroni.

Figura 1. Viagem no tempo e no espaço



Fonte: SANDRONI, Luciana. *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real*. Ilustrações de Eduardo Albini. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

A viagem no tempo já não era novidade para a família de Ludi e eles chegaram justamente no dia pensado, naquele 08 de março de 1808, no desembarque da Realeza portuguesa:

-Chegamos na data certa! – gritou dona Sandra.

-Acertamos na mosca! Que sorte!

Aquilo realmente era um feito extraordinário. No seriado americano, Túnel do Tempo, os heróis sempre “caíam” em datas históricas importantíssimas e nunca em dias normais em que absolutamente nada acontece. Pelo visto, o Arco do Teles também era sempre ali, na batata do momento histórico. (SANDRONI, 2008, p. 40)

OS CÍRCULOS DE LEITURA

Depois que nós, professoras, nos apropriamos da ficção e planejamos a periodicidade dos círculos de leitura, apresentamos à turma os elementos pré-textuais e pós-textuais que compunham a perigrafia do livro: capa e quarta capa, título, ilustrações, selo e prêmio





recebidos, bibliografia consultada, dados biográficos sobre a autora e o ilustrador. Apoiadas nos estudos do crítico francês Gérard Genette, compreendemos a força discursiva que cada paratexto pode representar numa narrativa, contribuindo, largamente, para a compreensão da obra.

Ainda neste momento de predição, acionamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o contexto sócio-histórico daquela época e conversamos sobre os hábitos e os costumes do Brasil colonial e as suas relações com Portugal. Com a “mala pronta”, iniciamos a leitura do primeiro capítulo indicando para o grupo a importância de ler em silêncio e individualmente antes de lermos em voz alta. Considerando o ritmo de cada leitor e elegendo a compreensão textual como alvo, recorremos à pesquisa de Isabel Solé como aporte teórico:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre construção do significado e a necessidade de oralizar bem. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Nesta primeira etapa, objetivamos propiciar ao grupo uma maior familiaridade com as palavras, além de garantirmos um momento de troca e de intimidade entre texto, leitor e autor. Assim, diminuimos a pressão que muitos alunos sentem quando se aproxima o momento da leitura oralizada, e de alguma forma, equilibramos melhor a resistência e as dificuldades de alguns estudantes que demonstraram certo desconforto para realizar a leitura em voz alta.

Após algumas semanas, o “ritual da leitura” já havia se consolidado com a organização do espaço em círculo e a distribuição dos exemplares feitas pelos próprios alunos. Sempre retomávamos os acontecimentos anteriores, e iniciávamos com a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta a partir de inscrições voluntárias. Entremeávamos a mediação com o apoio de pequenos vídeos que contextualizavam os fatos históricos apontados pela narrativa, tendo a produção audiovisual como suporte para a ampliação dos conhecimentos acessados.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ao longo dos encontros, ensinamos a localizar as pistas que o texto oferecia para a construção de sentidos. Ativamos os saberes de mundo dos alunos-leitores ao optarmos por perguntas-chave sobre o contexto histórico da época. As indagações eram feitas antes do início de um capítulo ou durante a leitura de um parágrafo mais informativo, mas sempre com o cuidado de não antecipar os acontecimentos do enredo. O conhecimento



linguístico do grupo era verificado durante toda a mediação já que as duas professoras estavam atentas ao possível desconhecimento dos significados das palavras. Quando não havia entendimento pelo contexto, explicávamos o sentido dicionarizado dos vocábulos e das expressões que não circulavam entre os alunos. Explicamos para o grupo, por exemplo, que a seleção vocabular é fundamental para a apropriação da narrativa, havendo uma intencionalidade em todo discurso, e por isso, as palavras são cuidadosamente escolhidas para caracterizar sentimentos, personagens e cenários.

Instigamos a turma a criar hipóteses para mais à frente confirmá-las ou não, a levantar suposições capazes de completar as lacunas do texto. Procurávamos nomear nossas ações objetivando instrumentalizar os alunos a partir de estratégias de leitura que pudessem ser aplicadas no contato com os mais variados gêneros textuais, ao longo da vida de leitor de cada um deles. Esta intenção se apoia nos estudos de Girotto e Souza:

A ideia é ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias “modelando-as” na sala; guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão. (2010, p. 56)

De forma resumida e ilustrativa (quadro 1), elencamos, a seguir, as etapas da nossa prática tendo como base teórica os estudos da professora Maria Teresa Tedesco (2013, p. 11):

Quadro 1 – Estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	QUESTÕES-GUIA DURANTE A LEITURA
SELEÇÃO	Que informações são mais relevantes? Quais fatos históricos são apresentados? Quais palavras são desconhecidas?
PREDIÇÃO	O que se pode antecipar sobre o contexto abordado pela narrativa? Sobre este assunto, o que vocês (alunos) sabem?
CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES	A partir do texto e das ilustrações, sobre o que poderia tratar o próximo capítulo? Do que é possível suspeitar?
INFERÊNCIA	Quais são os conhecimentos implícitos que estão em jogo? E a ironia, podemos perceber? O que está nas entrelinhas?
AUTOCONTROLE	Como podemos nos apropriar do texto e responder às hipóteses lançadas?
AUTOCORREÇÃO	As hipóteses foram confirmadas ou não? Que outras suposições podemos construir?

Fonte: Elaboração própria, 2022.



Aos poucos, a prática leitora foi sendo internalizada pelos alunos que começaram a se voluntariar para ler, uns liam mais, outros, se encorajavam em trechos bem pequenos, no entanto, o movimento de leitura e de escuta foi se transformando numa atividade já esperada com ansiedade, nas manhãs de encontro que literalmente “sextavam”. Acorados no sentimento de pertencimento gerado pela leitura coletiva, construímos laços que nos identificaram como um grupo coeso e imerso numa experiência artística, e sobretudo, humana, tão delicadamente entremeada pela literatura.

Numa perspectiva interdisciplinar, passeamos pela história do Rio Antigo e pela geografia de uma colônia escolhida estrategicamente pela monarquia portuguesa que fugia dos exércitos de Napoleão. A matemática esteve conosco todo o tempo pois algumas vezes nos perguntamos há quanto tempo a Corte tinha desembarcado nas águas da Baía de Guanabara (RJ). E os números romanos para representarem os séculos e as dinastias? De vez em quando foi preciso relembrar o valor do X, do V, e assim por diante...

E sobre as vestimentas e os hábitos da nossa gente que se preparou e se enfeitou para receber a Família Real? Rimos das cabeças raspadas por causa da infestação de piolhos que acometeu muitas pessoas da Corte, durante a travessia do oceano, inclusive, Dona Carlota, que chegou ditando a moda de usar turbantes. Seria costume usar o adorno na Europa? – perguntavam-se os colonos. Em um pacto entre o leitor e o texto, circundados pelo tempo presente, nos divertimos com esta situação!

A linguagem bem-humorada da narrativa empreendeu um ritmo leve aos nossos círculos de leitura. Como não perceber a ironia fina nos diálogos entre Ludi e *Carlottinha*? A julgar pelo nível de intimidade, já podemos imaginar que a princesa do Brasil, a mesma que não teria levado nem o pó de nossa terra em sua partida, também não levou o celular da família Manso, já que a caçula espevitada não permitiu. A leitura das falas malcriadas de Carlota Joaquina, em espanhol, arrancou risadas dos leitores cada vez mais envolvidos com os acontecimentos da ficção que revisitou com criticidade alguns momentos importantes do nosso passado:

- Seu Marcos, não existe uma lei que livrou os velhinhos da escravidão?
- A Lei dos Sexagenários! – gritou Rafa, o geniozinho da família.
- Lei do quê?! – perguntou o velhinho meio surdo.
- Lei dos Sexagenários, meu senhor – disse dona Sandra. – É uma lei cruel. Depois de superexplorar uma pessoa a vida inteira, na hora em que ela já está cansada e não rende tanto, dão a liberdade para ela. (SANDRONI, 2008, p. 39)

Diante de uma temática histórica, lemos o texto de Sandroni instigados pelas reflexões costuradas pela narrativa que ora trazia a história inventada, ora revelava o retrato do Brasil daquela época. Passamos com repúdio pela escravidão longa e cruel em nosso país; compreendemos a dependência comercial e política da colônia que não pôde criar escolas e universidades até a chegada de Dom João VI; afiamos o nosso olhar para pensar



sobre a cerimônia do “beija-mão”, que ironicamente, na visão do narrador, teria deixado como herança as filas de hoje com suas infundáveis exigências burocráticas; e ainda, questionamos a inscrição PR, as iniciais de Príncipe Regente, marcadas nas porta dos cariocas que eram obrigados a ceder sua moradia para a Corte que se instalava.

Para além do que a obra propunha, refletimos sobre os impactos gerados pela chegada e pelo “bota-fora” da Família Real, e traçamos uma linha do tempo até chegarmos ao bicentenário da Independência do Brasil, celebrado exatamente no ano de 2022, ainda que a data comemorativa não tenha sido um pretexto para nossa escolha. Caminhamos por esse atribulado período político, conversamos sobre alguns acontecimentos históricos registrados em documentos oficiais e, também, pensamos sobre “a história que a história não conta”⁵, tudo motivados pela ficção lida, acrescidos pelo que a literatura pode oferecer como patrimônio cultural.

Para coroar os nossos encontros, recebemos em nossa escola a própria autora que leu conosco o último capítulo do livro e nos falou sobre a sua produção literária e a construção dos personagens, além de realçar as fontes de pesquisa para a escrita de suas obras. Ao responder às perguntas atentas de um público em formação, Luciana Sandroni revelou que a próxima aventura de Ludi, provavelmente, será para o futuro. Então, já reservamos o nosso bilhete de partida!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo descrito, valorizamos a atividade de ler em grupo pois é possível formar uma comunidade de leitores capaz de convergir, mas também, de divergir da interpretação dos textos, ampliando, assim, o repertório cultural dos participantes. Mediar a leitura de um livro é uma experiência que exige apropriação da obra selecionada, planejamento sobre a condução da atividade e constante avaliação das estratégias utilizadas para o alcance da fruição leitora.

As ações formativas no campo da leitura literária no ambiente escolar se multiplicam e se desdobram em diversas possibilidades, realçando o ensino da literatura no Ensino Básico, posição defendida neste artigo. Na mesma direção, nos aproximamos da pesquisa de Rildo Cosson que define:

Os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra. (2020, p. 139)

Assim, partimos do pressuposto que os círculos de leitura configuram uma atividade de letramento literário concebida como “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2021, p. 11) e que, por isso, podem cada vez mais ocupar as salas de aula, as bibliotecas escolares e as salas de leitura das escolas objetivando

⁵ Referência ao enredo Histórias para ninar gente grande, vencedor do Carnaval carioca de 2019 pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira.

a formação de alunos-leitores proficientes e críticos, além de professores-leitores aptos a serem desafiados por novos modos de ler.

REFERÊNCIAS:

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020. COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

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

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

MICHELLI, Regina. Do maravilhoso ao insólito: caminhos da literatura infantil e juvenil. In: GARCIA, Flavio; BATALHA, Maria Cristina (Orgs.). *Vertentes teóricas e ficcionais do insólito*. Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 123-138)

SANDRONI, Luciana. *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real*. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEDESCO, Maria Teresa Villardo Abreu. *Leitura, Escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2013. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%21262&parId=9A0409FEB089278%21731&o=OneUp>>. Acesso em: 04 set. 2022.



ENTRE LETRAS E VOZES: CURUPIRA E TAMBA-TAJÁ

Rosalina Albuquerque Henrique

*Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF)
Secretaria Municipal de Educação de Belém (PA),*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto literário intitulado “Entre letras e vozes: Curupira e Tamba-Tajá” foi concebido e implementado em colaboração com alunos do Ciclo de Formação I¹, 3º ano do Ensino Fundamental, pertencentes à rede pública municipal de Belém (PA). A iniciativa teve lugar em uma escola situada no distrito de Icoaraci². Seu propósito central residia na promoção da produção textual pelos educandos, levando em consideração tanto o gênero quanto o suporte mais adequado para atender às intenções comunicativas. Essa abordagem baseou-se em experiências proporcionadas pela leitura literária das lendas amazônicas “O Curupira” e “Tamba-Tajá”, integrando-se às peculiaridades da cultura local e ao artesanato cerâmico, com foco no desenvolvimento sustentável.

O projeto adotou uma abordagem abrangente, indo além do tempo dedicado à leitura em sala de aula e do espaço escolar convencional. Diversas atividades, como música, dança, desenho, pintura, vídeo e jogos, foram planejadas e executadas simultaneamente, algumas de forma mais pontual e diária, enquanto outras ocorreram em grupos maiores, em duplas ou trios, de acordo com as metas preestabelecidas. A organização do percurso seguiu uma lógica estabelecida, sendo constantemente ajustada pelos educandos com base em seus comentários orais e escritos, e com a educadora atuando como mediadora nesse contexto comunicativo.

Essa abordagem se aproxima da leitura cursiva, enfatizando leituras pessoais, autônomas e livres de avaliação coercitiva. Destaca-se a valorização da dimensão subjetiva e das realizações efetivas dos sujeitos leitores, apoiada na ideia de a implicação do leitor na

1 É importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém/PA) quanto à organização do Ensino Fundamental trabalha com ciclos de aprendizagem, dividida da seguinte maneira: Ciclos de Formação I (1ª, 2ª e 3ª anos) e II (4ª e 5ª anos), mais os Ciclos de Formação III (6ª e 7ª anos) e IV (8ª e 9ª anos), conforme é sugerido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96 40, especificamente, no Art. 23.

2 Icoaraci é um distrito localizado em Belém, no estado do Pará, na Região Norte do Brasil. É conhecido por ser um dos principais polos de artesanato cerâmico da região. A produção de cerâmica em Icoaraci tem raízes históricas e culturais profundas, refletindo as tradições e influências indígenas, bem como africanas. O artesanato cerâmico em Icoaraci abarca uma variedade de produtos, desde peças utilitárias, como potes e panelas, até obras de arte decorativas. Os artesãos locais são habilidosos na modelagem da argila e na aplicação de técnicas de queima que resultam em peças únicas e distintas.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



prática da leitura como um sinal de apropriação do texto, bem como uma condição necessária para o diálogo com o outro, considerando a diversidade das interpretações de uma mesma obra. A fundamentação teórico-metodológica adotada foi inspirada na Estética da Recepção, conforme proposta por Jauss (1994), incorporando textos que enfatizam a importância da literatura e da leitura literária infantil, conforme abordado por Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Lajolo e Zilberman (2022) e Candido (2023). Além disso, foram considerados trabalhos que valorizam a subjetividade dos leitores, como os de Rouxel (2012, 2013).

Os resultados alcançados evidenciaram que a prática de leitura literária, ao considerar a experiência estética dos educandos, torna-se essencial para a inclusão efetiva das aulas de literatura. Isso proporcionou a habilidade de relacionar diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a compreensão do mundo, seus desafios e a proposição de soluções pelos educandos.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NAS INFÂNCIAS

A inserção da leitura literária no contexto da educação infantil expande os horizontes para um vasto e notável universo. Essa prática transcende os limites das páginas dos livros, não apenas fornecendo o conhecimento de narrativas e figuras, mas também proporcionando uma experiência enriquecedora que fomenta a sensibilidade, a empatia e uma compreensão mais abrangente do mundo. Esse processo contribui para a humanização das pessoas (CANDIDO, 2023); considerando bebês, crianças pequenas, bem pequenas e demais crianças como indivíduos completos, dotados de uma ampla abertura holística e dialética. Eles se revelam como seres dinâmicos, com características intrínsecas e específicas que se manifestam ao longo de seu processo de aprendizado e desenvolvimento (BELÉM, 2022).

Reconhecer os textos literários como elementos essenciais do mundo do imaginário significa que podemos aprender — impulsionado pelas linguagens e pelas experiências — desenhar, brincar, dramatizar, construir, encenar, narrar, gesticular e movimentar o corpo (BELÉM, 2022). Dessa forma, abrindo-se para um território repleto de encantamento, aventura e aprendizado. Além do que, essa dimensão lúdica da literatura desperta a curiosidade e estimula a criatividade nas infâncias, proporcionando a imersão em mundos fantásticos e a conexão com múltiplas realidades culturais. Sendo assim, os textos literários, independentemente do meio de circulação, sejam impressos ou digitais, oferecem uma ampla diversidade de narrativas, personagens e cenários, refletindo a riqueza cultural do mundo. Valorizar essa pluralidade é primordial, já que possibilita para as crianças explorar novos horizontes, compreender diferentes perspectivas e identificar-se com experiências diversas.

Para tanto, entender a evolução da concepção de literatura infantil ao longo da história é determinante para o entrosamento de ideias ligadas à compreensão das infâncias.



A percepção da criança, antes centrada na perspectiva do adultocentrismo, passou a focar no indivíduo em formação (ARIËS, 2006). Nesse contexto, a literatura destinada aos bebês, crianças pequenas, bem pequenas e demais crianças ganha destaque por sua capacidade de estimular a imaginação, promover o desenvolvimento cognitivo e explorar emoções complexas; de tal forma que, quando reconhecemos os textos literários como um patrimônio artístico da humanidade, passamos a cultivar o respeito à diversidade cultural, incentivando a tolerância e a empatia desde a infância.

Sem dúvida, a literatura influencia habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais da criança; consequentemente, a leitura literária estimula o desenvolvimento da linguagem, ampliando vocabulário, fortalecendo a capacidade de expressão e a compreensão textual. Pois, quando as crianças se encontram com narrativas que refletem emoções, dilemas e valores são instigadas a refletir sobre suas próprias emoções e compreender melhor o mundo ao seu redor.

O que nos leva a pensar no cuidado em adaptar os textos literários conforme as necessidades e interesses das crianças, seja por meio de livros físicos ou recursos digitais interativos. Esse modo de adaptação das obras permite que a leitura venha ser uma experiência envolvente e cativante, despertando o interesse e promovendo o prazer pela leitura. Assim, é crucial oferecer uma variedade de gêneros, estilos e temáticas que possam atender diferentes preferências e estágios de desenvolvimento, garantindo uma experiência inclusiva e enriquecedora.

A inserção da leitura literária na educação infantil não apenas promove o desenvolvimento individual, ela contribui para formar cidadãos críticos e conscientes. Haja vista que explora histórias de diversas culturas auxiliando o público infantil a respeitar a diversidade, valorizar diferenças e desenvolver um senso de pertencimento global. Assim, durante a seleção de livros destinados aos bebês, crianças pequenas, bem pequenas e demais crianças é recomendável considerar critérios como linguagem elaborada, ilustrações de qualidade e temáticas instigantes, evitando estereótipos. A escolha criteriosa dos materiais de leitura permite uma interação enriquecedora entre o texto e a criança, sem subestimar sua inteligência e levando em conta suas preferências individuais.

Nesse sentido, os mediadores de leitura são agentes essenciais nesse processo, estabelecendo conexões entre os livros e as crianças. Desde pais, educadores na primeira infância até outros profissionais e adultos envolvidos na leitura, todos desempenham uma função capital na atribuição de significado às histórias para o público infantil. As diretrizes para a mediação de leitura, incluindo a diversidade de textos, a ampliação da visão de mundo, a seleção cuidadosa, a leitura em voz alta com ritmo e entonação adequados, e as intervenções planejadas, contribuem de maneira expressiva para uma utilização mais eficaz da literatura na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A leitura literária infantil transcende a mera aquisição de conhecimento e entretenimento, tornando-se em uma ferramenta indispensável para o crescimento e a formação das futuras gerações (LAJOLO; ZILBERMAN, 2022). Ela funciona como um agente catalisador para o desenvolvimento holístico das crianças, provendo ferramentas efetivas para a construção de habilidades linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais. Ao fomentar prá-



ticas pedagógicas centradas na literatura infantil, ela desempenha um papel significativo na consolidação do letramento, moldando indivíduos críticos, reflexivos e culturalmente sensíveis (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013). De modo que, consideramos importantes os seguintes aspectos:

- a) Promoção de habilidades linguísticas e cognitivas: A leitura literária na infância estimula habilidades linguísticas, ampliando vocabulário, favorecendo a compreensão da estrutura gramatical e fortalecendo a habilidade de comunicação. Ao mesmo tempo, promove a imaginação, criatividade e o pensamento crítico, fundamentais para a formação de indivíduos reflexivos e autônomos.
- b) Estímulo à empatia e desenvolvimento emocional: A literatura infantil apresenta personagens e situações diversas, permitindo que as crianças se identifiquem com diferentes realidades e emoções. Isso fomenta a empatia, a compreensão das emoções alheias e o desenvolvimento emocional, capacitando as crianças a lidar com situações complexas de forma mais madura.
- c) Introdução à diversidade cultural e social: Por meio da literatura, as crianças têm acesso a diferentes culturas, tradições e realidades sociais, ampliando sua compreensão de mundo, promovendo a valorização da diversidade e ensinando a respeitar e apreciar as diferenças, aspectos essenciais à formação de cidadãos conscientes e tolerantes.
- d) Incentivo à criatividade e à reflexão: As histórias literárias abrem portas para a criatividade, permitindo que as crianças explorem novos mundos, inventem personagens e desenvolvam enredos. Além disso, muitas obras infantis abordam questões complexas, incentivando reflexões sobre moralidade, ética e valores, contribuindo para a formação de um senso crítico desde cedo.
- e) Estímulo ao gosto pela leitura e à aprendizagem contínua: Ao proporcionar experiências prazerosas com a leitura, a literatura infantil cria uma conexão positiva com os livros, estimulando o hábito da leitura e alimentando o desejo de buscar conhecimento ao longo da vida.

Quando a escola conecta a literatura com os estudantes, com o professor atuando como um catalisador, facilitador e instigador de reflexões, os impactos positivos se manifestam. O professor desempenha um papel essencial como mediador e modelo de leitura, sendo a leitura a base inicial para a introdução efetiva ao universo literário. Certamente, essa abordagem não só fortalece o vínculo entre o estudante e a literatura, mas também enraíza a compreensão da concepção de infância e ressalta o valor significativo que a literatura desempenha nesse contexto, moldando assim uma experiência educacional mais enriquecedora e envolvente.

PROJETO LITERÁRIO "ENTRE LETRAS E VOZES: CURUPIRA E TAMBA-TAJÁ" EM AÇÃO

A escolha da Estética da Recepção como abordagem literária para os textos lidos em sala revela-se fundamental na busca por um efeito impactante no leitor, destacando o



caráter artístico intrínseco aos textos explorados. No contexto do projeto literário “Entre Letras e Vozes: Curupira e Tamba-Tajá” com as crianças do 3º ano, do ensino fundamental, a aplicação dessa perspectiva ganha vida ao se considerar não apenas a narrativa escrita, mas também a expressão artística e sensorial que a envolve. A estética é incorporada desde a abordagem inicial, com a construção dos elementos que fazem parte do cenário das lendas amazônicas sendo moldados em argila, proporcionando uma experiência tátil e visual única. O projeto se estende para além das páginas escritas, explorando a base de alimentação indígena, o trabalho no cultivo, a manipulação e preservação de plantas. Essa abordagem não só aprimora a compreensão literária, mas ainda enriquece a vivência cultural, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, culminando em um projeto que transcende as palavras para criar uma experiência estética e artística única.

ABORDAGEM INICIAL

A abordagem inicial do projeto literário imerge os alunos nas riquezas das lendas amazônicas, utilizando vídeos como base essencial para uma discussão aprofundada sobre o gênero. Com uma abordagem técnica e linguagem formal, guiamos as crianças por perguntas provocativas, desencadeando uma reflexão sobre a magnitude cultural e artística que permeia essas narrativas. Em seguida, aprofundamos a exploração ao discutir a etimologia da palavra “lendas”, revelando suas origens e estabelecendo vínculos significativos com o vasto repertório cultural na Amazônia, destacando elementos como rios, mata, embarcações, colorido do açaí, mercado do peixe e artesanato cerâmico. A etapa inicial culmina na exibição de vídeos protagonizados por Curupira e Tamba-Tajá, reconhecendo a importância das misturas da letra e da voz (ZUMTHOR, 1993) na construção e disseminação dessas histórias integrantes da memória coletiva do povo, buscando instigar a compreensão profunda e apreciação das lendas como manifestações artísticas e culturais imbuídas de significado.

LEITURA DAS LENDAS:

A próxima etapa do nosso projeto literário envolve a leitura de dois textos poéticos do renomado compositor e escritor paraense Waldemar Henrique (1905-1995), que apresentam as figuras do Curupira (1936) e do Tamba-Tajá (1934). Esses textos narram as histórias desses personagens, e principalmente abordam temas cruciais, como a defesa da floresta pelo Curupira e a delicada história dos amantes eternamente ligados pela icônica planta Tajá. A riqueza temática dessas narrativas proporciona diversas exposições de ideias sobre a realidade regional. Questões como a morte, intolerância e desrespeito ao ecossistema, preservação da natureza, consciência da sustentabilidade, valores familiares, carinho, amizade, respeito e cuidado mútuo emergem como elementos essenciais. As crianças são incentivadas a expressar suas próprias interpretações e reflexões sobre esses temas, fomentando discussões enriquecedoras.



A sensibilização e emoção das crianças atingem seu ápice com a apresentação musical das lendas, produzidas pelo próprio Waldemar Henrique. Esse momento não apenas amplifica a compreensão das narrativas, sobretudo conecta as crianças de maneira mais profunda com a expressividade artística das lendas amazônicas. Ao integrar música e literatura, essa etapa busca informar, outrossim inspirar, proporcionando uma experiência única e envolvente no universo das lendas regionais³.

A CONSTRUÇÃO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM O CENÁRIO DAS LENDAS AMAZÔNICAS

Esse trabalho com a expressão artesanal da cerâmica, proporciona às crianças uma imersão prática na criação de elementos pertinentes às narrativas, ao mesmo tempo em que se promove a conscientização sobre a vital preservação da fauna e flora amazônicas. Tal processo não se limita só à exploração artística, abrange sobretudo o respeito aos povos originários da floresta. As crianças são incentivadas a expressar o reconhecimento e a valorização da rica herança cultural dos povos indígenas por meio de suas criações. Assim, esse projeto além de desenvolver expressões artísticas e criatividade, passa também para a conscientização e respeito pelos valores intrínsecos à região amazônica. Essa abordagem integrada enriquece o entendimento das lendas e busca promover uma compreensão mais profunda da interconexão entre as narrativas, a natureza e as comunidades locais.

ALIMENTAÇÃO INDÍGENA, TRABALHO NO CULTIVO, MANIPULAÇÃO E PRESERVAÇÃO DE PLANTAS:

Nessa fase do projeto, foi muito interessante para as crianças, na qual, trabalhamos com os oficineiros práticas culinárias, ingredientes, técnicas de preparação, cultivo e o significado cultural associado aos alimentos nas diferentes comunidades indígenas, além de terem a valiosa experiência de ver o desenvolvimento de um Tajá — “planta sem flor, com folhas em forma de coração. Contam em grande variedade na Amazônia. É conhecida em outras regiões como tinhorão” (ALIVERTI, 2005, p. 310). Explorar esse tema pode proporcionar uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e das tradições alimentares presentes nas populações indígenas no Brasil, em especial, aquelas na região amazônica. Ao integrar esse aspecto no contexto de um projeto literário, é possível enriquecer a experiência dos participantes, conectando narrativas, artes visuais e práticas culturais, contribuindo assim para uma abordagem mais holística e próxima da realidade de nossos educandos.

DESENVOLVENDO A ESPONTANEIDADE, MOTRICIDADE E SOCIALIZAÇÃO:

Na fase subsequente do projeto literário, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e desenvolver sua espontaneidade, motricidade e socialização por meio de pinturas,

³ Nesse momento, o estudo de Aliverti (2005) foi essencial para aplicação, leitura e estudo do projeto.



desenhos, dramatizações e danças temáticas envolvendo as figuras do Curupira e Tamba-Tajá. Com o apoio dedicado dos professores de Educação Física, Artes e Dança, a prática integrada de leitura e expressão artística preparou os alunos para uma apresentação vibrante e participativa.

Essas atividades além de estimularem a criatividade das crianças, puderam proporcionar também a oportunidade de serem socializadas para a comunidade escolar e público geral durante eventos significativos, como a Festa Junina e a Abertura dos Jogos da escola. Ao trazer as lendas à vida com auxílio da dramatização e dança, o projeto literário, não só reforçou a compreensão das narrativas, fortaleceu os laços comunitários, promovendo uma celebração envolvente da rica cultura amazônica.

PRODUÇÃO LITERÁRIA:

A produção literária resultante do projeto “Entre letras e vozes: Curupira e Tamba-Tajá” é de grande relevância para a educação e comunidade escolar por várias razões. Em primeiro lugar, a elaboração do livro envolveu os alunos em uma experiência prática e colaborativa de expressão literária, permitindo que contribuíssem com suas ideias, criatividade e habilidades de escrita. Isso não apenas fortalece suas competências linguísticas, além disso, pode fomentar o desenvolvimento de uma voz literária única para cada aluno, promovendo a individualidade e a autoexpressão (ROUXEL, 2012, 213). Necessárias nessa fase!

Sendo assim, ao destinar o livro à biblioteca da escola, o acervo literário local se torna uma fonte valiosa de conhecimento e criatividade gerado pelos próprios alunos. O que contribui para enriquecer o ambiente educacional, fornecendo material de leitura autêntico e culturalmente potente. A compilação dos textos produzidos pela turma registra as experiências literárias dos alunos, possibilita ainda uma herança literária para as futuras gerações de estudantes. Logo, o compartilhamento dessas narrativas, seja na biblioteca ou em eventos específicos, propicia a formação de laços mais sólidos dentro do ambiente educacional. Os alunos assumem papéis ativos como autores e contadores de histórias, exercendo uma influência positiva no cenário escolar e fomentando o apreço pela cultura local. A participação e colaboração aprimora as habilidades literárias, fortalece o senso de comunidade e ressalta a relevância da expressão cultural no contexto educacional.

RESULTADOS

A culminância do projeto se deu em uma cerimônia especial para os pais, onde puderam testemunhar os avanços significativos de seus filhos ao longo do ano letivo. A Mostra Cultural da escola destacou as produções literárias, dramatizações, encenações e contação de histórias, envolvendo também a apresentação de peças artísticas em argila. Além disso, a degustação de alimentos, como tapioca, bolo podre, bolo de macaxeira e tacacá, destacou a importância da mandioca na dieta de muitas comunidades indígenas no Brasil, enriquecendo a experiência cultural.



Escolas que incorporam atividades práticas, como a cerâmica, proporcionam aos alunos oportunidades de explorar criatividade, desenvolver habilidades artísticas e aprender sobre tradições culturais locais. Essas práticas promovem o respeito pelas artes tradicionais e fortalecem a conexão com a herança local, unindo repertórios artísticos, alimentares, orais, escritos e poéticos às raízes históricas e culturais, refletindo as tradições indígenas. Tudo isso foi integrado às peculiaridades da cultura local e ao artesanato cerâmico, com foco no desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, seja nos primeiros anos de vida, seja na educação infantil e nas séries iniciais, a presença ativa de um adulto sensível às necessidades holísticas da criança é essencial no cenário educacional. Ao estabelecer uma rede interdisciplinar de relações, cria-se um ambiente propício para a colaboração com especialistas e diferentes setores. Essa abordagem busca facilitar a formação integral das crianças, promovendo sua educação e desenvolvimento de maneira abrangente. Assim, a literatura infantil se destaca como uma ferramenta fundamental, desencadeando processos cognitivos, emocionais e sociais cruciais para o pleno desenvolvimento infantil. Oferecendo um repertório repleto de experiências e conhecimentos, a literatura enriquece o mundo interior das crianças, cultivando habilidades críticas e criativas essenciais para seu crescimento (SEMEC, 2022).

REFERÊNCIAS

- ALIVERTI, Márcia Jorge. Uma visão sobre a Interpretação das canções amazônicas de Waldemar Henrique. **Estudos avançados**, v. 19, p. 283-313, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da rede municipal de educação de Belém**. Belém: Diretoria de Educação, 2022.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Todavia, 2023.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábolas, 2013.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. São Paulo. UNESP, 2022.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO

Profa. Dra. Simone Maria Bacellar Moreira
UERJ/FFP, PIBID/CAPES

Jullia Poubel
UERJ/FFP, PIBID/CAPES

Nathaly França
UERJ/FFP, PIBID/CAPES



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relevância deste estudo reside na compreensão profunda da interseção entre a leitura literária e a formação do cidadão crítico. Ao adentrar nas diversas formas de interação com a leitura, investigaremos como tais experiências moldam a perspectiva do indivíduo em relação ao mundo que o cerca. A incorporação dessas práticas pedagógicas na sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura se revela como um campo promissor para o fortalecimento dessa competência crítica.

O embasamento teórico, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (2017), endossa a premissa de que o desenvolvimento de competências é um alicerce para a construção de uma sociedade mais conectada a leitura constituída de indivíduos que entendem a importância de tal. As ideias de Paulo Freire, especialmente em “A importância do ato de ler” (2017), iluminam o potencial transformador da leitura na esfera pessoal e, por extensão, na transformação do contexto social. Da mesma forma, as reflexões de Antonio Cândido em “O direito à literatura” (2011) enriquecem o arcabouço teórico ao enfatizar a literatura como um direito intrínseco e vitalício do ser humano.

Por fim, as teorias de Isabel Solé presentes em “Estratégias de Leitura” (1998), oferecem contribuições valiosas para a compreensão do processo de formação crítica por meio da leitura literária. Seus estudos sobre a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento podem enriquecer ainda mais o quadro teórico deste estudo. Aprofundando-se na análise, este estudo visa não apenas entender a importância da leitura literária, mas também oferecer insights para uma prática pedagógica enriquecedora, onde o professor desempenha um papel ativo na mediação desse processo de formação crítica. Com isso, este estudo divide-se em basicamente três etapas, a primeira sendo a fundamentação teórica e as críticas quanto ao ensino da leitura observada no processo educacional básico, a segunda sendo os entendimentos quanto as estratégias e como usá-las e a terceira dispõe-se do relato de experiência e a consolidação da teoria estudada.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A importância da leitura nas escolas no Brasil é inquestionável para o desenvolvimento dos alunos. A leitura é uma habilidade fundamental que não só amplia o conhecimento, mas também estimula o pensamento crítico e criativo. O artigo de Paulo Freire, intitulado “A Importância do Ato de Ler” (2017), é uma obra seminal que aborda a relevância do processo de leitura no contexto da educação. Publicado em 1982, o autor argumenta que a leitura vai além de uma simples decodificação de palavras, sendo um ato significativo de compreensão crítica do mundo. Freire destaca a leitura como uma prática dialógica, na qual o leitor não é um mero receptor passivo, mas um sujeito ativo que interpreta, questiona e reconstrói conhecimentos.

O texto enfatiza a leitura como uma ferramenta emancipadora, capaz de transformar não apenas o indivíduo, mas também a sociedade. Freire ressalta a importância de uma abordagem educacional que vá além da memorização mecânica, promovendo a leitura como um ato de conscientização e reflexão. O autor discute a relação entre leitura e escrita, destacando a interconexão dessas habilidades no processo educativo.

O artigo de Freire também destaca a relevância do contexto sociocultural na interpretação dos textos, enfatizando a importância de reconhecer as experiências de vida dos leitores. Além disso, o autor critica uma educação bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos estudantes, defendendo uma abordagem mais participativa e crítica.

No âmbito da prática pedagógica, Freire propõe uma educação libertadora, na qual a leitura seja utilizada como instrumento de empoderamento, possibilitando aos alunos uma compreensão profunda da realidade e estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica. O texto conclama os educadores a reconhecerem o potencial transformador da leitura, integrando-a de maneira dinâmica e contextualizada no processo educativo.

Sabe-se que a leitura é intrínseca no processo de desenvolvimento escolar, é a partir dela que as séries seguintes à alfabetização possuem contato com o conhecimento passado em sala de aula. Porém, vemos uma grande problemática acontecendo no ensino, os alunos não possuem o hábito da leitura e consequentemente não gostam de ler, nem mesmo os textos narrativos, há um grande desinteresse e um não hábito para com a leitura, até mesmo um não entendimento e absorção do conteúdo lido, tornando o processo escolar muito mais desafiador para o professor e para a formação desses leitores. Ler é a base do aprendizado de todas as disciplinas, os alunos que possuem o hábito de ler a partir da alfabetização têm melhor desempenho escolar comprovadamente, em uma entrevista feita pelo G1 com Elizabeth Orofino, professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) no quadro Bom Dia Pará, a mesma afirma que:

O benefício cognitivo é o desenvolvimento das cognições cerebrais, quanto mais cedo eu começo a ler para essa criança, mais ela vai se desenvolver cognitivamente. Isso são dados científicos da Sociedade Brasileira de Pediat-



tria e de todas as pesquisas do campo da neurociência e da neurolinguística.” (OROFINO, 2021)

Sendo também essencial para o desenvolvimento da escrita e comunicação, espera-se que ao criar o hábito da leitura de forma contínua os alunos tenham a oportunidade de aprender novos estilos de escrita e se tornarem mais capacitados nas habilidades para se expressar. A leitura em sua totalidade precisa ser ensinada, o aluno tem a necessidade de saber como extrair o que a mensagem de um texto e também fazer suas próprias interpretações, visto que para realizarmos uma prova de qualquer disciplina, é necessário ler e interpretar questões para que se obtenha a resposta correta. Vestibulares e Concursos Públicos são provas em que as questões são majoritariamente interpretação do que se lê. O professor como educador precisa mostrar ao aluno como ele mesmo faz, para que o processo de leitura e interpretação deixe de ser um bicho de sete cabeças para tornar-se parte do dia a dia do aluno, para tornar-se tão natural quanto respirar, visto que a leitura está presente em toda nossa vida. Assim como VALLE (2006) menciona:

A leitura é um processo interno, mas precisa ser ensinado, e uma importante condição para que isso ocorra, ou seja, para o aluno aprender, é que ele veja e entenda como o professor faz para elaborar uma interpretação. Os alunos precisam assistir a um processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação em uma situação significativa e funcional. (2006, p. 5)

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A implementação de estratégias de leitura é fundamental no ensino, pois ajuda a desenvolver habilidades essenciais nos alunos, contribuindo para o seu sucesso acadêmico e profissional. Primeiramente é necessário definir o que se entende por estratégia, para a partir de sua definição estabelecermos seu papel dentro do ato de leitura. Para SOLÉ (1998), estratégia é procedimento, e sendo procedimento ela precisa ser ensinada através de objetivos, planejamento de ações e avaliações. Ressaltando que estratégias não são regras e nem receitas, mas sim etapas. Ao definir estratégias Solé (1998) estabelece alguns tópicos importantes:

1. **Processo ativo:** As estratégias são consideradas processos ativos e conscientes por parte do leitor. Usa-se das estratégias para a compreensão ativa, crítica e construtiva do texto. Nessa etapa, promover discussões em grupos para incentivar a participação ativa dos alunos, incorporar atividades práticas como a dramatização são caminhos para envolvê-los ativamente no texto.
2. **Intencionalidade:** As estratégias de leitura são intencionais e propositais, seus objetivos são a compreensão e a análise do texto. Aqui, o professor deve definir



seus objetivos para as atividades de leitura e definir os propósitos específicos para o uso de estratégias.

3. **Flexibilidade:** Os leitores devem ser flexíveis no uso de estratégias, adaptando-as de acordo com o tipo de texto, propósito da leitura e dificuldades encontradas, e para isso o professor precisa envolver tipos de diferentes de texto no processo, incentivando e ensinando o aluno a ajustar suas estratégias de leitura de acordo com o contexto.
4. **Metacognição:** A capacidade de refletir sobre o auto pensamento é essencial para o uso eficaz das estratégias. Os alunos devem ser ensinados a refletir sobre suas próprias estratégias, incentivando a autoconsciência e a autorregulação no processo de leitura.
5. **Aprendizado progressivo:** O desenvolvimento de estratégias é progressivo, à medida que o indivíduo amadurece e possui experiências suas estratégias progredirão juntamente. Quanto a aplicação dessa etapa em sala, a estruturação das atividades de leitura deve ser feita também de maneira progressiva, acompanhando a evolução do aluno, começando de textos mais simples para os mais complexos.
6. **Diversidade de estratégias:** São variados os tipos de estratégias, incluindo antecipação, inferência, síntese, seleção de ideias principais, entre outros, a combinação das mesmas irá variar de acordo com o contexto, especificando para o aluno como e quando aplicar cada uma delas.
7. **Contextualização:** O contexto é crucial para a escolha e eficácia das estratégias, a partir dele o leitor irá adaptar sua leitura, de acordo com o gênero, propósito de leitura e conhecimento prévio. É determinante ensinar a importância da contextualização para o ato de leitura ao aluno.
8. **Desenvolvimento pessoal:** O desenvolvimento nas estratégias de leitura é uma jornada de desenvolvimento pessoal e autoconhecimento, guiar o aluno a descobrir suas próprias estratégias é decisivo para a evolução, a reflexão e a autonomia do mesmo em seu processo de leitura.

Contudo, a instituição escolar prioriza a decodificação dos textos, por meio de perguntas mecanizadas, desconsiderando a relação estabelecida entre leitor e texto, ou seja, a bagagem de vida do leitor. Assim como nas definições de estratégia da autora, estimular uma abordagem crítica, por meio de debates e análises conduzidas pelo professor, aproxima a compreensão dos alunos em relação às complexidades literárias. A variedade nos gêneros literários é crucial, permitindo que os leitores explorem diversas formas de expressão, abrangendo desde a poesia até a prosa, indo para caminhos diferentes onde cada aluno se identificará em um tipo de gênero. A criação de atividades dinâmicas e um ambiente que alimente a troca de ideias são meios de desmitificar a leitura para os alunos, diante disso as instituições educacionais devem maximizar e reestruturar a forma do ensino literário na formação de leitores.





A realidade do Brasil mostra desafios na promoção da leitura nas escolas, como a falta de acesso a livros e bibliotecas, levando à uma escassez literária. A falta de incentivo à leitura nas escolas no Brasil é uma preocupação que precisa ser debatida e resolvida, visto que a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes, mas muitas instituições, principalmente as públicas, enfrentam desafios nesse aspecto. A infraestrutura precária, a falta de verbas para aquisição de livros, e quando há livros, ou são livros considerados chatos ou não é feito o movimento em prol de uma educação imersiva no universo literário. Esta ideia de que “ler é chato” ou que “ler é difícil” vem de muitos anos, os ambientes escolares, professores e pais não têm tido a preocupação de gerar esta rotina, por achar até mesmo que ler é algo direcionado para grupos sociais o qual muitos não se identificam, a leitura foi elitizada por viver um conteúdo e uma linguagem considerados difíceis ao leitor. Este clichê imposto a literatura, a ideia de que ler é um prestígio social, é confrontada por Paulo Freire.

“A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de “linguagem difícil”, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista.” (FREIRE, 2001, p. 264, 265)

Com isso é válido ressaltar que para a leitura ser efetiva, é necessário que ela seja também significativa, o leitor precisa vê sentido no ato de ler, então, procedimentos eficazes de leitura envolvem ativar conhecimentos prévios, a leitura somente será motivadora se o conteúdo for compatível com os interesses e com o cotidiano do leitor. Trazer a literatura e a leitura para perto do leitor é criar estratégias para que o leitor veja sentido naquilo, então, em sala usar símbolos do cotidiano do aluno é essencial para desmitificação da literatura, propor o diálogo entre música e literatura para o “aprisionamento” do aluno, para o interesse do aluno. Com o uso de suportes o professor consegue criar o interesse, ou seja, se armar das tecnologias disponíveis, das redes sociais, da música e de outras artes em geral. para estabelecer uma conversa entre texto e leitor. Para que assim, o objetivo planejado seja alcançado. Sendo a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto afim de atingir uma finalidade ou objetivo é necessário pensar que leitura crítica é estratégia, ou seja, é procedimento, então a leitura ela precisa ser ensinada e categorizada para o aluno. No tópico seguinte, com o relato de experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto dos livros de poesias com as turmas do terceiro ano do ensino médio da escola estadual Melchíades Picanço, localizada em Neves, São Gonçalo, Rio de Janeiro. Será possível ver a constituição do método direto de ensino.

ACESSO À LEITURA, IMPACTO DA LEITURA CRÍTICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na contemporaneidade, há o acesso facilitado a livros, contos, poemas, prosas e muitos outros, faz-se essencialmente preciso que a leitura seja obrigatória para um progresso pedagógico operante a favor da leitura, bem como estudos científicos comprovam a funcionalidade do hábito de leitura para o desenvolvimento cognitivo, gerando leitores assíduos e pensadores críticos. Todavia, existe uma ênfase excessiva em conteúdos programáticos, avaliações padronizadas e leituras envelhecidas, o que deixa pouco espaço para que o incentivo da leitura por lazer seja colocado em prática, impactando negativamente no desenvolvimento do hábito de ler, prejudicando o enriquecimento do vocabulário e a compreensão textual. A leitura crítica é política, a partir dela o indivíduo se consolida na sociedade como cidadão capaz de ler e entender o que lhe é dito, então, formar leitores críticos vai além de um bom processo educacional, permeia as instâncias políticas, ler é ato de liberdade e resistência. É sabendo extrair além das linhas do texto que o aluno se torna crítico do que está lendo e do mundo a sua volta, sendo capaz de perceber as pequenas violências do cotidiano, principalmente aos grupos das minorias. Ao olhar para essas minorias, que mesmo obtendo esse título são maioria na sociedade, faz-se necessário a criação de estratégias bem programadas para que o incentivo à leitura seja progressivo e não apenas reduzido ao ambiente escolar.

Antonio Candido, renomado crítico literário brasileiro, abordou a importância da literatura em seu ensaio intitulado “O Direito à Literatura”. Publicado em 1988, esse texto reflete sobre o papel social e cultural da literatura na formação da identidade individual e coletiva. Segundo ele, a literatura tem uma dimensão humanizadora, permitindo os leitores se identificarem com personagens, situações e dilemas, promovendo.

O crítico e pesquisador destaca ainda a função social da literatura como um meio de promover a coesão social e a compreensão entre diferentes grupos. A literatura pode servir como um instrumento para a construção de identidades coletivas e para a resistência contra injustiças sociais.

Portanto, Antonio Candido argumenta que a literatura não é apenas um luxo estético, mas um direito fundamental que contribui para o enriquecimento humano, o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã.

Candido destaca a importância da promoção da leitura e da educação literária. Ele defende que o direito à literatura inclui o direito de cada pessoa ter acesso à educação que desenvolva sua capacidade de compreensão e apreciação da literatura.

Portanto, Antonio Candido argumenta que a literatura não é apenas um luxo estético, mas um direito fundamental que contribui para o enriquecimento humano, o desenvolvimento da consciência crítica e a construção de sociedades mais justas e compreensivas.

O ato de ler, e de entender, pensar e refletir sobre o que se está lendo, vai além de uma forma de crescer intelectualmente, mas também de se encontrar nas literaturas. Todo



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



leitor possui experiências, vivências e bagagens que permeiam todos os âmbitos de sua vida, não seria diferente quando ele se propõe a ler. A interpretação do texto também é atravessada por essas experiências, além do próprio sentido do texto, a literatura é aberta a diversas interpretações de acordo com quem lê. Faz-se então menção ao projeto pensado e realizado no Colégio Estadual Melchíades Picanço (CEMP), projetado por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela professora supervisora e pela coordenadora do projeto.

Ao pensar num projeto voltado para literatura com turmas do 3º ano do ensino médio, surgiu a necessidade de utilizar algum espaço que os imergisse no universo literário, a biblioteca, transformando-a em um ambiente propício à imersão literária. A biblioteca, antes um espaço de silêncio, transformou-se em um ambiente vibrante, onde ideias eram infinitas e os debates fervorosos.

O livro escolhido, por provocar a imaginação, serviu como incentivador para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem significativa. O ponto focal do projeto estava baseado na reação dos alunos ao livro “Histórias que os jornais não contam” (1997), escrito por Moacyr Scliar, que se encontrava em quantidade significativa na biblioteca da escola.

O autor, a partir de reportagens e notícias, criava uma narrativa dando continuidade à aquele acontecimento real. O intuito era claro: proporcionar uma experiência educacional única que incentivasse os alunos não apenas a ler, mas a se envolverem ativamente na análise e discussão de contos, por mais que apenas um lesse em voz alta, todos acompanhavam juntamente.

O centro do projeto focava na capacidade dos contos de Scliar de transcender as narrativas convencionais, explorando temáticas instigantes e perspectivas pouco exploradas. Os alunos foram desafiados a mergulhar nessas histórias, explorando não apenas o enredo, mas também os aspectos simbólicos, sociais e culturais que permeavam cada narrativa. O método de leitura e discussão adotado no projeto proporcionou um incentivo não convencional para que os alunos se entregassem à leitura.

Não era apenas sobre absorver as palavras do autor, mas também sobre interpretar, questionar e interagir com o material. O hábito de leitura, era claramente um déficit devido à dificuldade que tinham ao ler ou então na pronúncia de certas palavras e tempos verbais, foi transformado em uma jornada intelectualmente estimulante para que, ainda em seu último ano, fosse possível aprender algo novo. Cada conto de Scliar era como uma porta para um universo paralelo, desafiando os estudantes a explorar não apenas as tramas, mas também os subtextos, simbolismos e nuances culturais presentes em cada história. A abordagem visava não apenas expandir o vocabulário e a compreensão literária dos alunos, mas também estimular o pensamento crítico e a apreciação pela diversidade de perspectivas.

O conto “Radio Apaixonado” de Moacyr Scliar, mesmo sem muitas expectativas desempenhou um papel fundamental ao ser o mais motivador para os alunos, desencadeando discussões profundas sobre relacionamentos e questões ligadas a relações tóxicas. A história, permeada por nuances emocionais e dilemas éticos, serviu como uma lente pela



qual os estudantes puderam examinar suas próprias experiências e perspectivas sobre o amor e o relacionamento. O protagonista apaixonado, retratado de maneira realista por Scliar, trouxe à tona temas como dependência emocional, ciúmes e a linha tênue entre o amor saudável e relacionamentos tóxicos. Os alunos, ao se identificarem com os personagens ou ao confrontarem suas próprias experiências, foram instigados a refletir sobre as dinâmicas em seus próprios relacionamentos e naqueles ao seu redor. O projeto não servia apenas para a leitura por si só, mas buscava criar um hábito duradouro e significativo de envolvimento com a literatura. Os alunos, ao participarem ativamente das discussões e ao se confrontarem com ideias divergentes, desenvolveram uma relação mais profunda e pessoal com os livros, transcendendo a visão de leitura como uma mera tarefa escolar. Assim, a magia das palavras, não apenas enriqueceu a experiência literária dos estudantes, mas também os capacitou a aplicar valiosos insights em suas vidas, transformando o aprendizado em ações concretas e significativas.

Figura 1: Alunos durante a aula na biblioteca.



Fonte: própria autoria, 2023

Este projeto educacional demonstrou eficácia em fomentar o interesse pela leitura e desenvolver habilidades de leitura entre os alunos, adotando abordagens pedagógicas funcionais que desencadearam em outros projetos enriquecedores. A criação do livro de poemas foi um projeto resgatado, que já havia sido colocado em prática no ano anterior e se fez presente novamente agora com o atual 3º ano, após uma aula baseada no dia da poesia, no qual um sarau foi realizado na biblioteca. Estava decidido, haveria novamente a criação de um livro, com uma coletânea de escritas autorais dos alunos, a fim de trabalhar

não só a leitura mas também a escrita, a criatividade e a coletividade. Eles se dedicaram fielmente a ideia, solicitando ajuda quando necessário e indo além mesmo do que havia sido proposto, não só produzindo poemas próprios, mas também selecionando a temática a ser trabalhada e abordada, criando também do zero as próprias artes presentes nas capas para seus livros. Seguem as capas de livro, sequencialmente por turma:

Figura 2: Capa do livro da turma 3001



Fonte: própria autoria, 2023

Figura 3: Capa do livro da turma 3002



Fonte: própria autoria, 2023



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



discussões aprofundadas sobre as leituras propostas e envolvendo-se na produção de seus próprios livros. A abordagem pedagógica, focada não apenas na decodificação de textos, mas na compreensão crítica e na expressão pessoal, resultou em benefícios que transcenderam o ambiente acadêmico. Além do aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, observou-se uma maior identificação dos alunos com as narrativas, promovendo uma compreensão mais profunda da importância da leitura na formação da identidade individual, não somente no projeto realizado, mas para futuros projetos que ainda serão instigados a partir deste estudo. A criação coletiva de livros proporcionou uma experiência multidisciplinar, fortalecendo a interconexão entre leitura, expressão pessoal e desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o trabalho não apenas contribuiu para o enriquecimento do vocabulário e da compreensão literária, mas também para o estímulo do pensamento crítico e para a formação de leitores mais habilidosos e reflexivos. A importância desse trabalho reside na transformação do ato de ler em uma jornada intelectualmente estimulante, incentivando a leitura não apenas como uma tarefa escolar, mas como um meio de crescimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 20 de Janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

OROFINO, Elizabeth. **Entrevista sobre a importância da leitura**. G1, Bom Dia Pará, 2021. SCLIAR, Moacyr. **Histórias que os jornais não contam**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALLE, Marly Amarilha do. **A Leitura como Procedimento Pedagógico**. Revista Científica Semana Acadêmica. Ano 6, n. 118, 2018.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa de Carvalho Costa
(UFLA)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
(UFLA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto faz parte dos estudos, ainda em andamento, referente ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, que está vinculado à linha de pesquisa Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações, que pretende analisar as ações de mediação da leitura literária em turmas de educação infantil, com foco na mediação docente. A priori, os estudos partem-se da compreensão da leitura como uma prática social, numa atividade que está presente em grande parte das ações humanas. Entendemos a leitura como um processo em que o leitor atua como sujeito ativo, construtor de sentidos e para a compreensão do texto interrelacionam seus conhecimentos prévios. Por isso, neste estudo, destacamos seu papel fundamental de aproximação da cultura escrita, constituindo e transformando a percepção de mundo.

Nessa perspectiva, consideramos as instituições escolares incentivadoras de ações formativas em que a criança desenvolve e adquire conhecimentos de mundo, o que confere às atividades de leitura certo destaque, visto que se configuram em ações fundamentais para a formação literária dos alunos, principalmente no que tange a Educação Infantil.

Para nós, a leitura não se resume apenas à decodificação de símbolos, mas ultrapassa as palavras escritas, abrangendo todas as experiências vivenciadas. Diante disso, compreendemos que mesmo antes de aprender a ler, as crianças podem ter contato com materiais escritos. As atividades como a contação de histórias, a leitura de imagens e a mediação da leitura por pais ou professores estabelecem uma ligação entre o livro e o leitor, realizadas a partir da mediação sobre o que foi lido, com base na formulação de perguntas sobre a história e as ilustrações, oferece momentos para que a criança se expresse e ressignifique suas experiências, o que contribui para a compreensão leitora.

Consideramos que a leitura possibilita um constante diálogo com e sobre o texto, em que a construção e reconstrução de sentidos dependem de cada leitor, seja ele uma criança ou um adulto. Por isso, acreditamos que mobilizar esses conhecimentos infantis faz parte da atuação do professor. A mediação docente propicia a mobilização de conhecimentos e reflexões, relacionando o que foi vivenciado, a bagagem social e cultural existente, além de construir novos conhecimentos para a compreensão leitora.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Assim, questionamos: de que forma as práticas de leitura literária, administradas pelas professoras de Educação Infantil, podem auxiliar na compreensão leitora das crianças? Quais ações de intervenção estão implicadas no papel desse professor, como mediador das atividades de leitura literária e contação de histórias?

Para responder tal problemática, este estudo tem por objetivo socializar parte dos resultados de uma pesquisa em andamento, de modo a refletir sobre as ações de mediação leitora em atividades de leitura literária na educação infantil. Para tanto, esta pesquisa assume como procedimento metodológico uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada, por meio de uma pesquisa de campo em que busca análise reflexiva das ações de mediação leitora em atividades de leitura literária direcionadas às crianças de 5-6 anos de idade de uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. A partir dos objetivos a serem alcançados, a pesquisa se direcionou a 4 (quatro) professoras da Educação Infantil, neste texto trazemos a reflexão com base na descrição de uma prática de leitura de apenas uma professora.

Para melhor organização das discussões, este estudo está dividido em seções: na primeira seção iniciamos com os conceitos de leitura. Na segunda apresentamos reflexões sobre a leitura e letramento literário. Na terceira seção, discutimos sobre o processo de mediação da leitura, além do papel do professor como mediador em leitura literária. Na quarta seção, apresentamos uma reflexão a partir dos resultados parciais dessa pesquisa.

LEITURA: CONCEPÇÕES

Expandir a concepção de leitura implica, no mínimo, na transformação de visões de mundo, buscando a resignificação e a construção de sentidos e significados. Conforme Goulemot (2001), a leitura confere ao sujeito leitor a capacidade de formação e transformação, estabelecendo conexões com experiências passadas. Em outras palavras, a leitura vai além da decodificação, representando um envolvimento e encadeamento de sentidos proporcionados pelas letras, palavras, frases e parágrafos durante o ato de ler.

A prática da leitura desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, influenciando o desenvolvimento do pensamento crítico, interação social e ampliação de perspectivas sobre o mundo, indo além das experiências individuais que moldam cada pessoa. Para que essas ações se concretizem, podemos optar por uma abordagem de leitura que considere as condições específicas de cada leitor, que respeite as situações socio-culturais individuais.

Assim, para que as atividades de leitura em sala de aula contribuam efetivamente para a formação de leitores autênticos, é necessário um comprometimento abrangente com a língua em todos os seus aspectos, com especial atenção às abordagens relacionadas à escrita. Em que a atividade de leitura literária amplie conhecimentos, permitindo fundamentar as compreensões desse leitor sobre si mesmo, os outros e o mundo, resultando em posicionamentos, opiniões e reflexões. Trata-se de um processo no qual o leitor é um

sujeito ativo na construção de sentidos, relacionando seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. De acordo com Koch (2011, p.30), “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Dessa forma, a leitura é definida como um processo interativo e resultante do compartilhamento de vivências.

LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura emerge como uma das principais vias para a compreensão do mundo que nos cerca. No tópico anterior, delineamos o conceito de leitura como uma ação dinâmica de construção de significados, em constante interação com o conteúdo lido e as vivências do leitor. Nesse contexto, sustentamos a ideia de que, para que a experiência de leitura seja verdadeiramente enriquecedora em termos de sentidos e significados, o leitor deve estar imerso em diferentes vivências e integrado a um ambiente alfabetizado.

As vivências de práticas de leitura, o contato com diferentes materiais escritos, a possibilidade de ouvir e comentar histórias em diferentes contextos familiares e sociais, permitem que a criança amplie seu letramento literário. O letramento literário assume uma singularidade definida como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Nesse contexto, transcende a mera aquisição de habilidades, demandando vivências contínuas que proporcionem situações ricas de sentido e significado, conectando o leitor ao universo das palavras e da literatura.

Conforme Cosson (2016, p. 27) a prática da leitura abre portas para outros mundos, permitindo que crianças e adultos imaginem, construam e reconstruam a cada palavra lida. O letramento, assim, entrelaça-se às vivências do mundo, tanto sociocultural quanto além dos momentos específicos de leitura, tornando-se fundamental onde a leitura e a escrita desempenham papéis essenciais.

Nesse sentido, destacamos que as vivências de práticas de letramento, por meio da leitura literária ou da contação de histórias, permitem ao leitor estabelecer relações com uma prática cultural da escrita, criam-se relações com outros textos, possibilitam experiências de leitura, que conduz a diferentes mundos, em que o sentido adquire significado nesse percurso (Cosson, 2007, p. 27).

A literatura, como experiência humana, possibilita conhecer e vivenciar as inúmeras construções de sentido. A leitura literária surge como uma forma de alcançar o outro por meio da narrativa, o que atribui à “literatura a função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras intensamente humanas” (Cosson, 2019, p. 17). A leitura literária demanda respeito, de modo a reconhecer a singularidade de cada leitor. Ao ler, o indivíduo reflete sobre sua identidade e a inserção de suas vivências no mundo. Paulino (2014) destaca que, na relação entre leitor e texto se desenvolve a imaginação e criatividade, sendo a leitura literária uma experiência libertária que intensifica a interação com as palavras. A conexão autor-texto-leitor desperta empatia, uma vez que o leitor se envolve emocionalmente, recorda, sente e revive. Paulino (2014)



afirma que a leitura literária pode impactar a vida de um povo, propiciando reflexões e novos caminhos para a cultura.

A leitura literária é um diálogo constante, cujo sentido e significado dependem exclusivamente de cada leitor, independente da idade. Os textos literários, presentes em diversas formas como cantigas, contos e imagens, não se limitam apenas às letras, sendo fundamentais para a interação entre os leitores. Isso ressalta a importância da literatura infantil no processo de letramento literário.

Embora as instituições escolares não sejam as únicas formadoras, são ambientes privilegiados para iniciar o contato com o letramento literário. Cosson (2016, p. 12) destaca que o letramento via textos literários não compreende apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas é uma maneira efetiva de assegurar seu domínio.

MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO HORIZONTES DA LEITURA

Na educação infantil, o papel desempenhado no desenvolvimento das habilidades de leitura é de suma importância. O processo de mediação da leitura, nessa fase, emerge como uma ferramenta crucial para cultivar e enriquecer a imaginação, a criatividade e a curiosidade em relação ao que é lido. Vale ressaltar que a mediação leitora vai além de simplesmente ler ou contar histórias; trata-se de um processo que requer uma abordagem cuidadosa, sensível, envolvendo entonações, reflexões, acolhimento e orientação em relação ao conteúdo lido.

Tendo em vista que ler corresponde a uma atividade complexa, mas ao mesmo tempo uma verdadeira arte, nas entrelinhas desse processo é possível proporcionar às crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, uma viagem extraordinária sem que precisem sair do lugar. O professor desempenha o papel crucial de ser o mediador primordial entre o livro e o leitor. Sendo assim, é responsabilidade do educador mobilizar e estimular os conhecimentos presentes na bagagem cultural de cada criança, aprofundando aquilo que é desconhecido, ampliando o repertório do que já é conhecido e, assim, promovendo o desenvolvimento pleno da criança (Cosson, 2016).

Nascimento e Goulart (2019) defendem que estimular e permitir com que a criança se expresse por meio das perguntas e falas, possibilita a construção do imaginário e do criar. Por isso, a mediação da leitura na educação infantil se mostra uma ação crucial no desenvolvimento das habilidades leitoras das crianças, torna-se uma ferramenta essencial para nutrir a imaginação, criatividade e curiosidade dos pequenos leitores. A atuação do professor como mediador é fundamental para proporcionar experiências significativas de leitura, formando leitores literários e desenvolvendo suas habilidades diante do universo literário.

Colomer (2007) destaca que a formação literária na escola não se resume a um discurso estabelecido sobre as obras, mas sim a situações em que a educação literária se insere como um campo de debate sobre cultura, interpretações de ideias e valores. A escola tem





a responsabilidade de abrir as portas de acesso à literatura, enquanto a decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo. Para Goulart e Oliveira (2017,p.49), “constitui-se essencial no espaço interativo de sala de aula, em prol do reconhecimento da criança como um ser de saber,valorizando a sua escuta e fala, encorajando à crescente autonomia na comunicação”.

Nesse contexto, o professor como mediador mobiliza atua de modo a aguçar o interesse, a participação, os conhecimentos culturais de cada criança, ao aprofundar o que desconhecem, quando ao oferecer diferentes textos amplia repertório literário das crianças. O professor atua como o principal intermediário entre o livro e o leitor, orientando e proporcionando uma jornada enriquecedora na leitura (Cosson, 2016).

A promoção da leitura no ambiente escolar enfrenta desafios, como a abordagem mecanicista na aprendizagem da leitura, a associação do livro apenas como material didático, o uso utilitário da leitura, a escolha inadequada de livros, a falta de recursos e a ausência de experiências pessoais relacionadas ao hábito de ler (Bajour, 2012).

O mediador, muitas vezes o professor, desempenha um papel fundamental na escolha dos livros, criando caminhos facilitadores da leitura para as crianças. Segundo Cerrillo (2006), o mediador deve ser um leitor assíduo, transmitir o prazer pela leitura, conhecer os alunos, ser criativo, acreditar no valor do trabalho, possuir habilidades variadas e um bom repertório de leituras literárias.

Várias são as ações que comportam a mediação literária, como seleção criteriosa de bons livros, e essa escolha deve ser feita pelo mediador, que precisa dominar conhecimentos específicos. Nesse aspecto, Colomer (2017) destaca a importância de avaliar a qualidade, adequação aos interesses e habilidades dos leitores, além de considerar a variedade de funções que as obras podem desempenhar. A escolha dos textos deve ser orientada pelo objetivo de provocar imagens, reflexões e diálogos, segundo Bajour (2012).

Outro aspecto refere-se à escuta atenta do professor, de modo a compreender o que a criança pensa e/ou compreende a respeito do tema ou do enredo na história apresentada, a fim de proporcionar situações em que os alunos se desenvolvam na arte de falar sobre os livros. O professor imagina em que momento pode introduzir os textos nas conversas literárias, antecipando encontros e desencontros na discussão. Isso porque os textos literários tocam e questionam nossas visões sobre o mundo, convidando-nos a refletir sobre como viveríamos o que é representado nas ficções. Bajour (2012, p. 26) ressalta a “leitura literária instiga os leitores, levando as crianças a perguntar, comentar, observar detalhes, identificar palavras e se emocionar. A mediação do professor nesse momento é essencial para provocar e guiar essas interações”.

Por isso, a interação entre o leitor e o texto ocorre em um contexto dialógico, em que o leitor traz seus conhecimentos para dialogar com o texto, buscando compreendê-lo. A criança leitora cria cenários, ações e diálogos com base em suas experiências, alimentando sua imaginação a partir das apropriações da cultura escrita. Desse modo, a atuação do professor como mediador, possibilita encontros entre leitores iniciantes e experientes,

estimulando situações reflexivas, e, conseqüentemente, o amor pela leitura e a formação de leitores literários. A literatura, quando experienciada continuamente, oferece oportunidades existenciais, sociais e educacionais únicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões a seguir fazem parte da pesquisa de Mestrado em Educação ainda em andamento. Para esse artigo, o recorte refere-se às observações de ações de mediação leitora de uma professora da Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, de uma escola particular de Campos das Vertentes, Minas Gerais.

Relacionando com a pesquisa, as professoras participantes, tiveram autonomia nas escolhas dos títulos e trouxeram livros clássicos. A mediação escolhida para análise nesse texto, trouxe como título “Cachinhos Dourados”, que faz parte da coleção da editora Ciranda Cultural, com ilustrações de Lie A. Kobayashi, publicada no ano de 2011.

Figura 1: Cachinhos Dourado



Fonte: Da autora (2023)

A leitura aconteceu por meio de uma roda desconstruída na sala de aula da professora. Durante o conto, os personagens ganharam vozes, considerou-se as características dos mesmos para que o tom de voz acontecesse mais forte ou mais fraco, dependendo de cada frase lida, por exemplo, o Papai Urso tinha a voz grave, enquanto a Cachinhos Dourados tinha uma voz delicada e doce. A professora, manuseou o livro de maneira com que as crianças conseguissem ver as imagens e ouvir a história, com o livro direcionado a elas. Também utilizou uma cadeira para que ficasse mais alta que as crianças para melhor visualização. Durante a leitura, se preocupou em propor a análise das imagens a cada página, o que faz a diferença na construção da imaginação.

A participante da pesquisa, realizou mediações por meio da leitura do livro selecionado. Essa mediação aconteceu por meio do convite direcionado às crianças para conversar sobre a história lida. As perguntas realizadas não foram todas pré-elaboradas, algumas





surgiram diante das respostas das crianças. Ao direcionar questões para as crianças, a intenção foi estimular uma reflexão sobre o contexto narrativo, buscando a construção de respostas elaboradas, que envolvessem uma articulação do seu conhecimento de mundo.

Quadro 1 – Descrição da mediação de leitura literária

Questões	Respostas
Vocês já viram alguma história da “Cachinhos Dourados” que termina diferente?	C1- “Eu já, ela corre e vai para a casa dela” C2- “Ela vai para casa e fala para a mãe que ela nunca mais vai sair” C3 - “A mãe dela estava procurando ela na floresta”
A Cachinhos Dourado apareceu na casa dos 3 Ursos, será que ela morava perto? Por que vocês acham isso?	(Resposta em coro “Não”) C4 - “Era uma casa distante da outra.” C5 - “Ela andou muito para achar uma casa, e ficou cansada. Era longe”.
Quando ela entrou na casa, qual foi a primeira coisa que ela viu?	C5 - “Ela comeu o mingau.”
Será que a história aconteceu de noite ou de dia?	(Em coro “de dia”)
Os três ursos gostavam do mingau quente ou frio? Por que eles saíram depois que o mingau ficou pronto?	(Em coro “frio”) C5 - “Eles saíram para esfriar.” (o mingau)
A Cachinho Dourados gostavam de mingau frio ou quente?	C6 - “Gostava de morno.”
Qual tigela Cachinhos escolheu? Por quê?	C5- “O pequeno, porque estava morno.”
O que aconteceu depois? O que a Cachinhos fez?	C5 - “Depois ela sentou na “cadeira” e quebrou.”
Vocês acham que ela era mais pesada que o Urso?	C5- “Sim” C7- “Não, é porque o bebê urso é pequeno”
Criança C8, o que você acharia se acontecesse com você? Você chegar na sua casa e ter alguém estranho deitado na sua cama?	C8 - “Não, ia pedir para ela sair da minha cama.”
É legal mexermos nas coisas dos outros?	(Em coro “Não”) C9- “Tem que pedir.”
Quando ela acordou e viu os três Ursos, qual deveria ter sido a atitude? Ela não falou nada, só saiu correndo.	C5 - “Ela deveria ter pedido desculpas.” C9 - “Foi tudo errado.”

Fonte: Arquivo da pesquisa.



Podemos observar que algumas perguntas realizadas, por vezes, parecem indicar uma resposta unânime, de sim ou não, porque já traz no enunciado elementos para a criança avaliar o que o professor gostaria que ela respondesse, como “A Cachinhos Dourado apareceu na casa dos 3 Ursos, será que ela morava perto?” ou “É legal mexermos nas coisas dos outros?”, são modelos de questões que a criança percebe de imediato o que deve responder.

As questões visam recuperar cenas da história e como as crianças compreenderam, como por exemplo: “A Cachinho Dourados gostavam de mingau frio ou quente?”. Por se tratar de um conto clássico, provavelmente as crianças já conheciam a história, entretanto vale destacar a tentativa de iniciar uma reflexão dialógica e interações significativas, a escuta atenta do professor às respostas da criança pode gerar outras questões, como “O que você entende por alguma coisa morno? O que é morno?”, ou ainda “Porque a mãe urso fez mingau?”. Questões como essas poderiam ter gerado uma reflexão mais ampla do conto e possibilitado criar relações com o mundo real. Por isso, a criação de questões sobre o texto lido precisa ser uma estratégia envolvente para se promover discussões propícias para a formação de leitores literários.

Nem sempre o professor tem consciência de que atua como mediador, que desempenha um papel central na construção desse caminho, guiando as crianças em uma jornada rica em experiências literárias. Mesmo antes de alcançarem a alfabetização, as crianças demonstram um potencial notável para a compreensão leitora por meio da oralidade. Suas respostas revelam habilidades expressivas, capacidade de articular a linguagem e interpretação do contexto das narrativas, características que se aprimoram à medida que respondem às perguntas.

Diante o quadro, podemos refletir a importância do papel do professor no processo de mediação da leitura, é ele quem mobiliza os conhecimentos e saberes das crianças, com perguntas reflexivas sobre determinadas situações. Outro ponto que podemos destacar é a relação que a criança estabelece entre o livro lido e outras versões já ouvidas em outras circunstâncias, isso demonstra a importância da variedade de títulos apresentados às crianças durante sua vida.

Ao abordar crianças em diversos contextos educacionais e experiências variadas, Cosson (2016) ressalta que a imaginação surge a partir da leitura. Ele argumenta que, ao ler, adultos e crianças estão constantemente construindo e reconstruindo suas ideias e identidades a cada palavra lida. Nesse mesmo sentido, Paulino (2014) discorre que os textos literários permeiam nossa sociedade desde o início das civilizações, não se limitando apenas às letras, mas estando presentes em cantigas, contos, brincadeiras, imagens e outras formas de interação entre os leitores. Essa observação destaca a importância da literatura infantil no processo de letramento literário.

Defendemos assim, que a leitura é um processo no qual o leitor desempenha um papel ativo na construção de sentidos, interrelacionando seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Essa prática é fundamental para a aproximação com a cultura, contribuindo para a constituição e transformação da cultura do leitor. A leitura literária é



essencial na formação de leitores, estimulando a curiosidade, a criatividade e contribuindo para o desenvolvimento do imaginário coletivo.

A priori, a primeira infância representa um período crucial para o desenvolvimento das habilidades infantis. Nesse contexto, o contato com a leitura através de diversos livros e a prática da contação de histórias desempenham um papel significativo, estimulando a imaginação e a criatividade. Essas experiências são consideradas enriquecedoras, proporcionando o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Seguindo essa linha de pensamento, Souza e Girotto (2016, p. 103) afirmam que a leitura de literatura infantil pode ser vista como um conteúdo essencial para promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na infância. Dessa perspectiva, essa prática se configura como uma atividade fundamental para o crescimento e amadurecimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, dedicamo-nos a refletir sobre a leitura literária como recurso didático capazes de proporcionar uma compreensão mais ampla e uma assimilação mais significativa não apenas do contexto da narrativa, mas também da interação entre professor e aluno, bem como entre as crianças.

Sob essa perspectiva, é notável que as crianças que têm contato com narrativas, seja por meio de livros de literatura ou pela contação de histórias, desenvolvem de maneira a imaginação e a criatividade. O contato com o livro, ouvir histórias e os processos de interpretação das narrativas cativam e encantam as crianças, enriquecendo suas experiências cognitivas e contribuindo para o desenvolvimento de aspectos literários, a ampliação do vocabulário e o estímulo para criar suas próprias histórias e interpretações. Isso evidencia o quanto proporcionar momentos de leitura literária e contação de histórias pode despertar e potencializar o interesse das crianças por narrativas orais e escritas, contribuindo significativamente para a formação de pequenos leitores.

Pensando nesse processo, a mediação do professor se torna essencial e fundamental, visto que busca proporcionar às crianças a mobilização de saberes, criatividade, criar e recriar outras histórias.

REFERÊNCIAS

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

CERRILLO, Pedro C. **El lector literario**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.



COSSON, Rildo. **Literatura: modos de ler na escola**. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

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

GOULART, I. do C. V.; OLIVEIRA, L. C. M. de. A linguagem infantil como processo de interação e interlocução verbal. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 40–64, 2017.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.).

Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto. 2006.

NASCIMENTO, C. R.; GOULART, I. C. V. A criança e o desenvolvimento da linguagem: um olhar para as práticas educativas com a leitura literária. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p7-29, jul./dez. 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. S. (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, 225 p.

RELEITURAS SOBRE A OBRA POÉTICA RASURAS NEGRAS

Elisangela Dias Saboia
(IFMT Campus Sorriso)

Luciana Monteiro de Campos
(IFMT Campus Sorriso)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar no ensino de literatura e na formação plena do estudante que está imerso a tantas tecnologias de informação e informatização pode parecer um desafio para os professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isto porque a maior parte do tempo livre do jovem volta-se à aprendizagem dos usos da tecnologia mais atual, não em ler livros. Portanto, é tão necessário que o sistema literário posicione seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos (COLOMER, 2007).

Deste modo, ao refletir sobre as questões acima, surgiu a proposta de leitura e releituras da obra poética *Rasuras Negras*, organizada pela professora Helenice Faria, mineira e mato-grossense, como ela mesma se denomina (FARIA, 2020). A ação foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa em duas turmas de primeiros anos do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso.

Como o intuito principal era abordar a linguagem literária utilizada por mulheres negras residentes no estado de Mato Grosso, foi relevante considerar, durante a leitura da obra, a classe e o gênero social, bem como a etnia, para analisar as relações de poder que são exercidas por meio das práticas letradas (STREET, 1995 *apud* MAGALHÃES, 2012). Este trabalho buscou relacionar ainda a educação, a leitura e a literatura ao utilizar algumas estratégias a fim de instigar uma reflexão crítica e práticas de letramento literário.

Quanto à metodologia, houve a organização de atividades desenvolvidas em grupos. Por meio deles, pôde-se realizar, em um primeiro momento, a leitura de fruição dos poemas selecionados e das informações sobre as autoras. Depois, foram propiciadas algumas discussões acerca da mulher negra na sociedade e debates sobre a(s) temática(s) abordada(s) pelas escritoras.

Dentre os pesquisadores consultados para embasar teoricamente esta ação estão Rildo Cosson (2014), Teresa Colomer (2007), Graça Paulino (2007), Silva (2009), entre outros que destacam a leitura literária na escola, a importância da literatura para a formação do estudante e o letramento literário. Outros estudiosos também foram primordiais



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



para ampliar a compreensão do ensino do gênero poema em sala – Neusa Sorrenti (2009) – e o uso de estratégias – Izabel Solé (1998) – e Girotto e Souza (2010).

A professora Sorrenti (2009) propõe algumas atividades e reflexões sobre a abordagem da poesia na escola. Seu livro serviu como referência para organizar as atividades práticas de sala. A autora Solé (1998) explicita sobre as estratégias de leitura que podem ser trabalhadas com os estudantes para um melhor desenvolvimento da compreensão leitora deles, bem como as professoras Girotto e Souza (2010).

Desta forma, a proposta tornou-se relevante porque os estudantes tiveram a oportunidade de ler literatura, de compartilhar suas visões e reflexões com outros. A partir das análises dos poemas, escutaram ideias, adicionaram algo ou revisaram alguns pontos delas. A atividade possibilitou a aproximação dos alunos de múltiplas culturas, o que contribui para a cultura própria do leitor (SOLÉ, 1998).

Em suma, o desenvolvimento deste texto ficou dividido em dois tópicos. O primeiro apresenta uma discussão sobre a relevância da leitura literária na escola e uma reflexão sobre formar plenamente o estudante, assim como a relação entre literatura e educação. O segundo explana como ocorre a formação de um leitor literário ou o que é necessário para que a escola possa formar este tipo de leitor. E, em seguida, foram apresentadas as considerações finais sobre a prática leitora pensada e desenvolvida em busca de uma formação literária dos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LITERATURA EM SALA DE AULA

Fazer referência à leitura nos lembra de que ela não é a opção de lazer mais escolhida pela maioria dos brasileiros. De fato, ao mencionar os livros literários, a situação é ainda mais preocupante, conforme revela a pesquisa do Instituto Retratos do Brasil feita em 2012 e citada por Cosson (2014).

Os resultados desta pesquisa indicaram que os brasileiros, em média, leem quatro livros por ano. Entretanto, se for um livro lido por inteiro, a média é ainda pior, 2,1. Além disso, as pessoas diminuíram o ritmo da leitura de um ano para o outro, cerca de 78% delas afirmaram estar lendo menos que no ano anterior (COSSON, 2014).

Quando se lê literatura, a escolha é pelo best-seller atual ou por causa da indicação feita pela escola. Para confirmar a assertiva, Corrêa (2007, p. 51) expõe: “Sabemos que uma boa parte das crianças, adolescentes e jovens de hoje não lê textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que as leituras são cobradas pela escola ou por familiares”.

Estas constatações podem até parecer estranhas se nos questionarmos: Como pode o livro literário, um objeto cultural, capaz de promover a socialização, a informação e a formação de opinião, não ser interessante para as pessoas, ou, neste caso mais específico, para os jovens? Aliás, a literatura possibilita o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temas que circulam nos mais variados contextos (OLIVEIRA, 2010).



Enquanto que a falta da leitura “provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar esta aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 32).

É inegável que a leitura seja importante e a literatura possibilita ao estudante aumentar a capacidade de entender o mundo. Contudo, a escola pública brasileira enfrenta muitos desafios para tornar o aluno um leitor assíduo, tanto da leitura de informação quanto da leitura de formação. Ademais, os resultados de exames nacionais e internacionais sobre a aprendizagem revelam que as escolas não estão cumprindo sua função. Função esta de “constituir-se como espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura” (COSSON, 2014, p. 36).

Isso posto, há uma tendência de a leitura de informação ser muito mais frequente em nossa sociedade, devido às modernas tecnologias que vêm se desenvolvendo a cada dia. E o número de pessoas que leem realmente livros ou livros literários é cada vez menor, como mostram os dados do Instituto Retratos do Brasil citados anteriormente.

Portanto, urge a necessidade de o professor, mediador de leituras, despertar o interesse do estudante pela literatura, ainda que este esteja no Ensino Médio. Isto porque se a literatura for apagada da escola e o texto literário não tiver espaço na sala de aula, de acordo com Cosson (2014), o espaço da literatura como lócus do conhecimento também irá desaparecer.

Como, então, não deixar este espaço desaparecer nas escolas e como abordar a literatura em sala de aula demonstrando a importância dela e as vantagens do texto literário para os estudantes? Os benefícios da leitura literária são imensos, dentre eles Colomer (2007) apresenta alguns e discorre sobre. Para a pesquisadora, a literatura nos prepara para ler melhor os discursos sociais, e também para aprender os mecanismos do funcionamento da língua. A literatura, conforme a autora, pode ser um instrumento de cultura e de prazer, ela aperfeiçoa o intelectual e produz um prazer intelectual.

Do mesmo modo, Oliveira (2010) defende que a literatura contribui não apenas para a formação da personalidade, mas contribui ainda para o desenvolvimento estético e da capacidade crítica. Ela possibilita reflexão sobre os próprios valores e crenças, como os da sociedade a que pertence o estudante. Consoante com Colomer (2007, p. 27)

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo.

É relevante lembrarmos que um dos objetivos educativos da escola, ilustrado por Colomer (2007), é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Logo, a escola deve ensinar, além da literatura, a “ler literatura”. Este aprendizado, para a autora, está centrado na leitura das obras.

Outrossim, Oliveira (2010) expõe que a obra literária recorta o real, sintetiza-o, e, por meio do ponto de vista do narrador ou do poeta, oferece ao leitor modos de inter-



pretá-lo. Por isso, a literatura, para Colomer (2007), oferece importantíssimos suportes e modelos com o objetivo de compreendermos e representarmos a vida interior, os afetos, as ideias, os ideais, as projeções fantásticas.

Diante destes fatos, podemos refletir sobre a seguinte questão: De que forma, nós, mediadores de leitura, podemos interferir nesta situação problemática, causar impactos positivos e realmente cumprir nossa meta de desenvolver uma educação literária, despertando o interesse dos estudantes pela literatura? Assim, cabe à instituição escolar desempenhar o papel de formar leitores plenos, uma vez que grande parte dos alunos provém de famílias pouco leitoras e que não percebem na literatura nenhuma utilidade social (COLOMER, 2007).

Daí que o ensino da literatura volta-se para a escola e torna-se uma das funções dos professores, também promotores da leitura (SILVA, 2009). Este ensino apresenta-se importante já que “ultrapassa padrões tanto na materialidade significativa quanto na instauração de sentidos” (PAULINO, 2007, p. 13 e 14).

Entendendo que a leitura é uma competência individual e social, como assinala Cosson (2014), uma das formas encontradas para desenvolver tal competência foi apresentar aos educandos a obra poética *Rasuras Negras*. A partir dela foi possível oferecer a oportunidade de saber pelo menos como é ler um livro literário, saborear a leitura ou odiar e, aos poucos, vivenciar a experiência de ser um leitor (COLOMER, 2007).

Portanto, para que a literatura na sala de aula torne-se uma prática significativa para o ensino hoje, é necessário não somente o engajamento de nós, professores de língua portuguesa e literatura, como de toda uma sociedade empenhada em ter uma educação de qualidade para todos. Até porque a formação de um homem acontece também por meio da leitura literária, ideia já defendida por vários estudiosos da literatura. Para refletirmos sobre a questão, Cosson (2010, p. 59) acrescenta que “o espaço da literatura na sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno”.

Finalizando parcialmente esta discussão, torna-se relevante entendermos que a proposta desenvolvida com os estudantes está de acordo com o que Oliveira (2010) defende. A autora expõe que no processo educativo, ler livros com os estudantes faz com que eles se familiarizem com a língua escrita, além de facilitar a aprendizagem leitora e propiciar a inclinação deles para a leitura autônoma.

A FORMAÇÃO DE LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DE ESTRATÉGIAS E FORMAS DE LEITURA UTILIZADAS EM SALA DE AULA

O ato de ler, conforme Solé (1998), permite a aproximação do mundo do autor e oferece novas perspectivas sobre determinados aspectos. Sobre o assunto, Cosson (2014) acrescenta que:

[...] ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa [...] ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura. (COSSON, 2014, p. 35)

Teresa Colomer (2007) explica que é tarefa da escola mostrar as portas de acesso à leitura; todavia, a decisão de atravessá-las e em que medida isso acontecerá depende de cada indivíduo. Sendo assim, o trabalho a partir da abordagem da obra poética *Rasuras Negras* pretendeu abrir as portas da leitura literária e apresentá-la aos estudantes para que estes desbertassem o prazer de ser um leitor. Também para que se convertessem em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, para ver o mundo de forma mais “inteligível”, ou seja, para serem mais “inteligentes” (COLOMER, 2007, p. 70).

A respeito da formação de leitor literário, Cosson (2014) cita um trabalho desenvolvido por Zilberman (2003) e destaca que a leitura dos fragmentos de textos literários não forma o leitor do livro. É fato que a referência é ao livro didático, porém, para a realização da atividade com a literatura, preferimos adotar a obra poética completa em sala.

Para tanto, houve a necessidade da utilização de algumas estratégias de leitura, mencionadas por Solé (1998) e propostas pelas autoras Giroto e Souza (2010) ao trabalhar com textos literários durante as aulas com os estudantes do Ensino Médio. Por tratarem-se de procedimentos mais práticos, optamos em abordar as seis estratégias apresentadas pelas professoras Giroto e Souza (2010) a fim de atingir uma compreensão adequada dos textos. São elas: ativação do conhecimento prévio; conexão; inferência; visualização; sumarização e síntese.

O objetivo da primeira estratégia, conforme as autoras, é ativar o conhecimento prévio do estudante antes do momento da leitura propriamente dita. Depois, é possível conectar o texto ao leitor, a outro texto e a situações sociais mais conhecidas. Em um terceiro momento, é possível realizar a inferência como forma de auxiliar na interpretação do texto. Giroto e Souza (2010) explicam também que a visualização pode ser usada para remeter à experiência de mundo do leitor ao criar imagens a partir de termos lidos no texto.

Para completar, há duas estratégias apresentadas por Giroto e Souza (2010) que podem ser utilizadas na atividade de leitura de textos literários: a sumarização e a síntese, supramencionadas em parágrafo anterior. Ao utilizarem a sumarização, os leitores podem recorrer a anotações, destaques de palavras que auxiliam na compreensão do texto. Já na síntese, o leitor apresenta sua visão pessoal da leitura.

Deste modo, todas as estratégias foram aplicadas durante a atividade com a obra poética *Rasuras Negras*, e o momento de síntese ocorreu quando os estudantes apresentaram suas releituras, propostas livres de produção. Esta etapa oportunizou a cada grupo apresentar um produto no formato ou gênero discursivo que julgasse mais eficiente e expressivo. Assim, surgiram história em quadrinhos, poemas parafraseados ou continuados e outros tipos de releituras. O uso de estratégias de leitura permitiu aos estudantes “ampliar



e modificar os processos mentais de conhecimento” e auxiliaram na compreensão do texto literário (GIROTTI E SOUZA, 2010, p. 108).

Vale lembrarmos sobre o uso de estratégias de leitura, consoante com Solé (1998), que elas não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação, e, ao utilizarmos delas, fomentamos competências leitoras dos estudantes, além de contribuímos com o desenvolvimento global deles. De modo semelhante, Valls (1990), citado por Solé (1998), explica que a aplicação das estratégias permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (VALLS, 1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 69).

Ao abordar as estratégias em sala para formação de leitor literário, buscamos ainda associar as três formas ou tipos de leitura apresentadas por Silva (2009), que são a leitura mecânica, a de mundo – baseada em Paulo Freire – e a crítica. A leitura mecânica consiste em decifrar códigos, de acordo com a professora. Entretanto, esta forma não foi nosso foco principal envolvendo a literatura. A leitura de mundo envolve a subjetividade de cada um no processo e o leitor torna-se próximo do texto, há uma busca por significados (SILVA, 2009). O terceiro tipo de leitura é a crítica e ocorre quando o leitor faz questionamentos e tira suas conclusões sobre o texto. A autora complementa que:

Para ser capaz de fazer uma tal leitura, é preciso estar com o conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões. Ser um leitor crítico não é resultado de dom, mas de aprendizado. (SILVA, 2009, p. 34)

A professora acredita que se “o professor despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado”, ele será capaz não somente “de apreciar as obras que ler” como “será capaz de prosseguir em seu percurso de leitor sozinho” (SILVA, 2009, p.34).

Mesmo entendendo que a leitura está vinculada à escola, é preciso um certo cuidado com o tom negativo do dever mais que a do prazer, como alerta Silva (2009, p. 38), pois este é “um dos fatores que interferem no percurso do leitor em formação”. De fato, esta não parece ser uma tarefa fácil. Como não obrigar a leitura de obras literárias, as quais se mostram muitas vezes complexas ao jovem leitor? Talvez devamos levar em consideração a trajetória deste jovem, como defende Silva (2009), ou tentar despertar o interesse dele apresentando livros que possam causar reconhecimento. De acordo com a autora:

Se a experiência de ambos for parecida, se o texto falar de experiências semelhantes às já vividas pelo leitor, se a história se situar em locais de sua vivência, se o tempo retratado for aquele que o leitor conheceu, a leitura vai ter o sabor do reconhecimento. (SILVA, 2009, p. 34)

No entanto, é possível ainda apresentar algo que seja totalmente diferente da experiência do leitor, como destaca (SILVA, 2009). Assim, ele poderá realizar descobertas, ocorre, dessa maneira, “o cruzamento de dois mundos” (SILVA, 2009, p. 34).



De todo modo a literatura deixará marcas neste leitor em formação que passará pela escola. Esperamos, portanto, que sejam marcas positivas e significativas para ele poder dar continuidade às suas futuras leituras, ainda que hajam tantas distrações e tantos equipamentos tecnológicos à sua disposição. Desejamos, enfim, que a leitura possa se tornar sempre uma das alternativas de distrações para os jovens leitores e que possa trazer muitos benefícios para sua formação humana e acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de releitura da obra poética *Rasuras Negras* apresentada neste trabalho, além de ter iniciado uma formação literária essencial durante o percurso acadêmico do estudante, possibilitou desenvolver a autonomia dele frente aos estudos literários. No que tange ao gênero poema, entendido como texto literário, os educandos tiveram a oportunidade de identificar marcas de autoria, contexto de circulação da obra, bem como analisar a linguagem abordada e expressada pelas autoras negras em seus escritos poéticos.

Por meio das estratégias utilizadas para desenvolver a compreensão dos textos literários e sob orientação docente, foram propostas discussões sobre as poesias do livro a fim de refletir sobre a(s) temática(s) apresentadas(s) pelas escritoras. Dessa maneira, os estudantes realizaram a leitura de fruição dos poemas do livro e leram algumas informações sobre as escritoras.

Eles puderam também discutir acerca do papel da mulher na sociedade e na escrita ao longo do tempo e, principalmente, da mulher negra ao exercer este tipo de trabalho. Ademais, tiveram acesso a textos e materiais de apoio para as leituras possíveis e produção das releituras dos poemas.

As produções foram apresentadas e compartilhadas com a comunidade interna do IFMT Campus Sorriso no “VI Painel Temático Carolina Maria de Jesus, um retrato de nós” e ainda contou com a presença de uma das autoras do livro *Rasuras Negras*. O encontro com a autora do livro foi de suma relevância, uma vez que possibilitou o contato dela com o público leitor, o qual teve a oportunidade de interagir e questionar sobre os escritos da poeta.

Ela pôde conversar com os estudantes sobre trajetórias, memórias e espaços de (re) existências negras. Isto tornou o ato de ler motivador para os estudantes, já que abordou a questão de gênero e raça (mulher negra), assunto tão debatido e tão relevante na sociedade contemporânea.

Esta organização apresentada objetivou ampliar a compreensão leitora e relacionar as práticas de letramento à criticidade dos educandos participantes da atividade literária. Ao nos utilizarmos de estratégias, buscamos fornecer aos alunos recursos necessários para aprender a aprender (SOLÉ, 1998).

A presente atividade, desenvolvida em busca de formar um leitor literário na escola não pretendeu ser um modelo fixo e rígido a ser seguido, não se trata de uma receita pronta de leitura para ser aplicada em sala de aula. Ao contrário, o trabalho pretendeu ser apenas um exemplo, uma possibilidade de se trabalhar com a literatura. A ação demonstra



que há muitos caminhos possíveis e alternativos a serem trilhados no âmbito literário, e dar um primeiro passo é de suma importância para a jornada e prática educativa.

REFERÊNCIAS

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

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). 1. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica. CEALE/FaE/UFGM, 2007, p. 51 a 74.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIA, Helenice *et al.* **Rasuras Negras**. Helenice Faria (org.). Série Rabiscos Negros. Petrópolis, SP: Lasco Editorial, 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). 1. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica. CEALE/FaE/UFGM, 2007, p. 13 a 20.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica In: **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.17-68.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador de leituras literárias. In: **Literatura: ensino fundamental**. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 41 a 54.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). 1. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica. CEALE/FaE/UFGM, 2007, p. 13 a 20.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. O professor como um promotor da leitura In: **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2 ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009, p. 33 a 37.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

_____. O livro e a formação de leitor: da obra juvenil à obra para adultos *In: Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2 ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009, p. 38 a 48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 168 p.



TECENDO SABERES COM A LITERATURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Soraia Loures Lins Ribeiro de Sá
Universidade Federal de Juiz de Fora Hilda

Aparecida Linhares da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto em tela apresenta um recorte dos resultados finais da pesquisa que deu origem a uma dissertação de mestrado, cujo objetivo é compreender práticas de leitura literária e de ensino das estratégias de leitura em turmas de 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, foram traçados dois objetivos específicos: i) compreender os critérios utilizados por professoras alfabetizadoras para a seleção de obras literárias trabalhadas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental; ii) compreender se e como professoras alfabetizadoras procedem ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura, estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação ao abordarem a leitura literária em suas aulas.

A pesquisa foi realizada com 2 (duas) professoras alfabetizadoras que atuam em dois contextos distintos: público e privado, ambos localizados no município de Juiz de Fora/MG. Como procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação participante com foco nas estratégias de leitura mobilizadas pelas docentes ao mediar a interação das crianças com os textos literários no período de ensino emergencial, durante a pandemia do Covid-19, e a entrevista semiestruturada. As análises dos dados estão fundamentadas nos estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2020), e dos estudos da linguística textual, em especial aqueles sobre as estratégias de leitura (SOLÉ, 2012, KLEIMAN, 2016) e seu papel no desenvolvimento da compreensão leitora. Tal opção metodológica deve-se à compreensão de que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Dados os limites deste texto, trazemos apenas um evento de cada turma relacionado às práticas de leitura com o texto literário das professoras alfabetizadoras.

Assim, inicialmente, apresentamos a metodologia e, em seguida, analisamos dois eventos observados durante as aulas remotas, sendo um na escola pública e o outro, na

escola privada. Finalmente, tecemos algumas considerações sobre os resultados que a pesquisa alcançou.

METODOLOGIA

Devido a pesquisa ter sido realizada no contexto pandêmico da Covid-19, buscamos por escolas que utilizavam plataformas virtuais para realizar aulas síncronas por meio de videoconferência que contribuísse para que houvesse interação entre a professora e as crianças, já que os objetivos da pesquisa recaem principalmente sobre a prática pedagógica, o que envolve algum tipo de interação. Assim, a pesquisa foi realizada em duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental sendo uma na rede privada outra na rede pública conforme mencionado anteriormente. A turma do contexto privado, Teatro, é formada pela professora Eva e por 10 crianças. Já a turma do contexto público, Poesia, é formada pela professora Ruth e por 22 crianças. Em tempo, convém explicar que o codinome dado às professoras faz alusão às autoras de livros infanto-juvenis, enquanto o das turmas refere-se aos gêneros literários.

Para o processo de construção dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: i) observação participante, que possibilitou buscar o ponto de vista do outro e a integração ao contexto; ii) a entrevista semiestruturada, que em primeiro lugar possibilitou o diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Em segundo lugar, compreender os conceitos que sustentam as práticas das docentes. E, em terceiro lugar, tomada no sentido amplo da comunicação verbal, possibilitou acima de tudo manter o fluxo dialógico entre entrevistador e entrevistado. Assim, as análises dos dados estão fundamentadas nos estudos da filosofia da linguagem e nos estudos sobre as estratégias de leitura.

AS CONCEPÇÕES E OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A SELEÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

Em relação aos critérios de seleção das obras literárias, as participantes foram indagadas sobre quais critérios utilizam para selecionar as obras literárias para a leitura. Conforme a professora Eva: “temos um projeto de leitura que contempla 40 livros que a rede fornece e os alunos precisam ler. Nem todos os livros tenho acesso. Os livros selecionados precisam dialogar com a filosofia da instituição.” (Entrevista com a professora Eva – 20/05/2021). Já para a professora Ruth: “selecionamos numa reunião quinzenal. Como critério, se o texto tem motivação, fruição, a parte gráfica, o tema, a qualidade do texto.” (Entrevista com a professora Ruth – 27/05/2021).

Isto posto, conclui-se que as concepções não são escolhas dos sujeitos individuais, uma vez que são construções históricas e sociais expressas nas propostas educacionais das instituições. Esses critérios podem reverberar na forma que as crianças concebem o livro



de literatura com a função pragmática ou numa dimensão estética, dependendo da forma que o professor o apresentar.

MEDIANDO A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEXTOS LITERÁRIOS NA TELA, A ESCOLA PRIVADA

No contexto privado, temos uma instituição confessional, conforme apresentado em sua Proposta Educacional, que possui uma filiação religiosa e integra princípios, valores e crenças religiosas em sua filosofia educacional. Nessa instituição, ao longo das aulas acompanhadas na turma Teatro, foi possível notar que a professora Eva interagia com as crianças diariamente na plataforma sempre com a câmera e o microfone abertos.

EVENTO 1: "SOPA DE QUÊ?!" NOTA DE CAMPO- (30/04/2021)

Eva: Eva: No projeto de leitura proposto no nosso livro, iremos ler essa história (reproduz em tela). Na capa do livro nós temos o título, as imagens, o nome do autor, do ilustrador e o nome da editora. A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: "Sopa de quê?!" (aponta para a capa chamando a atenção para as imagens que eram reproduzidas na tela). Acompanhem a leitura (Inicia a leitura, passa o cursor sobre o livro digital para que as crianças observem as palavras lidas e acompanhem a leitura.) Quem já comeu sopa de pedra, como na história?

Estudante 3: Eu ia derreter a sopa com carbono líquido. Estudante 4: De Legumes. A minha avó faz sopa de legumes.


Estudante 5: No dia que "tava" frio, eu comi sopa com legumes e macarrão. Estudante 6: Eu gosto de sopa.

Eva: Eu também gosto de uma sopa quentinha. Agora nós vamos fazer a ficha de número dez (10), que está no livro.

[...]



Quadro 1 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 01

<p>Figura 1 - capa do livro “Sopa de quê?!”</p>  <p>Fonte: Oliveira, 2011</p>		<p>Sopa de quê?:</p> <p>Resenha da obra: O livro narra a história de um estranho que aparece em uma vila dizendo que sabe fazer a melhor sopa do mundo. Ele reúne a vizinhança e começa a preparar a deliciosa refeição. Que cheiro bom! Qual será o segredo dessa sopa?</p>				
Estratégias Metacognitivas de leitura	Antecipação		Monitoramento		Avaliação	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
Procedimentos de leitura	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam a: estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto





Não houve	(P) “Na capa do livro nós temos o título, as imagens, o nome do autor, do ilustrador e o nome da editora. A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: Sopa de quê?!”	Não houve	(P) “Acompanham a leitura (Inicia a leitura. Nesse momento passa o cursor sobre o livro digital para que as crianças observem as palavras lidas e acompanhem a leitura).”	(E1) “Eu ia derreter a sopa com carbono líquido.” (E2) “De legumes, a minha avó faz sopa de legumes.” (A3) “No dia que tava frio, eu comi sopa com legumes e macarrão.” (E4) “Eu gosto de sopa.”	(P) “Quem já comeu sopa de pedra como na história?” (P) “Eu também gosto de uma sopa quente.”	Não houve
-----------	---	-----------	---	---	--	-----------

Fonte: Autoras, 2023.

Neste evento, a professora alfabetizadora lê para/com as crianças, tal ato contribui significativamente para que elas se familiarizem com a forma e o conteúdo enquanto leitoras iniciantes. Em seguida, mobiliza estratégias de antecipação, para tanto, chama a atenção dos estudantes dizendo: “Na capa do livro nós temos o título, as imagens, o nome do autor, do ilustrador e o nome da editora”. No enunciado, a professora na condição de mediadora, ensina para as crianças uma importante ação quando o leitor se situa perante um texto: explorar os elementos da capa do livro, que desempenha um papel fundamental para começar a pensar na obra. Essa estratégia funciona como uma espécie de convite para a leitura, pois ao entrar em contato com o objeto livro, é a primeira ação que o leitor faz, sendo uma parte essencial da experiência com a leitura. Conclui-se, nesse sentido, que Eva inicialmente “guia” os leitores, entendendo o texto como um mapa, o que nos remete às palavras de Kleiman (2016). Para ela, o texto é uma “espécie de mapa textual” (KLEIMAN, 2016, p. 89), que ao ser interpretado colabora para a compreensão. Além disso, ele é o “enunciado” que guia o leitor para a construção de “um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2020, p. 329), para compreender e estar num mundo em que a leitura se faz presente em vários aspectos do cotidiano.



Na sequência, Eva anuncia “*A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: Sopa de quê?*” (aponta para a capa chamando a atenção para as imagens reproduzidas na tela). Nesse fragmento, a professora/mediadora realiza a estratégia de antecipação: ativação de conhecimentos de mundo, embora não tenha formulado perguntas sobre o título do texto, o fato de mostrar a capa do livro foi uma estratégia importante para que as crianças mobilizassem conhecimentos de mundo sobre a temática da história, narrando suas experiências com o tema sopa. Nesse sentido, a estratégia cumpriu o papel de preparar as crianças para a leitura. Logo após, Eva mobiliza uma estratégia de monitoramento: Faz destaque “*acompanhem a leitura*”. O fato de passar o cursor sobre o livro durante a leitura da história possibilita às crianças participarem ativamente desse ato, pois ainda que não dominem o código, a ação de acompanhar concomitantemente a narrativa e a visualização do texto, contribui para a elucidação de palavras, reforça a aprendizagem da leitura e a compreensão do conteúdo. Já que, “a criança pode participar de diversas formas da tarefa de leitura (olhando as gravuras, relacionando-as com o que lê, formulando e respondendo perguntas etc), assim constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler” (SOLÉ, 2012, p. 55).

Quando a professora/mediadora pergunta “*Quem já comeu sopa de pedra como na história?*”, vemos que as crianças/leitoras reagem à pergunta da regente mobilizando a estratégia de avaliação: estabelece conexões entre o texto e suas experiências: “(E1) *Eu ia derreter a sopa com carbono líquido*”; (E2) “*De legumes, a minha avó faz sopa de legumes*”. (E3) “*No dia que tava frio, eu comi sopa com legumes e macarrão*”. Ao fazer a pergunta, a regente inicia um movimento dialógico com a turma. As crianças se sentem provocadas à contrapalavra, pois têm o que dizer sobre o assunto. Conclui-se que a mobilização da estratégia de avaliação funciona, porque vemos o leitor participando e contribuindo com suas experiências sobre o tema. Nesse sentido, a troca entre os participantes é essencial para a produção de sentidos e consequentemente a formação do leitor.

Nesse encaminhamento, as estratégias de antecipação cumpriram o papel de preparar as crianças para a leitura. Já as estratégias de monitoramento, permitiram às crianças participarem ativamente da atividade de leitura. Enquanto as estratégias de avaliação possibilitam aos leitores conectarem a leitura às experiências pessoais. Assim sendo, quando o estudante entra em contato com a literatura, além dela enriquecer a vida das crianças por meio da exploração de novos mundos e ideias, pode ajudar a trazer à tona experiências e sentimentos latentes, permitindo que a criança se envolva de maneira mais profunda consigo mesma e com o mundo ao seu redor.

NA TELA, A ESCOLA PÚBLICA

Num contexto público federal, temos uma instituição que se confessa pública, neutra em termos religiosos, portanto, laica, que almeja oferecer uma educação mais

aberta em termos religiosos e culturais, cujas decisões são tomadas de forma colegiada conforme consta na apresentação de sua proposta educacional. Nessa instituição, ao longo das aulas acompanhadas na turma Poesia, foi possível observar que essas aconteciam de forma dinâmica e bem interativa. A professora Ruth, interagia com as crianças diariamente na plataforma sempre com a câmera e o microfone abertos.

EVENTO: "A BRUXA BELEZA-PURA?!" NOTA DE CAMPO – (02/09/2021)

Professora Ruth: Na aula passada vocês me contaram o que leram na biblioteca e conhecemos a história da bruxa Beleza-Pura. Hoje, nós vamos fazer o reconto dessa história (Reproduz a história em tela e aponta para a capa do livro). Vamos olhar as imagens que estão. Podem abrir a câmera e o microfone, estudantes: 1, 2, 3, 4 e 5.

Professora: Estudante 1, me fala o que você acha que está acontecendo? Estudante 1: A bruxa está vendo um cartaz na árvore.

Professora: Tem mais alguém na imagem? Estudante 2: Sapo.

Professora: Esse sapo tá com cara de que? No que será que ele tá pensando? Estudante 2: Feliz. Ele acha que vai no baile.

Professora: Quem sabe me dizer quando vamos começar uma história... um conto de fadas... qual o primeiro pedacinho que aparece?

Estudante 2: Era uma vez uma bruxinha. [...]

Professora: Pela cara do gigante, vocês acham que ele ficou feliz? Estudante 18: Não.

Professora: Mas ela ainda precisava de mais alguma coisa? Olha a imagem. Estudante 19: Cocô de morcego.

Professora: Isso! Pra gente ler, a gente pegar as pistas, olha a imagem

Estudante 20: como o morcego fez o cocô se o morcego está de cabeça para baixo? Professora: Pergunta interessante, pois estamos lendo as imagens. Ela quem? O viu, quem?

Estudante 7: A bruxinha. Estudante 8: O Ogro Gigante.

Estudante 4: Ela chegou no castelo, se arrumou toda, aí era festa a fantasia, deram uma máscara de bruxa. Ela podia ter ido igual era.

Professora: Você acha que ela ficou feliz?



Quadro 2 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 08

<p>Figura 2 - capa do livro “A Bruxa Beleza- Pura”</p>  <p>Fonte: Garel, 2017</p>			<p>Resenha: A Bruxa Beleza-Pura sente uma vontade louca de ir dançar no castelo. Como? É muito fácil, basta um pouco de mágica...</p> <p>Mas será que ela pensou em tudo?</p>			
Estratégias Metacognitivas de leitura	Antecipação		Monitoramento		Avaliação	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
Procedimentos de leitura	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento demundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam a: estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto



(E2) “2: Era uma vez uma bruxinha.”	(P) “Quem sabe me dizer quando vamos começar uma história, um conto de fadas, qual o primeiro pedacinho que aparece?”	(E1) “A bruxa está vendo um cartaz na árvore”; (E2) “Sapo” “Feliz.”; (E3) “Ele acha que vai no baile.”; (E18) “Não.” (E19) “Cocô de morcego”. (E1) “Ela foi devagar, na carruagem” (E2) “Ela foi de Uber” (E3) “ Não tinha carro nem Uber.” (E7) “ A bruxinha.” (E8) “O Ogro”	(P) “Vamos olhar as imagens que estão aparecendo.” (P) “O que você acha que está acontecendo ? (P) “Tem mais alguém na imagem? (P) “Esse sapo tá com cara de quê?” “No que será que ele tá pensando?” (P) “Olha a imagem.” (P) “Ela quem?” (P) “O viu, quem?”	(E4) “Ela chegou no castelo, se arrumou toda, aí era festa a fantasia, deram uma máscara de bruxa. Ela podia ter ido igual era.”	(P) “Você acha que ela ficou feliz?”
--	---	---	---	--	--------------------------------------

Fonte: Autoras, 2023.

Nesse evento, é possível observar que, ao longo da atividade, a dinâmica da turma ocorreria num fluxo dialógico intenso entre a professora, as crianças e o texto. Esse fluxo foi potencializado por meio das estratégias metacognitivas de leitura, pois a todo instante a docente convidava as crianças a interagirem com o texto. Antes da leitura, a professora mobiliza estratégias de antecipação ao perguntar: (P) “Quem sabe me dizer quando vamos começar uma história, um conto de fadas, qual o primeiro pedacinho que aparece?”, por meio dessa estratégia ela prepara as crianças para o gênero literário com o qual irão interagir, o conto de fadas.

Sobre as estratégias de monitoramento, ao longo da leitura a professora chama atenção para aspectos da ilustração: “Vamos olhar as imagens que estão aparecendo”. Por meio dessa solicitação, a regente ensina as crianças que as imagens também são textos, que ajudam a produzir sentidos para o que está sendo lido; “tem mais alguém na imagem?

“Esse sapo tá com cara de quê?” Para responder, o leitor manipula o texto, recorre à ilustração: (E2) “Sapo” e “Feliz”. Vemos, assim, que a compreensão e a produção de sentidos são elementos que ganham atenção ao longo da aula, tanto por parte das crianças como por parte da professora. Isso pode ser confirmado nesse outro fragmento: “Eu só vou perguntar se os estudantes 7 e 8, entenderam uma coisa: Ela quem?”; “O viu, quem?”. Nesse encaminhamento,





vale lembrar que para Bakhtin, toda a compreensão “é prenhe de respostas e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2020, p. 211).

Outro elemento que chama a atenção nesse evento, se refere à pergunta de um dos estudantes: *“Como o morcego fez o cocô se o morcego está de cabeça para baixo?”* Vemos nesse excerto que a docente legitima e endossa a indagação do estudante: *“Pergunta interessante, pois estamos lendo as imagens”*. Validar a participação dos alunos quando fazem perguntas é muito importante e faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Esse ato possibilita às crianças estimularem o pensamento crítico, a criatividade, a curiosidade e a busca de respostas pelo conhecimento, envolve-as ativamente, ajudando-as a tornarem-se aprendizes autônomas. Ademais, a cultura do questionamento na sala de aula precisa ser reforçada para criar um ambiente dinâmico e interativo, onde o conhecimento individual é construído de forma coletivamente, daí a importância da interação e das estratégias de leitura. Assim, incentivar as crianças a fazerem perguntas antes, durante e depois da leitura, é promover um ambiente de aprendizado enriquecedor, estimulante e participativo. De mais a mais, as perguntas “são o coração do ensino e aprendizado[...] é a estratégia que lança os leitores adiante” (HARVEY; GOUDVIS¹, 2008, p. 48). Ainda sobre as estratégias de monitoramento, a professora/mediadora, faz perguntas objetivas, inferenciais e ainda, chama a atenção para aspectos da ilustração: *“No que será que ele (sapo) está pensando?”*; *“Como será que ela foi no baile?”* *“Esse cartaz era pra quê?”*

Em resposta as crianças/ leitores apoiam-se também em estratégias, manipulando principalmente as ilustrações, mas também aspectos do texto verbal.: (E1) *“Ela foi devagar, na carruagem”*; (E2): *“Ela foi de Uber”*; (E 3): *“Não tinha carro nem Uber. Notamos que as perguntas que a regente faz contribuem para que as crianças aprendam a inferir principalmente articulando o texto verbal e não verbal. A professora/ mediadora faz destaques, chama atenção para aspectos da ilustração: “O que aconteceu nessa cena? “Olha a imagem!”. Elaborar perguntas literais (objetivas): “Ela quem?”; “O viu, quem?”*

Face a essas perguntas, os estudantes respondem apoiados por estratégias de monitoramento: Manipulam o texto, comentam recorrendo à ilustração: (E1) *“A bruxa está vendo um cartaz na árvore”*; (E 19) *“cocô de morcego”*. Apoiadas nas estratégias de monitoramento, vemos que as crianças se sentem encorajadas a interagir e participar dessa atividade de forma autônoma e agem como leitoras.

Sobre as estratégias de avaliação realizadas nessa aula, a professora/mediadora formula perguntas subjetivas de avaliação: *“Você acha que ela ficou feliz?”* Nessa categoria os leitores realizam as estratégias de avaliação: 1) Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo (E4) *“Ela chegou no castelo, se arrumou toda, aí era festa a fantasia, deram uma máscara de bruxa. Ela podia ter ido igual era”*. A estratégia de avaliação convida o leitor a refletir sobre o que leu e, nessa atividade a mediadora provoca as crianças a estabelecerem diálogos com as suas experiências de mundo. Vemos ainda nesse evento que, a compreensão é uma meta da professora, pois mantém-se atenta e monitorando

¹ Tradução de Girotto e Souza (2010).



se as crianças compreenderam ou não, como nota-se nesse extrato: “Ela quem?”; “O viu, quem?”. Ao que as crianças respondem: (E7) “A Bruxinha”; (E8) “O Ogro”. De acordo com (KLEIMAN, 2016) o monitoramento constante é uma parte fundamental da estratégia, pois os leitores devem estar atentos às pistas que indicam se estão acompanhando o texto com sucesso, resumindo, fazendo conexões ao responderem as perguntas sobre o texto.

Conclui-se sobre o evento, que, as estratégias de antecipação contribuíram para que as crianças mobilizassem experiências anteriores de leitura. As estratégias de monitoramento encorajavam as crianças a interagirem e participarem de forma autônoma apoiadas nas ilustrações inferiam articulando texto e imagem. E as estratégias de avaliação, possibilitaram às crianças refletirem sobre o que leram, aumentar a compreensão e estabelecer diálogo com experiências de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados² indicam que os contextos de atuação das professoras são elemento chave para compreender de modo geral sua docência, de modo singular como a leitura, em especial a leitura literária entra nessa docência e as condições que esses contextos dispõem para que professoras e estudantes se constituam sujeitos de linguagem. Já as concepções não são escolhas dos sujeitos individuais, uma vez que são construções históricas e sociais expressas nas propostas educacionais das instituições. Os critérios de seleção das obras podem reverberar na forma que as crianças concebem o livro de literatura com a função pragmática ou numa dimensão estética, dependendo da forma que o professor o apresentar.

Sobre o papel das estratégias de leitura na formação do leitor literário em processo de alfabetização, foi possível observar que diferentes metodologias utilizadas implicavam também em diferentes interações, e conseqüentemente, em diferentes propostas de formação de leitores, como foi observado na fala das professoras: “(Eva) Quem já comeu sopa de pedra como na história?”; “(Ruth) Pergunta interessante, pois estamos lendo as imagens”. Nota-se, que fazer perguntas constitui-se uma importante estratégia de formação do leitor, uma vez que através delas, as crianças foram provocadas a estabelecer conexões entre o texto e suas experiências, mobilizar conhecimento de mundo, participar interagindo de forma mais autônoma. As mediações realizadas pelas docentes foram cruciais para estabelecer as interações entre as crianças num período pandêmico, numa plataforma digital.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6º. ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2020.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura- Teoria e prática**. 16ª.ed. Campinas: Pontes, 2016^a

² Este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: Tecendo saberes com a literatura: estratégias de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientada pela professora Dra Hilda Aparecida Linhares da Silva.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed.- Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.



VOZES DISCENTES E DOCENTES: MEDIÇÕES EM ESPAÇOS DISCURSIVOS ESCOLARES COM A LITERATURA INFANTIL

Ludmila Thomé de Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Atuando num projeto de mediação de leitura proposto pela ONG Parceiros da Educação Rio de Janeiro, tenho desempenhado o papel de coordenadora de equipe composta por 15 estudantes de licenciaturas, que atuam como mediadores de leitura literária, num processo de extensão universitária (com financiamento da citada Ong.). Os 15 mediadores de leitura foram selecionados em início de 2023 e atuaram de maio a novembro deste ano em 15 escolas públicas respectivamente, de bairros distintos dentro da cidade do Rio. São estudantes universitários de licenciaturas diversas, embora a predominância majoritária seja licenciatura em Pedagogia.

A responsabilidade incumbida a estes estudantes é a de mediar leituras literárias com turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Têm a carga horária definida de 12 horas semanais nas escolas, com turmas de anos escolares determinadas pelas próprias escolas. A programação é de duas idas semanais (6 hs. cada) respectivamente a uma das 15 escolas. Para o trabalho ser desenvolvido, há ainda as reuniões da equipe em que a coordenadora discute as propostas elaboradas por eles, sugere encaminhamentos e há muita troca entre pares mediadores. A troca entre os pares estudantes mediadores tem sido apontada como grande ganho deste processo formativo, pelos próprios licenciandos, professores em formação inicial em intensa aprendizagem formativa. Os encontros entre a coordenadora e a equipe de mediadores ocorre uma vez por semana e tem duração de 4 horas, medianamente.

Neste Tempo\o/Espaço¹ de formação de professores de literatura, os estudantes produzem relatos orais sobre sua semana nas escolas, há muitas trocas de observações entre pares e a supervisora (coordenadora, orientadora) observa, reflete, sugere, critica, encaminha, homologa, menciona textos a serem estudados etc. As nossas reuniões têm sido designadas pelos estudantes como *reuniões formativas dialógicas interlocutivas*. Neste espaço, há produção coletiva de sugestões concretas de modos de agir junto com as crianças, com a literatura mediando as relações escolares. Discutimos oralmente as ações contidas em seus planejamentos e relatórios, escritos e inseridos num *drive* comum.

1 Doravante, nem hífen, nem travessão, nem barra inclinada, inovamos na ortografia, digitando um pequeno ícone como ligação entre dois termos vocabulares que desejamos unir pelo sentido de simultaneidade.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



O objetivo do presente trabalho (apresentado no CILIJ 2023) é delinear e explicar as categorias da mediação de leitura que se configuraram como coerentes, a partir das discussões e em crescente aprendizado de professores iniciantes, listadas a seguir:

- » A escolha dos livros;
- » A antecipação de leitura com as crianças;
- » A leitura e seus diversos modos de acontecer (corporais, dispositivos tecnológicos, espaciais);
- » A voz leitora do aluno (perguntas, interesses, discussões etc.);
- » A temática desencadeada e a produção da leitura (múltiplas semioses).

Tais categorias foram produzidas a partir das trocas interlocutivas de uma formação de professores cujas particularidade e especificidade valem a pena ser destacadas como um processo de formação inicial.

Há um tempo de maturação, acúmulo, movimentos de retorno e continuidade que consideramos positivamente que os estudantes tenham tido a ocasião de viver, através da experiência de uma formação em moldes de formação continuada, porém por dentro de sua formação inicial. Os estudantes de licenciaturas participantes do projeto são efetivamente professores em formação inicial, mas nesse momento de participação neste projeto assumem a responsabilidade pela regência de turmas de crianças de anos escolares diversos. Em nenhum programa ou currículo proposto durante a formação inicial têm ocasião de assumir a responsabilidade por turmas efetivas, de crianças alunes de escolas públicas. Isto, de um ponto de vista prático enriquece-lhes e adensa sua formação inicial.

Do ponto de vista teórico, de estudos sobre sua profissão, têm a valiosa oportunidade de uma experiência característica de uma formação continuada por dentro de uma formação inicial. A experiência que é tipicamente ofertada para professores em serviço, e em geral não é muito frequente, mas muito valorizada por professores efetivamente atuantes, já em sua vida profissional, revelou-se muito enriquecedora para os licenciandos.

Num processo de formação muito especificamente produzido, semelhante à formação continuada, pois são tratados como professores atuantes (e são), estas categorias que são o tema principal deste artigo foram se criando por dentro das discussões do grupo de professores ainda em formação inicial e têm balizado o trabalho efetivamente desenvolvido. O conjunto de categorias pedagógicas da leitura (literária) oferece um solo que enraíza as práticas docentes. Tais balizas das quais trataremos mais adiante são elaboradas e tornam-se princípios sobre os quais voltamos nas discussões e que têm seu valor e riqueza justamente por se originarem nas trocas interlocutivas entre pares.

Para mim, como coordenadora que atua como pesquisadora de formação de professores, a experiência de formar mediadores iniciantes, aprofundando sua relação com a literatura, tem sido muito fértil.



Os estudantes professores em formação, por sua vez, enfrentam a tarefa de aprofundar a relação de crianças leitoras escolares de literatura, ao mesmo tempo em que criam eles mesmos um aprofundamento com a literatura que não é especialmente prioritária no currículo de formação de professores, uma vertente curricular (da arte da palavra) que deve estar presente no trabalho com a linguagem, nos anos iniciais da educação básica, desde a educação infantil (pré-escola) até os anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente os anos para os quais estão sendo preparados para atuar no curso de Pedagogia. O objetivo principal de nosso trabalho neste projeto foi o de desenvolver leituras literárias, cuja interpretação e debate de sentidos deveria desencadear em produções multi- semióticas pelas crianças. Suas escritas decorrentes do momento de leitura compartilhada eram elaboradas em regra geral acompanhadas de projetos gráficos e de desenhos, mas houve também composição de canções, com letras e música, livros, histórias coletivas, cartazes, dentre muitos outros.

O texto literário é uma preciosa chave para o trabalho com a linguagem em geral, ampliando possibilidades de iniciação à escrita, bem como subsidiando o desenvolvimento da oralidade e da análise linguística (consciência metalinguística). Porém, ele pode e deveria ser sempre impulsionado (e ele impulsiona também) pela arte, visual, musical, sensorial, arte corporal etc., que se apresentasse sob diversas modalidades, envolvendo a palavra, a letra, a arte verbal, dando impulso à expressividade dos sujeitos para que esta possa se manifestar de forma ampla e criativa. O direito à literatura (CANDIDO, 2011) é também direito à arte, em geral, e por isto deveriam andar juntos.

Além da literatura como chave mestra condutora do trabalho de leitura com as crianças, a oralidade é trabalhada, de forma que se proponham, contextualizadamente, atividades de produção de discursos orais pelas crianças, sobre as leituras feitas, como meio de apropriação de suas próprias vozes, ou seja, tornando-as autoras do que dizem, do que escrevem, do que leem (compreendem) e do que fazem (com a linguagem).

Esta arquitetura de planejamentos pedagógicos de trabalho com a literatura desvela diversos caminhos em direção à autoria, almejados para serem oferecidos como possibilidade posta à frente dos escreventes aprendizes, desde os momentos iniciais de produção de textos pelos alunos, atravessando ainda (e constituindo): seu discurso oral, suas interpretações de leitura e sua produção de textos escritos.

Os trabalhos desenvolvidos junto às diferentes turmas e pelas diferentes crianças em sua formação literária foram perpassados por e produzidos através da voz infantil. Entre docentes (os mediadores ocupando o lugar da docência) e discentes, nesta constituição dialógica radical do que consideramos conceitualmente a perspectiva discursiva da linguagem, na qual a literatura é uma chave mestra que abre possibilidades inúmeras, acolhem-se as vozes das crianças.

O papel do mediador é dar escuta a esta voz, pela qual a criança se expressa livremente, trazendo para o espaço escolar suas experiências sociais, históricas, culturais e

linguístico-discursivas. Nesta relação de discórdia, como indica Paulo Freire, situamos a voz polifônica, conforme nos ensina Bakhtin:

Toda fala dialoga com falas que a precedem e a sucedem, formando um elo da cadeia da comunicação verbal. Toda fala, portanto, se configura a partir de sua relação com o outro, pois está repleta de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Os mediadores de leitura literária participantes do projeto durante o ano de 2023 empreenderam na sua prática pedagógica a amplitude da concepção de leitura, através da leitura especificamente literária, ou seja, de uma leitura polissêmica e interpretativa, compreendida em aprofundamento, uma concepção de Literatura como a arte da palavra e almejando uma Formação Literária Discente.

Sem dúvida, compreender a importância curricular de uma educação com literatura é um enorme ganho para os professores em formação, mas ao mesmo tempo, outro grande benefício deste processo de formação de professores foi que tiveram eles mesmos, por si, como adultos profissionais em formação, uma Formação Literária docente. Aprende-se aprendendo, é sabido que é uma máxima, mas também se aprende ensinando, pois não se ensina o que se sabe, mas ao se ensinar, se aprende sobre o objeto ensinado, por dentro da relação com o Outro.

FORMAR PROFESSORES FORMANDO LEITORES

Esta compreensão da formação de professores (os licenciandos) calca-se em uma forma de se conceber a literatura na escola como um direito (CÂNDIDO, idem), sem deturpá-la em sua função artística precípua, ao enformá-la em modos de escolarização que a depauperam e deturpam (SOARES, 2011). Buscamos uma didática da literatura que instigue faíscas nos corpos das professoras em formação, uma concepção de literatura que seja imantada por processos de formação de professores sempre dialógicos, conversas entre professores e alunos que sejam fonte de ampliação de horizontes de ambas as partes envolvidas.

Articulamos as concepções de literatura, de linguagem, de sujeitos escolares (professores e alunos) e de formação profissional docente entre si, a partir de uma arquitetura teórica moldada na visão bakhtiniana de mundo, de arte, de vida, também em articulação. A concepção de linguagem como uma atividade dialógica, heterogênea, construída a partir da interação com o outro, é um princípio que norteia e fundamenta a produção teórica do chamado Círculo de Bakhtin (2003).

ETAPAS DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA

Conforme prometemos acima, apresentamos agora com um breve detalhamento reflexivo as etapas de nosso trabalho de equipe. Trata-se de princípios que podem organi-



zar o espaço-tempo da sala de aula em torno de obras de literatura adequadas à infância e em contextos de escolarização, em prol da formação literária das crianças escolarizadas. As crianças estarão, dialogicamente, na companhia e acompanhamento profissional de professores interessados em tecer um currículo formador de sujeitos ativos, autores e de seu lado igualmente interessados, em aprender.

1ª BALIZA - A ESCOLHA DOS LIVROS -

Os mediadores aprenderam que a escolha do livro a ser lido com as crianças deve ser muito cuidadosa. A qualidade do livro será avaliada em função de sua temática, da linguagem utilizada, do projeto gráfico-editorial do livro e da qualidade artística de suas ilustrações (ANDRADE e CORSINO, 2006). Esta escolha prévia – ninguém cogitaria de ler um livro que não conhecesse anteriormente - deve ser contextualizada, em função dos acontecimentos escolares, ou na cultura, no dia a dia, na vida histórica que corre.

A escolha do livro a ser utilizado por cada mediador com cada turma se dava nas reuniões semanais de equipe, entre pares, a partir de uma defesa coletiva, debates e diálogos. Houve muitos livros que foram escolhidos por outras colegas em função de sua utilização anterior pelas colegas.

Buscamos criar sistemáticas de organização de compra, escolhas, orientações, participação das mediadoras para agilizar a movimentação de livros a serem lidos junto às crianças nas salas de aula. O Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LE-DUC – possui um bom acervo diversificado, por ter a literatura como tema de interesse de pesquisa e por participar de diversos processos de seleção de livros do PNBE. Porém, a ONG também forneceu mais de uma dezena de livros para que utilizássemos e as escolas faziam empréstimos também de suas bibliotecas (no Rio de Janeiro chamamos de salas de leitura).

É interessante notar que, como consequência deste processo dialógico de equipe, houve uma alta frequência de livros que foram escolhidos, repetindo-se sua utilização entre mediadores, em escolas diferentes, escolhas que eram provocadas por entusiasmo dos relatos, pelas discussões e apresentação dos livros na própria prática pedagógica. Outro ponto importante é que esta utilização dos mesmos livros era feita implementando-se em anos escolares muito variados. Um mesmo livro lido em turmas de educação infantil e turmas de anos avançados do fundamental, pelo mesmo mediador, evidentemente desencadearia leituras muito diversificadas.

2ª BALIZA - A ANTECIPAÇÃO DE LEITURA COM AS CRIANÇAS -

Conforme desenvolvemos mais especificamente na 4ª baliza abaixo, a exploração da voz infantil decorre de sua incitação, ou seja, o mediador estará atento a esta necessidade, escutando-a, respondendo-lhe, deixando que a percepção literária da criança seja a esteira mais fortemente dinamizadora do que se propõe como atividade escolar.



Por isso, a ideia de VOZ da criança se espraia pelas balizas aqui propostas. Ela seria um princípio fértil para que a mediação se produza dentro de moldes dialógicos.

A apresentação do livro a ser lido às crianças deve ser adensada por suas observações a respeito do que já sabem, do que podem supor compreender a partir da capa, da coleção, do autor, do título... A antecipação é uma chave para atrair a atenção, focalização e interesse das crianças sobre o livro que será objeto de leitura.

3ª BALIZA - A LEITURA E SEUS DIVERSOS MODOS DE ACONTECER

Os modos de propor a leitura podem ser muito variados. Para escutar um texto, pode-se propor a liberdade de escolha de posições corporais, auxiliado por dispositivos tecnológicos, mudando da rotina espacial, saindo da sala de aula e ocupando outros espaços possíveis, por exemplo. As crianças muitas vezes podem desejar participar ativamente lendo o livro uma segunda vez, assumindo o lugar de quem lê para os demais.

Os modos de leitura se desencadeiam também pelas antecipações feitas pelas crianças (baliza anterior), a partir da apresentação do livro e seus elementos exteriores, tais como autor, ilustrador, edição, projeto gráfico. A absorção programada pelo mediador pode se modificar bastante em sua leitura estética do verbal e do não verbal. Por isso, planejavam-se sempre pausas no decorrer da leitura, dispondo-se a atender a interrupções feitas pelas crianças que aconteciam com maior frequência, em proporção direta ao interesse provocado pelo livro.

A leitura do livro se dava a partir de rotas sempre recalculadas no decorrer do percurso. Há um antes, um durante e um depois da leitura, em função da participação das crianças na leitura.

A voz infantil era escutada e respondida (responsivamente, pedagogicamente), com devoluções feitas em forma de atividades propostas. Falar sobre os livros é o principal meio de apresentação destes objetos de leitura pelo docente às crianças. O professor comentador, explicador de elementos inerentes ao objeto livro, seu gênero discursivo, editora, autores, coleções, produz uma autorização às crianças para que participem do universo de leituras infantis do letramento literário infantil brasileiro.

4ª BALIZA - A VOZ LEITORA DO ALUNO

O conceito de voz é um ponto nodal da teoria da linguagem bakhtiniana. Decorre de conceitos como dialogismo e responsividade. Consiste em se conceber que toda fala dialoga com falas que a precedem e a sucedem, formando um elo da cadeia da comunicação verbal. Toda fala, portanto, se configura a partir de sua relação com o outro, pois está repleta de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297).

As perguntas, os interesses, as discussões etc. que se possam desencadear no momento da leitura trazem à tona a voz discente infantil, que pressupõe por parte dos media-





dores a escuta desta voz. Em nossa forma de integrar os conceitos de linguagem propiciados, a serem explorados no processo pedagógico proposto, concebemos que a autorização à voz infantil num tempo produz autorias nas produções infantis num tempo subsequente (tempo dois).

Dar voz à criança remete à qualidade das interações entre professores e alunos, a modos de abrir espaços de fala aos alunos, decisão e estilo de cada professor, em coerência com sua intencionalidade e autonomia para equacionar seus momentos do planejamento.

Ora, desejamos ver a produção após a leitura, na verdade uma produção semiótica após o processo de discussão, interpretação, significação da leitura é o que permitirá ao mediador avaliar a produção de sentidos que a leitura terá provocado, desencadeado. E o que as crianças poderão produzir será portanto, autoral, será a escrita da sua voz.

A voz do aluno refere-se tanto aos momentos quando estes falam, tomam a palavra, têm seus turnos de fala ocupados, quanto igualmente ao sobre o que se abre espaço para ser conversado, ou seja, as temáticas sobre as quais se pode falar na escola, entre alunos e professores.

Também tornam-se significativos os momentos de silêncio, que na contramão de um ensino disciplinador e cerceador que os significa como puro controle disciplinador, pode também representar um concentrado trabalho cognitivo. Para se escrever, pode-se não pronunciar a voz oralmente ou dirigida e explicitamente. O trabalho de escrita exige silêncio exterior, para que a enunciação interna aos sujeitos se produza.

5ª BALIZA A TEMÁTICA DESENCADEADA E A PRODUÇÃO DA LEITURA (MÚLTIPLAS SEMIOSES).

Voloshinov, em um dos capítulos do seu livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*, intitulado *Tema e Significação*, traz um foco e aprofundamento sobre a ideia de *tema*. Sempre que nos utilizamos de palavras, em nossa atividade discursivo-verbal, mergulhados nos processos enunciativos de sentido que a linguagem nos permite, estamos acionando formas gramaticais, de usos dialetais da linguagem, mas estamos simultaneamente enredados em temas.

Aquilo de que se fala tem uma forma específica de ser enunciado, um como se diz, para que haja sentido, o que depende de uma adequação a situações de interlocução contextualizadas histórica e socialmente, dentro da cultura, por sujeitos de linguagem. O como se fala se atrela ao *o que* se fala. Do que podemos falar, na escola, em processos de aprendizagens?

Assim, ao tratarem com literatura na escola, junto a crianças que estão vivenciando através desta pedagogia da língua uma experiência estética com gêneros literários, é preciso que se tenha em mente que muitos temas podem surgir e ser desencadeados naquela comunidade leitora, em cada turma, com grupos etários distintos. Porém a abertura para que muitos temas sejam desencadeados, nem sempre significa que os professores media-

dores julguem que deverão abarcá-los. Há temas que podem não ser pertinentes, temas sensíveis podem ser difíceis de ser aprofundados, ou temas polêmicos. Afinal, do que é possível se falar?

Aprender a falar sobre o que se lê e em seguida produzir alguma forma que lhe imprima sentido através de produções que tenham formas de composição estética variadas (através de desenhos, de outros textos, com gêneros distintos do original, por exemplo, uma fotografia ou uma peça teatral), enfim, gêneros múltiplos servirão a abordar os temas que decorrerem do trabalho de leitura literária que aponta para a produção de sentidos interpretativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora de graduação, formadora inicial de futuros professores, minha predileção de oferta de disciplinas tem sido sobre a questão da Linguagem. Alfabetização, Letramento, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil têm sido meus tópicos escolhidos prioritariamente para a formação de professores que cursam pedagogia. Na extensão em interpelações que vêm sendo feitas à Universidade ou de iniciativa própria, temos convocado a temática da alfabetização e acolhido professores que atendem a anos escolares muito variados. É impressionante a presença de professores que atuam na Educação Infantil, para discutirem, refletirem, aprofundarem e aprenderem uma perspectiva teórica discursiva sobre a Linguagem.

Nossa abordagem da linguagem pela perspectiva discursiva permite-nos abranger desde anos muito tenros da educação básica, desde a Educação infantil, em que a criança está iniciando-se no mergulho da linguagem, até os anos que precedem o Ensino Fundamental II, também de regência das professoras formadas em pedagogia e que já recebem crianças pré-adolescentes.

Temos pensado o ensino de língua escrita nos anos iniciais da educação básica, mais focalizadamente durante o ciclo inicial do Ensino fundamental, no momento designado para a alfabetização, porém é de se salientar a ênfase em sua continuação, nos anos que se sucedem, no ensino de língua portuguesa. Na verdade, a partir da perspectiva discursiva, apontamos a coerência de se pensar em seus princípios independentemente de faixas etárias. A concepção de alfabetização que defendemos e tentamos sustentar junto a professores em nossas formações tem esta força no eixo do sentido, da interpretabilidade, da expressividade dos sujeitos escolares, crianças e seus professores.

Desta forma, temos buscado equacionar princípios, balizas, conceitos norteadores, norteados por diferentes autores que dialogam entre si. Vigotski, Bakhtin, Paulo Freire acompanhados de autores vigotskianos, bakhtinianos e freireanos compõem o concerto de ideias ao qual queremos dar música e fazê-la ecoar no chão das escolas, pela batuta dos professores de linguagem. Pela perspectiva discursiva, desde os bastidores da formação inicial de professores pedagogos em formação e futuros professores da educação básica,





formamo-nos, temos nos formado. Criamos diversos eixos de discussão, temos inúmeras práticas que foram postas em curso e que geraram reflexões posteriores, para que novos planejamentos se desdobrassem, nesse tempo-espço.

Espaços discursivos (ANDRADE, 2011) têm sido criados, em salas de aula junto às crianças a quem destinamos os planejamentos de aulas. Os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (ANDRADE, 2017) têm sido explorados, tateados, amalgamados entre si, de modo que brote a linguagem em todas as suas possibilidades de sentido, de experiência de significação. Critérios de escolha de livros (ANDRADE e CORSINO, 2007) prenhes de linguagem literária têm sido estudados e discutidos entre professores. Todas são importantes balizas que têm organizado nosso fazer com a literatura nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L.T. de; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). Leituras literárias: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita”. **Revista Pátio**, 2011.

ANDRADE, Ludmila Thomé. Alfabetização numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.12, n.25, set/dez de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

GERALDI, Wanderley A Aula como Acontecimento Pedro & João

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). Escolarização da leitura literária.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.

VEREDAS AFETIVAS DA LEITURA PARA CRIANÇAS

*Daniele Rodrigues do Nascimento,
Universidade Federal do Pará, bolsista FAPESPA*

*Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima
Universidade Federal do Pará*

NO PRINCÍPIO ERA O VERSO...

*“É preciso que a leitura seja um ato de amor.”
(Paulo Freire)*

Vereda é um caminho estreito, restrito, mas também pode ser atalho. Quando margeamos por veredas afetivas, estamos buscando uma senda mais prazerosa da mediação de leitura para crianças.

Durante as pesquisas e o desenvolvimento de ações sobre leitura desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação (INFANCE) e pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL), observamos que a afetividade assume papel de destaque, pois para que a mediação de leitura aconteça é preciso que haja uma relação de confiança entre os participantes. Essa relação é construída com base em um princípio fundamental para a interação, que é o princípio da afetividade. O GELAFOL desenvolve há mais de 10 anos pesquisas em espaços escolares e não-escolares e chegou à conclusão de 10 princípios básicos para a mediação de leitura. Um desses como já mencionado, é o princípio afetivo. Nesta mesma orientação, o grupo INFANCE, promove ações de leitura para crianças levando em consideração que a relação entre os atores da mediação só é possível quando há confiança, quando há uma relação de respeito e equidade entre as partes.

O trabalho com a linguagem, em especial com a literatura, envolve todo um campo subjetivo que se estende para além das margens de conteúdos ou de processos avaliativos insipientes:

O professor deve valorizar, deve estimular cada tentativa, cada conquista do aluno, favorecendo, em todo momento, a formação de uma auto-estima elevada, responsável, agora e sempre, pela disposição de tentar falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição. (ANTUNES, 2008, p.160)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Provocar o gosto pela leitura entre os alunos, diz respeito a um tipo de educação ligada bem mais (mas não somente) a questões pessoais que envolvem o leitor iniciante. Michèle Petit entende a complexidade presente nesse tipo de relação e o quanto isso afeta o gosto pela leitura:

Essas relações são muitas vezes vividas de maneira conflituosa pelos alunos, ou por nós, ex-alunos, o que nos torna inflexíveis ao falar da instituição escolar. Tanto em nossas entrevistas como nas que realizaram outros pesquisadores, muitos jovens – ainda que não todos – afirmaram que o ensino tinha um efeito dissuasivo sobre o gosto de ler. Queixavam-se das aulas em que dissecam os textos, das horríveis fichas de leitura, do jargão, dos programas arcaicos (PETIT, 2013, p. 57).

Ao reconhecer que essas relações são vividas muitas vezes de forma conflituosa, Petit ressoa a experiência compartilhada por muitos jovens que percebem o ensino como dissuasivo para o prazer de ler. Nesse caso, a leitura literária aliada a uma mediação decorrente de uma relação afetiva entre os sujeitos pode ganhar dimensões profundas, pois nos encontramos no campo da subjetividade. Tal abertura subjetiva pode aproximar tanto o mediador e criança, quanto o leitor iniciante da experiência literária – ponto de partida para a construção de um espaço de reflexão mais interessante. É nesse ponto que o mediador com sua experiência leitora começa a fazer a diferença. O mediador torna-se uma espécie de porto seguro para o compartilhamento de ideias, a referência para que o leitor iniciante acesse as fontes literárias que melhor provocam sua subjetividade.

A afetividade permite que as crianças sintam-se protegidas e aceitas. Ela estimula o desenvolvimento da inteligência emocional, uma vez que as crianças que recebem uma educação afetiva tendem a ser mais felizes, resilientes e seguras. A afetividade, portanto, é um dos principais ingredientes para uma educação de qualidade e consequentemente para uma justiça social que começa a ser construída desde cedo com as crianças.

O texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica ratifica a criança como um ser de direitos. Ao organizar o currículo, as prioridades devem ser com o desenvolvimento integral, valorizando a autonomia e a afetividade, nesta perspectiva:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humano de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 91).

Nesse sentido, boas experiências com a leitura onde as crianças possam conhecer seus mundos e que possam fazer relações com o mundo do outro, promovem um potente



leitor e consequentemente, sujeitos que saberão lidar com situações reais, pois tiveram experiências de leituras desafiadoras e diversas.

LEITURAS QUE ATRAVESSAM A GENTE

O afeto está ligado à capacidade de sentir emoções, de estabelecer vínculos e de relacionar de forma harmoniosa, respeitosa com os sujeitos e o ambiente em que vive. A afetividade é um processo que estabelece uma relação entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos. Segundo Vygotsky (1989), a mediação é um processo histórico-cultural, ou seja, ela se modifica ao longo do tempo de acordo com as mudanças sociais. A mediação é sempre uma intervenção no sujeito, na medida em que ele é capaz de se relacionar com as coisas de forma mediada. Falar da mediação de leitura sem levar em consideração o afeto é difícil, já que, por meio dele é possível estabelecer um ambiente de aprendizagem saudável para que haja melhor interação entre o professor e a criança:

Henry Wallon contribuiu significativamente para o desenvolvimento da psicologia. Seu trabalho faz parte das abordagens clássicas e modernas dos estudos sobre psicologia e desenvolvimento. Ele argumentava que as pessoas tornam-se seres humanos dotados de capacidades individuais únicas através de um processo de desenvolvimento, que esboçou em cinco etapas que em resumo são: nascimento, infância, adolescência, juventude e maturidade: “Suas reflexões valorizam o ser humano em seu início de vida, principalmente por compreender a criança em sua inteireza, considerando ser importante quatro aspectos na constituição do sujeito: o cognitivo, o biológico, o afetivo e o social.” (SOUSA; LIMA, 2021, p. 78). Dentro desse contexto, Wallon destacou que a mediação de leitura e a afetividade têm um papel importante na formação da personalidade do sujeito. Sua teoria sobre mediação de leitura e afetividade tem grande influência nas abordagens atuais sobre educação e saúde mental do indivíduo. É este ponto dos estudos de Henry Wallon que nos interessa aqui.

Segundo a abordagem de Wallon, os indivíduos se desenvolvem com o uso da leitura para explorar o mundo em que vivem. Ao mesmo tempo, as experiências que eles têm com as pessoas, lugares e objetos, afetam a forma como adquirem conhecimentos. Ao escrever sobre a interação dos bebês, Sousa e Lima argumentam:

Para Wallon, a afetividade é indissociável da ação motora e da inteligência, sendo ela condutora para o desenvolvimento da criança, em que as manifestações emocionais do bebê são essencialmente sociais. É ela que garante a mobilização do adulto para atender às necessidades do bebê.” (SOUSA; LIMA, 2021, p. 72).

Wallon defendia a importância do amor no desenvolvimento saudável. Por isso, ter e manter relações honestas e saudáveis com outras pessoas desde o início é importante para o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos.





Diferentemente da emoção – forte manifestação subjetiva de natureza orgânica – a afetividade constitui-se ao longo de uma relação interpessoal e faz parte do desenvolvimento das experiências dos sujeitos. A afetividade pode resultar em fortes emoções, mas é um traço humano essencialmente complexo que se desdobra em assimilações de representações culturais, construídas pelas experiências partilhadas e significativas aos sujeitos. De modo geral, a afetividade se refere aos sentimentos e afeições que as pessoas têm em relação a si mesmas e às outras, o que inclui carinho, respeito, afinidade a ações benéficas.

A afeição é importante para o desenvolvimento de todos os seres humanos e é essencial para construir boas relações interpessoais. Seus componentes principais estão na capacidade de compreensão e aceitação de outros, bem como na sensibilidade para com os sentimentos dos outros e por tratar-se de uma característica importante no processo dialógico entre os instrumentos e o leitor. Cabe ressaltar que estamos falando de uma relação onde não há hierarquia.

O mediador não está acima do leitor, o professor não sabe mais que a criança. É uma relação horizontal pautada no respeito independente da idade. A voz da criança ao ser ouvida e respeitada, vivifica considerações que evidenciam a necessidade de se refletir sobre os anunciados e contextos da infância: é essencial evidenciar o ponto de vista das crianças, e não dos adultos. Trata de compreender e assumir práticas frente a criança capaz, sujeito de direitos e produtora de cultura.” (SANTOS; LIMA, 2023, p. 197).

Ainda não é possível compreender as muitas camadas de uma mediação, contudo as dimensões afetivas fazem parte desse complexo processo de desenvolvimento. Falando em desenvolvimento humano, Tzvetan Todorov nos mostra uma literatura que provoca, que indaga, que fortalece por meio das camadas dos textos e das personagens. O autor coloca a leitura como uma prática essencial para existência e fortalecimento do humano. Em sua defesa por uma literatura que provoque reflexões profundas nos leitores, Todorov revela:

Hoje, se me perguntam por que amo literatura, a resposta que me vem espontaneamente a cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos de que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, pp. 23,24).



O pensamento de Todorov redimensiona o caráter da literatura. Pensar em uma literatura que nos “ajuda a viver” é ultrapassar as fronteiras de uma concepção estrutural e utilitária do literário. Ao contrário, ele insere na leitura as experiências vividas no sentido de ampliar a visão de mundo. Ao falar dessa ampliação, Todorov se remete à subjetividade do sujeito: imaginário, sensações, sentido, vocação. De fato, o autor desperta a atenção para um campo dos efeitos de uma leitura literária, interferindo na subjetividade do leitor. A carga emocional que uma mediação de leitura literária pode provocar é, muitas vezes, tão reveladora que, não raro, gera poderosos momentos de epifania. Foi o que nos ocorreu em uma de nossas ações: após as leituras sempre temos o momento de diálogo onde os leitores podem comentar sobre os textos. Depois da leitura do conto de Fadas Chapeuzinho Vermelho (versão de Charles Perrault que não aparece caçador para salvar a Vovó nem a Chapeuzinho), uma criança nos abordou com outra visão sobre o Lobo. Ela chegou consternada e demonstrou empatia pelo ser que devorou a Avó e sua netinha. A criança chamou a atenção para o fato bem descrito no texto que o Lobo estava há três dias sem comer e que ela também já ficou muitos dias sem se alimentar. A leitura atravessou aquela criança e permitiu que pudéssemos compreender a ação do Lobo. Quem poderia condená-lo? Somente a experiência da fome que a criança passou para entender o outro faminto.

Ao longo de nossas práticas de mediação, observamos os efeitos desses momentos de subjetividade revelada. Em geral, quando uma criança fala sobre seus conflitos pessoais, ela acaba contagiando as outras a também falar e expor sua experiência. O processo todo resulta na troca de experiências, juntamente com a identificação do ‘outro’ como alguém preñado de sonhos, desejos, dores e dificuldades. As experiências com a leitura (em especial a leitura literária), permitem que o leitor possa projetar sua vida tendo como referência a vida das personagens dos textos literários, por exemplo.

Os diálogos que atentam para a importância da afetividade no contexto escolar ganharam eco no Brasil com a pesquisa desenvolvida por Sergio Leite (2012). O professor fez um estudo onde colocou a afetividade no bojo do processo educacional:

Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p. 256).

Historicamente a escola assumiu o papel de difusora da leitura na sociedade. No entanto, a leitura enquanto fonte de provocação foi se transformando em aulas expositivas, resumos de obras, leituras obrigatórias para os certames, para um tempo que nas palavras de Frago (1995) é um tempo que molda o entendimento do tempo. Um molde que faz do ato de ler um processo mecânico, um exercício escolar, uma tarefa e não um prazer. A leitura proposta pela escola – salvo algumas exceções – só se justifica para ela

própria. Zilberman destaca a lacuna existente entre o modelo oferecido pelas escolas e o anseio dos leitores:

A leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade situada cronologicamente e profissionalmente mais adiante, que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura ou a própria leitura não se sustentam. Eis que a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. Vale perguntar se isso é o que os leitores esperam. Em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola, e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximações aos textos (ZILBERMAN, 2002, pp. 21-22).

Nesse sentido é necessário criar condições para que se tenha ambientes de solidariedade entre as crianças, possibilitando assim a aquisição de competências sociais fundamentais para que elas se desenvolvam integralmente, interajam e consigam se reconhecer e reconhecer o outro no mundo.

Segundo Kleiman (2008), o leitor de hoje é outro, diferente daquele anterior aos mais recentes avanços na área das tecnologias. No entanto, as relações instituídas no processo de leitura não mudaram. Nestes termos, Kleiman toca num ponto importante do debate: as concepções que tem de 'leitura', de 'leitor' e de 'formação de leitor' que estão por trás dos sistemas educacionais das escolas. Além de uma visão equivocada de ensino de língua e leitura, o sistema educacional que vigora nas escolas tem, na maioria das vezes, ignorado a importância do mediador e as condições para que se tenham boas práticas de leituras em sala de aula.

Um dos traços importantes da afetividade na leitura é a intimidade com o texto. O autor paraense Juraci Siqueira (2012, p.08) traz uma fala potente quando se trata de sensação de pertencimento: "Ninguém ama o que não conhece, tampouco defende o que não ama". Como amar o que não conhece ou como conhecer o "outro", se nem me conheço?

É notória em nossas ações a diferença, por exemplo, entre uma leitura do poema 'No meio do caminho' de Drummond e a leitura do Chapéu do Boto de Juraci Siqueira. Quando a criança se "vê" no texto ou mesmo quando encontra familiaridade, a tendência é enveredar para a criação de laços afetivos nos momentos de leitura. Não estamos defendendo um bairrismo, muito pelo contrário. Estamos defendendo o direito à literatura como defendeu Antonio Candido (2011). Direito de acesso à todas as leituras e não somente os trechos dos Livros Didáticos, não somente os autores das regiões Sul ou Sudeste, mas também autores que contam sobre o carço de tucumã que amplia os contornos da personagem Alfredo de Chove nos campos de Cachoeira: "Alfredo estava cansado, mais cansado ainda talvez porque perdera o carço de tucumã no princípio dos campos queimados" (JURANDIR, 1998, p. 117). Ou nas marcas de uma vida de poucas esperanças,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

da menina interiorana de Velas. Por quem?: “Ao saltarem dessas águas barrentas, ao abandonares sem saudade, rápido se perdeu teu barco entre os tantos apontados naquele cais” (MEDEIROS, 1997, p. 11). Ou cantam, através das toadas nos versos de Batuque, na qual se expressa uma resistência lírica da identidade negra, através de uma musicalidade poética: “RUFA o batuque na cadência alucinante / do jongo do samba na onda que banza. / Desnalgamentos bamboleios sapateios, cirandeios, / cabindas cantando lundus das cubatas” (MENEZES, 2005, p. 19), embalam nossas florestas, margeam nossa gente.

A ausência dos traços culturais locais também afetam as possibilidades de avanços dos índices de leitura dos estudantes paraenses. A irrelevância com que tratam as letras amazônicas é sem dúvida o motivo que faz com que os alunos cheguem às universidades sem conhecer uma única obra, um único autor da região Norte. Sendo assim, essa lacuna nas salas de aulas tem relação direta com o baixo índice de leitura no Estado, e revela bem o que pensa Appadurai com relação ao avanço no processo de formação de leitor quando há afeto e interação com o texto:

penso que a localidade é um lugar onde os processos de circulação, ou seja, as alterações constantes acontecem de modo a produzir o cotidiano – uma outra palavra muito importante e que tem imenso que ver com o afecto, com o sentimento, com a subjectividade. Reformulando, creio que os sujeitos produzem o local ou o cotidiano, e a localidade é produzida pelos sujeitos. Existe um círculo que, hoje em dia, não pode ser entendido a não ser no contexto desta circularidade de elementos. A localidade torna-se assim como que uma apropriação de, se quisermos, elementos circulantes e globalizados de pessoas que produzem a sua subjectividade a par da sua localidade. Este seria o modo como eu poria as coisas agora. Então, sim, acho que existe uma mudança radical, no sentido em que, e deixe-me acrescentar uma palavra mais, a relação directa entre os sujeitos e a sua produção do cotidiano ou da localidade é mediada pelo trabalho da imaginação, e é através dela que estes elementos circulantes são capturados; não apenas porque nos movemos fisicamente, mas simplesmente porque captamos o que se move. Ainda que estejamos parados (APPADURAI, 2009, p. 134-135).

Para além de uma “aprovação”, a leitura na escola precisa ser entendida como uma ação de fortalecimento de uma identidade cultural, o que significa, em última instância, a ampliação da visão de mundo do sujeito. Tanto os professores quanto os estudantes podem se desenvolver cognitivamente e afetivamente na escola, pois é um espaço potente para esses tipos de experiências. Quando a mediação de leitura acontece em conjunto com o afeto surge um câmbio de respeito. O mediador é antes de tudo um problematizador e mais, ele é um motivador. Não apenas repassa, mas mantém uma relação dialógica com os alunos. O texto torna-se o ponto de contato entre professor e estudante e a leitura prévia do texto é a chave para a interação – todo o processo se dá em movimento cambiante de experiências. Sendo assim, o trabalho do professor precisa ser entendido dentro de uma perspectiva que abarque o pensamento humano em sua totalidade e singularidade.





Reforçamos, portanto, que a leitura não deve ser uma ação que culmine em uma atividade de interpretação de texto, por exemplo. Ela deve ser um canal de ruminação, reflexão, inquietação e contemplação. As ações de leitura não podem se resumir somente ao texto escrito. Pode ser uma visita à biblioteca, exibição de filmes, encenação teatral. Deve-se abrir um leque de possibilidades ao leitor. Mostrar que ele é um sujeito de direitos e que pode e deve ter acesso aos bens culturais.

A leitura é uma experiência imprescindível no processo de formação do sujeito. Sem essa formação ele perde um dos bens culturais essenciais para sua humanização. Candido (2011) destaca a importância da literatura na busca do equilíbrio do homem em sociedade. Ao entender a literatura como um “bem incompreensível”, Candido amplia a luta pelos direitos humanos, incluindo o direito à fabulação como um elemento humanizador, sem o qual nos perdemos em nossos sentimentos: “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2011, p. 175). A batalha pelo acesso à literatura é na verdade uma visão de mundo que entende a leitura literária como um ato revolucionário, fundamental à construção de mudanças necessárias para a promoção de uma sociedade mais justa.

A busca por uma justiça social passa por uma escola onde a ética e o respeito por todos são priorizados. A relação que se estabelece na sala de aula não é hierárquica, mas sim uma relação dialógica com as crianças. O texto torna-se o ponto de contato entre o mediador e o leitor. É nesse sentido que a formação do mediador exige mais do que o conhecimento técnico, exige um envolvimento emocional com os desdobramentos da leitura, que vai desde a escolha do texto, até o cuidado em se tratar com debates de temas delicados que podem surgir durante a mediação:

É de competência do adulto escolher as obras literárias que disponibiliza, sendo que os profissionais da educação têm um papel decisivo e devem ser conscientes da importância de uma boa escolha porque, um bom livro, mais que um objeto estético, é também um importante elemento no que concerne à educação emocional infantil (GUREEIRO; ESTEVES, 2020, p. 279)

As autoras entendem que a capacidade das crianças de gerir as emoções tem de ser um trabalho assumido pela escola, pois a leitura ganha papel de destaque quando potencializa a formação sócio-afetiva do indivíduo.

A própria natureza do literário aponta para um mediador de leitura que tenha o perfil envolvido emocionalmente com a linguagem poética e com o imaginário ficcional. A imagem do mediador ideal é uma espécie de vereda, uma margem segura para o leitor. É para o mediador que a criança direciona a procura de um interlocutor que lhe indique as chaves para as construções de sentido, isso porque o leitor é “construído pelas experiências de leituras fundadoras, leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos provada” (ROXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 30). As referidas leituras

fundadoras, em geral, se dão no centro de relações carregadas de sentimentos afetuosos, onde o leitor experiente influencia, contagia os leitores iniciantes.

Os impactos de uma aproximação afetiva entre os sujeitos participantes da mediação de leitura parecem ser a chave para se cultivar o gosto pela leitura, pois revelam um campo positivo de experiências. Freire (1999) pontua: buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular que me movia, permitiam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (FREIRE, 1999, p. 14). Nesse caso, as estratégias de mediação são de ações que vão para além do ato de ler. Para além de uma leitura da palavra, a mediação de leitura literária proporciona momentos de interação entre mediador e leitor.

LIMIAR

A afetividade tem um papel importante na educação, pois ela cria uma vereda, um ambiente de troca e de acolhimento para as crianças e jovens. Esta relação entre professor e criança possibilita a construção de um vínculo afetivo fundamental para o desenvolvimento da criança, pois permite sairmos de uma apreensão estritamente técnica do texto literário e margearmos veredas que fazem da leitura uma vivência de sentimentos e sensações. A mediação de leitura aliada à afetividade são ferramentas importantes na construção de uma cultura escolar que escuta a voz do outro e nesses termos, escuta e evidencia a voz das crianças, pois constituem uma forma de aproximação entre os sujeitos. Somente através da equidade, do diálogo franco, da empatia, da ética, da capacidade de se colocar na perspectiva do outro é que o mediador pode envolver a criança de forma mais ativa durante as mediações de leituras.

Ao assumirmos o compromisso afetivo na construção de práticas de mediação de leitura, redimensionamos o processo de formação de novos leitores e consequentemente, garantimos a criança como efetivo leitor. Tanto a criança quanto o jovem passam a compor suas subjetividades e engrenam as ações, chegando a se tornar mediador nesse processo.

A leitura primeiro atravessa o mediador, depois é que pode ser compartilhada com o leitor e é neste ponto que as estratégias de motivação entram em cena. Uma das estratégias é aguçar a curiosidade do leitor ou desafiá-lo para a leitura, mas nada disso é possível se o mediador não criou uma relação afetiva com a criança. Quem fica à vontade ouvindo uma pessoa indesejada? As veredas afetivas da leitura permitem que a criança (re) crie, (re) viva sua vida nas personagens, nos castelos, na vida real e que possa desenvolver sua ética e senso de justiça.

Nesse sentido, proporcionar ações de mediação de leitura associada ao afeto possibilita construir caminhos para lidar com o outro, com o diferente, com a diversidade presente na escola e fora dela. Ao cultivar relações afetivas positivas, promove-se não apenas o prazer pela leitura, mas também o estímulo a compreensão, reflexão e construção do pensamento crítico.





REFERÊNCIAS

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

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução: Patrícia Junqueira – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FERREIRA, Teresa. **Entrevista a Arjun Appadurai**. Comunicação & Cultura, n. 7, p. 133-140, 2009.

GUERREIRO, Ana; ESTEVES, Carla. “**À flor’ dos livros**: a literatura na educação emocional infantil”. In: V Encontro Internacional de Formação na Docência. IPB - Instituto Politécnico de Bragança: Bragança – Portugal, 2020, p. 279-295.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervot – São Paulo: Unesp, 2002.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de cachoeira** / Rosa Assis. Belém: UNAMA, 1998.

LEITE, Sérgio (Org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MEDEIROS, Maria Lúcia. Velas. **Por quem?** Belém: Cejup/Secult, 1997. PETIT, Michèle. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

MENEZES, Bruno de. **Batuque**. Belém: [s.n], 2005.

ROUXEL, Anniel. LANGLADE Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (orgs.) **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Ana Shirley Ramos; LIMA, Daniele Doroteia Rocha da Silva de. **Nada para elas ou sobre elas, mas com elas!** pesquisas com crianças na educação infantil nos programas de pós-graduação stricto sensu do estado do Pará entre os anos de 2017 a 2022. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 2, p. 195-209, 2023.

SOUSA; Celita Maria Paes de; LIMA, Daniele Doroteia Rocha da Silva de. **O brincar de corpo inteiro**: o bebê e a sutileza das interações. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 68, p. 70-81, 2021.

SIQUEIRA, Antônio Juraci. **O chapéu do Boto e o Bicho Folharal**. Belém: Ed. Paca-Tatu, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **“Formação do leitor na história da leitura”**. In: PEREIRA et al (Org.) **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.



O DIREITO À LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA SALA DE LEITURA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Maria do Socorro Barreto

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Emanuela Carla de Medeiros Queiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Maria Rafaela Soares da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: SALA DE LEITURA ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Pensar a formação docente em uma perspectiva mais ampla, significa considerar o processo formativo para além do conhecimento acadêmico adquirido e desenvolvido na sala de aula. É preciso também, perceber o sujeito que aprende e considerá-lo no processo de aprendizagem, o que significa pensar uma educação mais humana. Para Castrillón, (2011, p. 61) É preciso pensar “uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito. E, em tudo isso, a leitura e a escrita terão de ser protagonistas”. Ou seja, não basta estar no processo formativo, mas sim vivenciá-lo com entusiasmo e protagonismo.

Castrillón (2011, p.15), defende, portanto, que o ato de ler e escrever constituem como direito dos cidadãos, direitos estes que deve-se fazer cumprir, demandando um dever e compromisso de muitos. Nessa perspectiva, a autora afirma ainda que a “leitura é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre” (Castrillón, 2011, p. 16). Assim, todos os esforços serão indispensáveis para tornar acessíveis e oportunizar experiências de leitura e letramento literário em contextos educativos que tenham propósitos de formar leitores.

Para Imbernón (2012, p.115), é preciso “repensar a prática docente a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo.” Pensar a formação leitora nesse contexto, pressupõe a defesa de um processo formativo voltado para os locais de formação, seja na escola ou na universidade.

O direito ao acesso à literatura no Ensino Superior é uma temática importante para formação dos/as futuros/as pedagogos/as, pois são eles, sujeitos importantes na disseminação da literatura em sala de aula na Educação Básica. Entendemos, portanto, que pro-



mover a formação em literatura constitui um elemento significativo no processo formativo do/a professor/a. Assim, passa a ser essa formação em literatura essencial para busca do conhecimento literário, contribuindo positivamente para a formação de leitores dentro e fora do espaço universitário.

Desse modo, a temática aqui desenvolvida justifica-se pela necessidade de uma formação em literatura no contexto universitário, a partir da formação dos/as graduandos/as do curso de pedagogia. Esse trabalho propõe, portanto, uma discussão sobre as ações formativas desenvolvidas em particular, na Sala de Leitura - um espaço formativo na Faculdade de Educação do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Localizado em Mossoró-RN.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da seguinte questão: De que modo a Sala de Leitura como espaço formativo contribui para a formação literária dos/as pedagogos/as do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Central - Mossoró-RN?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as atividades realizadas na Sala de Leitura ao longo da sua revitalização (2022-2023), buscando identificar os pontos positivos para a formação dos graduandos/as.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizadas as contribuições de Amarilla (2013), Imbernón (2011), Castrillón (2011), Candido (2017), Queiros (2019, 2021, 2022) entre outros. Autores que discutem a formação em literatura, em especial, a formação dos/as futuros/as professores/as sobre o direito de ler e de ter acesso a um espaço de formação de leitores.

Esta pesquisa está alinhada à vertente quali-quantitativa, com base em princípios da pesquisa de campo, descritiva e interpretativa de Bogdan e Biklen, (1994).

Nesse sentido, o percurso metodológico da pesquisa constituiu-se de coleta e análise de dados de dois questionários investigativos, um deles voltado aos professores do curso de Pedagogia e outro aos graduandos/as do mesmo curso, com o intuito conhecer/ analisar a participação desses sujeitos na área de formação em literatura no espaço formativo, Sala de Leitura. Além disso, foram selecionadas algumas atividades formativas para ampliar as análises a partir deste contexto formativo.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA SALA DE LEITURA

A Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, torna obrigatório que as instituições de ensino público e privados de todo país, tenham no âmbito escolar, um espaço físico exclusivo para a leitura, as bibliotecas. Além disso, é obrigatório que conte com um acervo que tenha no mínimo um título para cada aluno/a matriculado na escola.

Por conseguinte, espaços como bibliotecas, salas de leitura, funcionam dentro do ambiente universitário, como espaços formativos que impulsionam a pesquisa, a extensão e também a leitura de literatura, que contribuem para uma formação leitora consistente e humana.



Segundo Castrillón (2011, p.24), é imprescindível investimentos de esforços para melhoria da formação dos docentes. Assim,

O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas, sim, por meio de programas de longa duração, que partam de suas práticas cotidianas e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade da reflexão e do debate.

Apesar das melhorias do processo formativo dos/as professores/as, ainda é perceptível a carência em ações formativas no que concerne à formação em literatura dos pedagogos/as. Com base em pesquisa recente, (Queiros, 2022) foi possível constatar que no currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, oferta-se apenas uma disciplina que contempla a área de literatura, a disciplina de Literatura e Infância. O que representa pouca experiência formativa na área.

Assim, para Queiros (2022, p.02),

[...] a formação em literatura deveria fazer parte do currículo dos futuros professores com maior ênfase dentro das universidades, onde as práticas de leitura literária e atividades voltadas à formação de leitores fossem uma das prioridades, o que não é possível tendo apenas uma disciplina específica da área.

Com intuito de contribuir com essa demanda formativa, em especial, na formação do pedagogo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/Campus Central em Mossoró-RN, foi pensado a revitalização do espaço da antiga Biblioteca Setorial, surgindo a ideia de tornar esse espaço em um local de disseminação da literatura e formação literária, denominado atualmente de Sala de Leitura, desenvolvendo em suas atividades o sentido de ensino, pesquisa e extensão, constituindo esse espaço em âmbito de informação, formação e desenvolvimento de aprendizagens.

Desse modo, a Sala de Leitura conta com atividades de estudos individuais e coletivos, empréstimos de livros teóricos, de literatura para o público adulto e também com um acervo de literatura infanto-juvenil. Além da utilização do espaço para aulas da graduação, Rodas de Conversas, Oficinas e Exposições que promovem conhecimento acerca da importância da literatura e proporcionam experiências literárias significativas à formação docente. Contando com a participação em projetos de extensão como o Clube de leitura que conta com encontros mensais de maneira híbrida, intercalando encontro virtual e outro presencial, buscando desenvolver o gosto pela literatura. Nessas reuniões são compartilhados as percepções e sentimentos dos participantes com relação ao texto literário lido.

A Sala de Leitura tem parceria também com o Ateliê de Formação em Literatura para Docência. Nele, os participantes, professores e alunos da graduação, estudam e dis-

cutem sobre a importância da literatura para a formação docente. São lidos e discutidos textos voltados para o letramento literário.

Parcerias com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Residência Pedagógica (RESPED), tem como objetivo proporcionar formação literária para os/as futuros/as pedagogos/as na sua prática pedagógica do cotidiano escolar, onde a Sala de Leitura atua na formação desses graduandos, discutindo sobre a importância da literatura e os espaços de leitura na formação de leitores no âmbito escolar.

As formações realizadas pela Sala de Leitura, podem ser em formato de Rodas de Conversas ou em formas de Oficinas, sempre com o intuito de formar disseminadores da literatura e formadores de leitores. Nas rodas de conversas são discutidas estratégias de leituras, os aspectos históricos da literatura e da literatura infanto-juvenil, acervo de fundamentação teórica literária que fomenta o direito à literatura. As oficinas ampliam a pauta da formação do professor, nelas são desenvolvidas atividades tais como, a construção de cartões poéticos, antologias poéticas, leitura de poesias e sobre ler e ouvir contos de fada.

Na Sala de Leitura também são desenvolvidas atividades extensionistas por meio da contação de histórias junto às escolas de Educação Básica e Unidades de Educação Infantil (UEI) do município de Mossoró-RN, com a participação dos discentes do curso de pedagogia, com intuito de despertar nas crianças o gosto pela literatura infantil e fomentar a formação continuada de professores da Educação Básica e dos alunos da graduação na medida em que vivenciam experiências de contação de histórias por meio de textos literários. Além de outras atividades formativas, tais como: oficinas sobre estratégias de leitura, antologias poéticas e estudos sobre temas ligados à literatura.

Além das atividades acima mencionadas, a Sala de Leitura, em parceria com os projetos da Pró-reitoria de extensão, desenvolve exposições nas feiras e eventos promovidos pela Universidade, com o objetivo de divulgar e incentivar parcerias com a comunidade.

Alguns registros destas atividades citadas podem ser visualizados na página do Instagram, no endereço: @saladeleiturafeuern. E para ilustrar a descrição acima, selecionamos alguns desses registros.

Imagem 01: Formação com o PIBID



Fonte: Instagram Sala de Leitura

Imagem 02: Contação de história



Fonte: Instagram Sala de Leitura



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Imagem 03: Clube de Leitura (1ª Edição)



Fonte: Instagram Sala de Leitura

Imagem 04: Oficina de leitura



Fonte: Instagram Sala de Leitura

Com a intenção, ainda, de conhecer a relevância das ações formativas desenvolvidas na Sala de Leitura na perspectiva do/as graduando/as e do/as professores/as do curso de pedagogia, apresentamos a seguir algumas das falas destes sobre o que pensam acerca da importância da Sala de Leitura para o processo formativo.

Estas falas foram obtidas por meio de questionários aplicados em Pesquisas recentes pelo Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), no período de 2021-2022 (Queiros, 2022). Com a participação de 11 professores/as e 12 aluno/as do curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, Mossoró-RN, desenvolvida por Queiros e Oliveira (2022). Nesta, buscou-se investigar as contribuições da Sala de Leitura para formação do professor/a. Nesse sentido, teve como objetivo analisar o referido espaço enquanto ambiente formativo no tocante às práticas de leitura para/na formação do professor/a-leitor/a. Para este trabalho, selecionamos apenas alguns trechos.

No ato do desenvolvimento da pesquisa, foi perguntado aos graduandos/as, e aos professores/as: *“Você acredita que um espaço como a Sala de Leitura dentro da Faculdade de Educação pode auxiliar na sua formação leitora? Como? Justifique.”*

Aluno/a (A) respondeu:

“Sem dúvidas, um espaço necessário e que somou muito a Faculdade de Educação, para o graduando ter contato com a gama teórica das obras que compõem a história da literatura, pois é essencial na sua formação.”

Com base na resposta do/a aluno/a foi possível perceber que considera a Sala de Leitura como um espaço necessário e que veio aprofundar os conhecimentos sobre a literatura aos conhecimentos estudados na graduação. Considera, inclusive, essencial para o processo formativo.

Para Castrillón (2011, p.24), é preciso pensar uma formação que propicie situações que favoreçam a leitura e a escrita, tornando-se condição primordial para ensinar a ler e a escrever. Assim, a Sala de Leitura nessa perspectiva, favorece essa formação leitora, ao



promover por meio das atividades desenvolvidas, conhecimentos literários aos futuros/as professores/as.

Souza e Salette (2018), também defendem a ideia de que a leitura deve constituir-se objeto de ensino a ser explorado de forma sistematizada em todos os níveis, inclusive, nos cursos de formação de professores, ou seja, um espaço como a Sala de Leitura faz com que o concreto passe a fazer parte da rotina daqueles que estão inseridos no contexto acadêmico tornando a aquisição de conhecimentos literários algo significativo.

Aluno/a (B), ao responder a mesma pergunta, escreveu:

“Sim, pois foge da obrigatoriedade da sala de aula e disciplina de literatura, por ser um espaço descontraído e divertido, a literatura é apresentada de maneira leve, ocasionando um novo olhar sobre a literatura.”

Para a/o aluna/o (B), a Sala de Leitura proporciona situações de aprendizagens significativas, leves e descontraídas, que auxiliam na formação do/a pedagogo/a, necessária para uma educação literária. Diferente da sala de aula, que aborda uma literatura numa perspectiva mais convencional. A Sala de Leitura busca despertar no discente o gosto pela leitura, e por meio dessa formação literária, dar aos discentes condições para se formar leitores numa perspectiva mais ampla.

Desse modo, com base nesses depoimentos é possível afirmar que a Sala de leitura se constitui em um importante espaço de formação leitora. Nessa perspectiva concordamos com Castrillón (2011 p. 64), quando afirma que

[...] é importante considerar que a leitura não é um adorno nem um passatempo e que seu valor não está em oferecer apenas alguns momentos prazerosos, mas, sim que a leitura é um instrumento extremamente útil na transformação e organização de suas vidas.

Ou seja, a leitura enquanto fonte geradora de aprendizagens, contribui para o desenvolvimento de habilidades numa concepção mais ampla de formação. Uma visão integral, que considera o processo formativo em suas várias nuances. Nessa abordagem a leitura literária também ocupa lugar de destaque.

No esboço dessa pesquisa também foi solicitado aos professores participantes na investigação responder a seguinte pergunta do questionário: *“Você acredita que um espaço como a Sala de Leitura dentro da Faculdade de Educação pode auxiliar na formação leitora dos/as estudantes do curso de Pedagogia? Como? Justifique.”*

Professor/a (A) respondeu:

“Sim, acredito demais, justamente porque tem se constituído esse espaço/ tempo de criação de dispositivos que mobilizam a leitura, os leitores e as pessoas em torno da atmosfera mágica da leitura.”



Professor/a (B) ao ser também questionado/a responde:

“O contato com o objeto livro é instigante, inspirador. O lugar da leitura contribui com o leitor, o espaço dele e nele.”

Professor/a (C) diante da pergunta, responde:

“Sim. A Sala de Leitura fala por si. A organização do ambiente é convidativa, no entanto, devido ao modo como a leitura literária é tratada nos espaços universitários, ainda se faz necessário a execução de atividades que convidem o alunado a adentrá-la [...]”.

Ao analisar as respostas dos/as três professores/as foram perceptíveis que eles/as são unânimes em considerar a relevância da Sala de Leitura como local privilegiado na proposição de ações voltadas para a formação leitora do/as graduando/as. Um ambiente voltado para ações formativas em literatura, local favorável à participação, a negociação, o debate e a reflexão a partir da leitura”, como afirma Castrillón (2011, p.66).

Neste sentido, a Sala de Leitura tem proporcionado diversas oportunidades de aprendizagem em literatura. Assim, as respostas do/as aluno/as e do/as professores/as que participaram da pesquisa, enfatizaram este espaço como ambiente relevante para a formação literária do/a aluno/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe uma discussão sobre o direito à literatura no Ensino Superior. Ao trazer as experiências formativas desenvolvidas pela/na Sala de Leitura situada na Faculdade de Educação da UERN e compreender a necessidade de uma formação em literatura para os/as graduandos/as do curso de Pedagogia, de forma especial e outros estudantes dos diversos cursos situados no Campus Central da UERN em Mossoró, que também frequentam o espaço.

Com vistas ao conhecimento sobre as atividades realizadas na Sala de Leitura ao longo de sua revitalização em (2022-2023), foi possível identificar pontos positivos para a formação inicial do/as aluno/as. Desse modo, é possível afirmar a partir das experiências leitoras vivenciadas na Sala de Leitura que os/as alunos/as obtiveram maior contato com o texto literário, antologias poéticas, oficinas de estratégias de leitura, contação de histórias, dentre outras.

Assim, trazer a literatura para o processo formativo dos alunos representa pensá-lo numa perspectiva mais ampla. Conforme Candido afirma, (2017, p.176), “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.”

Ainda com base na análise das respostas dos questionários tidos como fonte de dados empíricos, é notório em suas respostas a importância da Sala de Leitura como local privilegiado para a formação leitora e experiências com o texto literário.





Nesse sentido, diante do que foi exposto no desenvolvimento deste trabalho, a Sala de Leitura como espaço formativo, contribui positivamente para fortalecer a relação do/a aluno/a com a literatura, assim, além de abranger as discussões acerca da formação leitora, seja numa perspectiva de produção de conhecimento, seja em ampliar as discussões sobre os espaços formativos, quer inicial ou contínuo.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **A formação do jovem leitor de literatura e o contexto contemporâneo.** In: **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola.** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013;

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: **Vários escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017;

CASTRILLÓN, Silva. **O direito de ler e de escrever.** (Tradução: Marcos Bagno). São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011;

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade** (Tradução de Silvana Cobucci Leite). 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v. 40);

SOUZA, Ana Claudia de.; SALETE, Maria. **O professor leitor e o ensino da competência leitora.** Santa Cruz do Sul: v. 43, n. 77, p. 143-159, maio/ago 2018;

QUEIROS, E. C. M. de. **A formação do professor-leitor na Sala de Leitura do curso de Pedagogia-UERN:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - Edição 2021-2022. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Natal, RN, 2022;

QUEIROS, E. C. M. de. **Literatura na formação inicial do pedagogo:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC - Edição 2020-2021. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Natal, RN, 2021;

QUEIROS, E. C. M. de. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia:** as vozes dos graduandos. 2020. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) -Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM A OBRA “HISTÓRIAS DE WILLY”, DE ANTHONY BROWNE: UMA PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

Luciana Carolina Santos Zatera,
UFPR

Elisa Maria Dalla-Bona,
UFPR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, realizada durante o processo de doutoramento da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR), na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, sobre a prática com estratégias de compreensão leitora, com vistas ao letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009) dos estudantes, participantes da pesquisa. Tem como objetivo evidenciar a realização de oficinas de estratégias de leitura com o livro ilustrado *Histórias de Willy*, de Anthony Browne. Para esse recorte, foram escolhidas as seguintes estratégias: conhecimento prévio, conexões e visualização, baseadas nos estudos de Solé (1998); Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010) e Souza (2019). Essas estratégias foram ensinadas pela professora-pesquisadora, por meio de uma pesquisa-ação, e praticadas por dezenove estudantes que frequentam o quinto ano do ensino fundamental de um colégio da rede privada de Curitiba (PR). Para isso, foram realizadas três oficinas de leitura, cada qual dividida em dois momentos: modelagem e prática guiada. Os dados foram coletados a partir do registro das crianças em gráficos organizadores (GIROTTTO; SOUZA, 2010; SOUZA, 2019), apresentados em quadros e analisados qualitativamente.

LER E COMPREENDER: OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

De acordo com Solé (1998), a leitura compreende um processo sucessivo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de interpretações para os textos. Essas ações não ocorrem apenas durante a leitura propriamente dita, mas acontecem antes, durante e depois da leitura. E para esses três momentos, a autora sugere o ensino das estratégias de leitura que são “[...] procedimentos de caráter elevado [...]” (SOLÉ, 1998, p. 69-70), ou seja, capacidades cognitivas relacionadas à metacognição – conhecer o próprio conhecimento; ter consciência do que sabe e do que não sabe; e regular a própria aprendizagem. Além disso, Solé (1998) cita duas características essenciais das estratégias de leitura: como procedimentos, as estratégias são conteúdos de ensino, en-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



tão devem ser ensinadas na escola; não são técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas; são muito mais procedimentos gerais que podem ser usados em diferentes situações de leitura.

Corroboram essas ideias as norte-americanas Harvey e Goudvis (2017), pois declaram que ler é pensar, tendo em vista que bons leitores, quando leem, ocupam a mente com pensamentos e elaboram uma conversa interna que os auxilia a compreender o que leem: fazem conexões com suas experiências e com outras leituras; fazem perguntas e previsões; visualizam cenas; sintetizam informações. Enfim, constroem significados, interagindo com o texto durante todo o processo de leitura; “[...] desenvolvem consciência de seu pensamento, aprendem a pensar estrategicamente e usam ativamente o conhecimento que obtêm” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 28, tradução nossa).

Giroto e Souza (2010) também se dedicam a pesquisas sobre o ensino da leitura por meio de estratégias, ressaltando que leitores proficientes utilizam estratégias para ler, citando sete estratégias de compreensão: conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto, inferências, sumarização e síntese. Dentre essas estratégias, para este trabalho, elegemos as seguintes: conhecimento prévio, conexões e visualização.

O **conhecimento prévio** é a base para as demais estratégias e refere-se às informações acerca do mundo, às quais o leitor recorre durante o ato da leitura. São os conhecimentos linguísticos (pronúncia, vocabulário, regras da língua), o conhecimento textual (estrutura dos textos, tipos e gêneros textuais) e o conhecimento de mundo (adquirido pela escola ou por vivência). As **conexões** são realizadas entre texto-texto (aquilo que se está lendo e outros textos já lidos), texto-leitor (texto lido e experiências do leitor) e texto-mundo (texto lido e o mundo que rodeia o leitor). A **visualização** é a estratégia que auxilia o leitor a formar imagens mentais que representam sua interpretação (SOUZA, 2019).

Para o ensino dessas estratégias, Harvey e Goudvis (2017), Giroto e Souza (2010) e Souza (2019) sugerem o trabalho com oficinas de estratégias de compreensão leitora. A partir dessa ideia, optamos por contemplar dois momentos: a **modelagem**, feita pela professora, e a **prática guiada**, realizada individualmente por dezenove estudantes do quinto ano do ensino fundamental de um colégio da rede privada de Curitiba. Durante a prática guiada, as(os) alunas(os) preencheram gráficos organizadores (SOUZA, 2019), a fim de praticar as estratégias modeladas pela professora.

A **modelagem** é o momento em que a docente explica às(aos) estudantes a estratégia escolhida para ser ensinada. A professora demonstra como usá-la efetivamente; lê em voz alta e verbaliza seus pensamentos, mostrando como raciocina ao fazer uso da estratégia. O ensino da leitura é, nesse caso, explícito (SOUZA, 2019). Na **prática guiada**, a professora orienta as(os) estudantes, que devem ler os textos selecionados para tal tarefa. Elas(eles) praticam a estratégia ensinada, “refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão” (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 62). Nesse momento, a professora estimula o uso da estratégia, recuperando as tentativas de compreensão, dando *feedbacks* e certificando-se de que estão entendendo a tarefa.



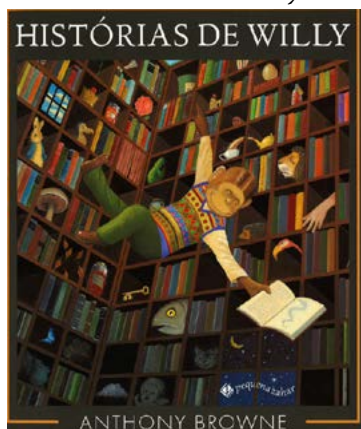
O livro escolhido para o ensino e a aprendizagem dessas três estratégias de leitura foi *Histórias de Willy* (BROWNE, 2017), escrito e ilustrado pelo premiado autor britânico Anthony Browne, conhecido por suas obras literárias e ilustrações cativantes. Suas ilustrações são detalhadas e cheias de simbolismo, e isso torna suas obras atraentes a todas as infâncias (da criança, do jovem, do adulto), pois há sempre algo novo para descobrir a cada leitura. A personagem principal, também narrador da história, é um simpático gorila, chamado Willy, que convida a(o) leitora(o) a viver aventuras, quando adentra a porta de uma biblioteca. A cada página, uma história: Willy se faz presente no cenário de várias obras clássicas e interage com suas personagens. E como num jogo de adivinhações, a(o) leitora(leitor) é estimulado a descobrir qual é o livro que Willy está lendo e em qual narrativa ele “entrou”. Há, portanto, uso de intertextualidade em toda a narrativa, pois o narrador-personagem dá pistas sobre onde está, fazendo alusão a ações, espaços ou personagens que pertencem a obras clássicas, de modo geral, produzidas para o público infantojuvenil, como *Robinson Crusoe*, *A ilha do tesouro*, *Peter Pan*, *O mágico de Oz* etc. Contudo, a criança-leitora pode ampliar seu repertório de leituras com a mediação da professora para perceber algumas pistas textuais que levam à descoberta desse recurso intertextual, pois Browne não cita explicitamente os clássicos no decorrer da narrativa, fazendo com que o leitor levante hipóteses a partir do texto verbal e das ilustrações.

Para o ensino das três estratégias, durante a **modelagem**, a professora apresentou, em *Datashow*, primeiramente, a página da esquerda, com o texto verbal, e depois, a página da direita, com a ilustração. Explicou como utilizava cada estratégia, ou seja, pensou em voz alta sobre sua compreensão acerca da ilustração e/ou do texto verbal. Durante a **prática guiada**, ela apresentou a próxima página do livro, com o texto verbal e, na sequência, a imagem. Fez a leitura do texto verbal em voz alta e as crianças o acompanharam na tela. Depois, mostrou a ilustração e elas preencheram, individualmente, um gráfico organizador (GIROTTI; SOUZA, 2010; SOUZA, 2019) da estratégia aprendida, a fim de praticá-la.

CONHECIMENTO PRÉVIO, CONEXÕES E VISUALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA LER O LIVRO ILUSTRADO *HISTÓRIAS DE WILLY*

Na **primeira oficina**, a estratégia explorada foi a do **conhecimento prévio**, pois ele “é a base para as outras estratégias de leitura”. Um leitor “não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece. Quando iniciamos uma leitura [...]”, pensamos em várias “[...] informações acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo” (SOUZA, 2019, p. 16). Assim, a professora apresentou às(aos) estudantes a capa do livro *Histórias de Willy* (FIGURA 1) para realizar a modelagem da estratégia do conhecimento prévio.

Figura 1 – Capa da obra *Histórias de Willy*: conhecimento prévio



Fonte: Browne (2017).

A professora disse às crianças que usou seu conhecimento prévio para ler a capa da obra, relacionando as imagens a informações que já conhecia. Ao ler o título da obra, imaginou que se tratava de várias histórias dentro do livro, pois a expressão “as histórias” está no plural. Além disso, pensou que Willy poderia ser o gorila que aparece na capa, diante de uma estante cheia de livros. Além dos livros, há muitos outros elementos presentes na estante que a fizeram lembrar de contos infantis: o coelho (*Alice no País das Maravilhas*); a rosa (*A Bela e a Fera*); a chave (*Barba Azul*); o leão (*O Mágico de Oz*); o peixe (*Pinóquio*) etc. Como a professora já conhecia o autor e outra obra sua, comentou que já havia visto personagens gorilas criados por Anthony Browne e que esperava uma obra instigante, como a que havia lido: *Vozes no parque*.

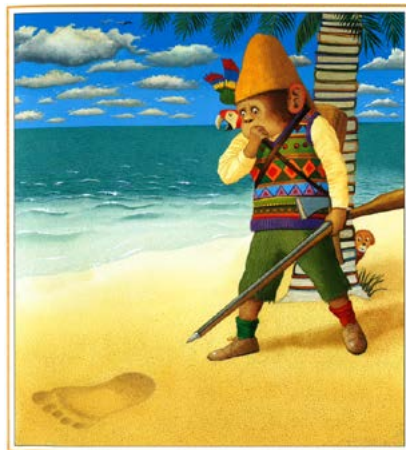
Para a prática guiada, a professora propôs a leitura da capa de outra obra literária que as crianças liam durante a pesquisa de campo, para que aprendessem a observar a capa com atenção e dela retirassem informações importantes que as ajudassem na compreensão do texto, ativando seus conhecimentos prévios e levantando hipóteses acerca do que poderia acontecer na história. O gráfico organizador solicitava que elas respondessem a duas perguntas: “O que eu sei sobre?” e “O que eu quero saber?”. Assim, observando a capa, poderiam acionar seus conhecimentos prévios com base na ilustração e no título da obra e fazer previsões sobre a narrativa.

Na **segunda oficina**, dando continuidade à leitura de *Histórias de Willy*, a estratégia das **conexões** foi abordada, primeiramente, na etapa da modelagem, quando a professora iniciou a leitura da narrativa. Antes, explicou os três tipos de conexões: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo: “As conexões texto-texto acontecem quando”, durante a leitura, o leitor “faz conexões com outros textos lidos”. As conexões texto-leitor ocorrem quando relacionamos o texto lido e nossas experiências pessoais. As conexões texto-mundo acontecem quando relacionamos “o texto lido com o mundo que nos rodeia” (notícias, acontecimentos do mundo etc.) (SOUZA, 2019, p. 17-18).



A narrativa se inicia: “Toda vez que atravesso essas portas algo incrível acontece. Vivo aventuras maravilhosas. Venha comigo e eu mostro a você” (BROWNE, 2017, p. 6). A imagem que se encontra ao lado do texto verbal é de Willy passando por uma porta de vidro e entrando, possivelmente, em uma biblioteca. Na próxima página, ele narra o dia em que naufragou em uma ilha deserta, fazendo-se personagem principal das aventuras de Robinson Crusoé. Para fazer a modelagem da estratégia das conexões, a professora leu toda a página e depois mostrou a ilustração (FIGURA 2), que acompanha o texto verbal.

Figura 2 – *Histórias de Willy: conexões (modelagem)*



Fonte: Browne (2017, p. 9).

A professora disse para as crianças que, ao ler o texto verbal e observar a ilustração, fez conexões texto-texto, pois se lembrou de filmes sobre naufrágios, do Capitão Ganchó e da história de Robinson Crusoé, que conta sobre um homem e um cachorro, que foram os únicos sobreviventes de um naufrágio. Também fez conexões pessoais ao observar a imagem da praia e se lembrar daquelas que já visitou. Realizou, ainda, uma conexão texto-mundo, quando percebeu que a “arma” que a personagem leva foi transformada em um lápis e o machadinho em um livro. Lembrou-se das guerras e dos diferentes tipos de violência e que, talvez, o ilustrador tenha usado esse recurso – transformar armas em objetos culturais – como uma maneira de manifestar a paz.

Para a prática guiada, a professora propôs a leitura das duas próximas páginas da obra: o texto verbal e a ilustração (FIGURA 3). Willy, ao atravessar mais uma vez a porta da biblioteca, descobre que é um marinheiro a bordo de um navio, a procura de um tesouro. Nesse caso, embora as crianças não conhecessem o clássico infantojuvenil *A ilha do tesouro*, o intertexto explorado por Browne permite a realização de conexões relacionadas a várias histórias cujos personagens são piratas.



Figura 3: *Histórias de Willy* – conexões (prática guiada)



Fonte: Browne (2017, p. 11).

O gráfico organizador para essa tarefa solicitava que as crianças respondessem às seguintes perguntas: “O texto diz...”; “Isso me lembra...” e “Como essa conexão me ajuda a entender o texto”. Na primeira coluna do gráfico, elas deveriam citar algum trecho verbal ou um detalhe da ilustração que suscitou a conexão; na segunda, assinalar qual tipo de conexão foi feita (texto-texto, texto-leitor, texto-mundo); e na terceira, explicar como a conexão a ajudou a compreender o texto. Algumas respostas a essas questões podem ser verificadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Respostas ao gráfico organizador – conexões

	O texto diz	Isso me lembra...	Como essa conexão me ajuda a entender o texto
A.	Marinheiro e pirata	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Ajuda a entender que tem uma rivalidade nada saudável.
B.	Navio	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Lembrei de Peter Pan. Isso me ajuda a lembrar de histórias de ilhas de tesouros.
N.	Os livros que aparecem no navio.	() outro texto (T-T) (X) minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Lembrei dos livros que empresto na biblioteca.
E.	Mar, marinheiro, piratas, tesouros	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Me lembrei de Jan Plata e isso me ajuda a entender que eles eram maus.

Fonte: Anotações do diário de campo (2023).





A maioria das crianças realizou conexões texto-texto, pois o livro como um todo suscita esse tipo de conexão, devido ao seu propósito e ao uso do recurso intertextual e, sobretudo, essa página, porque cita navio, tesouro, piratas etc. – elementos muito presentes no imaginário infantil, decorrente de histórias, filmes e jogos aos quais as crianças tiveram ou têm acesso. As crianças A., E. e B. atentaram-se aos mesmos elementos: navio, marinheiro, pirata e tesouro. Lembraram, respectivamente: que em histórias com piratas normalmente há rivalidade; de uma personagem chamada Jan Plata, protagonista da obra *O chamado dos piratas*; e de *Peter Pan*. Nos três casos, foi possível notar que as conexões realizadas as ajudaram a compreender que Willy estava em apuros, porque suas conexões as fizeram lembrar que em histórias de piratas o perigo é eminente. A aluna B., ainda, ao preencher a terceira coluna do gráfico organizador, aproximou-se da obra à qual Browne faz alusão nesse trecho: *A ilha do tesouro*.

O aluno N. fez uma conexão pessoal, pois observou que, mais uma vez, assim como aconteceu na página anterior, modelada pela professora, há livros presentes na ilustração. Ele se lembrou dos livros que empresta na biblioteca, que também ficam em estantes. Inicialmente, essa parece ser uma conexão simples – inclusive porque o aluno não soube explicar em que isso o ajudou a compreender o texto –, mas essa observação pode ser útil à medida que esse recurso utilizado por Browne se repete nas próximas páginas do livro e ajuda a compor a ideia de que o narrador-personagem está “dentro de outros livros” e em cada um deles vive uma aventura. Esse tipo de conexão é muito comum entre crianças leitoras, especialmente as iniciantes na aprendizagem dessa estratégia. Harvey e Goudvis (2017) afirmam que, quando começamos a instrução da estratégia da conexão com crianças, histórias próximas de suas próprias vidas e experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura.

Na **terceira oficina**, a estratégia trabalhada foi a **visualização**, dando continuidade à leitura da obra, quando o narrador-personagem atravessa mais uma vez a porta da biblioteca: vai parar em um campo e precisa atravessar um riacho, mas não quer molhar suas roupas; então, encontra um padre e lhe pede para que o carregue. Assim, a professora disse às(aos) estudantes que visualizou um lugar retirado, na zona rural, um campo florido e bem grande com um riacho. Também imaginou um padre com batina, quase careca, com roupa marrom e corda amarrada na cintura, arregaçando sua batina, colocando Willy nas suas costas e atravessando o rio. Imaginou também que a espada citada tem a ponta feita de lápis, como aconteceu com as outras armas na história.

Depois de pensar em voz alta sobre a visualização, a professora mostrou a ilustração às(aos) estudantes, dizendo que muitos elementos imaginados por ela eram bem diferentes dos representados pelo autor, mas que a imagem mental é única de cada leitora(leitor). As crianças concordaram e algumas reconheceram as vestimentas de Willy, afirmando que se tratava da personagem Robin Hood.

Figura 4: *Histórias de Willy* – visualização (modelagem)



Fonte: Browne (2017, p. 13).

Para a prática guiada, a professora leu em voz alta para as crianças – que também acompanhavam o texto na tela – a próxima página da obra, primeiramente, o texto verbal. Willy atravessa a porta, vê uma estrada e encontra uma velha mulher, próxima a uma árvore. Ela pede ajuda a Willy, dizendo que ele deve subir até o topo da árvore e descer pelo seu tronco oco para buscar uma caixa que está lá dentro. Dentro dela, há um isqueiro e ela precisa muito dele. A velha diz que irá amarrá-lo pela cintura com uma corda e garante puxá-lo quando ele a chamar. Ela prometeu, ainda, que se ele fizesse isso, ganharia muito dinheiro, mas Willy fica sem saber se vale à pena arriscar-se e pergunta ao leitor: “No meu lugar, o que você teria feito?” (BROWNE, 2017, p. 14).



Então, a professora solicitou às crianças que preenchessem o gráfico organizador da visualização, anotando o trecho escolhido e fazendo um desenho de sua visualização, conforme exemplos coletados para o Quadro 2.

Quadro 2: Respostas ao gráfico organizador – visualização

	Eu li e ouvi...	Eu visualizei...
K.	Willy entrando no buraco escuro. Eu visualizei ele entrando no buraco escuro.	





P.	Uma mulher pediu para Willy pegar.	
G.	Willy em cima da árvore vendo o buraco e a velha oferecendo. Eu imaginei que a velha é uma bruxa.	

Fonte: Anotações do diário de campo (2023).

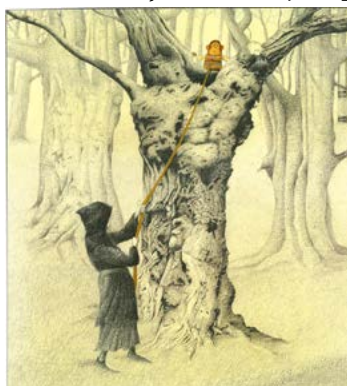
Segundo Harvey e Goudvis (2017), as repostas artísticas das crianças representam suas visualizações enquanto elas ouvem o texto sendo lido em voz alta. Do trecho lido, percebe-se que as crianças selecionaram provavelmente o que mais lhes chamou a atenção para visualizar. A presença do buraco é nítida nos três desenhos. O aluno K. não desenha a árvore, mas representa Willy amarrado à corda e pinta o buraco com lápis de cor preto, atentando-se à passagem: “Era MUITO profundo e MUITO escuro” (BROWNE, 2017, p. 14). O curioso é que, no trecho lido, Willy não chega a descer pelo tronco, mas vai até o topo da árvore e pergunta ao leitor se deve ou não atender ao pedido da velha. Por isso, K. prevê que o jovem gorila descerá para resgatar o valioso isqueiro e visualiza uma hipótese formulada por ele. O aluno P. dá destaque ao tronco da árvore e ao buraco – também pintado com lápis preto – e desenha, ao redor da cabeça de Willy, duas gotinhas de suor, demonstrando compreensão de que o narrador-personagem estava com medo, sendo capaz de visualizar o seguinte trecho: “Eu... Eu não acho que possa fazer isso [...]. Eu não sabia o que fazer [...].” (BROWNE, 2017, p. 14). Por fim, o aluno G. desenhcou a estrada, a mão da velha – oferecendo moedas a Willy – e o gorila no topo da árvore, manifestando a capacidade de visualizar os seguintes trechos: “[...] me vi numa estrada, onde encontrei uma mulher. [...] Se você pegar a caixa para mim, eu te darei muito dinheiro” (BROWNE, 2017, p. 14). Pela sua visualização (a unha comprida no dedo da mão) e pelo seu registro escrito, G. prevê que a velha é uma bruxa, embora no texto verbal não conste essa informação explícita. O aluno percebe as pistas textuais – o pedido inusitado da velha, o



buraco escuro, o medo de Willy – para inferir que ela pode ser uma bruxa. Esse dado é relevante, pois Harvey e Goudvis (2017) tratam da estratégia da visualização e da inferência de modo articulado, garantindo que a visualização favorece o pensamento inferencial: “Quando visualizamos estamos de fato inferindo, mas com imagens mentais em vez de palavras e pensamentos. A visualização e a inferência não ocorrem isoladamente” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 214, tradução nossa).

Após o término das visualizações, a professora mostrou a ilustração feita por Browne (FIGURA 5) para esse trecho da história, que remete ao conto *O isqueiro mágico*, de Hans Christian Andersen, lido posteriormente para a turma, pois as crianças não o conheciam.

Figura 5 – Histórias de Willy: visualização (prática guiada)



Fonte: Browne (2017, p. 15).

A narrativa segue com outras aventuras vividas por Willy, ao fazer parte de mais histórias; algumas conhecidas das crianças participantes da pesquisa, outras não: *Peter Pan*, *Alice no País das Maravilhas*, *O mágico de Oz*, *Rapunzel*, *Pinóquio* e *O vento nos salgueiros*. A professora leu a obra toda para as crianças e elas continuaram praticando as três estratégias que haviam aprendido – conhecimento prévio, conexões e visualização – e fazendo seus registros acerca de como pensam enquanto leem ou ouvem textos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensão de chegar a conclusões absolutas sobre a prática com estratégias de compreensão leitora com livros ilustrados, este trabalho buscou expor uma parte do estudo teórico e da aplicação em sala de aula de oficinas de leitura, focadas em três estratégias de compreensão: conhecimento prévio, conexões e visualização. Os dados coletados e analisados apontam para o entendimento de que, se ensinadas explícita e sistematicamente, as estratégias de leitura promovem a compreensão dos textos literários, pois, a partir de seu uso consciente, as crianças demonstram interesse em atividades como as oficinas de estratégias; engajam-se positivamente antes, durante e após a leitura literária e, sobretudo, atribuem sentidos aos textos lidos.

REFERÊNCIAS

BROWNE, A. **Histórias de Willy**. Tradução: Mauro Gaspar. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement, and building knowledge. 3. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2017.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Ler e ensinar**: estratégias de leitura. Tubarão: Copiart, 2019.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: A PREDIÇÃO NA LEITURA DE CONTOS

Kátia Abreu,
UERJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um leitor tem a tarefa de ler e compreender um texto que pode ter características diversas desde ser composto por uma única palavra até ser composto por palavras de todas as categorias gramaticais da língua. Em linhas gerais, um texto inclui palavras, frases, períodos e parágrafos, o que envolve observar que o sentido de um texto coerente vai além do resumo do sentido dos períodos tomados em individualidade. Cabe ao leitor não só conectar os períodos de modo que as ideias que eles contêm possam ser combinadas, mas também fazer previsões para preencher no material textual o que ficou implícito e, ao fazer isso, o leitor, frequentemente, tem que evocar o conhecimento prévio e incluí-lo no restante do texto. O ato de fazer previsão é uma estratégia que o leitor precisa considerar para compreender um texto e esse é o tema do presente trabalho.

O leitor a ser considerado aqui é um típico aluno de Ensino Médio que nas aulas de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura, não demonstra facilidade de compreensão na leitura de contos. Esse mesmo perfil de aluno, tomado em conjunto, aparece retratado em documentos oficiais produzidos por sistemas de avaliação da educação como aquele que pode entender o sentido literal de períodos ou trechos curtos, que pode reconhecer o assunto principal de um texto com temática familiar e que pode fazer uma conexão simples entre informações dadas, porém que não pode comparar, contrastar e integrar informações, gerando inferências sobre partes do texto a fim de determinar como o que leu pode fazer sentido.

Desse modo, fica estabelecido o problema da pesquisa a ser discutido: em que medida a ausência do emprego da previsão determina o índice insatisfatório de desempenho em compreensão de leitura de contos? A hipótese formulada é que a leitura feita por um aluno que não emprega a previsão acarretará no índice insatisfatório de desempenho em compreensão de leitura de contos, pois quanto maior a ausência do emprego da previsão maior é o índice insatisfatório de desempenho em compreensão.

Esse índice insatisfatório no desempenho em compreensão dos alunos-leitores constitui a primeira motivação para o estudo da estratégia de leitura conhecida como previsão, que é considerada uma superestratégia, visto que está associada às expectativas e objetivos do leitor e a sua capacidade de pensar sobre o pensar. A segunda motivação é desenvolver uma sequência didática com a leitura de contos a ser aplicada nas turmas de ensino médio, na qual o estudante faça uso da previsão, por meio da técnica de *Cloze*, com o objetivo de promover a autonomia na compreensão.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Esta pesquisa contou com o teste de *Cloze* como instrumento de avaliação de compreensão leitora e, principalmente, como *corpus* para uma avaliação diagnóstica da atividade de leitura, visando à apreensão do conhecimento relativo a percursos anteriores, sobretudo no que diz respeito às estratégias envolvidas na predição. O teste de *Cloze* é uma técnica criada por Wilson Taylor em 1953 e que, inicialmente, era composta por um texto do qual se omitiam todas as quintas palavras a serem substituídas por um traço de tamanho similar ao da palavra omitida. Com isso, demonstrava-se a relação entre a mente do leitor e o texto escrito. Atualmente, já é possível verificar novas formas de estruturação da técnica *Cloze* com o *Cloze* lexical, O *Cloze* gramatical, o *Cloze* de múltipla escolha, o *Cloze* cumulativo, entre outros.

A relevância teórica desse estudo reside no desenvolvimento da tese de que a falta do emprego da predição por parte do leitor é determinante para um baixo índice de compreensão leitora. Já a relevância empírica fica por conta dos dados derivados do teste que contribuem para a confirmação da tese e, em termos metodológicos, pelo uso do teste de *Cloze* que permitiu a coleta dos dados por uma perspectiva que considera o processo da leitura. Por fim, em termos práticos, o trabalho contribui para a área de pesquisas em leitura seja da Letras, da Linguística, da Educação, da Psicologia e também para o fazer docente no cotidiano da sala de aula que poderá, a partir do exposto, traçar um perfil inicial da condição de leitura de sua turma e ainda criar uma nova proposta metodológica, apreciando a estratégia da predição.

A partir dessas considerações iniciais, são apresentados quatro tópicos. No primeiro, que se intitula 'Estratégias de leitura', aborda-se o processamento cognitivo da leitura em relação às estratégias cognitivas e metacognitivas. No segundo, 'Predição', discorre-se sobre a estratégia da predição com ênfase em seu aspecto abrangente. O tópico seguinte intitula-se 'O ensino da predição e a leitura de contos' em que se apresenta a predição como objeto de aprendizagem e se expõe a escolha pelo gênero 'conto'. No quarto, intitulado 'O teste de *Cloze* – aplicação, análise e resultados' descreve-se a metodologia acrescida da análise dos resultados. Por fim, seguem as considerações finais.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A presente seção terá como ponto de partida as ideias de Pereira e Scliar-Cabral (2012) que ao tratarem de compreensão leitora estabelecem o vínculo com o processamento cognitivo da leitura. Esse processamento prevê os comportamentos do leitor, no momento da leitura, em relação ao texto, ou seja, como ele lê (a. partindo de seus esquemas cognitivos e integrando-os com os dados linguísticos do texto; b. partindo dos dados linguísticos do texto e integrando-os com seus esquemas cognitivos; c. lançando mão dos esquemas cognitivos e dos dados linguísticos em interação) e como ele aciona os seus esquemas cognitivos (Kato, 1985; Kleiman, 1989; Leffa, 1996).

Além disso, esse processamento ocorre através das estratégias cognitivas e metacognitivas. Por conta das cognitivas ficam os traços intuitivo e inconsciente, pois essas regem



os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor e das metacognitivas o que envolve a consciência, a intenção de monitoramento do processo de leitura por inteiro.

Segundo a literatura psicolinguística/educacional que trata das estratégias de leitura, (Kato, 1985; Kleiman, 1992; Solé, 1998; Pereira, 2002, 2012; Silveira, 2005; Girotto, Souza, 2010; Pereira, Scliar-Cabral, 2012; *inter alia*) a predição faz parte das estratégias metacognitivas. Sendo as estratégias metacognitivas fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento da leitura, principalmente quando se tem como pressuposto um ensino que considere o estudante como protagonista na formação do seu conhecimento, esse tipo de estratégia prevê a definição clara do objetivo para a leitura e o controle consciente da atividade, por exemplo, pelo automonitoramento.

Kleiman (1992: 61) propõe o “modelamento de estratégias metacognitivas, mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto.” A autora afirma que isso é possível, a partir de algumas pistas como a identificação da forma da palavra e como a familiaridade com a palavra em que pode ocorrer o seu reconhecimento imediato. Tal reconhecimento relaciona-se ao que se conhece sobre o tema, ao objetivo na leitura, por exemplo, pois são fatores que podem determinar as expectativas sobre o tema. Porém, há de se considerar que os esquemas cognitivos do leitor são individuais e podem atuar de formas diversas sobre o material escrito.

O estudo de Abreu e Mattos (2021) sobre estratégias metacognitivas no ensino de Língua Portuguesa mostra que essas “servem para fiscalizar o próprio processo de aprendizagem, para planejar e monitorar as atividades cognitivas em andamento e para comparar resultados cognitivos com padrões internos e externos” (p. 67), garantindo que um objetivo cognitivo, por exemplo, compreender um texto, seja cumprido. Uma situação ilustrativa do uso de estratégias metacognitivas é quando durante a execução de uma tarefa de leitura, o aluno vai formulando perguntas para si mesmo, com o objetivo de verificar se até aquele ponto ele está entendendo, ou seja, ele está monitorando a sua compreensão.

Ao encerrar essa seção, vale enfatizar que ao discorrer sobre estratégias de leitura, Silveira (2005) chama a atenção para o termo “estratégia” que pode assumir significados diferentes a depender da área de estudo e citando Kato (1985) aponta que, na área da Linguística, teóricos da Psicolinguística lançam mão desse termo para se referir ao processamento de sentenças. Publicações recentes dessa área continuam a usar o termo para se referir ao processamento de períodos e para analisar os diferentes subprocessos envolvidos na compreensão leitora (cf. Maia, 2019).

PREDIÇÃO

Com vista a discorrer sobre ‘predição’, serão mobilizadas, inicialmente, as reflexões de Pereira, em artigo de 2002, que parte do conceito de leitura como processo cognitivo, apresenta o conceito de preditibilidade e o caracteriza “como um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura.” Nesse jogo, segundo a autora, o leitor faz jogadas



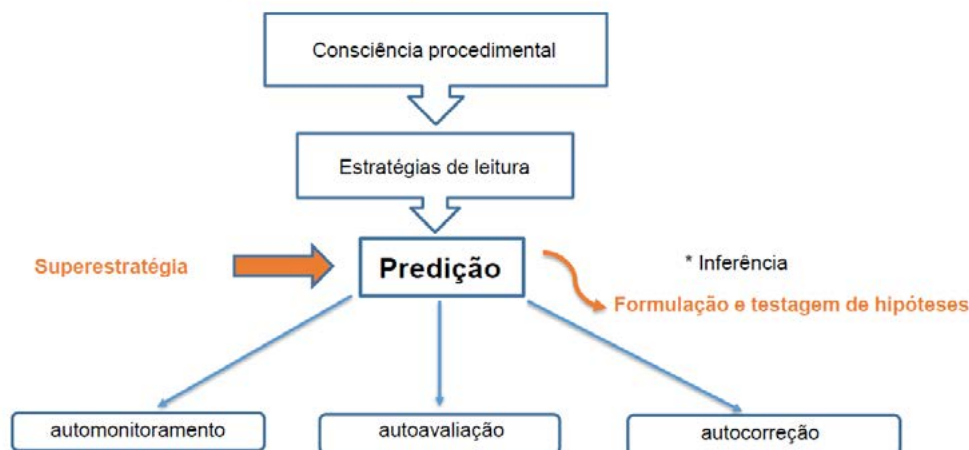
para antecipar o conteúdo do texto com formulação de hipóteses, ele “prediz o que os seus olhos ainda não leram”, tomando por base seu conhecimento prévio e os aspectos linguísticos do texto, e se arrisca, porque a predição pode ser ou não confirmada.

Essa caracterização da preditibilidade como um jogo linguístico alinha-se com o modelo de leitura já proposto por Goodman ([1967] 1991: 27) no qual fica caracterizada “a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação que envolve um processamento de informações por tentativa.” Em síntese, a ideia defendida por Goodman (1991) é que a interação entre o leitor e o texto resulta na construção do significado e que esse leitor é bastante ativo, pois o que ele traz para o texto é tão importante quanto o próprio texto.

Seguindo essa linha de raciocínio, faz-se referência a Girotto e Souza (2010) que evidenciam o papel ativo do leitor na compreensão do que lê, no momento em que realiza paráfrases, que constrói deduções. “Esse movimento do leitor é ativo, relaciona as ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura.” (Girotto e Souza, 2010, p. 51).

Para aprofundar o entendimento sobre as estratégias serão incorporadas as contribuições de Pereira (2012) que aponta a predição como estratégia muito relevante na compreensão leitora “uma vez que possibilita prever letras, morfemas, palavras, frases, enfim até o tema do texto e a situação de produção do texto.” (Pereira, 2012, p.85). A autora aponta que a predição é uma estratégia abrangente, pois ocorre na interação com outras estratégias. Ela está ancorada na inferência “e conta, para seu uso, com a formulação de hipóteses, o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção, o que evidencia que é de grande complexidade, estando em conexão continuada com as demais estratégias.” (Pereira, 2012, p. 86), conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 1: A estratégia da predição



Fonte: a própria autora, 2023.



Pereira e Scliar-Cabral (2012) explicam que “ao predizer, o leitor formula hipóteses sobre algo ainda não escrito no texto, como por exemplo, as reações da personagem, os fatos seguintes, o desfecho, a próxima etapa do texto...” (Pereira; Scliar-Cabral, 2012, p.40). Com isso, reafirmam que o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção são estratégias ligadas entre si e também às demais estratégias. Destacam que o processo de compreensão leitora não se dá de modo linear, mas sim em rede, aspecto que vai exigir a participação ativa do leitor ao manejar não só o tipo de processamento ascendente ou descendente assim como as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, em especial, a de predição.

Em síntese, considera-se pertinente dizer que esses estudos apontam para a leitura como um processo cognitivo que se relaciona aos conhecimentos prévios do leitor; aos movimentos de antecipação que o leitor desenvolve; à memória que retém os processos contínuos; à ação do leitor em associar esses elementos para a compreensão do texto. Assim, a leitura é pesquisada pela perspectiva do processo e não do produto.

O ENSINO DA PREDIÇÃO E A LEITURA DE CONTOS

A estratégia da predição abrange um conjunto de procedimentos cujo domínio é necessário para a compreensão leitora (SOLÉ, 1998, p. 71), dessa forma, pode e deve ser objeto de aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino da predição, “a natureza do texto e seus traços linguísticos dominantes, a definição do objetivo de leitura e os conhecimentos prévios do leitor são pontos cruciais, uma vez que encaminham as tarefas a propor aos alunos” (PEREIRA, 2012: 89). Dessa forma, a recomendação é ainda propiciar situações em que o emprego da predição seja necessário para compensar baixos níveis de conhecimento prévio dos alunos, fazendo com que eles tenham que direcionar sua atenção para as pistas linguísticas do texto.

Pereira (2012) aponta a necessidade de encaminhar o aluno para explicitar como realizou suas predições, promovendo debates que evidenciem os caminhos utilizados individualmente, o que permite o desenvolvimento de uma consciência sobre essa estratégia de leitura. Nesse processo, o professor deve considerar também o papel das perguntas na condução da predição, sempre levando em conta a importância de os alunos assumirem com autonomia a elaboração de interrogações sobre o que leem, num procedimento de autointerrogação (Solé, 1998, p. 110). Há de se considerar também que “em geral, as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa”. (Solé, 1998, p. 111).

Para as atividades, escolheu-se o gênero conto. O conto, segundo Houaiss (2001), é uma “narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço ger. limitado a um ambiente), unidade de tempo, e número restrito de personagens.” Segundo Fiorussi (2003: 103), “um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. [...]”.



A escolha por esse gênero foi motivada por um conjunto de aspectos. Inicialmente, por se tratar de narrativa condensada o que pode permitir a leitura integral em sala de aula, com momento para uma discussão e para uma possível relação com outros textos. Um outro aspecto considerado foi por ser um gênero que apresenta diferentes categorias (contos de fadas, contos populares, conto policial, conto de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso), com abrangência temática bastante diversificada, o que possibilita o acesso a leitores de todos os gostos e idades. Além disso, por haver um grande quantitativo de produções, com variação por autores, épocas, estilos e temas diversos, proporcionando ao aluno-leitor a oportunidade de construir um conhecimento amplo sobre o gênero.

O TESTE DE CLOZE – APLICAÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS

Abreu e colegas (2017) mostram que a técnica *Cloze* vem sendo utilizada ao longo de quase cinquenta anos no Brasil não só “como um instrumento de diagnóstico da compreensão em leitura – em que avalia a compreensão em leitura, interpreta os resultados e classifica os participantes em níveis de desempenho –” mas “como um instrumento de intervenção – em que desenvolve a habilidade da compreensão em leitura ao conceder ao participante a possibilidade de prever as palavras omitidas pelo uso de seu conhecimento prévio e pelo domínio das estruturas linguísticas.” (p. 1769).

Partindo da hipótese de que alunos do ensino médio poderiam não utilizar estratégias metacognitivas associadas à predição, desenvolveu-se um conjunto de Testes de *Cloze* com manipulação racional das lacunas, a fim de averiguar o emprego do automonitoramento, autoavaliação e autocorreção na leitura de contos, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 2 - Atividades desenvolvidas

Atividades	Conteúdos
1	Elementos da narração: narrador, personagens, tempo e espaço e enredo.
2	Leitura de Contos: características composicionais dos contos
3	Emprego da predição na leitura de contos: leitura monitorada
4	Emprego da predição na leitura de contos: leitura automonitorada
5	Atividades com o <i>Cloze</i> (<i>Múltipla escolha; Cumulativo; Pareado</i>) e Avaliação com o <i>Cloze Lexical</i>

Fonte: a própria autora, 2023.



Na condição de instrumento avaliativo, o teste foi desenvolvido com o propósito de permitir uma análise qualitativa das hipóteses formuladas e reformuladas pelos participantes acerca de elementos narrativos que compuseram os contos selecionados.

Tomando como ponto de partida as considerações apresentadas no estudo realizado por Abreu *et al* (2017, p.1790) com o Teste de *Cloze* nas quais se verifica que - ainda que itens lexicais empregados como respostas pelos participantes sejam capazes de fechar um sintagma adequadamente e façam sentido dentro do campo semântico do texto - podem não ser aceitáveis do ponto de vista macroestrutural.

Desse modo, caso fosse possível omitir palavras que identificassem aspectos essenciais na composição do enredo de um conto (lugares, fatos, acontecimentos) respeitada a familiaridade dos leitores com o conteúdo temático e o estilo (estruturas sintagmáticas e oracionais) seria possível verificar até que ponto os participantes teriam a habilidade de utilizar o contexto da história para recuperar esses elementos narrativos por meio de formulações e verificações de hipóteses.

O teste foi elaborado para ser especialmente sensível ao plano textual, no sentido de verificar a percepção que o leitor tem dos personagens e de fatos relevantes que compõem os contos, isto é, as inferências episódicas (Pereira, 2012, p. 86). Além disso, esse critério favoreceria a construção de um “texto preparado” com condições específicas para o ensino e aprendizagem de estratégias associadas à predição.

Na seleção de contos, foi considerada a familiaridade que os participantes poderiam ter com o contexto (lugares, costumes, juízos de valor) expresso na história. Cabe ressaltar que prevaleceu, sobre o critério de facilitação do reconhecimento morfofossintático, os conteúdos das palavras e a relação com o enredo do conto.

Esse critério estabelecido viabilizou, inclusive, um número reduzido de lacunas, se comparado com os modelos tradicionais de *Cloze* o que, de certa forma, favoreceu também na facilitação da atividade, ao se considerar que uma quantidade maior de lacunas a serem preenchidas acarreta mais dificuldade à tarefa. Além disso, todas as lacunas apresentavam o mesmo tamanho, e o texto não sofria qualquer outra alteração além da subtração dos itens selecionados.

Não foram utilizados textos muito grandes a fim de que não houvesse uma possível interferência de fatores como atenção e motivação dos alunos, afetando o desempenho, portanto, desses participantes (ABREU *et al*, 2017, p. 1782-1793). Também não foram utilizados contos muito pequenos que não tivessem um padrão de repetição de palavras e cujas informações não fossem suficientes para a recuperação das lacunas.

A atividade avaliativa final reuniu as seguintes características: gênero conto, texto de extensão média, *Cloze* lexical. O conto “Lá no morro” foi escolhido pela pesquisadora junto com as professoras regentes das turmas. Esse conto é composto por 499 palavras, sendo considerado um texto de tamanho médio. Para o Teste de *Cloze* Lexical foram omitidos 15 (quinze) substantivos, a saber: *papai, mamãe, cachaça, mão, comida, prato, marmita, boca, suor, garfo, cabeça, homens, cara, pancadas, rosto*.



Por fim, a duração da atividade foi registrada pelos próprios alunos e a média de tempo ficou em torno de 15 (quinze) minutos. Segue abaixo, o trecho inicial (com 4 lacunas) para exemplo.

“Lá no morro” de Wander Piroli

Avistei-o subindo o morro. Mamãe estava junto ao fogareiro. Corri alarmado para avisá-la: “Papai envém aí”. Ela me espetou os olhos apagados e os lábios se moveram lentamente. Não disse nada.

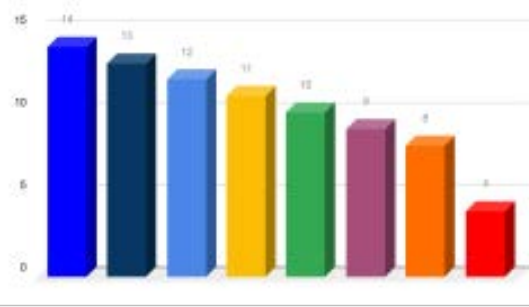
(1) _____ atravessou a porta em silêncio e ao invés de chutar o tamborete arredou o de leve. Observou me num relance. Depois olhou (2) _____ que estava de costas, e deixou se cair no tamborete. A cabeça pendeu sobre o caixote como se se tivesse desprendido do corpo. Não exalava (3) _____ desta vez. Surpreendi-me avançando na sua direção. Parei perto do caixote com as pernas trêmulas, e antes que eu percebesse meus dedos já tocavam o ombro de papai.

Mamãe permanecia imóvel junto ao fogareiro, como se esperasse que a (4) _____ pesada a atingisse a qualquer momento.

Substantivos comuns e de alta frequência foram empregados para retratar uma cena familiar *papai*, *mamãe* em um momento de refeição *comida*, *prato*, *marmita*, *garfo* em um local também conhecido para alunos de escolas públicas e moradores do Rio de Janeiro - cidade que possui muitos morros - e em um contexto de violência sempre muito divulgado - *pancadas*. Assim, o resultado do *Cloze* de avaliação final ficou dentro do esperado para turmas de ensino médio que participaram do projeto, conforme é possível visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico – Resultado quantitativo

QUANTIDADE DE ACERTOS X ALUNOS



1 ALUNO	7 ALUNOS
1 ALUNO	2 ALUNOS
1 ALUNO	2 ALUNOS
4 ALUNOS	1 ALUNO

Fonte: a própria autora, 2023



Ao analisar-se o gráfico, infere-se que - após todo o planejamento proposto e executado para as aulas de leitura (Figura 2) - na avaliação final (atividade 5 da figura 2), a maior parte dos alunos, ou seja, 18 alunos obtiveram um índice de acertos das lacunas superior a 55% (cinquenta e cinco por cento), e somente 1 aluno obteve resultado inferior a esse índice. O maior número de alunos, a saber, 11 (onze) alunos tiveram seus resultados concentrados em 10/11 (dez/onze) acertos, o que totalizaria de 67% a 74% de acertos. Além desses, observa-se o desempenho de mais 3 (três) alunos com índices de acertos de 80%, 87% e 95% das lacunas.

Ao proceder-se a uma análise qualitativa, torna-se pertinente comentar que o primeiro parágrafo apresentava os três personagens do conto pai, mãe e filho, conforme se lê em destaque na página anterior.

O preenchimento da lacuna 1 previa a formulação da hipótese sobre um personagem que praticaria a ação de “atravessar a porta”. Assim nove alunos atendendo à regra da linearidade (Kleiman, 1989) completaram com “papai”. No entanto, nove alunos formularam a hipótese de ser “mamãe” e não a verificaram ao final do parágrafo ou no início do parágrafo seguinte não atendendo ao princípio da coerência (Kleiman, 1989). Houve ainda um aluno que usou um advérbio de modo e, com isso, demonstrou também que não verificou a sua hipótese inicial.

Em relação à lacuna 2, cinco alunos completaram com “mamãe” atendendo à coerência textual e a movimentação dos personagens na cena. Porém, os alunos que não completaram a lacuna 1 com acurácia também não conseguiram formular uma hipótese que atendesse ao princípio da linearidade. Muitos deles não leram o período inteiro antes de preencher a lacuna e acabaram fazendo escolhas sem considerar a estrutura sintática do português do Brasil. Por exemplo, alguns alunos inseriram verbos como “lembrou”, “percebeu”, ou advérbios como “vagarosamente”, “atentamente”, “novamente”.

Na lacuna 3, oito alunos completaram com itens lexicais possíveis, demonstrando compreensão do contexto de violência doméstica provocado pelo alcoolismo que se encontra retratado no conto. Porém, onze alunos não só desconsideraram o contexto, mas também apostaram (Pereira, 2002) em uma linguagem figurada com sentido positivo como “suspiros” e “felicidade”.

Caso semelhante ocorreu em relação à lacuna 4 para a qual 12 (doze) alunos, no momento de completar, lançaram mão de itens lexicais possíveis e relacionados ao contexto exposto no texto. No entanto, 7 (sete) alunos escreveram palavras bastante descontextualizadas como “chuva”, “chance” e “coisa”, demonstrando que talvez não estivessem fazendo a leitura do texto de modo estruturante, mas sim reduzindo a leitura apenas à parte lacunada.

Cabe destacar que, embora o primeiro parágrafo do texto tenha sido mantido na íntegra, a parte inicial do conto parece ter apresentado mais desafios aos alunos. Com o decorrer da leitura (do meio para o fim), a maior parte deles conseguiu formular e verificar suas hipóteses, usando a predição, alcançando boas médias no resultado final.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos reportados realçam a leitura como processo cognitivo complexo que estabelece relações entre os conhecimentos prévios do leitor, entre a postura adotada no ato de ler se linear ou estruturante, permeada por antecipações feitas, e entre a memória ativada, capaz de armazenar informações em blocos de sentido, resultando em compreensão do que se lê. Daí, tem-se uma atividade integrativa, com significado, com objetivo, entrelaçada por saberes prévios e levada a cabo pelo movimento ativo do leitor.

A predição é uma estratégia que envolve a formulação de hipóteses, o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção, procedimentos que costumam não ser notados, ou sequer realizados. Buscou se, assim, desenvolver atividades, por meio da leitura de contos, que favorecessem o exercício e a reflexão sobre essas operações. Os contos selecionados foram preparados intencionalmente para conduzir a exteriorização dessas estratégias pelos alunos, ou seja, para tornar o pensamento visível e facilitar a atuação do professor ao ensinar.

Assim, importa fomentar em atividades de leitura o emprego da estratégia da predição para que os alunos tenham a oportunidade de tecer uma reflexão a partir dos seus objetivos de leitura sobre o que esperam encontrar no material escrito, em consonância com o gênero, reconhecendo que o objetivo da leitura pode ser fundamental para a adoção de um comportamento na leitura capaz de evitar a incompreensão; ou ainda “para que verifiquem atentamente se as hipóteses formuladas se confirmam ou não, evitando interpretações equivocadas e possibilitando o maior controle da compreensão” (SILVA, 2019 : 52); “para que compensem um relativo baixo nível de conhecimentos prévios diversos” (PEREIRA, 2012: 90), “lidando conscientemente com as lacunas de compreensão” (SOLÉ, 1998: 125).

Retomando a questão de pesquisa, os resultados indicam que há uma relação entre a ausência do emprego da predição e o baixo desempenho de compreensão leitora de contos no ensino médio, pois os alunos ao empregarem a predição alcançaram ótimos índices de compreensão leitora, o que reafirma que considerar o ensino de estratégias de leitura pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia *et al.* O teste de *Cloze* como instrumento de medida de proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n.3, p. 1767-1799, 2017.

ABREU, Kátia; Da Hora, Katherine. O desenvolvimento da compreensão leitora: *Cloze* e atividades práticas no ensino fundamental. IN: MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística e Metacognição na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

FIORUSSI, André. Seção Quero Mais (apêndice de leitura). In: MACHADO, Antônio de Alcântara *et al.* *De conto em conto*. São Paulo: Ática, 2003.



GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. IN: MENIN, A. M. C. S. *et al* (Orgs.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOODMAN, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist* (May 1967), 126-135.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n. 86, p. 9-43, 1991.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 1992.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística e Metacognição na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se...faça seu jogo. *Letras de hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, nº 128, jun. 2002, p.47-63.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Confluência*. Rio de Janeiro. 2012. p. 81-91.

PEREIRA, V. W.; SCLiar-CABRAL, L. Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

SILVA, Fabio Soares da. O ensino de estratégias metacognitivas para a compreensão leitora: a predição na leitura de contos. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2019.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura. UFAL, 2005.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TAYLOR, W. L. Recent development in the use of Cloze procedure. *Journalism Quartely*, 33, p. 42-46, 1956.

QUEM LÊ UM CONTO PÕE LÁ SEUS PONTOS: O TESTE DE *CLOZE* COMO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DA PREDIÇÃO

*Pedro Henrique de Oliveira Prudencio,
UERJ/FAPERJ*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desempenho em leitura no Brasil é um aspecto que cada vez mais vem ganhando notoriedade no meio acadêmico. Dados de exames nacionais (internos) - como a Prova Brasil - e de exames internacionais (externos) - como o PISA - apontam para os resultados insatisfatórios dos alunos brasileiros relacionados às habilidades de leitura e de escrita. Embora fiquem muito tempo na escola, pois só o ensino fundamental tem a duração de nove anos, de modo geral, os alunos não chegam ao letramento pleno. Diante disso, torna-se pertinente investigar esse cenário com o objetivo de pensar em meios que analisem essa questão.

Apesar da preocupação ainda atual a respeito da habilidade de leitura e consequente compreensão leitora dos alunos após o fim do distanciamento social e do longo período de reclusão, os estudos sobre leitura no Brasil são anteriores à pandemia, e diante de resultados apontados por órgãos como o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) vêm ganhando cada vez mais destaque no meio acadêmico que se ocupa com essa área. Toda essa conjuntura tem intrigado pesquisadores de todo o Brasil, de modo que muitos grupos de pesquisa têm se dedicado a desenvolver estudos sobre o tema com foco nos mais variados aspectos e diversas ações educacionais também têm tido lugar numa trajetória em que a Universidade se volta para a escola.

Em meio a esse cenário, o ensino de estratégias de leitura é visto por muitos educadores como uma postura de grande valor, pois as estratégias de leitura possibilitam ao leitor a melhor compreensão do texto e de suas demais especificidades. Desse modo, toda essa discussão parte da necessidade de se pensar em práticas viáveis para a formação do leitor.

Diante desse panorama, a predição é uma estratégia de leitura que se destaca entre os estudos de leitura por proporcionar ao leitor uma melhor compreensão do texto lido, com base nos seus conhecimentos prévios. A predição é a antecipação do que ainda não foi lido, tendo por base os conhecimentos prévios do leitor e as pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto. A predição abrange outras estratégias, como: a inferência, o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



A autocorreção é uma estratégia de leitura que pode ser estimulada com o ensino da predição na educação básica. Em síntese, essa estratégia permite ao leitor realizar correções sobre inferências malsucedidas no decorrer do processamento da leitura. O uso da autocorreção envolve as estratégias de automonitoramento e a autoavaliação, já que para realizar as devidas correções o leitor se automonitora e avalia durante o processo de leitura.

Com isso, analisar o processamento da leitura não é uma tarefa nada fácil. Testes de leitura (modelo escolar), com estímulos que delimitam a resposta dos leitores a apenas duas possibilidades, muitas vezes não são capazes de apurar dados detalhados, além da compreensão leitora. Além disso, esses testes não são capazes de captar vestígios do uso de outras estratégias, como a autocorreção, por exemplo. Por isso, o teste de *Cloze* é visto por muitos estudiosos da área como instrumento que melhor possibilita uma avaliação diante dessa perspectiva. Assim, o teste além possibilitar o levantamento dos dados a respeito da compreensão leitora, também proporciona a obtenção de registros de inferências, autoavaliações, autocorreções e automonitoramento do leitor.

O teste de *Cloze* é decorrente dos estudos de Taylor (1953). Em suma, no teste, é escolhido um texto em que uma determinada quantidade de vocábulos é suprimida. Assim, o leitor deve, à medida que lê o texto, completar as lacunas com os vocábulos que julgar necessário. É importante ressaltar que há uma diversidade de variações do teste de *Cloze*. Entretanto, o modelo escolhido como método de análise neste presente ensaio é o teste de *Cloze* lexical.

Diante disso, neste trabalho propõe-se um debate a respeito do uso do teste de *Cloze* lexical como instrumento para análise de predição, com foco na autocorreção. Isso, levando em consideração a problemática da leitura e de como ela ocorre em nossa sociedade. Desse modo, espera-se demonstrar que o teste de *Cloze* tem um papel fundamental na análise de predição-autocorreção.

A QUESTÃO DA LEITURA E O MODELO INTERATIVO

Muitos pesquisadores empenharam-se em teorizar modelos que descrevessem o processo ao qual entendemos como leitura. Por isso, ao longo dos anos, muitos modelos foram criados a fim de demonstrar diferentes visões sobre esse ato. Dentre tantos, há: o modelo ascendente - *bottom up* - e o modelo descendente - *top down*.

O modelo ascendente - *bottom up* - parte da ideia de que a leitura se dá de uma forma hierárquica, linear. Neste sentido, entende-se que a compreensão leitora é resultado da decodificação que o leitor faz do texto. Assim, segundo esse entendimento, perante um texto, o leitor processa elemento por elemento, de uma forma sequencial e ascendente que leva a compreensão. Propostas de ensino que partem dessa concepção prezam pelas habilidades de decodificação.

Já o modelo descendente - *top down* - parte da ideia de que a leitura se dá por conta dos conhecimentos prévios do leitor. Nesse sentido, entende-se que a compreensão leitora



só ocorre pois o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e estratégias cognitivas. É importante entender que nessa perspectiva o leitor ganha certa notoriedade. Entretanto, vale ressaltar que essa concepção também se dá de modo sequencial e hierárquico, mas, diferente do anteriormente citado, descendente. Isso pois, segundo essa concepção, é a partir das hipóteses e antecipações prévias que o texto é processado. Propostas de ensino que partam dessa concepção consideram mais o trabalho com conhecimentos gerais, nos mais variados níveis de significação das palavras.

Apesar disso, Solé (1998) defende a ideia do modelo interativo de processamento de leitura. Em comparação aos outros conceitos anteriormente apontados, a concepção interativa parte da noção de que a leitura não é um processo hierárquico. Como advoga Solé (1998, p.24), “quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõe geram nele expectativas em diferentes níveis (...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte”.

Diante desta perspectiva, é possível entender que nem o texto, nem o leitor, detém a total notoriedade do processo; embora reconheça-se a grande importância ao uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios (Solé, p.24). Além disso, é importante elucidar que todo esse processo se dá de forma simultânea, ou seja, é uma sucessão de processos ascendentes e descendentes. Assim, à medida que o leitor lê, novas previsões são formadas. As propostas de ensino, de acordo com essa perspectiva, destacam a importância dos alunos aprenderem a processar o texto e seus variados elementos, e também estratégias que tornem isso possível.

Toda essa discussão é significativa, pois corrobora um ponto crucial para a discussão da problemática: pensar em meios que lidem com a questão da leitura. Diante disso, o ensino de estratégias de leitura é uma alternativa que vem sendo bastante explorada por profissionais, tendo em vista o cenário em que essa questão está fixada.

O ensino de estratégias de leitura possibilitam ao leitor a melhor compreensão do texto e suas demais especificidades. Isso, tendo em vista as variadas peculiaridades que a linguagem empregada em um texto pode conter. Assim, toda essa discussão parte da necessidade em se pensar em práticas viáveis para a formação do leitor, tendo em vista o significativo papel do texto.

Muitos grupos de pesquisa por todo o país tem se empenhado em estudar práticas que lidem com a questão da leitura. Todo esse movimento é uma representação simbolicamente importante, em que a Universidade volta-se para a educação básica. Essa conexão representa o desenvolvimento de novos meios e instrumentos que tratem de questões que surgem na educação básica, levando em consideração propostas de intervenção baseadas em recentes estudos e novas tecnologias.

As propostas de ensino que partem do modelo interativo prezam pela aprendizagem de estratégias que colaborem para a compreensão do texto, levando em consideração que a leitura ocorre da simultaneidade dos processos ascendentes e descendentes. Levando em consideração todos os desafios que a educação básica proporciona, e os novos gêneros

textuais que surgem, levar esse tipo de proposta em consideração se torna cada vez mais o caminho viável para os professores. É nesse cenário que a predição e a autocorreção surgem. A predição e a autocorreção são estratégias de leitura que vem ganhando notoriedade nos estudos de leitura, processamento linguístico e metacognitivo.

PREDIÇÃO: AUTOCORREÇÃO

A predição caracteriza-se pela antecipação do que ainda não foi lido, com base nos conhecimentos prévios do leitor e nas pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto. A predição abrange outras estratégias como a inferência, o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção. Levando em consideração a perspectiva psicolinguística, defendida por autores como Solé (1998); Girotto, Souza (2010) e Pereira, Scliar-Cabral (2012), considera-se a predição uma estratégia metacognitiva.

Para entender melhor a predição e todos os esquemas mentais da qual essa estratégia se utiliza para operar, é preciso ter em mente o ciclo: prever x monitorar x avaliar x corrigir, este último apenas se necessário. Levando em consideração o modelo interativo de processamento de leitura com o objetivo de melhor entender a predição, pode-se considerar o uso dos conhecimentos prévios do leitor como parte do processamento descendente, enquanto a análise de pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto podem ser encaradas como parte do processo ascendente.

Todo esse processo ocorre com o objetivo de garantir que a informação está sendo processada, e se as suas previsões condizem com os estímulos provocados pelo texto. Quando essas previsões não se confirmam, o leitor se autocorrige. Por isso, Girotto e Souza (2010, p. 51) explicam que “esse movimento do leitor é ativo, relaciona as ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura”.

Diante disso, cabe chamar atenção para o uso da estratégia de autocorreção. A autocorreção é uma estratégia de leitura que destaca a autonomia do leitor no processo de leitura. Pois, de certa forma, esse ato pode ser entendido como o leitor usando de seus próprios mecanismos para efetivar o processamento do texto. Entretanto, cabe esclarecer que o uso dessa estratégia acarreta o uso das estratégias de automonitoramento e autoavaliação, já que, para corrigir, o leitor precisa monitorar o processamento e avaliar uma inferência como malsucedida.

Por uma perspectiva pedagógica, a predição é uma estratégia de leitura que, quando trabalhada pelo professor como um conteúdo de ensino, pode possibilitar o engajamento do aluno no ato de ler. Esse panorama possibilita ao leitor se ver como protagonista do processo de leitura, uma espécie de engrenagem significativa. Pois, de uma certa forma, pode-se considerar que sem ele, o leitor, e seu conhecimento prévio, parte do processo não ocorre. Em paralelo, a autocorreção também torna-se uma estratégia notável, pois também possibilita ao leitor se ver como uma parte importante do processo.





Isso acontece pois ambas são estratégias metacognitivas. O conceito de metacognição faz referência ao uso da consciência e do automonitoramento no ato de aprender. Assim, as estratégias de leitura metacognitivas partem da ideia de que o leitor se automonitora conscientemente a fim de garantir o processamento do texto. Esse automonitoramento consciente do leitor impõe a ele um papel de prestígio diante dessa perspectiva.

Com isso, é notório que o ensino de predição proporciona meios para que o leitor exercite a autocorreção como uma estratégia de leitura. Isso evidencia que muitos pontos devem ser analisados, além da compreensão leitora. Dessa forma, testes de leitura (modelo escolar), com respostas fechadas podem não ser capazes de produzir dados refinados a ponto de compor uma análise mais rebuscada a respeito do processamento leitor diante da predição-autocorreção. Por isso, o uso do teste de *Cloze*, nesse cenário, torna-se relevante.

O TESTE DE *CLOZE*: A AUTOCORREÇÃO

O teste de *Cloze* é um teste de leitura, facilmente reproduzível, capaz de levantar dados a respeito da compreensão leitora. Em suma, o teste é composto por um texto, em que uma determinada quantidade de vocábulos é subtraída. O leitor, frente ao corpo do texto repleto de lacunas, deve completar cada espaço em branco com o termo que julgar ser o correto. Para isso, o leitor deverá utilizar seus conhecimentos prévios, e, principalmente, as pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto.

Há variadas versões do teste de *Cloze*, como: a versão lexical; a versão gramatical; a versão de labirinto; a versão pareado; a versão restringindo; a versão com chaves de apoio; a versão pós leitura oral; a versão interativa; a versão cumulativo; e a versão de múltipla escolha. Todos esses partem da mesma configuração, em que se omitem palavras-chave. A diferença entre eles é o que se omite. Por exemplo, no teste de *Cloze* gramatical, itens como verbos, conjunções, e artigos, são omitidos. O teste usado como método de análise por este estudo foi o teste de *Cloze* lexical, em que se omitiram itens lexicais como substantivos e adjetivos.

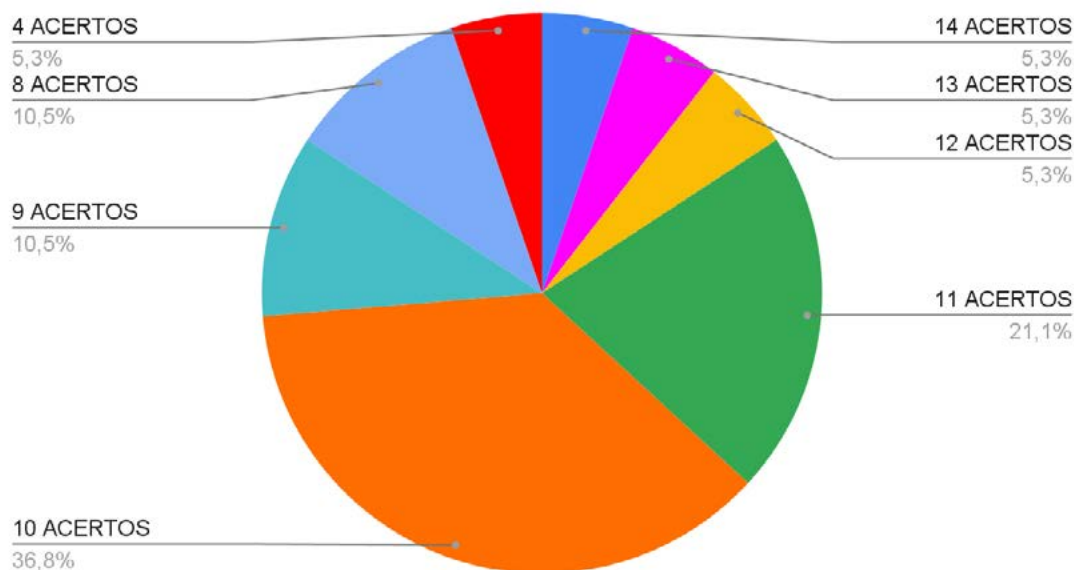
A grande questão que eleger o teste de *Cloze* como o elemento central desta discussão são as possibilidades que este instrumento nos permite analisar, como o uso da autocorreção como estratégia de leitura, por exemplo. Apesar de a predição utilizar a autocorreção do leitor sobre inferências realizadas, a autocorreção é também uma estratégia que pode ser analisada isoladamente. Por isso, Abreu et al (2017) comenta que:

Nos últimos quarenta anos, essa técnica vem sendo usada no Brasil como instrumento de diagnóstico da compreensão em leitura e como instrumento de intervenção, por possibilitar aos pesquisadores a interpretação dos resultados e a possibilidade de escalonar os participantes por nível de desempenho e aos participantes, durante a prática interventiva, a possibilidade de prever o que está omitido tomando como base o seu conhecimento prévio e o seu conhecimento das estruturas linguísticas. (ABREU et al, 2017, p.1769).

Em relação a compreensão leitora, o gráfico, a seguir, expressa os resultados quantitativos da relação alunos x desempenho de leitura e compreensão diante do teste de *Cloze*. Além disso, o gráfico apresenta a quantidade de participantes em porcentagem, indicando a quantidade de acertos por porcentagem dos participantes.

Gráfico:

ALUNOS X DESEMPENHO NO TESTE



Fonte: o próprio autor, 2023.

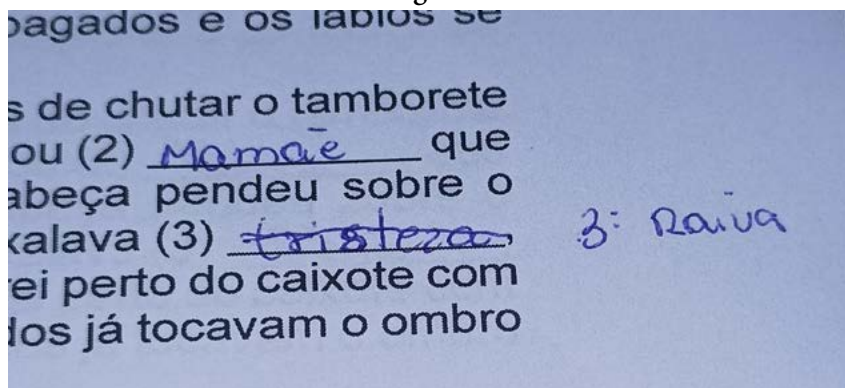
Como esperado, o teste apontou que aproximadamente 94,73% dos participantes compreenderam muito bem o texto, enquanto aproximadamente 5,27% dos participantes não compreenderam muito bem. O critério usado para avaliar a compreensão como bem sucedida foi o acerto mínimo de 50% do teste.

No processo que envolve a execução do teste de *Cloze*, o leitor precisa aplicar seus conhecimentos de mundo e, principalmente, estar atento às pistas linguísticas presentes no decorrer do texto. Diante disso, os alunos precisam prever os termos que estão faltando, levando em consideração a micro e a macroestrutura textual. Isso quer dizer que: o termo usado para preencher a lacuna precisa estar de acordo com o período e com o parágrafo.

Com isso, tanto erros quanto acertos são produzidos pelos leitores. E é através desses dados que pode-se comprovar que as estratégias de inferência, de automonitoramento, de autoavaliação e de autocorreção articulam-se favorecendo a predição. A figura, exposta logo abaixo, retrata um ponto muito interessante a ser analisado.



Figura:



Fonte: o próprio autor, 2023.

A figura 1 é um recorte de um dado coletado de um participante. Para proteger a integridade dos participantes, nenhuma identidade será revelada. Importante salientar que o experimento foi feito com o total consentimento de todos os participantes, expresso pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na figura, é possível observar a rasura feita por um dos participantes. A princípio, essa imagem retrata apenas um erro. Entretanto, cabe analisar com mais cautela. Nela, é possível ver que, após uma inferência mal sucedida, o leitor se corrige. Essa autocorreção se deve ao fato de o leitor analisar a aplicabilidade do termo, em primeiro plano, levando em consideração a microestrutura, ou seja, o período. À medida que o leitor considera a posição do termo na macroestrutura, ou seja, no parágrafo; e percebe que o termo não teve um bom proveito, o leitor se corrige e faz uma nova inferência.

Por isso, o teste de *Cloze* é um instrumento tão útil na avaliação da compreensão leitora, e na análise do processo de leitura diante do uso da predição-autocorreção como estratégia de leitura no ensino básico. Todos esses mínimos detalhes, quando analisados em conjunto, compõem o processamento da leitura. Desse modo, testes de leitura (modelo escolar), que delimitam respostas a opções de múltipla escolha ou de sim e não, frente a estímulos diversos, dificilmente são capazes de levantar tantos dados como o teste de *Cloze*.

Além disso, um ponto importante a ser levado em consideração é a respeito da praticidade que a produção e aplicação desse teste envolve. Tendo em consideração que o Brasil é um país de tamanho continental, com inúmeras realidades diferentes, é sempre importante levar em consideração a acessibilidade que cada instrumento usado em sala de aula tem. Isso pois, apesar de muito se discutir a respeito de se pensar em práticas voltadas para a educação básica, muitas das vezes essas discussões não levam em consideração a realidade de diversas escolas ao redor do Brasil. Por ser de acessível produção, o teste de *Cloze* deve ganhar destaque como instrumento para análise de compreensão de leitura e de predição-autocorreção.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do desempenho em leitura é uma problemática que há muito tempo vem assolando o Brasil. Nesse sentido, muitos grupos de pesquisa vêm se dedicando a encontrar meios, com o auxílio de novas tecnologias, que tratem dessa questão. A proposta apresentada por este artigo é o ensino de predição-autocorreção como estratégia de leitura.

A predição combina conhecimentos prévios do leitor com pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, e a autocorreção permite ao leitor corrigir inferências malsucedidas. Ambas estratégias possibilitam pôr o leitor em posição de prestígio no processo de leitura, o que deve ser levado em consideração já que a discussão geral deste ensaio parte da ideia de se pensar em estratégias de leitura para a formação do leitor. Além do mais, todo esse panorama pode contribuir para o engajamento do leitor no ato de ler.

Um experimento com turmas da educação básica buscou avaliar a compreensão de leitura após a aplicação de uma sequência didática em que se trabalhou o ensino de predição como estratégia de leitura, com ênfase em autocorreção, em textos do gênero textual Conto. O instrumento utilizado para essa análise foi o teste de *Cloze* lexical. Os resultados foram:

Em relação a compreensão leitora, pode-se constatar que aproximadamente 94,73% dos participantes compreenderam muito bem o texto, enquanto aproximadamente 5,27% dos participantes não compreenderam muito bem. Além disso, os resultados também apontam que aproximadamente 36,84% dos participantes, a maior parte, obteve um desempenho regular, de aproximadamente 66,7% no teste de compreensão, não ficando abaixo da média 50% de acertos.

Diante de todos os apontamentos feitos anteriormente, o teste de *Cloze* lexical mostrou-se ser um bom instrumento para análise de predição-autocorreção. Como um teste de leitura qualquer, sua função principal do teste de *Cloze* é avaliar a compreensão leitora. Entretanto, muito além do que apenas avaliar a compreensão leitora, os experimentos apontaram que o teste foi capaz de captar também outros dados, como o uso da autocorreção como estratégia de leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, KÁTIA NAZARETH MOURA DE; GARCIA, DANIELA CID DE; HORA, KATHARINE DA; SOUZA, CRISTIANE RAMOS DE. O teste de *Cloze* como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM*, v. 25, p. 1767-1799, 2017.

ABREU, KÁTIA.; HORA, K. O desenvolvimento da compreensão leitora: *Cloze* e atividades práticas no ensino fundamental. In: Marcus Maia. (Org.). *Psicolinguística e Metacognição na escola*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 179-202.

GIROTTTO, CGGS; SOUZA, RJ. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, RJ. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas -SP, Mercado das Letras, 2010.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996a.

MOURA, Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da Leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

PEREIRA, V. W.; SCLIAR-CABRAL, L. Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed - 1998.



