

# LEITURA, PRAZER E CONHECIMENTO:

uma tríade necessária e inseparável



Organizadores:

Ananias Agostinho da Silva

Iure Coutre Gurgel

Maria Gorete Paulo Torres

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

**LEITURA, PRAZER E  
CONHECIMENTO**  
**UMA TRÍADE NECESSÁRIA E INSEPARÁVEL**



**ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA  
IURE COUTRE GURGEL  
MARIA GORETE PAULO TORRES  
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO  
(ORGANIZADORES)**

**LEITURA, PRAZER E  
CONHECIMENTO  
UMA TRÍADE NECESSÁRIA E INSEPARÁVEL**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ananias Agostinho da Silva; Iure Coutre Gurgel; Maria Gorete Paulo Torres; Maria Lúcia Pessoa Sampaio [Orgs.]**

**Leitura, prazer e conhecimento: uma tríade necessária e inseparável.**

São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 154p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0634-9 [Impresso]**

**978-65-265-0635-6 [Digital]**

1. Leitura literária. 2. Alfabetização. 3. Prazer de ler. 4. Mediação de leitura. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Marcia Vidal Candido Frozza

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | 7  |
| Ananias Agostinho Da Silva<br>Iure Coutre Gurgel<br>Maria Gorete Paulo Torres<br>Maria Lúcia Pessoa Sampaio              |    |
| <b>DO ATO AO PRAZER DE LER: REFLEXÕES HISTÓRICAS, NEUROCIENTÍFICAS E PSICANALÍTICAS SOBRE A LEITURA</b>                  | 11 |
| Rômulo José F. de Oliveira Júnior  |    |
| <b>APRENDER A LER: UMA EXPERIÊNCIA FANTÁSTICA</b>  | 19 |
| Antônia Moraes Leite Costa<br>Maria Gorete Paulo Torres  |    |
| <b>LEITURA LITERÁRIA: VIA DE ACESSO À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA</b>  | 31 |
| Maria Eridan da Silva Santos<br>Maria Lucia Pessoa Sampaio<br>Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra                 |    |
| <b>O PNAIC E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO</b> | 41 |
| Midiã Izlia Praxedes dos Santos<br>Iure Coutre Gurgel<br>Isabel Maria Sabino de Farias                                   |    |
| <b>LEITURA, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS”</b>        | 59 |
| Antônia Evânia Araújo dos Santos<br>Carla Moura Dutra<br>Ananias Agostino da Silva                                       |    |
| <b>LITERATURA E DIVERSIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA “O PATINHO FEIO”</b>                       | 71 |
| Francisca Joilsa da Silva<br>Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra<br>Kivia Pereira Queiroz                         |    |

|   |            |
|---|------------|
| <b>MEDIAÇÃO DE LEITURA “QUEM ROUBOU A ALEGRIA DO PALHAÇO”? UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO PROJETO BALE MIRIM</b>                                    | <b>85</b>  |
| Aparecida Suiane Batista Estevam<br>Beatriz Andrade dos Santos<br>Diana Maria Leite Lopes Saldanha  |            |
| <b>LITERATURA INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO “DIÁRIO DE PILAR NO EGITO” NA FORMAÇÃO DO LEITOR</b>                          | <b>97</b>  |
| Alane Henrique Galdencio da Silva<br>Renata Paiva de Freitas<br>Maria Eridan da Silva Santos  |            |
| <b>LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PRÁTICAS</b>  | <b>109</b> |
| Emanuela Carla Medeiros de Queiros<br>Renata Junqueira de Souza   |            |
| <b>“HOMEM” TAMBÉM APRENDE A GOSTAR DE LER: AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO BALEFRUP MUDANDO A VIDA DE SUJEITOS DO GÊNERO MASCULINO</b> | <b>121</b> |
| Antônia Moraes Leite Costa<br>Maria Gorete Paulo Torres<br>Maria Lúcia Pessoa Sampaio   |            |
| <b>EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19</b>               | <b>133</b> |
| Aline Kelly Araújo Dos Santos<br>Francisca Edilma Braga Soares Aureliano  |            |
| <b>ORGANIZADORES E AUTORES</b>  | <b>143</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO</b>   | <b>153</b> |

## APRESENTAÇÃO

Discutir leitura e suas diversas formas tem sido uma das metas de publicação desta equipe organizadora, pois compreendemos que tal prática pode ser uma grande aliada na busca do conhecimento, além de proporcionar um prazer imensurável àquele que lê constantemente. Assim, a obra que ora apresentamos, intitulada **“Leitura, prazer e conhecimento: uma tríade necessária e inseparável”**, tem como objetivo crucial oferecer aos leitores discussões acerca de três eixos que, entendemos, são inseparáveis da vida de qualquer sujeito, mesmo daquele que não busca uma formação puramente acadêmica.

Este livro é composto de 11 capítulos que enfatizam as temáticas propostas e se encontra assim dividido: O capítulo 01, **“Do ato ao prazer de ler: reflexões históricas, neurocientíficas e psicanalíticas sobre a leitura”**, de autoria de *Rômulo José F. de Oliveira Júnior*, se constitui de uma abordagem teórica de apresentação da leitura, bem como da leitura prazerosa, trazendo reflexões históricas e embasamentos da Neurociência e da psicanálise sobre a leitura. Nesse capítulo, o autor deixa clara a importância da leitura, principalmente, se tratada como um ato dinâmico e prazeroso.

No capítulo 02, **“Aprender a ler: uma experiência fantástica”**, *Antônia Moraes Leite Costa* e *Maria Gorete Paulo Torres* fazem “um passeio” ao processo de aprendizagem da leitura de forma cognitiva e apresentam fases pelas quais a criança, geralmente, desenvolve a decodificação linguística, além de discutirem a respeito da literacia e da alfabetização, bem como das emoções/prazeres que a leitura pode proporcionar ao leitor durante uma trajetória leitora. O texto, assim como o primeiro, é baseado em teorias de autores diversos, os quais, antes de nós, já discutiram as temáticas aqui tratadas.

*Maria Eridan da Silva Santos*, *Maria Lucia Pessoa Sampaio* e *Keutze Gláúndia da Conceição Soares Bezerra*, no capítulo 03, intitulado **“Leitura literária: via de acesso à sociedade contemporânea”**, apresentam um pequeno recorte da dissertação de uma das autoras, estudo desenvolvido em uma escola do interior do Estado do Rio Grande do Norte atendida pelo Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE). No texto, as autoras discutem a prática e a mediação de leitura como uma atividade que deva fazer parte do cotidiano das crianças e defendem que a biblioteca e a sala de aula sejam espaços dinâmicos, interativos, vivos, tendo, como consequência, a aprendizagem infantil.

O capítulo 04, cujo título é **“O PNAIC e o desenvolvimento profissional docente: um olhar a partir dos direitos de aprendizagem**

**na alfabetização**”, escrito por *Midiã Izlía Praxedes dos Santos, Iure Coutre Gurgel e Isabel Maria Sabino de Farias*, traz uma análise do vivenciado em escolas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças em fase de alfabetização, além de identificar os principais obstáculos que a escola enfrenta nesse processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a forma como organiza seu currículo para a garantia de que as crianças tenham, de fato, acesso aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa.

No capítulo 05, **“Leitura, literatura e alfabetização: uma proposta de intervenção com a obra *Alice no país das maravilhas*”**, de *Antônia Evânia Araújo dos Santos, Carla Moura Dutra e Ananias Agostino da Silva*, apresenta-se uma proposta didática interventora com a leitura, mais especificamente com a obra *Alice no país das maravilhas*. O texto possibilita ao leitor conhecer estratégias de leitura inovadoras e a refletir sobre a leitura como um ato de prazer, se mediada de forma instigante.

*Francisca Joílsa da Silva, Kentre Glândia da Conceição Soares Bezerra e Kivia Pereira Queiroz*, no capítulo 06, intitulado **“Literatura e diversidade no Ensino Fundamental: reflexões a partir da obra *O Patinho Feio*”**, apresentam reflexões acerca do trabalho mediador de leitura e discussões quanto ao respeito às diferenças, tendo como norte a obra “O Patinho Feio”. O estudo parte do pressuposto de que a leitura literária pode facilitar a compreensão de diversos aspectos sociais/reais, além de despertar, no sujeito, o fantástico, desenvolvendo emoções e contribuindo na formação humana.

No capítulo 07, **“Mediação da leitura ‘Quem roubou a alegria do palhaço?’: uma experiência exitosa no projeto BALE MIRIM”**, *Aparecida Suiane Batista Estevam, Beatriz Andrade dos Santos e Diana Maria Leite Lopes Saldanha* apresentam uma experiência exitosa sobre mediação leitora vivenciada no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas-BALE, mais especificamente, com o BALE MIRIM. Nesse capítulo, as autoras apresentam o programa, a equipe, refletem teoricamente a respeito da mediação leitora e apontam a relevância do projeto para a formação leitora das crianças envolvidas.

As autoras *Alane Henrique Galdencio da Silva, Renata Paiva de Freitas e Maria Eridan da Silva Santos* apresentam, no capítulo 08 - **“Literatura infantil: um estudo sobre as contribuições do livro ‘Diário de Pilar no Egito’ na formação do leitor”**-, resultados de um recorte de monografia da pesquisa de graduação em Pedagogia, as autoras analisam as contribuições do livro *Diário de pilar no Egito* na formação de leitores. O texto visa, também, despertar o interesse de futuros pedagogos em analisar outras obras literárias, livros infantis e infanto-juvenis e, com isso, difundir e valorizar a literatura em espaços escolares e não escolares.

No capítulo 09, **“Literatura no ensino superior: entraves e possibilidades práticas”**, as autoras *Emanuela Carla Medeiros de Queiros e Renata Junqueira de Souza* analisam como a literatura tem sido trabalhada no

ensino superior e apresentam conclusões de que nem sempre um espaço arrumado com livros é o suficiente para instigar a leitura. Ainda, salientam que a ressignificação do ato de ler precisa acontecer no âmbito da academia, na formação de professores, sobretudo, para que os futuros profissionais possam contribuir com a formação das crianças.

O capítulo 10, nomeado **“‘Homem’ também aprende a gostar de ler: as estratégias de mediação de leitura do BALE-FRUP mudando a vida de sujeitos do gênero masculino”**, de *Antônia Moraes Leite Costa, Maria Gorete Paulo Torres e Maria Lúcia Pessoa Sampaio*, é fruto de um recorte (atualizado) da tese de uma das autoras. O texto traz para o leitor informações acerca da preparação dos membros do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, especificamente os do BALEFRUP, para “atuarem” como mediadores de leitura prazerosa. Os colaboradores da pesquisa em pauta são do gênero masculino, fazendo uma espécie de desmistificação de que “homem” pouco lê ou mesmo raramente se importa com a formação leitora literária.

Por fim, no capítulo 11, que trata sobre a **“Educação infantil e ensino remoto: a participação das famílias na aprendizagem das crianças durante a pandemia de Covid-19”**, *Aline Kelly Araújo Dos Santos e Francisca Edilma Braga Soares Aureliano* analisam como as famílias atuaram nos processos de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil de uma escola interiorana durante o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. O texto fecha o livro com um assunto muito importante a respeito da educação e das mais diversas formas de se conseguir o conhecimento no mundo atual.

**Ananias Agostinho Da Silva**  
**Iure Coutre Gurgel**  
**Maria Gorete Paulo Torres**  
**Maria Lúcia Pessoa Sampaio**



## **DO ATO AO PRAZER DE LER: REFLEXÕES HISTÓRICAS, NEUROCIENTÍFICAS E PSICANALÍTICAS SOBRE A LEITURA**

Rômulo José F. de Oliveira Júnior

### **Considerações iniciais**

A leitura é um processo que emerge em diversos lugares. Está presente em nossos estabelecimentos de ensino, nas redes sociais, em documentos do cotidiano e em tantos outros circuitos diários. Para que aprendêssemos tal ato, muitos fatores estiveram envolvidos: históricos, realidades escolares, formação dos professores, comprometimento da família, habilidades neurológicas, acesso a materiais de leitura, realidade social, e, tudo isso, nos possibilita refletir a respeito do “para onde ler nos leva”. Além de todos esses fatores, a leitura não pode ser apenas um ato reprodutor da fala daquilo que está escrito. Ela precisa significar ter acesso a informações, desenvolver a capacidade crítica dos indivíduos para que construam respostas às situações variadas da vida e possam estar em lugares prazerosos, imaginados e desejados.

O escritor português José Saramago, no seu livro “Ensaio sobre a cegueira”, tem uma frase bem assertiva: “A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar”. A encantadora frase nos remete à seguinte questão: para qual lugar ela nos leva? Pretendemos refletir, aqui, a respeito de três lugares: o histórico, o neurológico e o psicológico e poder, assim, contribuir com os saberes acerca de algo que tem um poder incrível, que é a leitura.

### **Por uma história da leitura**

“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca”. Essa frase, do escritor Jorge Luiz Borges, é parte de um dos versos do “Poema de los dones” que escreveu em 1955, quando, já cego, foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional da Argentina (BORGES, 2009). Mas estar em uma biblioteca pelo simples ato de ler não seria algo mecânico? A leitura é apenas a reprodução de palavras, frases e textos? Acreditamos que não. Ler é um ato histórico e sempre esteve presente em muitas civilizações. O historiador Steven Fischer registrou que a leitura consiste na “[...] capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos. O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida,

cria com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor.” (FISCHER, 2006, p. 11).

A leitura, assim, é tanto um processo linear fonológico, como também semântico-visual. O embrião da leitura pode ser considerado historicamente como uma questão do ouvir o que povos Sumérios da Mesopotâmia relatavam sobre a escrita cuneiforme<sup>1</sup>, ou seja, imaginar, por símbolos, o que se concebia naquele tempo, em especial sobre os registros religiosos e dos governantes. Tal ideia pode ser extensiva, por exemplo, para compreender outros estudos a respeito da escrita e leitura dos hieróglifos egípcios, dos registros fenícios e de outros grupos civilizatórios na Antiguidade.

Com a expansão dos impérios grego e romano, a leitura foi se atrelando à figura dos escribas e sacerdotes, os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento e por exercerem formas oratórias de narrar a respeito dos registros diversos. Foi dessa forma que o alfabeto de origem latina derivou do alfabeto grego e tem sua base no sistema desenvolvido há cerca de três mil anos pelos fenícios. Tal prática, com o declínio desses impérios, foi se centrando sob o poder da igreja católica e, aos poucos, o ato de ler foi sendo levado para dentro dos monastérios e conventos, restringindo-se, assim, domínio da escrita e da leitura a poucas pessoas (LABARRE, 1981).

No entanto, casos excepcionais mostram como a leitura escapulia dos controles do poder. Um exemplo bem significativo é o caso do moleiro Menocchio, destacado pelo historiador Carlo Ginzburg, no livro o “Queijo e os Vermes”. A leitura era tão fascinante para ele, que até mesmo textos proibidos pelo Índice<sup>2</sup> eram do seu conhecimento (GINZBURG, 2006). Observa-se, assim, que a leitura, historicamente, sempre despertou desejos, saberes, poderes e, por sua capacidade de ampliar e dar vários significados às situações do cotidiano e da vida, foi até mesmo proibida quando se referia a assuntos considerados como tabu. Umberto Eco, no romance “O nome da Rosa”, nos faz uma narrativa de como ler certos textos era proibido pela igreja, sendo, alguns materiais escritos, envenenados para que seu conteúdo não fosse difundido. Afinal, ler e descobrir os prazeres da vida era cabível de punição e muitos dos trabalhos dos antigos gregos, que apresentavam a lógica hedonista, estavam com o domínio das bibliotecas dos monastérios (ECO, 2003).

O historiador Roger Chartier defendeu que existem muitos modos de ler, seja publicamente, coletivamente, individualmente ou de forma

---

<sup>1</sup> A escrita cuneiforme criada pelos povos Sumérios era pictográfica e cunhada em placas de argila. O seu principal uso era para contabilidade e na administração, pois facilitavam o registro de bens, propriedade, cálculos e transações comerciais. Ela tinha cerca de 2000 símbolos registrados da direita para a esquerda (FISCHER, 2006)

<sup>2</sup> O *Index Librorum Prohibitorum* era uma lista de livros proibidos pela Igreja Católica durante a Idade Média e foi criado como meio da igreja se defender diante do surgimento da prensa e da Reforma Protestante, que de certa forma ameaçava os dogmas e poder da igreja (FISCHER, 2006).

silenciosa. Revelou, também, que a leitura está expressa entre as faltas e os excessos, pois ela permite que compensemos ausências múltiplas ou comuniquemos os mais variados assuntos com ou sem censura (CHARTIER, 1999).

Em eras posteriores, como a Idade Moderna e Contemporânea, ler representava também rebeldia. Em períodos de guerras, em sociedades ortodoxas nos costumes, em regimes ditatoriais e governos totalitaristas, o acesso à leitura geralmente costumava, e costuma, ser o primeiro a ser dificultado, afinal, é uma arma tão poderosa e eloquente para os sujeitos, que proibi-la é uma forma de controle social.

Com todas as nuances da trajetória da leitura aqui apontadas, sabemos que, na atualidade brasileira, se questiona se formamos ou não um país de leitores. Em pesquisa recente, do ano de 2020, realizada pelo Instituto Pró-Livro - IPL, entre 2015 e 2019, o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores, boa parte deles na faixa etária dos 14 aos 24 anos. O estudo apontou que o número de leitores no país caiu de 56% para 52%. Para tal pesquisa, considerou-se como leitor toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses anteriores à pesquisa. Identificou-se, no estudo, que o brasileiro lê, em média, cinco livros por ano — mas apenas dois e meio completos<sup>3</sup> (PACHECO, 2021).

Com esses dados entristecedores, uma reflexão que cabe é: qual tipo de leitura é executada de forma mais acentuada nos dias de hoje? Talvez precisemos pensar que sim, lemos, e muito, mas, lamentavelmente, não são livros e sim conteúdos digitais e de curta duração e, principalmente, com temas que aguçam o interesse dos usuários de redes sociais e de outras plataformas de leitura. Cabe, então, aos pais, educadores e influenciadores digitais a função de estimular a leitura de livros, pois, da mesma forma que a leitura tem uma história, ela nos desperta sensações e emoções. A prova disso está presente em muitos estudos da Neurociência.

## **A Neurociência por traz do ato de ler**

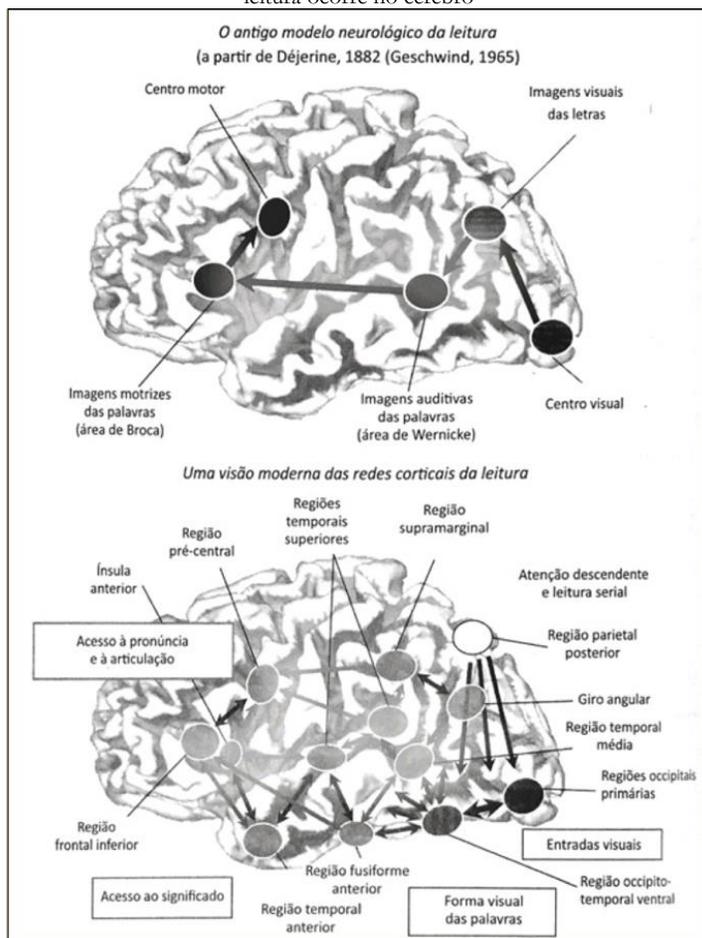
A aquisição da leitura conforme a visão neurocientífica passa pelos processos de amadurecimento das capacidades neurobiológicas e cognitivas do sujeito e isso requer que conheçamos como a leitura se desenvolve no cérebro. Entendemos que, para ter a capacidade de ler, muitas estruturas cerebrais são ativadas, em especial, o córtex occipito-temporal ventral, a região do sulco intraparietal e a área da Broca e de Wernicke, partes próximas ao córtex auditivo primário no giro temporal superior e os diversos fascículos

---

<sup>3</sup> Os dados da referida pesquisa podem ser identificados no site da UFRGS: <https://www.ufrgs.br/sextante/ha-futuro-para-a-leitura-no-brasil/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

(MACHADO, 2022). Cada área dessas desempenha uma função durante o processamento da leitura e é a harmonia da comunicação entre essas regiões que possibilita que ela ocorra. A Figura 01 ilustra bem como muitas áreas são ativadas para o funcionamento da leitura.

**Figura 01** - O modelo neurológico clássico da leitura e uma perspectiva moderna de como a leitura ocorre no cérebro



Fonte: Dehaene (2009 *apud* BAILER; TOMTICH, 2020, p. 157).

Na base do ato de ler, tem-se a aquisição da linguagem. Lev Vygotsky entende que a linguagem pode se referir tanto à capacidade especificamente humana para aquisição e uso de sistemas complexos de comunicação, quanto a uma instância específica de refletir sobre a realidade social. Esse mesmo autor defende que a linguagem possibilita conceitos e modos de organização

do real que constituem a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para tanto, ele precisa dos signos e símbolos. Assim, nas suas palavras,

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) são análogos à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 2007, p. 52).

Ao aprender a decodificar sinais linguísticos, ao compor a língua enquanto conjunto de palavras que se ordenam por regras e falas, o sujeito é capaz de escrever e ler, organizar o que o rodeia em seu real. Destaca-se que duas áreas cerebrais são constantemente ativadas no ato da leitura: a Broca, responsável pela programação da atividade motora para expressão da linguagem, e Wernick, responsável pela percepção da linguagem. Juntas, elas dão o entendimento do que é falado e escrito e, assim, os indivíduos podem compor o seu campo semântico.

Ramon Cosenza e Leonor Guerra defendem que falar é fácil, mas ler já é um pouco mais difícil, porém, pela aprendizagem e prática desse ato, que aparentemente é neurológico, ganha-se proporções semânticas. Esses autores entendem que “[...]. A aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente não só a estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada”. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 101).

A aquisição da leitura exige que, primeiro, ocorra decodificação das palavras, o que geralmente se dá por duas vias neurais diferentes: uma fonológica e outra pela identificação global das palavras. A primeira se expressa nas regiões frontal e temporo-parietal e a segunda na junção occipito-parietal. Embora essas áreas sejam ativadas, a leitura exige várias competências e habilidades, podendo-se considerar que o reconhecimento de fonemas da língua nativa seja uma das habilidades mais importantes.

Conforme a leitura acontece, primeiro decodificando signos (imagens, letras e palavras), o sujeito vai ganhando mais domínio e, posteriormente, tomando consciência da capacidade de entender o que está escrito. Entretanto, muitos dos transtornos de aprendizagem, como é o caso da dislexia, ocorrem porque esse funcionamento na constituição da linguagem e da fonologia passa por interrupções de várias ordens. Todavia, quando esse ato descortina a aquisição de conhecimentos e de aprendizagem, uma outra área do cérebro é ativada, trata-se do *Núcleo Accumbens*, ou seja, a zona de recompensa. Esse sistema é formado por circuitos neuronais responsáveis pelas ações reforçadoras positivas e negativas. Logo, quando um estímulo prazeroso nos é dado, nosso cérebro emite um sinal para que se aumente a dopamina, um importante neurotransmissor responsável pela sensação de

prazer no corpo (MACHADO, 2022). Não obstante, a leitura pode, e deve, ser trabalhada pelos educadores como um processo de recompensa positiva e incentivo aos sujeitos aprendentes.

Carlos Drummond de Andrade, no livro “A Rosa do Povo”, defendeu que “[...]. A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”. (ANDRADE, 2012). Assim, pensamos que seja necessário entender de que forma se deve buscar que a leitura se torne um ato prazeroso, pois, para além de uma questão neurológica, ler desperta emoções e sensações muito controversas. Nesse sentido, cabe refletir a respeito dos aspectos psicológicos do ato.

### **Psicanálise, emoções e o prazer de ler**

A leitura nos transforma, e isso não é novidade, afinal, por meio dela, visitamos muitos lugares, imaginamos ser o que nossa mente deseja, criamos vínculos, amamos e odiamos personagens, nos emocionamos, choramos, rimos e até mesmo nos apegamos a certas histórias como modelos a seguir. A leitura enquanto fonte inesgotável de conhecimento nos faz construir sentidos, significantes e significados.

Na perspectiva do desenvolvimento psicológico, a leitura permite que ampliemos nosso raciocínio, nossa capacidade interpretativa, o vocabulário, a memória, a criatividade, a imaginação, a comunicação, a habilidade de escrita e criticidade, além apreendermos temas diversos.

Ler envolve a capacidade de mexer com nossas emoções e nossos sentimentos. António Damásio defende que esses são processos ativados no corpo, mas também ativados pela situação mental em que o indivíduo se encontra (DAMÁSIO, 2012). Essa segunda forma de ativação é a que costuma ocorrer quando nos deparamos com leituras que despertam conexões com nossas histórias e desejos, realizados ou reprimidos, ou seja, quando nossas pulsões emergem.

Na visão da Psicanálise, a mente humana é da ordem do inconsciente e movida por desejos que ora são satisfeitos, ora reprimidos. Ocorre, então, que o ato de ler perpassa pela forma como cada um foi adquirindo essa habilidade e como o desejo pela leitura foi introjetado. Muitos foram os modos de alfabetização e letramento no decorrer dos tempos, e foi justamente o modo como aprendemos a ler que despertou nosso interesse pela leitura. Não são raras as histórias de pessoas que tiveram processos de alfabetização traumáticos e, por essa razão, não se interessam pela prática da leitura, ou leem apenas o que é necessário e de interesse próprio. Leda Barone argumenta que muitas das práticas psicopedagógicas para solucionar os prejuízos da aprendizagem na leitura surgem de ressignificações de questões

inconscientes de indivíduos que passaram por uma alfabetização repleta de traumas (BARONE, 1993).

Para não incorrerem em formas errôneas de despertar a leitura, o ideal é que os meios de educar para a aquisição da alfabetização e do letramento sejam realizados por um viés da psicologia que apoie positivamente o educando e o leve a mudar perspectivas de pensamento e comportamento quanto à prática de ler. Também defendemos que aprender a ler de forma prazerosa pode auxiliar futuramente na constância dessa atividade, para que se possa, cada vez mais, ter interesse por descobrir a magia da leitura.

Se quando lemos experienciamos o prazer, podemos entender a máxima de Freud, de que o princípio do prazer é a satisfação das nossas pulsões, ou seja, de que transpassamos para o ato de ler a realização de desejos represados no nosso inconsciente (FREUD, 1996).

Certos autores, em suas narrativas, têm o poder de fazer isso e despertar mais facilmente emoções e sentimentos. E poderíamos citar muitos, como Guimarães Rosa, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Ariano Suassuna, Victor Hugo, Alexandre Dumas, J. K. Rowling, Paulo Coelho, Gabriel García Márquez, Maurício de Souza, Sir. Arthur Conan Doyle, entre tantos outros que não caberiam todos aqui. O fato é que a leitura de crônicas, romances, contos e poemas sempre exercem um poder de sedução sobre nós. Odiamos a rotina e ler permite essa fuga da mesmice. Pode parecer contraditório, afinal, tal ato gera alguma ação rotineira. A verdade é que a cada vez que aventuras, memórias, crônicas e declarações de amor adentram pela porta do olhar, nos deslocamos pelo exercício da imaginação para as histórias lidas e até mesmo nos satisfazemos com elas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016).

Se, com certeza, a leitura nos permite ir para outros lugares, não saberemos dizer, mas se ela for atrelada ao prazer, não hesitemos em nos deleitar com aquele bom livro que desperta nossos melhores sentidos e soltar nossa imaginação para visitarmos lugares nunca conhecidos.

### **Considerações finais**

A leitura pode ser entendida pela sua trajetória histórica e por suas mudanças, autorizações e controles em diferentes épocas e sociedades, mas também deve ser vista como um processo que requer amadurecimento de áreas neurológicas do sujeito, que passa pela aquisição da linguagem e, assim, pode despertar o interesse e o prazer pelo ato de ler. Não obstante, apesar de existirem dados diversos e controversos sobre práticas de leituras no Brasil, precisamos estar sempre atentos para refletir e proporcionar novos caminhos em que a leitura seja sempre uma fonte inesgotável de prazer.

## Referências

- ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Leitura no cérebro: processos no nível da palavra e da sentença. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 40, n. esp. 2, p. 149-184, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/JGGYsmhk7388TPrkrPSM4YC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BARONE, L. M. C. **E ler o desejo ao desejo de ler**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BORGES, J. L. **Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CHARTIER, R. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ECO, U. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- FISCHER, S. Roger. **História da leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- FREUD, S. **Além do princípio de prazer (1920)**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LABARRE, A. **História do livro**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- MACHADO, A. **Neuroanatomia funcional**. 4. ed. São Paulo: Atheneu, 2022.
- OLIVEIRA JÚNIOR, R. J. F. de. **“Os Operários das Letras”**: o campo literário no Recife (1889-1910). 2016. 277 f. Tese (Doutorado em História.) – Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: PPGH-UFPE, 2016.
- PACHECO, V. Há futuro para a leitura no Brasil? **Sextante 57**: um país plural, Santa Maria, nov. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sextante/ha-futuro-para-a-leitura-no-brasil/>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APRENDER A LER: UMA EXPERIÊNCIA FANTÁSTICA

Antônia Moraes Leite Costa  
Maria Gorete Paulo Torres

### Considerações iniciais

A leitura é, sem dúvida, um processo cognitivo que motiva avanços nas relações pessoais e sociais e faz mover as bases históricas, culturais, psicológicas de quem lê, a consistência de seus gostos, valores e lembranças e adentra na relação com a linguagem (BARTHES, 1977). Essa vertente psicológica, ao entrelaçar-se no conhecimento das ciências cognitivas, contribui significativamente no desenvolvimento das reações verbais, das emoções positivas ou negativas que se revelam por meio do discurso, problematizando “[...] a criação que, na realidade, é uma recriação da natureza, também utilizando o discurso”. (CASTRO, 2008, p. 63). Assim, o sistema operativo cognitivo move os sistemas emocional e social e estes internalizam no cérebro o que foi aprendido com a experiência.

Ao discutir a respeito do processo de aprender a ler, faz-se necessário compreender os seus desdobramentos em contextos cotidianos que favorecem as primeiras habilidades para o seu desenvolvimento e que são denominadas Literacia ou letramento. Trata-se das “[...] capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos, etc.), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”. (BENAVENTE *et al.*, 1996, p. 4). Essas habilidades se desenvolvem em vários níveis: desde o mais básico, como o emergente, até o mais avançado, quando a pessoa já é capaz de ler, escrever e fazer uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014).

As bases científicas para a aprendizagem de uma leitura produtiva, sem dúvida, melhoraram o processo de alfabetização. Nas últimas décadas, a maioria dos países fundamentou suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz (SNOWLING; HULME, 2013). Existe uma diversidade de pesquisas - nacionais e internacionais - demonstrado que o cérebro

humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever, ou seja, a linguagem escrita é uma invenção recente na história humana, todavia é capaz de se modificar em função das aprendizagens (SCLIA-CABRAL, 2013). Esse mecanismo de adaptação da estrutura cerebral se denomina plasticidade neuronal (DEHAENE, 2012).

Segundo a mesma autora, o cérebro precisa modificar-se para que seja possível aprender a ler e a escrever, reciclando as mesmas áreas cerebrais que os homens da Pré-História usavam para a sobrevivência. Aprender a ler e a escrever suscita, no cérebro, um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de forma que uma palavra, quando é vista, ativa, no cérebro, as mesmas áreas ativadas quando uma palavra é ouvida (DEHAENE, 2012).

Ao pensar cientificamente como aprendi a ler, percebi que passei por todos esses processos tão indispensáveis à aprendizagem. Embora, naquela época, as minhas professoras não tivessem esses conhecimentos e suas práticas pedagógicas se dessem sem nenhum embasamento teórico, ainda assim a leitura fluiu na minha vida de uma forma prazerosa, desde a minha primeira leitura, da qual lembro com muita paixão, o livro “Meninos Travessos”. Esse livro foi a “porta” de entrada para as minhas primeiras experiências no mundo da leitura.

O navegar nessas memórias de infância suscitou-me questionar como pesquisar sobre esse mundo fantástico que a leitura nos propõe? Como as crianças aprendem a ler? Como as crianças são alfabetizadas? Como contar as minhas experiências sobre como aprendi a ler? Face a essas perguntas, propôs-se como objetivos: analisar aspectos relativos à aprendizagem da leitura na primeira infância e pesquisar sobre as habilidades da leitura para o processo de alfabetização.

A partir das questões norteadoras e dos objetivos propostos, o artigo se divide nas seguintes sessões principais: a primeiro traz uma abordagem a respeito do modo como as crianças aprendem a ler, na qual discuto a respeito das fases da aprendizagem na infância. No segundo, trato de literacia X alfabetização, refletindo sobre esse conceito tão relevante para o processo de alfabetização e, na terceira sessão - Leitura, emoção, prazer e conhecimento -, apresento um recorte da própria experiência com o ato de ler, pois a trago marcada na memória com muita emoção.

Nesse sentido, “[...] as emoções não podem ser conhecidas pelo indivíduo que as está tendo antes de existir consciência [...]”, sendo que “[...] a reflexão sobre o sentimento situa-se uma etapa adiante”. (DAMASIO, 2004, p. 353-359). As teorias apontam a necessidade de integração de estados fisiológicos e cognitivos para a compreensão das emoções, ressaltando a importância do comportamento verbal para distinguir a consciência das emoções sentidas nas histórias de vidas pelos humanos.

Diante desses pressupostos, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, autobiográfica, com memórias narrativas, na reconstrução de histórias de vida. A metodologia desse tipo de pesquisa, segundo Santamarina e Marinas (1994, p. 259), em uma dimensão ética e política, “[...] aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais, trazendo o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de reconstrução e reelaboração de identidades pessoais”. As escritas autobiográficas não são a representação literalmente do passado e sim uma releitura de quem já vivenciou, sob o olhar do narrador, como sujeito sócio-histórico situado em um tempo e espaço bem-demarcados. Assim, espero que esta autobiografia, outros leitores, quando a ela deitarem o olhar, possam perceber, nas entrelinhas, a relevância do processo de aprender a partir da experiência e que sirva de referência para orientar as próximas decisões e os próximos caminhos no mundo fantástico do ato de ler.

### **Como as crianças aprendem a ler**

Ler é fazer amor com as palavras.  
(Rubem Alves)

Pesquisadores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita discutem que o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever, reafirmando a ideia de que a linguagem escrita é uma invenção recente na história humana. Ainda assim, é capaz de se modificar em função das aprendizagens (SCLiar-CABRAL, 2013). Esse mecanismo de apropriação da estrutura cerebral é denominado plasticidade neuronal (DEHAENE, 2012), ou seja: quando o cérebro se modifica para as possibilidades de realizar o processo de aprender a ler e a escrever, transformando as mesmas áreas cerebrais que os homens da Pré-História utilizavam para caçar e coletar.

Ehri (2014) complementa que a teoria psicolinguística nos explica esse processo, salientando que, quando a criança aprende a falar, aprende em diferentes aspectos as palavras, os sons-identidade fonológica, os significados-identidade semântica, usos em sentenças-identidade sintática e seus usos sociais-identidade na prática. Essas identidades ficam armazenadas em uma espécie de amálgama, ou seja, em uma fusão perfeita, em que todas as partes formam uma única peça final, uma representação da palavra na memória. Quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um novo aspecto das palavras, a sua representação ortográfica, ou seja, sua identidade ortográfica se une, de certa forma, às demais identidades e uma pode ativar as outras.

Nessa linha de raciocínio, a mesma autora distingue quatro maneiras de ler palavras: a primeira, por **predição**, é a maneira mais simples. Tenta-se “adivinhar” a palavra escrita por meio do contexto (por exemplo, cores, formas, imagens) ou pela presença de alguns elementos conhecidos, como as letras iniciais. Essa estratégia é utilizada por crianças muito pequenas, já capazes de “ler” nomes de produtos, em rótulos, outdoors e placas, por analogia, por decodificação e por reconhecimento automático. A segunda, por **analogia**, é uma maneira um pouco mais precisa para ler palavras. Envolve o reconhecimento de palavras por meio da associação com partes (rimas, por exemplo) de outras palavras familiares. A criança que aprende a ler “gato” pode, por analogia, ler as palavras “rato”, “mato” e “pato”. A terceira, por **decodificação**, é a forma mais precisa para ler novas palavras, levando à automatização. É uma das melhores estratégias, permitindo uma leitura autônoma de palavras desconhecidas, e envolve o conhecimento das relações grafema-fonema. Por último, **reconhecimento automático**, é a maneira mais eficiente e menos custosa para a memória, permitindo que o leitor leia com rapidez e prosódia, faça inferências e compreenda frases e textos.

Além das maneiras de aprender a ler a palavra, as pesquisas apontam quatro fases de desenvolvimento da leitura, que devem ser identificadas pelos professores no decorrer do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Na primeira, **Fase pré-alfabética**, a pessoa utiliza-se da estratégia de predição, usando, de início, pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons. Na segunda, **Fase alfabética parcial**, a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras. A terceira, **Fase alfabética completa**, se dá após conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação. Por último, a **Fase alfabética consolidada** continua o processamento de unidades cada vez mais avançado, como sílabas e morfemas, o que permite à pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência e a escrever com correção ortográfica (BRASIL, 2019).

Hodiernamente, pode-se afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e, para alcançar as habilidades de bom leitor, é imprescindível a realização de atividades repetidas de maneira regular e frequente, a fim de se tornar automática. A leitura na infância traz grandes benefícios, é um presente que deve ser sempre oferecido às crianças, um verdadeiro ato de amor. Além de todo o desenvolvimento infantil, a leitura pode trazer inúmeras memórias e sentimentos (LAJOLO, 2019). Não há, portanto, nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. “Não se trata de dois métodos opostos entre os quais devem escolher um, mas de duas condições, para que o professor possa levar em conta um ensino bem-sucedido”. (GOMBERT,

2003, p. 38). Nesse raciocínio, a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, necessitam de uma fundamentação em evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.

### **Literacia x alfabetização**

A literacia é a palavra atual que define as primeiras habilidades para o processo da leitura do mundo, tão comentada por Paulo Freire (1996, p. 19), quando escreveu que “A leitura do mundo, precede a leitura da palavra”. Entende-se, assim, que a leitura da palavra traz o conhecimento de mundo que cada pessoa adquire em seu contexto, com suas experiências e as vivências de sua realidade. A leitura do mundo significa o letramento, o qual implica no processo de alfabetização como prática social e política para a formação plena do cidadão. Nesse aspecto,

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham o papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28).

A literacia, sendo o conjunto de conhecimentos imprescindível às habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita, bem como sua prática política e social para o processo de alfabetização, passa por vários níveis: desde o mais básico, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), até a consolidação destas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção de conhecimento (MORAIS, 2014).

Na primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda que em nível rudimentar. Nesse contexto, a criança emerge em diferentes práticas de linguagem oral, escrita e corporal, ouve histórias lidas e contadas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade (EARLY, 2009). Em suma, na literacia emergente, incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade e ao ritmo de aprendizagem da criança, de modo formal ou informal, antes de se aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019).

Cunningham e Zibulsky (2014), ao compararem uma planta com as habilidades de leitura adquiridas pela criança antes da alfabetização, descrevem que

[...] seriam como as raízes que lhe favorecem o crescimento, ao passo que a fluência em leitura oral, a compreensão de textos, a escrita conforme as regras ortográficas e com boa caligrafia seriam o seu florescimento. As raízes, nesse caso, formam-se na família e na pré-escola, a planta cresce no 1º ano do ensino fundamental, e as flores desabrocham a partir do 2º ano. (CUNNINGHAM; ZIBULSKY, 2014, p. 75).

As pesquisas revelam que o desenvolvimento de certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita no ambiente da pré-escola são relevantes, pois favorecem não só o processo de alfabetização formal da criança, mas se refletem durante todo o seu percurso escolar. São beneficiadas, sobretudo, as crianças que não terão em casa um ambiente rico linguisticamente, no qual a família não faz uso da leitura, ou seja, onde inexiste o processo da literacia. Lajolo (2019, p. 55) reforça que as leituras realizadas no seio da família são essenciais. Afirma, também, que “É impossível formar uma criança leitora se os pais não leem ou se não há uma referência. Sempre digo e repito: Não leiam para seus filhos, mas leiam com seus filhos. Partilhar este momento traz desenvolvimento, memórias afetivas e se tornam marcantes para toda vida”.

As práticas de leitura no ambiente familiar têm enorme impacto na trajetória escolar das crianças. Uma leitura partilhada de histórias bem contadas por um adulto, em voz alta, no seio da família, traz sentimento de pertencimento, emoção, “[...] amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão da linguagem oral, introduz padrões morfossintáticos, desperta a imaginação, incute o gosto pela leitura e estreita o vínculo familiar”. (CARPENTIERI *et al.*, 2011, p. 58). Para Lajolo (2019, p. 11), “[...] a maior função da escola é ensinar a ler, escrever e interpretar textos, mas a formação de leitores se dá cada vez mais com o envolvimento familiar nas práticas leitoras”.

Ao compreendermos a importância da literacia e da ciência cognitiva para o processo de alfabetização, observamos uma tendência de se usar a palavra alfabetização de modo impreciso, resultando em confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que, muitas vezes, acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA - Política Nacional de Alfabetização, criada em 2019 pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (BRASIL, 2019).

Cabe ressaltar que, na Educação Infantil, a criança precisa adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, mas é no Ensino Fundamental que se inicia, formalmente, a alfabetização. A entrada

nessa segunda etapa da escolarização é muito importante, por mostrar-se bastante diversa e por depender muito da experiência de vida da criança, do ambiente em que vive e das condições socioeconômicas familiares. Diante dessa experiência, algumas crianças vão em frente, outras ficam no atraso. Por essa razão, Lajolo (2019, p. 11), nos seus escritos sobre a leitura, recomenda: “Invista tempo e amor às crianças”. Entende-se, assim, que práticas de leitura na infância, realizadas com amor, promovem o lúdico, a fantasia, a criatividade, as habilidades cognitivas, comunicativas e a interação, que resultam em muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças nessa mais tenra idade.

As histórias registradas nos livros infantis serão, sem dúvida, “portas de entrada” para mundos fantásticos, podendo estimular os primeiros passos da imaginação e do desenvolvimento cognitivo de nossos pequenos. Em um mundo cada vez mais tecnológico e conectado, reservar alguns minutos para ler um livro para uma criança nos leva à reconstrução da nossa infância, enquanto abrimos os caminhos para as novas gerações descobrirem seus próprios mundos. Portanto, ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real, que pode ser tanto uma necessidade de prazer, quanto uma verdadeira situação de vida (JOLIBERT, 1994).

### **Leitura, emoção, prazer e conhecimento**

Após a breve revisão de literatura apresentada para se compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever com base na ciência cognitiva, debrucei-me em escrever um pouco da minha experiência no mundo da leitura. Para tanto, foi necessário reviver as memórias, ir à profundidade da alma para narrar como aprendi a ler a palavra. Como descreveu Fernando Pessoa (1997, p. 9) sobre a importância da correspondência entre expressão e existência: “[...] quem não vê bem uma palavra não pode ver bem uma alma”, trago no meu ser o desenvolvimento da capacidade de literacia, movida ao papel de fatores cognitivos, acrescida dos fatores sociais e afetivos reconhecidos no prazer em ler.

Minha relação com o mundo encantado da leitura se deu, primeiramente, em casa, com minha mãe, pessoa que, mesmo com pouca leitura e escrita, sempre lia textos do seu cotidiano (carta que recebia dos parentes, orações dos livros religiosos etc.). Ela também nos questionava se já conhecíamos as letras e, para ensinar-me, presenteou-me com a “Carta do ABC”, um livro pequeno com o alfabeto e com vogais e sílabas que eu passava horas e horas memorizando (construindo e desconstruindo).

Por volta dos meus oito anos de idade, quando ingressei na escola, já conhecia todas as letras do alfabeto. A escola era próxima a minha casa, localizada na zona rural, com banquinho de madeira, uma mesinha, com

todos os colegas lado a lado e uma professora, super tradicional, que utilizava palmatória (pedaço de madeira) para os alunos que não conseguissem “dar a lição do dia”, ou seja, quando já estava na literacia mais avançada (lia um pequeno texto). Lembro com muita emoção as minhas primeiras leituras, quando passei pelo processo de “dar a lição”, como dizia a professora. Aprendi a ler soletrando as palavras em um pequeno livro que meu pai comprou com muito sacrifício, intitulado “Meninos Travessos”, de Maria Yvonne Atalécio de Araújo, publicado por volta da década de 1960, período marcado por profundas mudanças sócio-históricas e políticas no Brasil: a Ditadura Militar. Nessa perspectiva, segundo Denzin (1984, p. 32), “[...] As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”.

Trago, ainda, fortemente marcado na memória, o pequeno texto que a professora indicou para minha primeira leitura (ou seja, dar a lição). O texto, de um capítulo do livro, contava as travessuras de um cavalinho chamado “Pangaré”, cavalgado por Benedito, protagonista da história. Um dia, “Pangaré” galopou em grande velocidade, causando enorme susto no menino, que foi salvo por um amigo que morava na fazenda da vovó. Nunca esqueci aquele momento fantástico, quando li a história sentindo prazer e alegria por ter iniciado o aprendizado da leitura.

Ao chegar à escola superfeliz com o novo livro, para minha surpresa, a professora marcou logo a lição para o dia seguinte, dizendo: “- Estude em casa, amanhã quero a lição completa sobre a história do cavalinho Pangaré”. Ela fez um ensaio da referida leitura, ainda soletrando sílaba por sílaba, até eu conseguir concluir a leitura da palavra. Ao retornar para casa, em um belo entardecer dos anos 1960 no meu sertão, falei logo para a minha mãe: “- A professora pediu para eu dar essa lição amanhã, preciso que a Senhora me ajude, ainda não aprendi a ler sem soletrar”. Ela respondeu: “- Minha filha, qual a lição que a professora marcou?” De imediato mostrei para ela e começamos a ler juntas. Tive muitas dificuldades, muitas palavras do texto eu decorava, mas, no final da história, depois de muitas repetições, já estava lendo com fluência.

No dia seguinte, ao chegar à escola, a professora me chamou em particular, à mesa dela, e perguntou: “- Aprendeu a lição?” Muito emocionada, respondi, “- Sim, professora!” Em seguida, iniciei a lição do cavalinho travesso Pangaré e a concluí com o sentimento de dever cumprido, que, hoje, me faz lembrar Paulo Freire (1996) quando este revelou o mundo de suas primeiras leituras, dizendo, “[...] balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras”. E continua,

[...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele texto – cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1996, p. 9, grifos do autor).

Foi uma sensação muito boa a que senti e guardo-a com muita emoção nas lembranças de infância – as minhas primeiras leituras, fruto tanto da relação no ambiente familiar, como do experimento da escola. Para Damásio (2004, p. 191), “[...] a memória de uma situação sentida faz com que, conscientemente ou não, evitemos acontecimentos associados com sentimentos negativos e procuremos situações que possam causar sentimentos positivos”. Ao reviver o passado, de como e quando aprendi a ler, ressignifiquei aspectos positivos nos objetivos que permeiam o ato de ler, que, sem dúvida, é carregado de emoções e prazer. Como diria Soares (2001, p. 40), “[...]. Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que refaço, reconstruo, repenso com as imagens e ideias de hoje”.

Com o tempo, fui vivenciando outras leituras de mundo, já nos anos finais do ensino fundamental, na capital Potiguar, no colégio Atheneu Norte Riograndense. Inúmeras leituras de mundo formaram minha personalidade nas etapas da infância, adolescência, adulta e na atualidade, a terceira idade, que estou vivenciando. São leituras incessantes que permearam e permeiam todas as minhas relações no processo do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico. Assim, entendo que a aprendizagem da leitura envolve habilidades, estratégias, aspectos socioculturais, como também considera a situação da leitura, o objetivo, o leitor, o texto e o autor etc. (COSCARELLI, 2016).

Uma das leituras mais avançadas de que me recordo, já cursando os anos finais do ensino fundamental, foi um clássico de José de Alencar: “Iracema: a virgem dos lábios de mel”. Foi uma leitura sistematizada, a professora pediu para elaborar síntese da história e destacar as partes mais interessantes. Além dessa, outras atividades levaram-me ao conhecimento necessário para “aprender a aprender” a ler por prazer e emoção e refletir sobre a relevância que o conhecimento da leitura nos proporciona para o nosso crescimento pessoal e profissional.

As recordações são profundas para externar todos os sentimentos do meu “eu” sobre esse fantástico mundo que se move no inacabado de Paulo Freire quando afirma que “[...] homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”. (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Percebi, dessa forma, que as histórias de vida apontam as diferentes concepções de diversos tempos e lugares, nos quais cada historiador “[...] inventa os seus próprios métodos em função do território empírico que escolheu investigar. Não significa isso que não lhe seja útil estudar as reflexões daqueles que nos precederam e excederam”. (KUHLMANN JR., 2004, p. 28).

### **Considerações finais**

Sabemos que o Brasil ainda conta com importante parcela de indivíduos que não conhece o mundo fantástico da leitura, ou seja, somos um país com um grande percentual de não alfabetizados. Essa realidade nos leva a questionar, por que tantos brasileiros ainda não sabe ler? A resposta para essa pergunta é abrangente. Um grande desafio está posto ao conhecimento da leitura para a sobrevivência das pessoas no mundo globalizado e tecnológico, nos exigindo também alfabetização funcional tão presente no nosso cotidiano de vida, sendo preciso querer “[...] desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”. (RUBEM ALVES, 2014).

Esse novo tempo pede um novo leitor, que o conceituamos multiletrado, que pensa criticamente e se insere com novas habilidades no meio digital. Assim, não posso comparar o leitor de hoje com as minhas primeiras experiências de décadas anteriores sobre meu ato de aprender a ler, apesar de a leitura no mundo digital utilizar estratégias similares à leitura que vivenciei ao ler o meu primeiro livro, mesmo de forma tradicional, qual seja: monitorar, estabelecer conexões, identificar as ideias mais relevantes do texto, fazer perguntas, analisar, criticar, visualizar, inferir, resumir, sintetizar (COSCARRELLI, 2016). Desse modo, escrevo que os sentimentos e as práticas para aprender a ler, tanto na escola como na família, sofreram transformações profundas.

Na certeza de ter vivenciado muitos desafios e enfrentado dificuldades nos experimentos da aprendizagem da leitura, posso afirmar que também foram e serão momentos de grandes emoções, prazer e, acima de tudo, conhecimentos, pois a leitura fez-me essa pessoa que sou: professora e pesquisadora em busca de muitas leituras que movam o meu sistema cognitivo nesse inacabado processo e .concluo: "Conto o passado - o passado de que foi contemporânea aquela que fui - conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje". (SOARES, 1990, p. 41).

## Referências

ALVES, R. Disponível em: [https://www.pensador.com/autor/rubem\\_alves/](https://www.pensador.com/autor/rubem_alves/). Acesso em: 3 maio 2023.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da Neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: ABC, 2011.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BENAVENTE, A. *et al.* **A literacia em Portugal**: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização – PNA** - criado pelo o Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Brasília: MEC, 2019.

CASTRO, J. G. O. **Coisas da vida**. Belém, PA: UNAMA, 2008.

COSCARELLI, C. V. (Org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

EHRI, L. C. Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005

GOMBERT, J.-E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. **A Importância da leitura na infância**. Entrevista com Marisa Lajolo. Colégio Uirapuru. g1, 9 de setembro de 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/yCLP3>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KUHLMANN, Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, M. Histórias de vida e história oral. In: DELGADO, M. E GUTIÉRRES (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Madri: Síntese, 1994 .

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das Neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

## **LEITURA LITERÁRIA: VIA DE ACESSO À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Maria Eridan da Silva Santos  
Maria Lucia Pessoa Sampaio  
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

### **Considerações iniciais**

A leitura se constitui instrumento de fundamental importância para se viver em uma sociedade que, aceleradamente, avança nos aspectos tecnológico, científico, cultural e social, tendo em vista o processo de globalização que vivenciamos. Essa perspectiva nos leva a compreender a escola como um espaço de incentivo e de mediação de leitura.

Em um passado não tão distante, muitos de nós, professores e alunos, frequentamos a escola, vivenciando a ideia de que a leitura era uma atividade a ser desenvolvida apenas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Essa compreensão de leitura foi superada e passa a ser vista como um hábito. Mas, ao longo dos anos, essa ideia de hábito foi também sendo superada, porque o hábito é compreendido como experiência que acontece automaticamente e, na maioria das vezes, quase sem o pensar sobre esse fazer.

A leitura é, então, percebida como fonte de conhecimento para a vida, capaz de desenvolver o pensamento crítico, favorecendo a construção e a expressão da criatividade comunicativa das pessoas, por conseguinte, proporcionando a disseminação do saber no jogo interativo que nos é oportunizado pelo convívio social.

Nessa vivência diária com o outro, o ato de ler se constitui um dos mecanismos que nos possibilita construir e interpretar enunciados, ou seja, lidar com o signo linguístico, moldando o nosso jeito de viver e construindo a nossa história. Nos últimos anos, a ênfase dada em debates tem sido a compreensão de que é possível, na escola, pensarmos a leitura como fonte de prazer, pela motivação, pelo deleite, sem qualquer compromisso técnico. Contudo, entendemos que a sistematização das atividades de leitura na escola poderá proporcionar ao indivíduo melhores condições de atuar por meio de um gênero textual, já que é através deste que o ato interacional acontece, conforme o interesse comunicativo dos interlocutores. Além disso, a leitura nos possibilita uma melhor escrita, melhor interpretação, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades que contribuam para a aquisição de

competências nas mais variadas áreas do conhecimento, podendo, também, contribuir para a criatividade e capacidade de sonhar, fantasiar e acreditar que o mundo pode ser bem melhor. No entanto, o que se apresenta em nossas unidades de ensino fundamental é uma certa dificuldade em desenvolvermos em nossos alunos o gosto pela leitura, aspecto verificável na falta de interesse das nossas crianças em ler.

Diante da problemática da falta de estímulo e/ou interesse dos alunos pela leitura, temática recorrente no mundo da educação, estamos desafiados, enquanto professores e bibliotecários, a buscar o aprimoramento de nossa prática docente e educativa, pensando a biblioteca como instituição que muito tem a fazer e pode fazer para que o nosso país seja também de leitores. No meio escolar, a vontade de ler está intimamente relacionada às formas de desenvolvimento das atividades de leitura realizadas nas salas de aula e do trabalho desenvolvido na e pela Biblioteca Escolar, tema central da nossa pesquisa. Portanto, o papel do bibliotecário como mediador desse processo é, sem dúvida, um aspecto determinante na construção e formação de leitores.

Este artigo é um pequeno recorte que advém da nossa pesquisa de mestrado, realizada junto à Biblioteca Escolar João XXII, da Escola Estadual “João Escolástico”, atendida pelo Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE, na cidade de Pau dos Ferros. Discutimos a prática e a mediação de leitura na sala de aula e a biblioteca como espaço dinâmico e interativo, um espaço vivo, um suporte que, integrado com a proposta curricular da escola, constitui-se recurso pedagógico eficiente e influente nos resultados da aprendizagem dos alunos, por consequência, uma atuação social mais digna, consciente e ativa.

### **Leitura: diferentes conceitos e diversas manifestações**

Ler é navegar no texto alheio, seja na hora da tempestade ou nos dias de bonança. É fazer do texto alheio texto próprio, e transformar-se num poeta, lendo poesia, e transformar-se num filósofo, lendo filosofia, e transformar-se num pensador, lendo pensamentos, e aprender a criar metáforas, fazer ilações, inventar personagens, relacionar opiniões, criticar, discutir, revisar, admitir, comparar, distinguir, contestar [...]. (PERISSÉ, 2005, p. 15).

A leitura, nas suas diversas manifestações de tipos e formas, faz parte da nossa vida diariamente e se constitui como necessidade humana, pois vivemos em uma sociedade letrada, que nos exige essa capacidade leitora. Por isso, apresentaremos, aqui, alguns conceitos sobre leitura, na dimensão histórico-social e crítica. Contudo, nos deteremos mais na leitura literária, haja vista que nossa pesquisa é direcionada a analisar como se dá a mediação

de leitura na biblioteca escolar na perspectiva de formar e autoformar o leitor literário.

Nossa concepção de leitura toma por base nossa experiência de vida enquanto leitoras, mas, principalmente, aquelas advindas da leitura de estudos teóricos, como por exemplo, de Chartier (2009) e Benevides (2002), que compreendem a leitura em sua dimensão cultural e histórico-social. Ambos entendem que a leitura não deve ser vista como algo em separado, mas como prática recorrente e fundamental no contexto cultural e social, portanto, ligada à vida em toda a sua essência.

A leitura não pode ser tratada isoladamente dos problemas sociais, porque ela não está fora do mundo. O leitor se identifica com a leitura a partir do momento em que o texto passa a fazer sentido no seu contexto de vida, caracterizando-se como processo dinâmico, informativo, formativo e constante, que facilita a participação humana em sociedade e sua compreensão da história. Por ser a leitura um instrumento de produção e de conhecimento, se acionada de forma crítica e reflexiva, conforme discute Silva (2009), favorece o desenvolvimento do senso crítico, criativo, compreensivo e inovador, o que nos leva a pensar que podemos, pela leitura, nos transformar e transformar a sociedade.

Considerando-se as contradições da escola, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos de conscientização voltados às mudanças sociais na preparação de um mundo com valores culturais que estabelecem a cidadania. Assim, a escola precisa mostrar a importância não somente dos textos pedagógicos que se limitam a ensinar a ler, mas demonstrar a infinidade de leituras no contexto social, as quais priorizam os acontecimentos e transformações da sociedade que são de grande relevância à vida cotidiana do aluno. É necessário que o professor seja o mediador entre o texto e o leitor, para orientar, direcionar, focalizar, ampliar, questionar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos em relação ao texto que está sendo trabalhado. Significa auxiliá-los a perceber outros aspectos que, sozinhos, talvez não consigam, como, levar em consideração as ideias de outros, diferentes das suas, a estabelecer relações com outros textos, com sua realidade e com diferentes conhecimentos. Por isso, o olhar atento do professor para os alunos, em cada momento de leitura, observando o nível de participação e a forma como cada um age e interage diante do texto lido, é imprescindível na formação do leitor.

Se a leitura for realizada diariamente e acompanhada de perto pelo professor, oportuniza, ao aluno, aprimoramento e aprofundamento significativo da sua capacidade leitora, seja no sentido do conhecimento do acervo, da fluência da leitura, seja da possibilidade de compreensão das leituras que lhe são propostas todos os dias na escola e no contexto social. Isso porque,

Em sociedade são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante de fatos e das ideias que circulam através dos textos. (SILVA, 1989, p. 27).

A leitura tem uma infinidade de formas de uso. A leitura crítica, por exemplo, direciona-se sempre para o horizonte do bom senso, procurando elevar a positividade e construir mentes reflexivas e hábeis na formação de valores que possibilitem enxergar e questionar as contradições da realidade. As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade, de forma que podem contribuir para a desigualdade em função do valor dos materiais escritos disponibilizados, ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer, aos alunos, a possibilidade de acesso aos materiais escritos valorizados socialmente. Por consequência, com base nesses materiais, desenvolverem práticas sociais consideradas legítimas e necessárias em uma sociedade letrada.

A Biblioteca Escolar, em sua funcionalidade, deve ativar todos os materiais componentes do acervo, bem como o seu plano de atividades com esse acervo por meio do bibliotecário, de modo que consiga engajar professores e alunos no mundo da leitura de forma prazerosa, significativa e capaz de provocar mudança qualitativa do ensino. Desse modo, torna-se importante analisar a dinâmica da mediação realizada na biblioteca escolar e sua relação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “[...] é necessário ampliar nossa visão leitora para além da competência leitora e escritora”. (BALDI, 2009, p. 8).

Isso porque, ninguém nasce lendo e muito menos gostando de ler. Existe um caminho muito importante a ser seguido e quanto mais cedo for trilhado, melhor, pois a participação social e o exercício de cidadania estão diretamente vinculados à prática e ao uso adequado da leitura. Segundo McGuinness (2006, p. 38), “[...] o principal requisito para se tornar um bom leitor é o desenvolvimento de uma boa capacidade linguística durante os primeiros anos de idade”. Toda e qualquer Biblioteca Escolar deve elaborar uma proposta de trabalho voltada para as práticas de leitura que seja capaz de desenvolver o pensamento leitor dos alunos no sentido da apropriação cada vez mais abrangente da linguagem escrita dos textos literários, estimulando o aperfeiçoamento da compreensão leitora e as possibilidades de estabelecer relações e construções de sentido, bem como a influência e a expressividade na leitura pelos alunos. Proposta como essa só é possível se o bibliotecário conceber e utilizar a leitura como fonte de prazer e informações, ampliando o repertório dos alunos com a diversidade de textos literários dispostos na biblioteca.

Dessa forma, há necessidade de se aguçar a imaginação dos alunos, compartilhar várias leituras, dinamizar experiências diversas, de modo que eles possam descobrir os encantos da leitura e as possibilidades de descobertas do mundo que os cerca e de si mesmos, tornando-se pessoas mais sensíveis, mais críticas, por consequência, mais criativas, como aqui refletido.

Daí podemos pensar a leitura de literatura com uma das formas de acesso a outras referências que nos permite sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, que nos permita os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro de que tanto precisamos para enriquecer nossa vida e nos mantermos saudáveis. (BALDI, 2009, p. 9).

A leitura pode despertar o que há de melhor em nós, não somente no aspecto intelectual, mas também no emocional, social e humano. Acreditamos que mediar a leitura na sala de aula nos remete à necessidade de selecionarmos propostas a serem dinamizadas com os textos com muita atenção, no planejamento, com critérios bem-definidos, rompendo com a incoerência entre o que a escola discursa e o que faz.

Em consonância com as propostas pedagógicas da escola e dos professores, pode-se favorecer o desenvolvimento da capacidade e do gosto pela leitura. Todavia, na prática, essa atividade tem sido pouco contemplada ou priorizada, sendo assim, esbarramos em atividades meramente tradicionais de exploração, o que acaba inviabilizando o êxito de suas intenções e tornando-se, apenas, mais um discurso vazio na escola. Questões como essa nos remetem à necessidade de mediação entre o texto e o leitor feita pelo professor, considerando sua intencionalidade e consequente concretização em sala de aula. Existe uma grande dificuldade em superar antigas práticas e adotar novas posturas que concorram a mudanças significativas não só nas atividades de leitura, mas também em outras atividades de linguagens na sala de aula, pois, conforme Matta (2009, p. 78), “[...]. Se a leitura é um ato de negociação, as aulas de leituras devem ser polemizadas, discutidas, interativas, para levar o aluno a ampliar a sua capacidade de discutir, criticar, argumentar e defender seus pontos de vista elementos, aliás, indispensáveis ao pleno convívio na sociedade”.

Diante dessa valorização social da leitura e das dificuldades que se apresentam na sua funcionalidade nas escolas, acreditamos que uma das soluções possíveis para superar esse entrave seria dinamizar, através das bibliotecas escolares, projetos viáveis que primem pelo incentivo à leitura.

Nesse sentido, Campello (2008) reconhece a Biblioteca Escolar como fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam esporadicamente, sendo um espaço para atividades que venham a favorecer a prática do ato de

ler de forma crítica, reflexiva e interativa, pois ela se constitui espaço de vida, de conflito de ideias, de informação e de conhecimento.

Ainda, segundo Campello (2008), a biblioteca, ao reunir, para uso de um coletivo e de forma organizada, uma gama de portadores textuais, passa a representar um recurso indispensável para a formação de leitores eficientes, capazes não só de decifrar, mas de interpretar e encontrar significado no que é lido quando desenvolvem a prática da intertextualidade.

Ainda que não seja a salvação da escola e da educação, a Biblioteca Escolar pode ser um lugar privilegiado que contribua para a qualidade do ensino ao promover práticas de leitura e acesso à informação de qualidade, integrando técnicos, professores e alunos a sua comunidade. Dessa forma, a Biblioteca Escolar tem papel relevante no processo de desenvolvimento das práticas de leitura literária, bem como no buscar uma participação ativa das atividades pedagógicas, de modo que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, já que é fundamental na formação dos alunos. Segundo Cosson (2014):

Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura. Parte dos livros lidos são obras didáticas, consoante o perfil do aluno, da maioria dos leitores, e o livro mais lido é a Bíblia. Quando leem literatura, o texto selecionado é o best-seller do momento, seguido pela leitura indicada pela escola, como se supõe pela presença de obras canônicas e de literatura infantil na lista dos preferidos. Aliás, não é sem razão que o professor é o principal mediador da leitura, ainda que os livros indicados pela escola sejam majoritariamente didáticos. (COSSON, 2014, p. 12).

Quando incentivamos a leitura através da literatura, optamos por uma leitura artística, prazerosa, que permite ao leitor desenvolver seu potencial subjetivo, de forma a sustentar e garantir a sua permanência na escola e enquanto leitor. A ideia de texto literário ser arte é corroborada por Lois (2010), que o discute como arte e não como pedagogia. Acrescenta, ainda, que o texto literário dialoga com a subjetividade do leitor e não com a técnica.

Assim, consideramos a leitura literária como formativa, pois, além de possibilitar nossa formação leitora, nos forma como sujeitos da própria leitura. Assim sendo, ela nos permite refletir sobre o ato da leitura e, nesse refletir, acabamos por perceber que a leitura literária nos leva à condição de assumirmos a posição de sujeitos, pois só podemos exercer a criticidade e a reflexividade se nos reconhecemos como sujeitos.

### **Mediação de leitura: ação primordial na formação do leitor**

Nossa compreensão de mediação se fundamenta nos princípios de Vygotsky (2007), que discute o homem enquanto sujeito do conhecimento. Para o autor, o homem não tem acesso direto aos objetos, tudo se dá pela

mediação, que envolve alguns reflexos do real mobilizados pelos sistemas simbólicos que se tem. Nesse sentido, Vygotsky enfatiza que a construção do conhecimento ocorre como uma interação mediada por várias relações, mediação feita pelo outro, de modo que esse outro não tenha que ser necessariamente pessoa, ou seja, podem ser objetos que fazem parte da organização do ambiente de convívio do sujeito.

Saldanha (2013) corrobora com a ideia de Vygotsky de que o homem é sujeito ativo que cria o meio, a realidade, e dessa forma vai se transformando e mudando o mundo de acordo com o que faz, produz e com quem estabelece relações. Vygotsky (2007), portanto, compreende como os processos psicológicos se desenvolvem no homem, tanto no aspecto individual quanto sociocultural, e discute os saberes adquiridos pela criança antes de chegar à escola, uma vez que, para ele, a criança já vivenciou diversas situações de aprendizagens e traz conhecimento construído nas suas relações sociais, na família, na comunidade.

O papel de mediador para a formação do leitor criança é, assim, primordial, visto que a prática de leitura é constante no cotidiano infantil. A mediação de leitura feita pelo professor favorece conhecer as capacidades e desenvolvimento evolutivo da criança, identificando o que ela já conseguiu aprender e o que sabe com a ajuda de um adulto. Esse estágio é denominado por Vygotsky (2007) de Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real. Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, afirma que

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é como se fosse uma porta de entrada para se chegar à Zona de Desenvolvimento Real, pela mediação pedagógica, ou seja, com a ajuda do professor, o aluno sai de um estágio de desenvolvimento para outro. Aí está a importância da mediação do professor em qualquer aspecto ou situação de aprendizagem, porém, aqui, fazemos referência à leitura.

De acordo com as discussões e leituras realizadas, compreendemos a mediação como envolvimento afetivo do professor com a obra literária e a realização de práticas de leitura com os alunos que incentivem e propiciem o diálogo entre o texto e o leitor. Não há como negar que a prática de leitura é uma constante na vida humana e isso faz dela uma necessidade urgente nas escolas. Para Saldanha (2013),

A mediação de leitura deve ser prioridade nas atividades escolares, e o professor é fundamental nesse processo, porque está continuamente interagindo com o aluno. Entretanto sabemos que existem várias dificuldades para a formação de mediadores de leitura, tendo em vista que as práticas escolares voltam-se para atender às exigências curriculares, saindo da escola o aluno esquece a leitura. (SALDANHA, 2013, p. 66).

Um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e a gostar da leitura. Para Queirós (2014, p. 97), “[...] já é possível visualizar pequenos avanços na formação leitora dos sujeitos, ainda que de forma lenta, tendo em vista a grande massa desprovida desse bem cultural”. Para isso, precisamos compreender que esse aprender e gostar de ler pode ser suscitado, criado, motivado através da mediação do professor ou do bibliotecário escolar entre o texto e o leitor. Para a autora, a mediação de leitura deve ocorrer de forma segura, o que requer do professor mediador que também seja um leitor e goste de ler. Requer, ainda, que o professor utilize uma variedade de textos e oportunize materiais e caminhos possíveis de serem percorridos, enfim, tente conquistar a criança, incentivando-a a buscar o texto e a leitura pela descoberta, a curiosidade e pelo interesse e prazer em ler. Sampaio (2008) entende que a tarefa de conquistar leitores é algo que exige uma metodologia inovadora e criativa. Nesse sentido, mediar leitura deve ser algo encantador e precisa que o mediador

Interaja com o público de forma lúdica e diversificada, despertando o prazer pela leitura entre eles: adereços, (máscaras, perucas, fantasias...), músicas, brincadeiras; contação e reconto de histórias; contação de história através do teatro, com personagens personalizados; roda de leitura [...]. (SAMPAIO, 2010, p. 38).

Motivar as crianças para a leitura consiste, portanto, em planejar bem as atividades de leitura, desenvolver capacidades de mediação que instiguem a curiosidade da criança, a fim de levá-la a sentir-se participante ativa do processo, compreendendo o lido e motivando-se a ler outros textos em uma dinâmica interativa e dialógica com o texto. Nessa perspectiva, asseguramos e defendemos a Biblioteca Escolar como espaço primordial e adequado para as atividades de mediação de leitura na perspectiva de motivação, prazer e formação de leitores.

### **Considerações finais**

Acreditamos que a leitura literária tem o poder de aproximar as pessoas, despertar no aluno o desejo de frequentar a escola, despertar a curiosidade, instigar o desejo de querer sempre mais, vivenciar outras aventuras através das histórias literárias, além de conduzir a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Segundo

entende Cosson (2014, p. 50), “[...] a leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois a excelência da literatura é um modo único de experiência”.

A leitura é meio para a compreensão e transformação da realidade e o educador precisa mobilizar as capacidades do aluno, sensibilizá-lo para sentir-se e agir como sujeito ativo construtor do próprio conhecimento. Para o ensino da leitura, é preciso que se tenha a concepção de que ela é uma relação de interação do homem com a realidade, espaço de manifestos ideológicos na sua natureza dialógica, em que as forças sociais e interesses de classes se manifestam.

O ato de ler nem sempre é agradável, pois, dependendo de como ele é tratado ou encaminhado, pode se tornar atividade enfadonha para o leitor e sem motivação, ocasionando o desgosto pela leitura. Por isso, cabe ao educador mediar a prática de leitura de forma motivadora, para que a leitura seja espontânea e que vá ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades da formação do educando, considerando seu compromisso enquanto estudante, mas também suas expectativas enquanto leitor criativo, desafiador e de iniciativa. Significa abrir caminhos para despertar a consciência leitora do aluno, que se dá quando ele percebe a importância da leitura na sua vida e a influência desta no desenvolvimento intelectual, social, cultural e humano.

A literatura faz parte da nossa vida desde os primórdios, conforme Cosson (2014), desde as histórias que relatam como surgiu o mundo, como nasceu o primeiro homem, entre tantos outros exemplos que já serviram de base para a expansão da literatura em diversas manifestações. Entretanto, também discute o não lugar da literatura atualmente na vida das pessoas, com base em pesquisa realizada em 2012, “Retratos da Leitura no Brasil”, que apresenta como resultado uma média de quatro obras lidas por brasileiro no ano. Essa é a realidade neste país em relação à leitura de literatura.

Desse modo, acreditamos fortemente que nossa pesquisa é necessária e importante para motivar e incentivar a prática de leitura literária nas escolas e, assim, contribuir de forma mais efetiva na construção de um país de leitores. Entendemos, portanto, que as diversas formas de leitura são fundamentais para a construção de uma sociedade mais livre e democrática, fundamentada na diversidade, na construção da memória e no exercício da cidadania.

## Referências

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BENEVIDES, A. S. **Os mundos de letramento dos professores em formação:** a constituição/formação do sujeito/leitor. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar:** temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo; Editora da UNESP, 2009.

COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

McGUINNESS, D. **Cultivando um leitor desde o berço:** a trajetória do seu filho da linguagem à alfabetização. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MATTA, R. S. da. **Português – linguagem e interação.** Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

PERISSÉ, G. **Elogio da leitura.** Barueri, SP: Manole, 2005.

QUEIRÓS, E. C. M. **Olhares para experiência na formação de crianças leitoras.** 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. POSEDUC/UERN, Mossoró, RN, 2014.

SALDANHA, D. M. L. L. **A formação leitora e de mediadores de leitura:** uma experiência no Programa BALE. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2013.

SAMPAIO, M. L. P. **Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE.** Pau dos Ferros, 2010.

SILVA, E. T. da. Biblioteca Escolar: quem cuida? *In:* GARCIA, E. G. (Org.). **Biblioteca escolar:** estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 49-33.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **O PNAIC E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Midiã Ízlia Praxedes dos Santos  
Iure Coutre Gurgel  
Isabel Maria Sabino de Farias

### **Considerações iniciais**

Os altos índices de analfabetismo ainda preocupam o sistema educacional brasileiro. Muitas crianças se encontram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita, chegando aos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentando altos índices de analfabetismo funcional ou, na pior das hipóteses, analfabetos. Os estudos sobre a temática não se esgotam a partir do debate aqui neste escrito, ao contrário, esperamos que a leitura deste texto possa impulsionar os leitores a continuarem a caminhada pelas temáticas da alfabetização e da formação docente.

A motivação central que culminou com a escrita deste texto está fundada na constatação de que é por meio da formação continuada que os professores podem aprender novos conhecimentos a partir da reflexividade da prática, do diálogo entre pares e da troca de experiências que possam contribuir para a construção de um trabalho de qualidade capaz de favorecer a melhoria da aprendizagem dos educandos. Outro motivo foi o de que, como professores, a temática da alfabetização e da formação docente são categorias de estudos que nos fazem brilhar os olhos, vivências essas que nos permitem experienciar inúmeros desafios no cotidiano da escola e, assim, enveredarmos pelo caminho da pesquisa a respeito da temática.

Refletir sobre essas vivências que se dão no chão da escola contemporânea no tocante aos desafios de alfabetizar os alunos na idade certa, oferecendo, aos professores, uma formação em serviço, implica reconhecermos a importância que as formações, inicial e continuada, têm para a melhoria do trabalho pedagógico do professor. Isso porque, admitimos que essa formação precisa ocorrer de forma contínua e permanente (IMBERNÓN, 2011).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi implementado em 2012 e estruturado até 2016 como um curso presencial. Ele se configurou como um compromisso formal entre os entes da federação

(governo federal, estado e municípios), com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, portanto, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Dessa forma, o PNAIC surge como política que visa equacionar o direito à alfabetização das crianças brasileiras na idade certa (BRASIL, 2012), por meio de um trabalho contextualizado e tendo como eixo norteador o desenvolvimento de quatro ações, a saber: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012).

Nessa direção, a formação continuada do PNAIC, em diálogo com a aprendizagem da docência, implica melhoria no desenvolvimento profissional, por favorecer a construção de novos conhecimentos e reflexões imprescindíveis para o fazer docente em sala de aula no trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, como também de agregar os demais conteúdos curriculares na perspectiva interdisciplinar. Sobre o desenvolvimento profissional docente, em seus estudos, Formosinho o caracteriza como,

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. [...] Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Percebemos, assim, que o desenvolvimento profissional docente é constituído pelas múltiplas experiências vivenciadas pelo professor no decurso da profissão, permitindo, dessa forma, um exercício crítico-reflexivo de sua prática por meio do diálogo e das ações coletivas fortalecidas no espaço da escola. Isso contribui para “[...] o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. (MARCELO GARCIA, 2009).

Como questão norteadora do estudo, destacamos: como a formação do PNAIC contribui para a melhoria da prática pedagógica do professor, sobretudo no tocante aos direitos de aprendizagem para o processo de alfabetização dos alunos? Objetivamos, assim, com esta pesquisa, investigar como uma professora alfabetizadora organiza sua prática pedagógica de

modo a garantir os direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo<sup>1</sup> de alfabetização.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), por meio de uma revisão de literatura e de uma pesquisa documental. Como procedimentos de análise, destacamos a análise documental, as observações em sala de aula e o diálogo com a professora alfabetizadora participante deste estudo. A análise dos dados da pesquisa dialoga com pesquisadores dos campos de formação docente e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2013, 2014; NÓVOA, 1992, 2014; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2019; OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009; FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011).

Nesse caminhar, o presente estudo também nos permitiu ampliar reflexões acerca da prática pedagógica do professor alfabetizador com um olhar voltado às questões do planejamento docente, à rotina diária e aos direitos de aprendizagem dos educandos como dimensões basilares do fazer pedagógico. É preciso (re)pensarmos frequentemente, enquanto professores, a respeito de quais direitos de aprendizagens estão sendo garantidos aos nossos educandos, questionando, o que o meu aluno está aprendendo? Como temos estruturado o nosso tempo didático em sala de aula para a operacionalização das atividades? Enfim, torna-se relevante refletirmos acerca dessas questões, a fim de buscarmos melhores índices de aprendizagem e, assim, contribuirmos na construção de uma educação pública de qualidade.

O presente trabalho busca, através da análise de vivências de uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças em fase de alfabetização, identificar quais são os principais obstáculos que a escola enfrenta nesse processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a forma como ela organiza seu currículo para se garantir que as crianças tenham, de fato, acesso aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa.

Os resultados sinalizam que a escola apresenta um planejamento bem-estruturado, com todos os processos essenciais para o fazer pedagógico, em consonância com os documentos oficiais que regem a educação nacional. O currículo escolar apresenta definição em relação aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa, além de orientações de como trabalhá-los em sala de aula, todavia, na observação do cotidiano escolar e da rotina,

---

<sup>1</sup> De acordo com o Manual do PNAIC (BRASIL, 2012), o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é referente a um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, destinado à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e escrita e à ampliação das referências culturais dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento.

verificamos que o tempo destinado às atividades de alfabetização é mínimo e insuficiente para a construção de habilidades leitoras e escritoras, principalmente se levarmos em consideração o número elevado de alunos com dificuldades em alfabetização presentes na escola.

### **Considerações sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente: reflexões a partir da política do PNAIC**

É urgente para países como o Brasil, que há muitos anos aponta como promessa de potência econômica, investir nas áreas da ciência, da educação e, mais especificamente, vencer os altos índices de analfabetismo. O Ministério da Educação - MEC, ao longo dos anos, em diferentes gestões, tem investido em programas de combate ao analfabetismo destinados a jovens e adultos, a exemplo do Brasil Alfabetizado (2003), e em programas de formação de professores alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012).

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e tem como objetivo ofertar formação continuada a professores alfabetizadores, em parceria com estados, municípios, universidades federais e o governo, através do MEC (BRASIL, 2012). Apresenta-se, dessa forma, como via de direito aos estudantes de serem alfabetizados na idade certa, portanto, um exercício democrático e ordinário na ação escolar e docente para reconhecer a divergência e a exclusão e, logo após, problematizá-las como práxis social e educativa (FARIAS *et al.*, 2022).

Nessa perspectiva, o referido programa apresenta como eixos norteadores das formações continuadas a prática da reflexividade, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2014). É perceptível, a partir da análise documental, a necessidade que o professor contemporâneo tem em desenvolver sua prática reflexiva no sentido de refletir criticamente sobre seu trabalho e, assim, aprender e desenvolver-se profissionalmente. Nóvoa (1992) postula que, ao desenvolverem a capacidade de observar, analisar e refletir criticamente sobre as situações concretas de que participam na escola, os professores tendem a ser mais flexíveis nas atividades profissionais, com mais autonomia e capacidade de tomar decisões.

A formação continuada desenvolvida pelo referido Programa estruturava-se em uma espécie de teia, de forma coletiva. Primeiro, os professores orientadores de estudo participavam de um curso ministrado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e, em seguida, tinham o compromisso e a responsabilidade de ministrar o referido curso para os professores alfabetizadores no contexto local. Ambos os integrantes da

formação, orientador e professor alfabetizador, de acordo com as Portarias nº 1.458/2012 e nº 90/2013, recebiam bolsas de estudo para participar de tais ações. Como objetivo geral da formação, o PNAIC sinalizava

[...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse pacto. (BRASIL, 2012, p. 15).

Em outras palavras, era uma formação em serviço que oportunizava, aos participantes, momentos significativos e construtivos de aprendizagens da docência para o trabalho no ciclo de alfabetização, reconhecendo a formação como uma ação relacional entre sujeitos, cujas práticas são portadoras de saberes (TARDIF, 2007).

Nóvoa (1995) ressalta, em suas pesquisas, que a formação docente precisa constituir-se de um caráter dinâmico, colaborativo, sendo fundamental o diálogo entre os professores para consolidar saberes da prática pedagógica. Para o autor português, uma boa formação permite

[...] estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é caracterizado como um movimento coletivo que contribui para a construção de saberes, conhecimentos e reflexões por parte do professor, aspectos que serão essenciais ao seu fazer docente, por permitirem que esse profissional seja o responsável por sua formação, lembrando que a aprendizagem do adulto professor acontece ao longo da vida.

A partir da análise documental desenvolvida sobre os materiais do PNAIC, e entrelaçando com as contribuições do educador espanhol Francisco Imbernón, reconhecemos que o PNAIC corrobora para a melhoria da práxis pedagógica, tornando-se um programa de formação continuada que, como defende Imbernón (2010), permite estimular uma perspectiva crítico-reflexiva na ação docente, bem como, a valorização do saber do professor como agente da própria formação, em um processo de constituição da sua identidade profissional docente.

Em suma, refletir sobre a formação continuada do professor alfabetizador a partir dos contributos do PNAIC implica destacar que tal formação favoreceu a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes participantes do Programa, sobretudo por possibilitar a construção

de aprendizagens em rede, em que o diálogo, a reflexividade e o planejamento docente foram elementos essenciais para o aperfeiçoamento da prática desses profissionais.

### **Um (novo) olhar sobre a perspectiva de se alfabetizar-letrando no ciclo de alfabetização a partir do PNAIC**

Hoje, encontra-se bastante difundida a ideia de que não é mais viável ao professor alfabetizar os alunos de forma mecânica, ou seja, em um ato puro e simples de codificação e decodificação da língua escrita, tornando-se necessário a construção de um trabalho didático-pedagógico que faça sentido ao ato de ler e escrever. O aluno e a aluna devem compreender que todo material escrito existente no mundo é apresentado em diferentes suportes, possui uma intencionalidade, uma função, por sua vez, a professora e o professor alfabetizador devem pautar sua prática nessas vivências e experiências reais de leitura e escrita.

Nessa dimensão, na análise dos documentos orientadores do PNAIC, destacamos que a concepção de alfabetização adotada no contexto da formação se dá a partir da perspectiva do , isto é, compreende-se e defende-se a necessidade de que o aluno se aproprie do sistema de escrita alfabético, desenvolvendo habilidades para fazer uso desse sistema com autonomia em diferentes ambientes comunicativos. Soares (2014) exemplifica as novas concepções de usuários competentes da língua escrita, entendendo que

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ler letrado. [...] Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2014, p. 36).

Está posto, desse modo, mais um desafio para os professores alfabetizadores, que vêm de uma cultura que, por muito tempo, priorizou o uso das cartilhas, ou seja, do ensino da língua escrita de forma mecânica. Quanto a esse método, pode-se dizer que, ao mesmo tempo que alfabetizava, também criava outro problema, o analfabetismo funcional. Atualmente, reconhecemos ser necessário o trabalho do professor alfabetizador de enfocar a prática da diversidade textual em sala de aula como caminho para a formação de alunos leitores.

Vale frisar que essa nova compreensão de alfabetização trouxe para o campo educacional um grande embate, que ainda persiste – a questão do

método adequado de ensinar. No entanto, Soares (2015) chama a atenção para o fato de que o ensino da língua escrita não comporta, em sua complexidade, a eleição de um único método como o mais eficaz, ou como a receita mágica. Ao contrário, durante o processo de alfabetização, a riqueza da diversidade metodológica pautada em um trabalho norteado a partir do uso dos gêneros textuais e das práticas de leitura, reconhecendo o aluno como elemento essencial desse processo, pode trazer suas contribuições nas diferentes etapas de alfabetização e estar de acordo com as finalidades pedagógicas.

Com foco na formação do Professor Alfabetizador, o PNAIC propôs como fundamentos do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização quatro princípios centrais:

- O Sistema de Escrita Alfabética é completo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas dever ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconhecem como protagonistas de suas próprias histórias;
- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

A partir das explicitações acima, o trabalho pedagógico do professor precisa reconhecer a criança como o centro do processo de ensino e aprendizagem e não mais como mera receptora de informações. As aprendizagens que a criança está construindo e os caminhos que percorre na aprendizagem da língua escrita passam a nortear, de forma reflexiva, o trabalho do professor e não o contrário. Nesse pensar, compete à escola o desenvolvimento de um trabalho com a Língua Portuguesa que favoreça aos educandos o trabalho com práticas literárias, oralidade e produção escrita. Orienta-se, portanto,

[...] que o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve envolver o trabalho com os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para isso, o docente precisa propiciar momentos em que as crianças reflitam sobre textos de diferentes gêneros textuais e desenvolvam as habilidades de leitura e produção de textos. (LEAL *et al.*, 2013, p. 244).

As consequências das interpretações equivocadas de trabalho sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e, ainda, concepções

distorcidas dos processos de ensino e aprendizagem são, muitas vezes, um trabalho infrutífero e irrefletido, com meras repetições de expressões retiradas do contexto de uma obra e de uma teoria minuciosamente elaborada na práxis com a prática, fruto de pesquisa igualmente minuciosa e séria. O professor se esforça por não ser “tradicional”, mas também não consegue se situar em práticas verdadeiramente construtivistas.

O próprio documento do PNAIC destaca como foco do trabalho docente para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento que

[...] é preciso assegurar-lhes [aos alunos] que se apropriem do sistema de escrita alfabética, cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia, ou seja, sem a ajuda de leitores / escritores mais experientes. Isso demanda experiências curriculares planejadas, dinâmicas e interdisciplinares. No Ciclo de Alfabetização, as relações entre fala e escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética não são os únicos conhecimentos necessários para que a criança se alfabetize, mas, sem dúvida, é com eles que é possível a constituição gradativa da criança, em relação à sua autonomia, nas práticas de linguagem de que participa na escola e na vida [...]. (BRASIL, 2012, p. 37).

O Documento do PNAIC é enfático quando elucida a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico com foco na alfabetização que priorize o processo de aquisição da escrita dos educandos, a partir de um planejamento voltado às práticas de leitura com os gêneros textuais, familiarizando, os educandos, com a diversidade textual e a produção escrita com função social.

Para melhor apreensão do que estamos abordando, nas Figuras 01 a 04, compartilhamos os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados no ciclo de alfabetização aos educandos, conforme postulados pelo referido Programa.

**Figura 01 – Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização - Leitura**

| Leitura   | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|---|-------|-------|-------|
| Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.   | I/A   | A/C   | A/C   |
| Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.  | I/A   | A/C   | C     |
| Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.   | I/A   | A/C   | A/C   |
| Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.                  | I/A   | A/C   | A/C   |
| Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.  | I/A   | A/C   | A/C   |
| Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.   | I     | A     | C     |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.           | I/A   | A/C   | C     |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.                                       | I     | A/C   | A/C   |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.                      | I/A   | A/C   | A/C   |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.  | I     | I/A   | A/C   |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A   | A/C   | A/C   |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.                             | I     | A     | A/C   |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.                     | I/A   | A/C   | C     |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.   | I     | A     | A/C   |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.           | I/A   | A/C   | A/C   |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.                                       | I/A   | A/C   | A/C   |
| Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.  | I     | I/A   | C     |
| Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.  | I/A   | A/C   | A/C   |
| Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.                                  |       | I     | A     |

Fonte: Brasil (2012, p. 38).

**Figura 02** – Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização - Oralidade

| Oralidade  | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.   | I/A   | A/C   | C     |
| Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.   | I/A   | A/C   | A/C   |
| Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.   | I     | A/C   | C     |
| Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros). | I     | I/A   | A/C   |
| Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.  | I     | A     | A/C   |
| Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.   | I     | A     | A/C   |
| Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.   | I     | A     | C     |
| Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.  | I/A/C | A/C   | A/C   |

Fonte: Brasil (2012, p. 38).

**Figura 03** – Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização – produção de textos escritos

| Produção de textos escritos  | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | I/A   | A/C   | A/C   |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.        | I     | A     | A/C   |
| Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.  | I/A   | A/C   | C     |
| Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.   | I     | I/A   | A/C   |
| Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.                                     | I     | I/A   | A/C   |
| Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.  |       | I     | A/C   |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.  |       | I     | A/C   |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.  | I/A   | A/C   | A/C   |
| Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.   | I/A   | A     | A/C   |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.                                |       | I/A   | A/C   |
| Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.   |       | I     | A     |

Fonte: Brasil (2012, p. 39).

**Figura 04** – Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização – Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

| Análise linguística:<br>discursividade, textualidade e normatividade   | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.  | I/A   | A/C   | A/C   |
| Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.  | I/A/C | A/C   | C     |
| Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.  | I/A/C | I/A/C | I/A/C |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.  | I     | A     | A/C   |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).  | I     | A     | A/C   |
| Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.   |       | I     | A/C   |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).   | I/A   | A     | C     |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Â e Ão em final de substantivos e adjetivos). |       | I     | A/C   |
| Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.   |       | I     | A     |
| Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.   |       | I     | A/C   |
| Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.   |       | I     | A/C   |
| Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.   | I     | A     | A/C   |
| Pontuar o texto.   |       | I     | A/C   |
| Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.   | I     | A     | C     |
| Segmentar palavras em textos.  | I     | A/C   |       |

Fonte: Brasil (2012, p. 39).

A partir dos direitos de aprendizagens apresentados, voltados ao trabalho do ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização propostos pelo PNAIC, vemos como essencial a garantia desses direitos por meio de um planejamento pedagógico que tenha como foco o aluno, no sentido de se planejar, voltando-se a atender as necessidades desse aluno, e permitindo, ao professor, avaliar a própria prática, compartilhar entre pares as vivências tecidas no chão da escola e, assim, garantir, ao educando, o pleno direito de se alfabetizar na idade certa.

## **Investigando a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora: o percurso da pesquisa**

Em termos metodológicos, a análise temática apresentada neste escrito se caracteriza pela abordagem qualitativa (STAKE, 2011), apoiada pela revisão da literatura, procedimento basilar a uma imersão na literatura existente que permita ampliar o olhar sobre um dado assunto, bem como, ancora-se, também, na pesquisa documental.

Tem como *locus* uma escola pública localizada em um município potiguar. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados consistiram na realização de observação na escola campo da pesquisa, mais precisamente em uma turma do ciclo de alfabetização. Realizamos, também, um diálogo com a professora e analisamos alguns documentos que norteiam o trabalho pedagógico da professora participante deste estudo.

Farias (2014) nos ajuda a entender melhor a formação de professores da atualidade, pautando-a na conquista de identidades, no resgate dos conhecimentos prévios baseados nas histórias de vida e no processo de humanização da profissão docente, em que o professor “[...] exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualidade), com os outros (sociabilidade) e com o mundo em sua volta”. (FARIAS, 2014, p. 18).

### **Análise do discurso dos docentes**

Em um segundo questionamento, constatou-se que a maior parte dos projetos pedagógicos ou sequências didáticas propostas pela escola *locus* deste estudo está pautada em datas comemorativas. Como descreve a professora,

*Muitas vezes planejamos nossas aulas dentro destas datas comemorativas, onde pesquisamos muitas atividades e se extraem atividades de alfabetização. (Entrevista, 10/05/2019) .*

A partir da narrativa da professora, identificamos, claramente, a visão da escola no sentido de direcionar o trabalho didático para datas comemorativas. Constatamos, desse modo, que se realiza “pseudoprojetos”, pois eles nunca partem de uma problemática escolar, não consistem em projetos de intervenção e não são construídos coletivamente, ou seja, são apresentados prontos pela coordenação e, muitas vezes, já foram aplicados em outras escolas.

Todavia, ao conhecermos o Projeto Político Pedagógico da escola, planos anuais de curso, bimestrais e planos de aula, constatamos, em seus textos, a definição dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, bem como, das demais disciplinas e orientações para o desenvolvimento desses direitos no cotidiano de sala de aula. Todavia, na prática, o que se desenvolve,

como mencionado anteriormente, são atividades baseadas em temas referentes a datas comemorativas.

Destacamos que o trabalho com datas comemorativas não precisa ser extinto pela escola, pelo contrário, elas contemplam a valorização da cultura local ou nacional, importantes para a construção identitária e da solidariedade e tolerância. A crítica reside no fato de que esses temas se tornam centro de todo o fazer pedagógico escolar, deixando em segundo plano atividades voltadas aos principais problemas de ensino e aprendizagem.

Observamos que essa prática é recorrente em muitas escolas, uma prática carente de reflexões, pois muitas datas são trabalhadas ainda de forma acrítica e com forte apelo e estímulo ao consumo, a exemplo da Páscoa e seus ovos de chocolate, o Dia das mães e dos pais com os presentes, as festas natalinas, com Papai Noel e o forte apelo consumista. Muitas vezes, o plano anual de curso de cada ano sequer foi elaborado, o Projeto Político Pedagógico não se encontra atualizado, mas o calendário, com as datas comemorativas marcadas para serem trabalhadas, é o primeiro a ser distribuído no início do ano letivo.

Ainda em conversa com a docente, sobre como ocorrem os diálogos sobre as prioridades da instituição, no tocante ao planejamento na área da alfabetização, ela ressaltou que

*A escola não promove discussões para compartilhar ideias de alfabetização e letramento, ou discutir métodos de alfabetização. Embora haja muita cobrança do professor para apresentar resultados no fim do ano, a instituição em si, não está organizada para pensar conjuntamente, em ações e metas para curto, médio e longo prazo, que garantam a alfabetização de todas as crianças na idade certa. (Entrevista, 10/05/2019).*

A fala da docente é recorrente no sentido de mostrar um certo distanciamento da instituição escolar em relação ao planejamento do trabalho com a alfabetização nos Anos Iniciais. Isso indica certa fragilidade na área, no sentido de não se ter um projeto coletivo, pensado e construído pelo grupo para se trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento e, assim, permitir, aos professores, o exercício reflexivo e autoavaliativo da prática como forma de melhorar o desenvolvimento profissional docente.

Uma situação que nos chamou a atenção durante a observação foi que, ao adentrarmos na escola no período de abril, vimos a instituição mergulhada em atividades voltadas para a execução do miniprojeto de Páscoa. Não é necessário dizer que, apesar de a Constituição garantir um Estado laico e a LDB (9.394/96) assegurar que as aulas de ensino religioso sejam ministradas de forma a respeitar as diferentes manifestações e crenças religiosas em nosso país, e que seja abolida qualquer forma de proselitismo, observamos, nos momentos de abordagem de datas religiosas, aulas sendo transformadas em verdadeiros momentos de catecismo, em que a religião católica, seguida pela

maior parte dos educadores, se mantém como exclusiva na abordagem dos conteúdos.

Ainda, cabe ressaltar que a transmissão e inculcação de preceitos e dogmas religiosos característicos das celebrações pascais tomam o centro das atividades e objetivos das aprendizagens a serem alcançadas. As atividades de alfabetização entram como segundo plano, como observado em algumas aulas nas turmas de alfabetização pesquisadas.

Para exemplificar o exposto, mencionamos, no Quadro 01, algumas das atividades desenvolvidas pela professora alfabetizadora ao trabalhar sobre a Páscoa.

**Quadro 01 – Atividades voltadas à Páscoa**

**ATIVIDADES TRABALHADAS:**

- Listas de nomes de símbolos pascais
- Produção de acrósticos com o principal nome da celebração pascal: JESUS;
- Ditados de palavras;
- Leitura sobre o significado da Páscoa;
- Produção de texto;
- Estudo do alfabeto;
- Formação de palavras e frases.

Fonte: Arquivo da professora entrevistada (2021).

A partir das atividades mencionadas pela professora e da análise que efetuamos em seus planos de trabalho, identificamos certo distanciamento em relação à proposta aludida pelo PNAIC, no sentido do que se pode trabalhar no ciclo de alfabetização, qual seja, a perspectiva do alfabetizar-letorando. Sentimos falta de uma rotina que mostrasse como era direcionado o tempo para as atividades de escrita, se as práticas literárias eram atividades permanentes na rotina diária, enfim, se o trabalho diário era voltado basicamente a determinadas atividades com foco na data comemorativa, sem garantir os direitos de aprendizagens destacados pelo PNAIC.

Ao analisar o número de crianças alfabetizadas em cada turma (do 1º ao 5º ano), constatamos que apenas metade dos alunos dessas turmas encontra-se alfabetizada. A escola não realiza trabalhos em específico para auxiliar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, até por não ter autonomia pedagógica e financeira para oferecer aulas de reforço gratuitas aos alunos.

Notamos que a escola contemporânea se encontra dispersa em diversas funções distantes de suas reais necessidades. Seu planejamento é condicionado a assuntos que estão em alta na mídia ou focado em problemas de gestão pública, cuja resolução compete ao Estado e às políticas públicas. Citamos um exemplo, não meramente ilustrativo, porque bastante recorrente: se a comunidade sofre com o foco do mosquito da dengue e,

consequentemente, da epidemia de dengue, a escola propõe ao corpo docente a elaboração de sequência didática, microprojeto, para mobilizar as crianças para a solução/conscientização do problema.

Contreras (2009), com base em Shön (1992), pontua que, como profissional reflexivo, o professor precisa buscar, na resolução das situações habituais, inserir-se no processo, testando e superando seus limites, por meio da “reflexão na ação”, construindo, assim, sua identidade profissional docente.

### **Considerações finais**

Como exposto no início deste estudo, o trabalho objetivou a análise, a partir de pesquisa desenvolvida em uma escola pública com crianças em fase de alfabetização, do modo como uma professora alfabetizadora tem lidado com a problemática da alfabetização e a organização de seu planejamento, a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos educandos.

Várias reflexões foram suscitadas a partir da observação da escola em questão e importantes dados foram levantados para entendermos sua realidade, bem como, tivemos a oportunidade de ampliarmos nossos olhares com a pesquisa documental relativa à concepção de formação continuada elucidada nos documentos do PNAIC.

Os dados evidenciaram, a princípio, que a escola *locus* deste estudo se encontra em constante imersão em avaliações de larga escala, o que nos parece ter sido a preocupação central por parte da gestão. Nesse caso, a instituição de ensino fica “presa” em focar suas ações na obtenção de dados quantitativos e acaba esquecendo-se de priorizar o essencial, que é a aprendizagem com qualidade, por parte dos educandos, dos conhecimentos básicos necessários a cada ano de escolarização.

Outro ponto importante a se considerar é que, apesar de reconhecer as dificuldades dos alunos, em sua maioria no tocante à alfabetização, os documentos analisados (planos de aula, planos bimestrais, anuais, PPP) pautam suas atividades em temas geradores a partir de datas comemorativas ou campanhas gestadas no seio da comunidade. Um ponto crítico, e que merece certa atenção, é que essa prática ainda se faz presente em algumas instituições públicas brasileiras. À revelia do que já se estuda sobre os direitos de aprendizagem da criança em língua portuguesa, a escola prioriza outros saberes na elaboração de seu currículo e acaba não direcionado um tempo propício para o trabalho em sala de aula que contemple os eixos: leitura, análise linguística, oralidade e produção escrita.

Por fim, a pesquisa aqui apresentada torna-se relevante por nos ter permitido reconhecer o quanto a formação do PNAIC caracterizou-se como uma possibilidade de melhoria e ampliação dos conhecimentos docentes para

a efetiva observância dos direitos dos alunos em fase de alfabetização. Também, apresentou-se como um repensar, ou mesmo um (re)aprendizado da escola, a partir da construção de um planejamento dialógico, colaborativo e efetivado entre pares, em que a ação de avaliar se constitui alternativa para identificar forças e fraquezas. Identificar para planejar ações que possam, de fato, impactar o interior das salas de aula e garantir que as crianças construam os saberes essenciais para estar no mundo de forma ativa e reflexiva.

## Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo - o direito de ser alfabetizado, ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. [Constituição de 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 abr. 2023.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.

FARIAS, I. M. S. *et al.* O trabalho didático do professor na atualidade: entre disputas, resistências e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 4, n. 3, 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e86797>

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, T. F. *et al.* Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, [S. L.], v. 1, p. 69-99, 2013.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2.

p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, [S. l.], - ano 7, n. 20, jul./out. 2009.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



## **LEITURA, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS”**

Antônia Evânia Araújo dos Santos  
Carla Moura Dutra  
Ananias Agostino da Silva

### **Considerações iniciais**

A literatura infantil é um recurso pedagógico de muita relevância para o processo de alfabetização, principalmente no que diz respeito ao trabalho com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, além de proporcionar, às crianças, momentos de prazer e diversão, o trabalho com a literatura infantil permite formar sujeitos para atuarem em sociedade, desenvolvendo a interação, a construção de valores e a criatividade, despertando sentimentos e emoções. Além disso, quando a literatura infantil é trabalhada em sala de aula, diversos tópicos relacionados à aprendizagem podem ser focalizados, como a oralidade, o enriquecimento do repertório cultural de leitura, a ampliação do vocabulário, bem como, o uso da escrita.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa investiga o trabalho com a literatura infantil em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola pública Gabriel Galdino da Cunha, do município de Lucrécia, RN, e consiste na proposição de ações por meio de uma proposta de intervenção com a obra “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll, pautada em estratégias de ensino da leitura. Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi elaborar e apresentar uma proposta de intervenção com foco na obra “Alice no país das maravilhas”, visando contribuir com a realidade de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A obra literária “Alice no país das maravilhas”, do escritor inglês Charles Lutwidge Dodgson, conhecido pelo pseudônimo de Lewis Carroll, é um dos principais clássicos da literatura infantil universal – apesar de também ser bastante lida pelo público adulto. Publicada no século dezoito, a obra trata, de modo geral, sobre a história de uma menina chamada Alice, que, acidentalmente, cai em uma toca de coelho que lhe transporta para um mundo fantástico e maravilhoso. Além de a narrativa envolver a personagem em diversas histórias, o livro é repleto de paródias, de poemas populares, de enigmas de linguagem e enigmas matemáticos que despertam a atenção dos leitores e o torna um dos livros mais lidos em toda a história da literatura.

Nossa hipótese é que o trabalho pedagógico com essa obra pode contribuir para o enriquecimento do repertório cultural dos alunos e favorecer seu processo de alfabetização, conforme será apontado na proposta de intervenção, que foi executada pela primeira autora, sob orientação dos demais autores deste capítulo. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção com a obra “Alice no país das maravilhas” possibilitou apresentar contribuições diretas da literatura infantil para o processo de alfabetização, permitindo identificar os desafios encontrados nessa fase de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que visem despertar o interesse pela leitura literária.

### **Afinal, o que são estratégias de leitura?**

Formar leitores é uma tarefa complexa, pois demanda o emprego de estratégias que possibilitem esse processo, principalmente no atual contexto histórico, permeado pelas tecnologias, em que a leitura concorre com outras fontes de diversão e de entretenimento. Assim, é imprescindível o emprego de estratégias e de habilidades por parte do professor para tornar o aprendizado da leitura algo dinâmico, lúdico, atrativo e interessante para os alunos.

Para Coll (1987, p. 89), estratégias de leitura podem ser compreendidas como “[...] um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade –, um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. O autor entende as estratégias como atividades que o leitor de um texto pode usar para, embasado em dadas metas, alcançar resultados focados nos seus objetivos. Assim, as estratégias de leitura são as possíveis táticas que podem ser utilizadas no ensino de leitura no processo de alfabetização, contendo habilidades que se emprega para alcançar resultados significativos na sala de aula.

Valls (1990, p. 69) observa que “[...] a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”. O autor salienta o que entende por estratégias, sua organização e características para destacar o caráter flexivo e dinâmico que devem ter as estratégias empregadas, principalmente se tratando de ensino da leitura.

Já Solé (2008) apresenta um conjunto de estratégias de leitura que levam em conta o contato do aluno com o texto antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, a autora apresenta algumas estratégias que podem ser seguidas pelo professor para facilitar o processo de ensino, tais como:

- a) Ativar o conhecimento prévio: o que eu sei sobre esse texto?
- b) Estabelecer previsões sobre o texto
- c) Promover as perguntas dos alunos sobre o texto

- d) Estratégias durante a leitura: tarefas de leitura compartilhada
- e) Utilizar o que se aprendeu: a leitura independente
- f) O ensino da ideia principal na sala de aula
- g) O ensino do resumo na sala de aula
- h) Formular e responder perguntas: nem sempre elas servem apenas para avaliar

Anteriormente à atividade de leitura, de acordo com Solé (2008), se faz necessário que o professor procure ativar o conhecimento prévio do aluno, instigando e indagando o educando sobre questões relacionadas ao que se lê. Nesse sentido, deve-se refletir sobre perguntas, como: o que vou ler? Para que vou ler? Como vou ler? O que eu sei sobre esse texto? Para a autora,

[...] esta informação vai orientar os alunos para que eles saibam se trate de um conteúdo real ou de ficção; se nos informa sobre algo que vai acontecer recentemente ou se, ao contrário, descreve fatos do passado; se ele vai nos expor determinados conceitos; se ele vai nos ajudar a saber como podemos fazer outra coisa. (SOLÉ, 2008, p. 105).

Com isso, percebe-se a importância de o professor mediar a leitura, tendo em vista que o aluno precisa ser convencido sobre o que se pretende que ele leia. O professor deve fazer uma breve sondagem sobre os conhecimentos que os alunos já possuem a respeito do texto a ser lido, levando em conta seus contextos socioculturais e suas realidades. Nesse caso, ocorre uma interação: o compartilhamento de saberes entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno.

No momento da leitura, há posturas que podem ser adotadas para abordar, de uma melhor forma, as atividades de leitura ou de contação em sala de aula. Segundo Abramovich (1997), ao ler uma história para crianças, o professor deve ter o cuidado de conhecer previamente o texto, trabalhar a entonação da voz e a postura corporal e facial. Todos esses aspectos precisam ser planejados pelo professor, ou seja, não devem ser trabalhados a partir do improviso.

Além disso, Solé (2008) apresenta estratégias que são desenvolvidas durante a leitura e que correspondem a formulação de previsões antes da leitura do texto: a formulação de perguntas e os esclarecimentos de dúvidas ao longo da leitura. Esse passo, segundo a autora, possibilitará mais envolvimento do leitor e melhor compreensão do texto lido. A leitura, segundo Solé (2008), não encerra no momento que o professor fecha o livro, pois ela pode ser trabalhada antes, durante e depois da contação.

Várias estratégias podem ser desenvolvidas após finalizar-se uma leitura em sala de aula. Conforme Solé (2008), o professor pode solicitar que os alunos reflitam acerca da obra por meio de produções diversas, desde resumos, até apontamentos a respeito das ideias do texto, vídeos, filmes,

dentre outras estratégias que julgar necessárias. O trabalho com a leitura não pode ser visto simplesmente como passatempo, ou uma forma de acalmar a turma após um intervalo. Ela deve ser planejada de forma consistente, para que consiga desenvolver, nos alunos, a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Como aponta Abramovich (1997, p. 143), por meio da leitura, a criança, “[...] pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião”.

A intenção é utilizar estratégias que permitam, ao aluno, criar um esquema para entender o essencial de sua leitura e seguir uma lógica de sequências que facilitem seu conhecimento antes, durante e depois do trabalho com a leitura. Diante desses pontos, foi construída uma proposta de intervenção com foco na obra “Alice no país das maravilhas”, que será apresentada logo a seguir.

### **Passeando pelo país das maravilhas com Alice: da ação à reflexão**

Com intuito de apresentar resultados significativos mediante o uso da leitura literária como recurso para o processo de alfabetização, a pesquisa adotou um caráter interventivo a partir do objetivo de elaborar uma proposta com a leitura literária na alfabetização, especialmente com a obra “Alice no país das maravilhas”. A intervenção foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Gabriel Galdino da Cunha, do município de Lucrécia, RN, ação descrita na continuidade deste texto.

No primeiro momento, apresentamos a proposta à professora regente e realizamos uma sondagem inicial com a turma, tendo em vista identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre leitura e, especialmente, a respeito da obra. Procedemos assim porque, como explicou Solé (2008), é muito importante saber quais conhecimentos os alunos detêm antes de se buscar intervir em relação à leitura. A intenção, também, era possibilitar, aos alunos, um momento de despertar o prazer pela imaginação, a criatividade e o gosto por leituras de diferentes gêneros literários.

Partimos do pressuposto de que a literatura é algo fundamental em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Despertar, nelas, desde cedo, o hábito e o prazer pela leitura é algo muito valioso, uma vez que esta se encontra presente em todo e qualquer lugar. Como afirma Kriegl (2002),

Ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura, a influência dos adultos como referência é importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo, ou seja, a criança vê o adulto como espelho, ela precisa ser estimulada para que desenvolva esse hábito para poder despertá-lo. (KRIEGL, 2002, p. 7).

Com isso, pode-se perceber que o professor precisa estar sempre buscando variadas estratégias com o intuito de formar leitores ativos e críticos. A ação do educador em demonstrar interesse pela leitura pode suscitar incentivo aos alunos e contribuir para a formação de sujeitos leitores.

Assim, a estratégia utilizada no primeiro momento foi a sondagem inicial dos personagens, apresentando, na lousa, a figura de uma xícara com imagens dos personagens da narrativa dispostas no seu interior. Os alunos, por sua vez, iam até a lousa para identificar os personagens da história e os retirarem da xícara. Essa estratégia foi utilizada para identificar quais alunos já haviam tido contato com a narrativa a ser trabalhada.

Nessa atividade, percebeu-se que um minoria conseguiu identificar os personagens principais da obra, haja vista que, diante do primeiro contato, alguns afirmaram que já haviam assistido em desenho animado na televisão. Em linhas gerais, consideramos que esse primeiro momento, além de sondar os conhecimentos prévios dos alunos, elemento indispensável nas estratégias de leitura, possibilitou leveza e ludicidade à ação.

Diante do exposto, pode-se perceber o quanto o professor tem papel relevante na vida do educando, pois é a partir das suas estratégias que ele norteará os processos de ensino e de aprendizagem, identificando o que pode ou não ser significativo. Desse modo, entende-se que proporcionar vivências relacionadas à literatura, de maneira mediada, pode despertar o gosto pela leitura de textos literários e contribuir na formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Em um segundo momento, organizaram-se três módulos com conjuntos de atividades sobre a obra, focalizando a leitura e a aprendizagem da escrita. Assim, no primeiro módulo, buscou-se oportunizar, aos alunos, o contato com o imaginário, o que ocorreu por meio da leitura e da contação da obra selecionada.

Ao longo da pesquisa, foi possível observar que as crianças apresentavam grande apreço e atenção por livros infantis, principalmente no que se refere à leitura de forma lúdica e dramatizada. Por isso, buscou-se trabalhar as histórias infantis de forma a oportunizar a vivência do imaginário por meio de cenas, e apresentando, aos alunos, a infinidade de conhecimentos que podem advir de uma leitura e conseqüente compreensão e recriação desses saberes.

A leitura é algo primordial, enriquecedor, já que tem o poder de despertar e proporcionar construções de conhecimentos por parte dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem. Por essa razão, deve-se desenvolver um trabalho conforme seus gostos e preferências, para, então, poder interligar conteúdos curriculares à realidade na qual eles vivem, pois,

A literatura é porta de entrada para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p. 44).

Daí se vê, também, o quanto é de suma importância trabalhar a leitura no contexto social em que as crianças estão inseridas. A cultura, os valores, os costumes de todos são de grande relevância para o aprendizado de cada um, considerando que vivemos em um país multicultural, como é o Brasil. Dessa forma, podemos, ainda, mostrar aos nossos alunos como é valioso preservar e cuidar da nossa cultura por meio da literatura.

Ler histórias para crianças vai muito além de uma linguagem oral, pois é necessário vivenciar os personagens e se incluir na história para que os alunos também se sintam incluídos na narrativa. Os fatos, as cenas, os momentos, tudo isso precisa ser vivenciado, uma vez que a criança se entrega à própria imaginação, às emoções e aos sentimentos, vivendo e relacionando o fictício com o real.

Levando em conta a importância de se trabalhar com os sentimentos dos alunos, o segundo módulo foi organizado da seguinte forma: iniciou-se com uma cantiga de roda, que os alunos cantaram para organizar o espaço da leitura/contação. Nisso, todas as crianças se acomodaram nos lugares escolhidos para que pudessem se sentir confortáveis no momento da história. Após a acomodação de todos, foi iniciada a leitura/contação usando como recurso a saia literária (grande saia de tecido sobre a qual os alunos podem se sentar ou que pode ser usada para outros fins metodológicos).

A saia continha vários bolsos e, dentro deles, imagens, que, ao longo da história, foram sendo puxadas para fazer a contação por meio de imagens. Esse foi um momento encantador para os alunos. Ao longo da contação, usou-se como estratégia a entonação de voz para caracterizar os personagens, a representação da imagem por meio da figura retirada da saia e a expressão facial, que, segundo Abramovich (1997), é essencial na contação de história, e deve apresentar emoção verdadeira para chegar ao ouvinte e, de fato, atingi-lo.

Na sequência, no terceiro módulo, foi solicitado às crianças o relato da obra, uma das estratégias citadas por Solé (2008). Quando se elencam dispositivos para retomar o que foi lido ao longo da obra, os alunos podem pontuar as ideias principais do texto, para que, a partir delas, possam aprender a realizar uma leitura crítica e autônoma, além de expressar-se de forma clara, observando a sequência lógica da história. Eles se sentiram importantes e participativos no momento do relato, porque lhes possibilitou a magia e a criatividade, aspectos que contribuem no aprimoramento do desenvolvimento sociomotor, instigando a leitura de imagens através do contato oral, criativo e lúdico, o que pode proporcionar

melhorias às suas ações enquanto leitores. Nessa perspectiva, Lajolo (2008) destaca que

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (LAJOLO, 2008, p. 106).

Diante do exposto, pode-se frisar o quanto a literatura pode estar presente na vida humana, já que permite a ampliação de conhecimentos prévios e promove a criticidade. Por meio da literatura, consegue-se sentir e reconhecer as próprias emoções, o que auxilia na construção enquanto sujeitos e no desenvolvimento de autonomia enquanto cidadãos.

Além disso, durante a execução dessa atividade, várias indagações foram levantadas a respeito da leitura/contação, levando, os alunos, a pensar e a refletir a respeito da obra proposta. Esse movimento pode ser exemplificado no momento que dissemos “- Alice cai no buraco em busca do coelho”. Nesse momento, o professor precisou instigar a imaginação das crianças na interpretação, em especial por se tratar do processo de alfabetização, fase na qual os pesquisados se encontravam. Defendemos, assim, a importância de que o professor valorize a bagagem inicial e cultural dos alunos, buscando não só fazer com que conheçam a obra, mas que possam se despertar para a leitura literária, o que pode promover o hábito de leitura.

Na sequência, foi realizado o contato direto com a obra, utilizando outra estratégia de leitura, o cinema na escola. Para isso, selecionamos um filme relacionado à obra para ser apresentado aos alunos. Durante a exposição do filme, foi realizada a distribuição de pipocas para as crianças, no intuito de deixar o ambiente mais semelhante a um cinema. O filme, cujo título era homônimo do livro, “Alice no país das maravilhas”, em formato de desenho animado, foi assistido através de um projetor de multimídia. Essa tecnologia despertou a curiosidade da grande maioria da turma. Os alunos participaram ativamente, fazendo perguntas ao longo da exibição do vídeo, tecendo paralelos entre a projeção e o que foi trabalhado em sala durante a leitura/contação. Os alunos reconheciam e citavam os nomes e as características de vários personagens, de acordo com as cenas exibidas na multimídia. Isso era esperado, pois,

O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e realidades. Ele combina a comunicação sensorial sinestésica, com a audiovisual a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1995, p. 27).

Nesse sentido, o vídeo pode ser um recurso pedagógico de grande valia nos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos, já que nos faz perceber outras vivências, realidades diversificadas e permite ativar o emocional do indivíduo.

Um aspecto bastante significativo foi perceber como os alunos conseguiam recuperar fatos e características que haviam sido abordados nas aulas dos dias anteriores. Durante a exibição do filme e, posteriormente, no momento de discussão, eles conseguiram recuperar acontecimentos importantes da narrativa e traços de alguns personagens, sobretudo da Rainha Vermelha, do Coelho Branco, da própria Alice, entre outros.

Após a exibição do filme, foi realizada uma socialização da narrativa. Esse foi um momento de interação bastante interessante, formado por perguntas e respostas, com destaque para curiosidades sobre o enredo e os personagens. Toda essa atividade teve o intuito de identificar o que os alunos haviam compreendido do filme. Em seguida, foi desenvolvida uma atividade de escrita, possibilitando, aos alunos, o conhecimento dos nomes dos personagens (de forma grafada na lousa).

Na continuação, apelamos para a ludicidade quando recorremos a um jogo chamado “cara maluca”. Esse jogo é constituído por uma lata personalizada, uma espécie de lata mágica, que foi utilizada como suporte/recipientes para guardar o alfabeto móvel. O processo metodológico foi organizado da seguinte forma: foi proposto a cada aluno a retirada de uma letra do alfabeto móvel que estava guardado na lata e solicitado que relacionassem com o nome dos personagens da obra contada. Em seguida, deveriam escrever esses nomes em uma cartolina, de acordo com a letra tirada do jogo “cara maluca”. Essa última atividade foi realizada com o auxílio da primeira pesquisadora deste trabalho, considerando o estágio de alfabetização em que se encontravam os alunos.

O momento foi de grande importância, tanto pelo empenho dos alunos na atividade proposta, como pela alegria que demonstraram em participar daquele momento. Um fato que chamou bastante atenção nessa atividade foi um aluno que ainda não escrevia de forma autônoma, mas conseguiu realizar a atividade sem auxílio da professora regente e da pesquisadora, já que ficou bastante empolgado e motivado para a execução da tarefa.

O último momento da proposta de intervenção foi de culminância da proposta, quando foi realizado um chá literário. Para isso, foi possibilitado, aos alunos, que se transformassem em personagens da obra trabalhada, usando figurinos personalizados e maquiagem que imitava características físicas dos personagens. Esse foi um momento de prazer e de gosto pela literatura. Didaticamente, foi usada a metodologia do teatro para reconto da história, mais precisamente do episódio em que Alice encontra o Chapeleiro Maluco e participa do chá.

Os alunos puderam vivenciar esse momento com muito deleite e prazer. Além disso, foi um instante em que conseguimos proporcionar a interação e a integração dos alunos na sala de aula. Também a ministrante da oficina fez uma pequena surpresa: fantasiou-se de Alice e buscou imitá-la, oportunizando um momento mágico e único para todos os alunos. De modo geral, nessa última etapa da proposta de intervenção, os alunos puderam, de fato, adentrar no universo do imaginário, pois se sentiram os próprios personagens. Como afirma Rodrigues (2005),

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Sendo assim, praticar a leitura literária com as crianças vai muito além do simples ato de aprender a ler. É um processo de conscientização sobre a leitura, sobre cada história contada, porque permite desenvolver a concentração, além de desenvolver habilidades fundamentais, como aprender a ouvir, a se posicionar e a expor opiniões a respeito dos temas que a história proporciona, o que contribui para ampliar conhecimentos e repertório literário dos alunos.

Desse modo, entende-se como relevante que o professor oportunize momentos de vivência do prazer e da diversão para os alunos, principalmente no processo de alfabetização, a partir de uma proposta de trabalho que leve em conta a realidade do aluno, o seu contexto de vida e seus conhecimentos. A literatura apresenta-se, assim, como instrumento fundamental para proporcionar uma aprendizagem da leitura de maneira lúdica e dinâmica.

### **Considerações finais**

A leitura deve ser trabalhada em sala de aula de forma lúdica, dinâmica, tornando-se atividade atrativa para os alunos, de modo que possa contribuir com a formação leitora na fase de alfabetização. O gosto pela leitura literária deve ser desenvolvido por meio de estratégias pontuais, dentro e fora de sala de aula, desde a mais tenra infância.

Ao longo da pesquisa, procurou-se desenvolver estratégias de ensino que possibilitassem despertar, nos alunos, o interesse em adentrar no mundo da imaginação, por meio da leitura literária. Com a proposta aplicada com a turma de alfabetização, pudemos verificar as contribuições apresentadas. Em linhas gerais, concluímos que trabalhar com a literatura em salas de alfabetização pode ser uma proposta de grande relevância, principalmente

porque a literatura proporciona, ao educando, momentos mágicos, nos quais eles experimentam, por meio da imaginação e da criatividade, um contato direto com as próprias emoções.

Mediante a proposta desenvolvida, algumas contribuições positivas podem ser pontuadas, tais como: a conquista e o envolvimento dos alunos; o interesse pela leitura; a participação em todos os momentos, pontos considerados imprescindíveis ao longo da proposta. Nesse sentido, constatamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois os alunos tiveram contato com a obra por meio de estratégias de ensino de leitura que possibilitaram aprendizagens múltiplas no campo escolar.

Assim, entendemos o quanto o trabalho com a leitura literária pode trazer pontos positivos para os alunos em níveis de alfabetização, uma vez que ativa a sua imaginação e criatividade, possibilitando-lhes fazer comparações entre a ficção e o mundo real, assim como, fazer uma leitura de mundo crítica que lhes auxilie em seu crescimento como leitores e enquanto sujeitos.

Diante do exposto, consideramos que trabalhar a leitura literária durante o processo de alfabetização é, sobretudo, uma estratégia que pode despertar o gosto dos alunos pela leitura. Na verdade, buscar incutir nos estudantes o hábito e o prazer de ler desde os estágios iniciais de aprendizagem pode contribuir sensivelmente para a formação de sujeitos leitores críticos e conscientes de seus papéis enquanto cidadãos. A prática da leitura literária é essencial para o desenvolvimento individual, afetivo e cognitivo das crianças, por isso, deve ser incitada e estimulada na escola.

Nesse sentido, observamos a importância e a necessidade de um trabalho sistemático com a leitura na escola, especialmente com a leitura literária, visando não só a formação escolar, mas também a formação humana dos alunos. O trabalho com o texto literário, como demonstrado, pode ser um grande contributo para a aprendizagem das práticas de leitura e de escrita por parte alunos. Todavia, é preciso que a escola e o professor recorram a estratégias diversificadas que visem estimular a criatividade e despertar o interesse dos alunos.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A, C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler**

**e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 33-51.

COLL, C. Contribuições da Psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. *In:* BANKS LEITE, L. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-97.

KRIEGL, M. de L. de S. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

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

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. Artigo publicado na revista Comunicação e Educação. São Paulo: ECA - Ed. Moderna, 1995. p. 27-35.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.



## LITERATURA E DIVERSIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA “O PATINHO FEIO”

Francisca Joilsa da Silva  
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra  
Kivia Pereira Queiroz

### Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo discutir sobre o respeito às diferenças a partir da literatura, tendo como suporte o conto “O Patinho Feio”. Tem-se Partimos do pressuposto de que é possível compreender a importância de despertar o fantástico mundo literário desde a infância, pois a criança passa por várias fases de desenvolvimento, construindo competências sociais, afetivas ou emocionais (BETTELHEIM, 2002), com destaque para o processo de formação humana.

Procurando alavancar as discussões em torno da temática em destaque, refletimos a partir do seguinte questionamento: como o conto “O Patinho Feio” pode contribuir para a reflexão dos alunos a respeito das diferenças? Para construirmos uma possível resposta para essa pergunta, analisamos quais aspectos sobre a temática das diferenças se destacam na obra “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, a partir das observações de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Devido ao fato de o Brasil ter herdado uma grande miscigenação, originada da mistura de muitos povos, percebemos a importância de se trabalhar a pluralidade cultural no contexto educativo, usando a produção literária para refletir com as crianças sobre o respeito à diferença, que é singular para cada indivíduo, abordando a pluralidade cultural existente e, ao mesmo tempo, conscientizando quanto a diversos problemas, a exemplo do preconceito e da discriminação.

Dessa forma, consideramos a importância da literatura como base transformadora de vidas apoiados em Cosson (2009, p. 17), para quem, “[...] é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores, e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. Com isso, o autor nos leva a compreender a relevância

que a literatura tem no cotidiano da escola, sendo uma ferramenta de grande valor para a prática pedagógica em sala de aula.

Abordar o assunto diversidade e respeito às diferenças em sala de aula é de grande significado, principalmente na Educação Infantil, fase na qual as crianças estão formando seu caráter, construindo vínculos, se descobrindo enquanto sujeitos que fazem parte de uma sociedade, além de estarem desenvolvendo autoestima, conseguindo, assim, visualizar as diferenças entre si e os colegas.

### **Caminho metodológico**

Neste estudo, buscamos nos guiar pelos aspectos metodológicos que fundamentam cientificamente a pesquisa, possibilitando estruturar o fazer científico em bases de dados teóricos e empíricos. Com isso, realizamos, a princípio, um estudo bibliográfico, buscando teóricos que respaldassem a discussão da temática a partir de uma abordagem de pesquisa do tipo qualitativa.

Compreendemos que a abordagem qualitativa oportuniza trabalhar com os significados, tendo em vista que, nesta pesquisa, realizamos uma mediação de leitura a partir do conto “O Patinho Feio”. Assim, considerando algumas observações dos/as alunos/as, construímos os dados empíricos que respaldam a construção do conhecimento produzido como resultado do percurso investigativo.

A coleta de dados foi realizada a partir do diário de campo, no qual anotamos informações importantes, tendo em vista que fizemos uma mediação de leitura para crianças usando a estratégia de leitura por andaime, de Graves e Graves (1995).

Além disso, o estudo se configura, também, como uma pesquisa documental, que, segundo Severino (2007, p. 123), é uma etapa na qual os “[...] conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Acreditamos que a pesquisa documental se adéqua ao nosso estudo pelo fato de analisarmos o plano de ação realizado para a mediação, a fim de apresentar cada etapa e refletir a respeito dos aspectos que podem contribuir para a formação leitora e crítica, considerando a temática exposta na história “O Patinho Feio”.

### **A literatura infantil e os contos de fadas**

A literatura infantil se faz presente no mundo das crianças desde a infância, em especial no ambiente escolar. Cabe lembrar, no entanto, de acordo com Zilberman (2003), que, até o final do século XVII, não havia

literatura direcionada à infância, ou seja, “[...] os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas porque não existia a ‘infância’ [...]”. (ZILBERMAN, 2003, p. 15, *grifo da autora*). Até então, a literatura tinha como único objetivo moralizar, transmitindo ensinamentos a partir das histórias contadas, ou seja, todas as faixas etárias degustavam as mesmas histórias, porém, somente as crianças burguesas tinham o direito ao contato com a leitura e a escrita.

Sobre esse aspecto, Zilberman (2003, p. 15) diz, ainda, que

[...]. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocados para cumprir esta missão.

Dessa forma, compreendemos que a literatura infantil, a partir do momento que passou a fazer parte da vida das crianças, sendo produzida considerando as singularidades da infância, não se limitava mais a moralizar as crianças que tinham contato com as histórias. Partindo desse pressuposto, são elencadas duas formas de interferência da literatura infantil na formação das crianças, sendo elas: o desenvolvimento intelectual e a manipulação de suas emoções.

A literatura, em especial os contos de fadas, tem esse papel em relação às crianças, pelo fato de os contos de fadas despertarem a fantasia, considerando que os personagens, em sua maioria, são fadas, príncipes, princesas, animais falantes, personagens que fogem da realidade. No entanto, por serem contos baseados em histórias orais e em fatos do cotidiano, que revelam problemáticas culturais e sociais, é possível controlar as emoções que as crianças sentem ao ouvir a história, contribuindo, assim, com sua formação intelectual. Como apresenta Candido (2002, p. 83), a literatura “[...] se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade [...]”. Desse modo, a literatura é uma forma de fantasiar sobre a realidade.

A respeito da formalização da literatura no formato escrito, Perrault é considerado o pioneiro, assim, no século XVII, quando os contos infantis passaram a ser registrados no formato escrito, eles já faziam parte da vida das crianças no formato oral, tendo em vista que, de acordo com cada época, as histórias eram elaboradas de maneira diferente. Como evidencia Cadermatori (2010, p. 26, *grifo da autora*),

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrados pela preferência de crianças de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto infantil. No século XVII, o francês Charles Perrault (*Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil.

A discussão apresentada pela autora aborda um relato da historicidade da literatura infantil, enfatizando como os contos de fadas surgiram e eram referência para os livros infantis. Esses contos eram baseados em contos populares que Perrault ouvia e os adaptava de acordo com a realidade burguesa na qual vivia. Desde então, os contos se fazem presentes de forma significativa nas leituras literárias dos indivíduos, tanto em casa com os familiares, como no ambiente escolar.

Hans Cristian Andersen, escritor do século XIX, também publicou contos infantis. Assim como o fizera Perrault, os contos de Andersen eram baseados nas histórias que ele escutava e transformava em contos escritos. É dele o conto “O Patinho Feio”, história com a qual trabalhamos neste estudo.

Candido (1995) afirma que a literatura é um direito de todos, pois oportuniza, aos leitores, momentos de sonhos enquanto estão acordados, tendo em vista que a literatura permite viajar pelo mundo da imaginação. De acordo com Candido (1995, p. 174), a literatura “[...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Dessa forma, podemos considerar que a literatura é uma necessidade humana para todas as faixas etárias, desde a infância.

A literatura infantil é muito importante para o desenvolvimento das crianças. Na infância, o primeiro contato geralmente se dá com os contos, em especial os de fadas, considerando que elas se descobrem nesse mundo mágico da leitura literária. Além disso, os contos de fadas oportunizam uma reflexão sobre a vida, podendo direcionar o leitor a resolução de problemas. Como afirma Bettelheim (2002, p. 16),

[...] os contos de fadas têm um valor inigualável, enquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

Partindo dos pressupostos apresentados, consideramos que os contos de fadas têm papel importante no desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças, por apresentar características que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, pois as crianças, através das histórias, conseguem assimilar e refletir sobre a própria realidade.

O autor ainda destaca mais um aspecto dos contos de fadas, ou seja, por mais que tenham sido escritos em épocas distantes da nossa, têm o “poder” de fazer os leitores se identificarem com os contextos evidenciados e com determinadas histórias e personagens. Isso faz com que esses contos continuem sendo muito interessantes, mesmo com a produção avançada da literatura infantil moderna, tendo em vista que as obras literárias atuais não tendem a abordar problemas que auxiliem, as crianças, a refletir e a entender o que se passa no inconsciente tão intensamente quanto os contos de fadas tradicionais. Como exemplifica Bettelheim (2002, p. 24),

O conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a estória parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida. O conteúdo do conto escolhido usualmente não tem nada que ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e daí insolúveis. (BETTELHEIM, 2002, p. 24).

Conforme se observa, a partir dos contos de fadas, os leitores podem compreender os próprios conflitos internos, de tal maneira que aquilo que antes lhes parecia sem solução, pode ser compreendido por meio da literatura e, conseqüentemente, dar nova direção à vida do leitor. Sendo assim, entendemos que os contos de fadas possuem um papel importante no que se refere ao desenvolvimento das crianças, pois eles permeiam diversas histórias que ajudam a compreender os conflitos internos das crianças, sendo, portanto, uma ferramenta indispensável para o/a professor/a na etapa da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **A literatura infantil no ambiente escolar**

A literatura infantil tem uma função importante no sentido de formar e transformar a vida das crianças que são alçadas ao mundo imaginário da leitura, possibilitando que tenham escolhas e construam as próprias reflexões a partir das vivências individuais. Isso porque, a literatura é matéria prima indispensável na escola, e principalmente no ensino infantil. Além disso, as escolas precisam se organizar frente à necessidade de suprir essa lacuna literária na vida de seus alunos, que é de essencial importância para o desenvolvimento como indivíduos que se transformam e transformam o mundo ao seu redor.

São muitos os fatores positivos que tornam necessário a literatura no espaço escolar, pois é através da leitura literária que a escola democratiza o ensino, dando oportunidade de redução da injustiça social, por se tratar de um espaço de inclusão, no qual todos têm o direito ao acesso à educação de qualidade, sendo ela formadora de saberes e multiplicadora de conhecimentos. Todavia, a escola deve ter o cuidado de trabalhar a leitura

literária de forma correta na sala de aula, tornando a experiência realmente transformadora para a vida dos alunos e não somente uma obrigação escolar para se ter uma nota. Sobre essa abordagem, Cosson (2009, p. 29) afirma que

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de aprender a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas.

O autor acentua, desse modo, a importância de se trabalhar com literatura em sala de aula de forma que possa estimular os alunos a uma experiência bem-sucedida nas leituras literárias e que eles possam desenvolver a criticidade e a reflexão para a formação enquanto cidadãos. Isso porque, os alunos se identificam com as histórias contadas em sala de aula, seja por terem vivenciado algum momento semelhante ao que acontece na literatura, seja por conhecerem alguém cuja história é parecida com a da narrativa.

Cabe ressaltar que o contato com a literatura deve estar de acordo com a faixa etária e a realidade do aluno. Assim, os educadores precisam apresentar os textos literários para os discentes de forma que estes sintam o desejo de conhecer e de ler outras obras, ou até mesmo repetir a leitura, porque, como expressa Daniel Penac (1993), um dos direitos do leitor é reler as obras. Sendo assim, a partir do momento que lhe for instigado o gosto pela leitura, o aluno/leitor estará, constantemente, buscando novas leituras.

No ambiente escolar, os educadores podem utilizar os textos literários para aproximar os alunos da literatura e possibilitar momentos de prazer, fantasia e fruição. A partir da mediação de leitura em sala de aula, muitas temáticas podem ser abordadas, considerando que as obras, em sua maioria, são baseadas em fatos ou temáticas que contribuem para que os alunos construam pensamentos críticos e sejam capazes de opinar e interpretar assuntos relevantes e necessários à sua formação como sujeitos. Candido (1995, p. 180) defende que “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, nos tornando seres que agem para além dos conhecimentos específicos, ampliando horizontes em todas as áreas da vida - social, emocional, profissional.

Assim, para que o gosto pela leitura seja despertado nos alunos, o/a professor/a precisa de estratégias diversas que atendam a todos, desde o mais aplicado, até aqueles que não mostram muito interesse, para que estes alcancem uma condição aceitável de entendimento e aproveitamento do texto literário e se transformem em leitores.

Para tanto, o planejamento e a organização dos momentos de leitura literária se fazem necessários, proporcionando, assim, momentos significativos para os educandos, considerando que, a partir do planejamento, os mediadores poderão identificar a melhor estratégia para explorar a história. Como mostra Coelho (2002, p. 13),

Constatada a importância da história como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improvisado em técnica, fundir teoria à prática. [...]. (COELHO, 2020, p. 13).

Dessa forma, vale frisar que os momentos de leitura para as crianças se tornam momentos de prazer a partir da organização do mediador, pois, caso a leitura seja realizada de forma não planejada, não considerando a realidade dos alunos, ela se torna enfadonha. Por esse motivo, destacamos a importância de planejar todas as atividades realizadas em sala de aula.

A intenção é provocar, no aluno, o interesse e interação com o que está sendo trabalhado em sala, formando, assim, pontos de vista diferentes, mas que se juntam para tornar a prática de ensino mais coerente e significativa na vida de todos os que estão nesse processo de ensino e aprendizagem. Isso pode se dar por meio da leitura literária.

Abramovich (1997, p. 17) reflete, a respeito da leitura, que,

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Experiências positivas são de grande referência para os alunos no trabalho com os textos literários, daí a importância de termos professores que sejam leitores, para que a seleção de obras literárias aconteça de forma consciente, visualizando a sala de aula e o perfil dos alunos. Desse modo, as obras escolhidas podem oportunizar, aos alunos, a construção de conhecimento e entendimento do mundo que os cerca, pois a leitura nos permite uma aventura por mundos desconhecidos e personagens inusitados.

Consideramos, portanto, que, sendo a escola uma das instituições responsáveis pela educação do indivíduo, ela precisa estar preparada para oportunizar essa entrada do aluno no mundo literário, colocando-o em

contato com leituras fantásticas que o elevem enquanto sujeito, pois a leitura literária tem esse poder de nos tornar mais humanos.

### Mediação da história “O Patinho Feio”: dizeres dos alunos

Para realizar a mediação, elaboramos o planejamento de todos os momentos e os objetivos de acordo com o que almejávamos alcançar, pois, como orienta Coelho (2002), é necessário planejar os momentos de leitura, considerando que são momentos importantes para a formação do aluno enquanto leitor, por essa razão, não devem ser realizados de qualquer maneira. Assim, neste tópico, analisamos o plano de trabalho e apresentamos observações que foram anotadas no diário de campo, a começar pela primeira parte do plano elaborado, que mostramos no Quadro 01.

**Quadro 01** - Plano de mediação do Conto “O patinho Feio”

| <b>PLANO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DE LITERATURA</b>  |                               |
|--|-------------------------------|
| <b>Título da história (conto):</b>   | O Patinho Feio                |
| <b>Título da história</b> (quando for coletânea):  | Clássicos Adoráveis (Coleção) |
| <b>Local, editora e data:</b>  | BrasiLeitura                  |
| <b>Público - Alvo:</b>   | 2º Ano - Ensino Fundamental   |
| <b>Resumo da obra</b><br>(caracterização das personagens, voz do narrador, uso do tempo e espaço, enredo)  |                               |
| O conto do Patinho Feio traz a história de um patinho que nasceu diferente de seus outros irmãos e que todos, até mesmo sua mãe, o consideravam um patinho muito feio, então, ele resolve ir embora, chega em uma floresta, mas tem muito medo por estar sozinho, encontra alguns patos selvagens que os deixam sozinho novamente, assim ele resolve ficar por ali mesmo, já que havia encontrado um lago com peixes para se alimentar. Com a chegada da primavera, os cisnes também apareceram no lago, um deles falou com o patinho feio e ele ficou sem acreditar que um cisne tão belo quisesse ser seu amigo, então, o cisne pediu para olhar o seu reflexo na água e ele descobriu que também era um lindo cisne e juntou-se a eles. |                               |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da obra (2023).

No Quadro 01, como podemos observar, está presente o título da história, informações e resumo da obra. A história “O Patinho Feio” foi escolhida por considerarmos adequada para a faixa etária, tratando-se de um conto de fadas que encanta as crianças quando o personagem se transforma em um lindo cisne. Além de despertar a imaginação dos ouvintes, o conto traz, de maneira leve e implícita, discussões importantes que podem ser observadas pelos educandos.

Como enfatizado por Bettelheim (2002), os contos de fadas, ao serem trabalhados de forma que chamem a atenção da criança, têm a possibilidade de contribuir com o leitor na resolução de seus problemas internos, pois os contos mostram que, apesar de a vida apresentar dificuldades, somos capazes de superá-las. A partir da identificação com o contexto e com temas explorados na história, as crianças desenvolvem a sua personalidade infantil. Nesse sentido, no Quadro 02, apresentamos alguns dos temas que podem ser abordados no conto “O Patinho Feio”.

**Quadro 02 - Temas abordados no conto “O patinho Feio”**

| <b>Temas</b><br>(aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais. Fatos, elementos, polêmicas, destacados na obra)  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Autoestima;</li> <li>● Identidade;</li> <li>● Inferioridade;</li> <li>● Respeito às diferenças;</li> <li>● Rejeição;</li> <li>● Sofrimento;</li> <li>● Autodescoberta.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como podemos observar no Quadro 02, a história em questão trata de temas polêmicos e atuais, pois, como Candido (2002) enfatiza, os textos literários são baseados na realidade. Na história do Patinho Feio, pode-se encontrar temáticas relacionados a sentimentos e como o ser humano se sente, em alguns momentos, quando é tratado com inferioridade. Embora esses temas sejam abordados na história, durante a mediação, não deixamos isso claro, pois nossa intenção era a de permitir que a história fluísse para podermos ouvir as observações de cada aluno.

No Quadro 03, apresentamos os objetivos propostos no plano de mediação de leitura, sendo que o principal deles foi instigar o gosto literário nos alunos e, de acordo com as observações de cada um, iniciar algumas discussões sobre temas presentes no conto de fadas, já que, como Bettelheim (2002) mostra, a partir dos contos, as crianças têm a oportunidade de se identificar com situações da própria vida.

**Quadro 03 - Objetivos da mediação**

| <b>Objetivos da mediação de leitura</b>   |
|---|
| <p><b>Objetivo geral:</b> Instigar nos alunos o gosto literário, incentivar a formação leitora como também discutir temáticas expostas na obra que os educandos observaram.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Explorar o conto “O Patinho Feio”;</li><li>● Discutir sobre temas observados na história como respeito às diferenças e outras temáticas observadas pelos educandos;</li><li>● Trabalhar a importância da leitura na vida estudantil.</li></ul> |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Os objetivos elencados vão ao encontro do que pensamos e das leituras efetuadas na revisão bibliográfica sobre o tema, a partir das quais compreendemos que, na mediação de leitura, o planejamento deve priorizar as crianças de acordo com sua faixa etária, por isso consideramos que a narrativa do Patinho Feio seria uma escolha adequada para alcançarmos os objetivos propostos.

A mediação foi planejada e direcionada com o uso de estratégias de leitura de Graves e Graves (1995), que nos permitiram trabalhar com os alunos a pré-leitura, o durante a leitura e o pós-leitura, no que os autores chamam de “leitura por andaimes”. Vejamos no Quadro 04.

**Quadro 04 - Estratégia utilizada na mediação**

| <b>SEQUÊNCIA ANDAIMAGEM (GRAVES; GRAVES, 1995)</b><br>(Descrição da proposta de intervenção em cada momento, de como se dará a mediação)  |
|---|
| <p><b>Pré-leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Músicas para dançar (estátua diferente);</li><li>● Dinâmica com o espelho;</li><li>● Momento com a caixa “era uma vez” para descobrir, a partir dos objetos, qual história será contada.</li><li>● Apresentação da capa do livro e explorar com as crianças as imagens presentes, buscando sempre ouvir as crianças a respeito das suas observações em relação ao título e capa, a partir das observações sobre o que fala a história.</li></ul> |
| <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Roda de leitura com o livro</li></ul>  |
| <p><b>Pós-leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Questionar se a história era como eles imaginavam;</li><li>● Incentivá-los a falar sobre o que abordado na história;</li><li>● Reconto da história;</li><li>● Representar a partir de um desenho a história que ouviram.</li></ul>   |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

De acordo com o apresentado no Quadro 04, iniciamos a mediação com música para tornar o momento agradável e descontraído, no que se denomina pré-leitura. Na sequência, de forma atrativa, realizamos a dinâmica do espelho. Para isso, organizamos a turma em círculo, passamos uma caixa contendo um espelho dentro, pedindo que cada um olhasse o que havia na caixa, mas que não contasse o que estavam vendo. Posteriormente, abrimos espaço para que dissessem o que viram usando apenas uma palavra. Foi um momento com muitas discussões e reflexões em que a maioria usou adjetivos para dizer o que viu, como: “bonito”, “inteligente” e “linda”. Observamos que, a partir dessa dinâmica, iniciamos a discussão sobre identidade de forma implícita e leve.

Em seguida, continuamos a mediação com a dinâmica da caixa “era uma vez”, colocando, em uma caixa, objetos que motivassem os alunos a pensarem o que seria falado no conto de fadas infantil selecionado, no caso, “O Patinho Feio”. Os alunos interagiram e ficaram curiosos para saber se realmente haviam acertado em seus palpites. Para Graves e Graves (1995), “[...] a ativação do conhecimento prévio envolve promover os estudantes a trazer à consciência informações já conhecidas que irão ajudá-los a entender o texto que segue.”

Já durante a leitura, optamos por ler o conto fazendo entonação da voz de acordo com cada momento da história, o que deixou as crianças mais atentas ao que contávamos. Graves e Graves (1995) trazem outras opções de leitura, como a silenciosa e a leitura guiada, que também são estratégias muito boas para serem adotadas em sala de aula de acordo com os objetivos propostos.

Durante a discussão, vários alunos compartilharam momentos que viveram ou em que observaram outras pessoas sendo insultadas por serem diferentes, assim como o Patinho Feio, conforme pudemos observar a partir da discussão de Candido (2002), de que os leitores literários, em sua maioria, se identificam de alguma forma com o enredo de uma história.

No momento da pós-leitura, surgiu a discussão sobre o respeito, pois um dos alunos mencionou que o colega tinha “apelidado” outro colega. Assim, aproveitamos para dar ênfase a uma das temáticas constantes na história, com perguntas simples, como: *É certo tratar outra pessoa mal, por ser diferente? Por que devemos respeitar as diferenças das outras pessoas?* A partir desses questionamentos, eles puderam refletir visualizando isso através da experiência do Patinho rejeitado. Questionamos, também, se concordavam que o Patinho tenha sido rejeitado e todos disseram que ele havia sido rejeitado por alguns, mas, no final, foi aceito, ficando a reflexão de que cada um tem suas individualidades e estas precisam ser respeitadas.

Partindo dessa conversa, foi solicitado aos alunos que fizessem o relato da história e uma aluna o fez oralmente, em voz alta, reproduzindo

a história para os colegas de modo coerente, com início, meio e fim, mantendo o enredo do conto. Enquanto o reconto acontecia, os demais alunos permaneceram bastante atentos, depois foram orientados a fazer o reconto através de desenhos, de acordo com o que compreenderam da história, no entanto, neste artigo, não apresentaremos a análise dos desenhos.

### Considerações finais

Ao término da pesquisa, percebemos que a literatura infantil é uma forte aliada na sala de aula para proporcionar momentos de prazer e incentivar o gosto pela leitura, como também trabalhar várias temáticas que podem ser observadas pelos educandos.

A partir do conto “O Patinho Feio”, foi possível discutirmos a respeito da diversidade e do respeito ao próximo, sendo, esses assuntos, de grande relevância para serem trabalhados com as crianças, para que, desde cedo, aprendam a respeitar as diferenças, tornando-se adultos mais conscientes e sem preconceitos ou discriminação.

Dessa forma, a diversidade abordada pela estratégia de contação e reconto do conto “O Patinho Feio”, de Hans Cristian Andersen, é de grande significado no contexto escolar, pois são muitos os estudos nessa área que afirmam a eficácia da leitura literária nesse espaço, oportunizando, aos alunos, diferentes possibilidades que só a literatura, com seu mundo mágico, proporciona ao ser humano se ele se permitir sonhar e concretizar seus sonhos.

A literatura é, portanto, importante aliada do professor na disseminação do conhecimento e auxilia a escola na jornada de ofertar uma educação inclusiva e democrática, buscando estratégias que correspondam às necessidades dos alunos para a convivência em sala de aula e fora dela. Isso permite que as crianças vivenciem aprendizados tanto na vida familiar como na comunidade, fazendo com que mais pessoas sejam tocadas pela transformação que só a educação, com auxílio da literatura, pode proporcionar para um mundo melhor e sem desigualdades.

### Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2002.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura com andaimes**: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



## **MEDIAÇÃO DE LEITURA “QUEM ROUBOU A ALEGRIA DO PALHAÇO”? UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO PROJETO BALE MIRIM**

Aparecida Suiane Batista Estevam  
Beatriz Andrade dos Santos  
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

### **Considerações iniciais**

Os estudos sobre leitura, literatura e mediação com vistas à formação do leitor permanecem atuais e necessárias no contexto educacional. A leitura de literatura convida o leitor a interagir com a obra, propicia experienciar diversas situações e o processo de identificação com as personagens.

Torna-se imprescindível o mediador nesse processo, que permitirá a interação e o diálogo com o texto. A mediação de leitura, geralmente assumida pelo docente, é fundamental para intensificar a relação do leitor com a obra. Dessa forma, o mediador será o responsável por escolher a obra e planejar a ação de acordo com o público, utilizando técnicas e recursos que possibilitem aproveitar o texto ao máximo, para, assim, contribuir para despertar o gosto pela leitura e formar leitores.

Nessa perspectiva, apresentamos uma experiência de mediação de leitura realizada no Projeto BALE MIRIM. Esse projeto é vinculado ao programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus de Pau dos Ferros - CAPF, localizado no município de Pau dos Ferros, RN. O Programa BALE objetiva o incentivo à leitura, bem como, a formação e autoformação de leitores.

### **Mediação literária e o compartilhamento de experiências de leitura**

A leitura de literatura proporciona, ao leitor, vivenciar diversas experiências por meio da interação com a obra lida. Como discorre Zilberman (2009), a leitura é marcada por inacabamento, solicitando, ao leitor, que preencha as lacunas deixadas pelo autor e dê significado ao texto lido.

Ao construir significados para a sua leitura, o leitor inicia um processo ou não de identificação com a obra, modificando a si mesmo e ao texto literário, tornando essa experiência de leitura única, pois, como afirma Saldanha (2018), ler é um ato de criação, no qual se produz sentidos.

Assim sendo, ao mediar um texto literário, o mediador é responsável por possibilitar o acesso do ouvinte a um determinado texto, dessa forma, os significados elaborados pelo mediador, em sua leitura da obra, estarão implícitos em sua mediação. Portanto, ao mediar uma história, compartilhamos nossas experiências e os significados que damos ao texto lido.

Mediar uma história é proporcionar uma intensa relação entre mediador e ouvinte. Nessa relação, ao se utilizar da linguagem verbal e não verbal, o mediador se comunica com o seu público, explorando todos os recursos que têm à disposição, seja a prosódia (uso da voz), as mãos, o corpo e o olhar, para atrair a atenção dos ouvintes, possibilitando, a estes, construir o texto mediado em seu imaginário (SOUZA; MODESTO-SILVA; MOTOYAMA, 2020).

O mediador, ao planejar a sua ação, necessita pensar no seu público e em seus objetivos, selecionando o texto literário que se adéqua melhor a sua proposta de mediação, escolhendo estratégia, técnica e recursos que possibilitem, aos ouvintes, experimentar uma prática de leitura positiva, que lhes motive a buscar novas leituras, contribuindo, assim, para a formação de um leitor por gosto.

As estratégias de mediação de leitura são aquelas que norteiam o planejamento do mediador. Associado à estratégia, selecionam-se as técnicas (a forma como irá mediar o texto, podendo ser a contação ou a proferição/leitura do texto literário) e os recursos que auxiliarão o mediador durante sua atuação de leitura (como recursos, podemos citar fantoches, livro, avental de leitura, dentre outros).

Ao ouvir muitas histórias, crianças, jovens e adultos são, muitas vezes, motivados a buscarem outras leituras, recorrendo a textos literários que lhes chamem a atenção, que possibilitem a fruição durante a leitura. Assim, através das trocas de experiências leitoras, seja pela mediação de leitura, seja pelo compartilhar e/ou indicar um livro a uma pessoa, contribuimos para a formação do sujeito, que, ao ler e identificar-se com o texto, forma-se um leitor por gosto, ou seja, que encontra prazer no ato de ler. Como reitera Chagas (2021), a cada livro lido e compartilhado, o leitor abre a mente para novas leituras.

Perante o exposto, temos por objetivo compartilhar uma experiência de mediação de leitura literária no projeto “Mirins leitores, Grandes Mediadores”, mais comumente chamado de BALE MIRIM, do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE. Apresentaremos uma mediação de leitura realizada pelas coordenadoras/formadoras em um dos encontros formativos do projeto, em que a temática explorada foi “27 de março - Dia do Circo”, utilizando como recurso o fantoche “Palhaço Alegria” para tornar o momento mais interativo.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo proposto, a metodologia que conduziu a pesquisa é de cunho qualitativo, tendo em vista que esse tipo de

pesquisa busca analisar os dados de forma qualitativa, ou seja, não quantificando os resultados obtidos (MINAYO, 2009). Para coletar os dados para análise, realizamos uma pesquisa-ação, indo a campo observar e intervir na realidade estudada (SEVERINO, 2007). Para registro dos dados, usamos como instrumento o diário de campo, sendo, este, um documento pessoal-profissional que nos permite o registro detalhado dos dados observados (LEWGOY; SCAVONI, 2002).

Apresentamos, a seguir, o programa BALE e o projeto BALE MIRIM, em seguida, descrevemos a mediação de leitura realizada no projeto e as produções derivadas desse momento de compartilhamento de experiências leitoras.

### **O programa BALE e o projeto BALE MIRIM: formando e autoformando leitores e mediadores**

O programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE é um programa de extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF. O programa surgiu em 2007, idealizado e fundado pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Departamento de Educação) e Renata de Oliveira Mascarenhas (Departamento de Letras Vernáculas), o que possibilitou a parceria entre os departamentos e cursos de graduação.

A biblioteca ambulante tem por objetivo democratizar o acesso ao livro, contribuindo para a formação de leitores. Como defende Saldanha (2013),

As bibliotecas ambulantes cumprem importante papel em nosso país, possibilitando o acesso à leitura como um bem necessário para todo cidadão, dada a carência perceptível de bibliotecas públicas fixas, em especial nas regiões periféricas, onde mora a maioria da população. [...]. (SALDANHA, 2013, p. 111).

Diante disso, ao observar a carência de bens culturais na cidade de Pau dos Ferros, RN, sede da UERN/CAPF, as idealizadoras do programa elaboraram uma proposta de projeto de extensão que possibilita o acesso ao livro e contribui para o estreitamento da relação entre universidade e sociedade.

O BALE alcançou o seu objetivo inicial, propagando o prazer pela leitura e formando leitores. O sucesso do Programa foi tão grande, que as suas ações se expandiram para regiões circunvizinhas da sede da UERN e para a elaboração de subprojeto. Atualmente, o Programa conta com as seguintes equipes: Equipe do BALE/PAUFERRENSE e BALE/MIRIM (Pau dos Ferros), equipe do BALE/FRUP (Frutuoso Gomes, Umarizal e Patu), Equipe do BALE/MIKAELENSE (São Miguel), Equipe do BALE DANTENSE (Francisco Dantas) e Equipe do BALE/PORTALEGRENSE (Portalegre).

O projeto “Mirins leitores, grandes mediadores”, comumente chamado de BALE MIRIM, teve início no ano de 2013, quando o programa BALE recebeu voluntários crianças que iniciavam a sua atuação participando das mediações de leitura realizadas durante as ações promovidas pelo Programa. Após o BALE construir uma parceria com a biblioteca “Francisca Ferreira de Castro” (biblioteca voluntária do programa) da Escola João Escolástico, pensou-se em elaborar um projeto que colaborasse para a formação de leitores e mediadores de leitura mirins inspirados no voluntariado e na atuação dos baianos mirins.

Diante do exposto, como reitera Santos (2016), o diferencial do projeto BALE MIRIM é o fato de que “[...] os mediadores de leitura e contadores são crianças também, ou seja, contação de criança para criança, fato que despertou nos alunos da escola o gosto e o prazer de ler. [...]”. (SANTOS, 2016, p. 152). Portanto, por meio de suas formações e ações, o projeto visa formar leitores e mediadores que propaguem o prazer pela leitura literária.

A formação das crianças participantes se dá por meio de encontros formativos com as coordenadoras/formadoras responsáveis pelo projeto. A dinâmica de formação tem como base teórica as discussões da estratégia de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995). É válido ressaltar que a dinâmica formativa em questão tem como base as formações desenvolvidas pelo programa BALE, adaptadas para seu desenvolvimento com crianças.

A mediação, na perspectiva da andaimagem, configura-se como uma sequência de atividades/estratégias organizada de forma sistemática com o objetivo de favorecer o apoio necessário aos leitores em formação para avançarem em seu processo de leitura, seja na decodificação e compreensão, seja na articulação com o contexto em que estão inseridos e/ou na atribuição de sentidos. Além disso, a leitura a ser mediada por meio desse método passa por duas etapas: **planejamento** e **implementação**. A primeira fase corresponde à organização da atividade, levando em consideração o público-alvo, os objetivos e a seleção da obra literária. Já a segunda fase se subdivide em pré, durante e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995).

Desse modo, ao participarem voluntariamente do projeto, as crianças formam-se e autoformam-se leitoras e mediadoras, o que enriquece o seu processo de formação humana, cognitiva e social. Assim, no contexto das atividades desenvolvidas pelo Projeto, “[...] as crianças são protagonistas do seu processo de formação, quanto ao papel de leitor e mediador”. (CAVALCANTE, 2017, p. 126), o que enriquece o Projeto e suas ações.

### **Mediação de leitura no projeto BALE MIRIM: aprendendo e encantando-se com a história do circo**

Em sua gênese, os livros de literatura destinados às crianças foram escritos com o objetivo de moldá-las e enquadrá-las nas normas sociais vigentes. A escola, enquanto instituição social, atuava também como uma modeladora de comportamentos, logo, utilizava a literatura como um instrumento para multiplicar a ordem em vigor (ZILBERMAN, 2003).

No entanto, sabemos que a literatura, a arte da palavra, imbricada de poder e envolta por metáforas e fatos, reais e imaginários, carrega, em sua bagagem, uma força transformadora capaz de informar, animar, emocionar, sensibilizar e denunciar injustiças. Para tanto, não se restringe, ou não poderia se restringir, a feitos pedagógicos, a interpretações vazias de sentido, ao ensino descontextualizado da gramática.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a literatura “[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente [...]”. (ZILBERMAN, 2003, p. 25), isto é, resume, através da linguagem ficcional, as alegrias e lutas vivenciadas diariamente pelo leitor, ajudando-o a ver saídas ou soluções para os próprios problemas. Por essa razão é que consideramos importante o trabalho de mediação de leitura realizado pelo Programa BALE.

Conforme citado anteriormente, o BALE tem como finalidade maior democratizar o acesso à leitura com vistas a alcançar o maior número de leitores em formação possível. Isso porque, suas idealizadoras, Lúcia Sampaio e Renata Mascarenhas, sentiram a ausência de espaços e momentos destinados à formação de leitura em uma das cidades do Alto Oeste Potiguar, Pau dos Ferros, RN.

Dessa forma, desde o ano de 2007, incentiva-se o gosto e o prazer pelo texto literário através de mediações e rodas de leitura, dramatização de histórias e realização de musicais, saraus e oficinas formativas nos mais diversos espaços, ininterruptamente. O Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas não parou durante o isolamento social que se instalou no Brasil e no mundo a partir de 2019-2020 com a proliferação da pandemia de Covid-19.

Nesse contexto, o BALE se manteve contando e encantando com as mais diversas histórias, dado que se adaptou à realidade vigente e, através dos meios tecnológicos, pôde contribuir com a formação de leitores. Separados fisicamente, mas aproximados por uma tela de computador, passamos a realizar encontros de leitura e a ressignificar aquele momento angustiante e amedrontador mediante as interações e mortes causadas pelo vírus que ameaçava o mundo.

As leituras realizadas nos ambientes digitais tornaram-se uma nova oportunidade de propagar o contato com o universo ficcional. Sobre isso, Busatto (2013, p. 98) afirma “[...] Novas leituras e outros tantos sentidos. A hibridez do meio e dos processos expondo outras interpretações. A

imbricação das linguagens revelando novas possibilidades e justificando o longo caminho percorrido, da palavra falada à palavra digitalizada”. Ou seja, a história contada, proferida ou lida no espaço virtual, apesar de conservar aspectos relevantes da tradição oral, como entonação de voz, articulação dos gestos, expressões faciais e movimentos do corpo, possibilita múltiplas interpretações e apresenta novas possibilidades e atribuições de novos sentidos ao texto lido.

Nessa perspectiva, com o intuito de promovermos momentos interativos e lúdicos com a leitura literária, bem como, de incentivo à formação do gosto pelas histórias, realizamos uma mediação de leitura da obra “Quem roubou a alegria do palhaço?” escrita por Gersa Rodrigues Pinto (2015) e ilustrada por Hugo Mattos da Silva. A mediação contou com a participação de três membros voluntários do Projeto BALE MIRIM e foi realizada no dia 25 de março de 2021, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, com base no método da andaimagem de Graves e Graves (1995).

Quando realizamos o planejamento da mediação, consideramos, a princípio, a idade das crianças e seus interesses literários. Para tanto, pensamos em uma história curta, que permitisse a intercalação de leitura a partir da mudança de personagens e que abrisse espaço para discussões. Assim, selecionamos a história “Quem roubou a alegria do palhaço?” e elencamos como objetivos da mediação: *i)* desenvolver o gosto e o prazer pela literatura através da contação de histórias; *ii)* conhecer a origem do Circo e os profissionais que nele atuam; *iii)* desenvolver a oralidade, a escrita e a criatividade artística.

O livro selecionado conta a história de um palhaço chamado Pirulito, que, com seu jeito engraçado e habilidoso de ser, arrancava muitos sorrisos de todos que o assistiam. No entanto, um dia, o Palhaço Pirulito perdeu sua alegria e apareceu tristonho, relatando que não conseguia encontrá-la em lugar nenhum. Talita, a menina que andava sobre a bola, ouvindo a conversa, se prontificou a ajudar o Palhaço e os dois saíram a procurar a alegria perdida.

No percurso, Pirulito e Talita encontraram o trapezista e o homem da corda-bamba, mas eles não tinham visto a alegria do Palhaço. O trapezista, no entanto, sugeriu que procurassem o mágico Xaulim, que, por ser muito misterioso, poderia ter escondido na cartola o que eles buscavam. Assim o palhaço e a menina fizeram. Ao chegarem no alojamento do mágico, ficaram com medo, mas esperaram ele dormir para verificarem sua cartola. Para a surpresa deles, saíram de dentro da cartola do mágico muitas gargalhadas. Foi então que Talita teve a ideia de colocá-la na cabeça de Pirulito, que logo teve sua alegria recuperada. A partir de então, Pirulito voltou a ser como antes: risonho, engraçado e habilidoso em dar piruetas e arrancar muitas gargalhadas do público com suas “palhaçadas”.

De forma leve e criativa, Gerusa Rodrigues apresenta algumas características e personagens da arte circense, que, muitas vezes, são desvalorizados por parte da sociedade. Além disso, ressalta a importância da amizade para a superação das adversidades, bem como, o quanto a colaboração/ajuda do outro pode nos permitir solucionar problemas, que, individualmente, seria mais difícil. Isso porque, o apoio e o encorajamento do outro faz a diferença e nos impulsiona a chegarmos mais longe.

Adentrando na fase de **pré-leitura**, realizamos, inicialmente, uma roda de conversa a fim de instigar a curiosidade das crianças em relação à história e à temática do dia, assim como, conhecer suas inferências e saberes prévios. Dessa forma, iniciamos a discussão a partir dos seguintes questionamentos: *quem gosta de Circo? Quem já foi a um espetáculo de Circo? Qual palhaço mais gostaram de ver atuar/fazer palhaçadas? Vocês sabem como surgiu a arte circense?*

As crianças interagiram significativamente nesse momento inicial, demonstrando atenção e interesse pela temática. Apesar de alguns voluntários citarem que nunca foram a um espetáculo de circo, afirmaram gostar dessa arte secular, pois já haviam assistido vídeos com apresentações artísticas de palhaços e malabaristas, por exemplo. Em relação ao palhaço que mais gostaram, citaram o *Palhaço Fuxiquinbo*, artista bastante conhecido no Rio Grande do Norte por seu carisma e humildade.

Posteriormente a essa roda de conversa, compartilhamos o vídeo “O circo chegou”, a fim de historicizar a origem do circo, isto é, oportunizar, às crianças, informações importantes sobre como e quando surgiu o circo; os profissionais que nele atuam; as mudanças que ocorreram desde o seu surgimento até os dias atuais; a situação dos animais que acabavam sofrendo maus-tratos, dentre outros aspectos relevantes.

A visualização do vídeo (objetivo e dinâmico) foi indispensável para conhecermos como eram os espetáculos em sua gênese, cujas atrações principais se pautavam na performance de animais, o que, mais tarde, foi sendo, aos poucos, “abolido” em razão das críticas relacionadas aos maus-tratos com esses bichos. Sobre essa parte do vídeo, uma das voluntárias do projeto BALE Mirim comentou:

**Quadro 01** - Comentário de uma voluntária acerca do vídeo “O circo chegou”

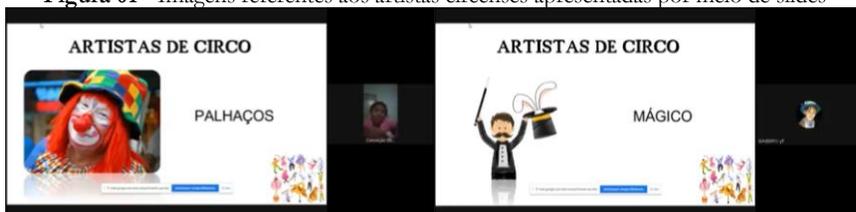
*Voluntária Fernanda:* Não gostei dessa parte do final que fala que maltrata os animais e não dá alimentação para eles.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na observação da mediação (2021).

O posicionamento adotado pela leitora mirim nos permite perceber sua sensibilidade em relação aos animais e aos cuidados que deveriam receber, mas que, naquele momento, não tiveram. Assim, no momento introdutório, alcançamos nosso objetivo no que diz respeito ao provocar discussões que

permitam o posicionamento das crianças e consequente exercício da criticidade. Assim, acreditamos que essa contextualização inicial acerca do circo, finalizada com a apresentação de alguns artistas do circo por meio de imagens em slides, conforme mostra a Figura 01, foi indispensável para refletirmos sobre a importância desse espaço social que proporciona alegria, entretenimento e lazer às pessoas.

**Figura 01** - Imagens referentes aos artistas circenses apresentadas por meio de slides



Fonte: Arquivo das autoras (2021).

A etapa **durante leitura** foi realizada a partir da proferição da história “Quem roubou a alegria do Palhaço?” pelas duas mediadoras do projeto, que intercalaram a leitura a partir das falas dos personagens. O ato de proferir histórias, de acordo com Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020), refere-se à narração da história tal qual aparece no livro, isto é, não se permite a modificação ou adaptação de termos (mesmo que o sentido seja mantido). No entanto, esse modo de comunicar as histórias também exige um bom preparo do mediador, bem como, a utilização da entonação de voz e expressões faciais e corporais que melhor expressem os sentimentos e ações dos personagens.

Terminada a proferição, finalizamos com a etapa de **pós-leitura**, em que fizemos, a princípio, o seguinte questionamento e pedido: *quem já viu um palhaço sem alegria? Relatem o motivo pelo qual vocês acreditam que o mágico roubou a alegria do palhaço.*

**Quadro 02** - Comentários dos leitores mirins acerca da história

| LEITORES/<br>VOLUNTÁRIOS MIRINS | Quem já viu um palhaço sem alegria? Relatem o motivo pelo qual vocês acreditam que o mágico roubou a alegria do palhaço                                   |
|---------------------------------|---|
| FERNANDA                        | O mágico tinha inveja do palhaço e por isso pegou a alegria dele.   |
| DEIVID                          | Não existe, é meio difícil um palhaço triste. Ah, eu acho que o mágico era triste e ele queria ser feliz também, por isso ele pegou a alegria do palhaço. |

|         |  |
|---------|--|
| GABRIEL | Eu gostei da história, ele ( <i>o mágico</i> ) ficou bravo, e ele tinha inveja do palhaço. |
|---------|--|

Fonte: elaborado pelas autoras com base na observação da mediação (2021).

A literatura, por não corresponder a uma leitura rígida, objetiva, permite, aos leitores mirins, fazer inferências e expor pontos de vistas a partir das próprias vivências e concepções de mundo. Reconhecemos, pois, a relevância da leitura literária para o despertar da imaginação, da construção de sentidos, da expressão da criatividade e do exercício da imaginação.

É interessante observar o quanto, em alguns momentos, as respostas dos voluntários do projeto divergiram. Por exemplo, **Fernanda** e **Gabriel** afirmaram que o mágico rouba a alegria do palhaço porque tem inveja dele. Já para **Deivid**, o mágico era triste e só queria ser feliz como o palhaço. Compreendemos, assim, que, de um lado, temos o sentimento (ruim) da inveja e, de outro, o desejo de também ser alegre, ser feliz, mas sem o peso da palavra “inveja”, como se **Deivid** estivesse amenizando/suavizando o termo. Além disso, chamou-nos a atenção quando responderam nosso questionamento sobre o que tirariam da cartola do mágico, caso fossem um, e **Fernanda** disse que retiraria a cura para a doença da Covid-19. Isso nos permite afirmar quão poderosa é a literatura e a sua capacidade de nos esperar em momentos difíceis.

Desse modo, concordamos com Abramovich (2004), quando afirma que

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, gargalhar com as idéias do conto ou com o jeito de escrever dum autor e então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...]. (ABRAMOVICH, 2004, p. 17).

O ato de ler, contar e/ou proferir histórias é indispensável para a formação do leitor, além disso, esse momento se torna único pela dinamicidade e leveza com que deve acontecer. Ao narrar uma história, podemos despertar inúmeros sentimentos em quem escuta, assim como, formar opiniões, construir saberes, reconstruir sentidos, resolver problemas.

Para finalizarmos a mediação, realizamos a apresentação do Palhaço Pirulito com fantoche. Esse momento foi divertido, pois os alunos puderam interagir com o Palhaço (Figura 02), fazer rimas, contar piadas e experimentar um pouco da alegria do circo a partir desse diálogo.

**Figura 02** - Apresentação do Palhaço Pirulito



Fonte: Arquivo das autoras (2021).

A partir da mediação relatada, reafirmamos a relevância das histórias para a formação do gosto e do prazer pela leitura, bem como, para o desenvolvimento de habilidades necessárias e importantes para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos leitores.

### **Considerações finais**

Nossas discussões apontam para a relevância do Projeto BALE Mirim na democratização do acesso à leitura e à formação de leitores e mediadores mirins a partir da realização de contação e proferição de histórias, bem como, para o incentivo de outros mediadores ao desenvolvimento de práticas contextualizadas de leitura literária, dentro ou fora do espaço escolar.

Quando sistematizada e pautada em critérios de intencionalidade (não meramente pedagógica, mas estética, imaginativa, ficcional), a mediação de leitura torna-se uma ponte que facilita o contato do leitor em formação com o livro, um objeto de prazer e de fruição. Assim, torna-se indispensável um trabalho organizado e planejado com vistas às necessidades do público-alvo, sem perder de vista a formação do gosto pelas histórias, o exercício da criatividade e da imaginação e a expressão da subjetividade, dado que ler literatura é poder transformar a si mesmo, consequentemente, a realidade na qual se está inserido.

Portanto, projetos como o BALE Mirim se destacam pelo trabalho de impacto social que provocam na sociedade, à medida que proporcionam o contato das crianças com as obras literárias, e que, mesmo diante de uma pandemia, não se eximem de seus objetivos. Adaptando-se à realidade vigente, o Projeto ultrapassou os limites das telas e chegou às casas dos leitores mirins, levando-lhes alegria, lazer e esperança em dias melhores em um momento atípico que o país vivenciava.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CAVALCANTE, A. E. P. **As estratégias de leitura no programa biblioteca ambulante e literatura nas escolas (BALE) e na sala de aula: aproximações e distanciamentos**, 2017.
- CHAGAS, R. P. **Projeto “O contágio pela leitura”**: experiências que formam leitores. Pau dos Ferros: Edição do Autor, 2021.
- GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. **The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of texts**. In: Reading, UK: Blackwell Publishers e The United Kingdom Reading Association, 1995.
- LEWGOY, A. M. B.; SCAVONI, M. L. A. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. **Revista Texto & Contextos**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2002.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PINTO, G. R. **Quem roubou a alegria do palhaço?** Belo Horizonte, MG: FAPI, 2015.
- SALDANHA, D. M. L. L. **A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no Programa BALE**. Mossoró, RN: Edição do autor, 2013.
- SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. Natal: Edição do autor, 2018.
- SANTOS, M. E. S. **Mediar, formar e autoformar na Biblioteca Escolar e Ambulante: análise de ações que transformam**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2016.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, R. J. de; MODESTO-SILVA; K. A. A.; MOTOYAMA, J. F. M. **Ler e ensinar: contar e dizer histórias**. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2020.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## LITERATURA INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO “DIÁRIO DE PILAR NO EGITO” NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Alane Henrique Galdencio da Silva  
Renata Paiva de Freitas  
Maria Eridan da Silva Santos

### Considerações iniciais

Nosso capítulo foi construído a partir do recorte de uma monografia resultante de pesquisa de graduação em Pedagogia de autoria de Alane Henrique Galdencio da Silva. Tem como objetivo geral analisar as contribuições do livro “Diário de pilar no Egito”, de Flávia Lins Silva, na formação de leitores. O *corpus* da pesquisa constituiu-se a partir da leitura e interpretação do livro, conforme categorias de análise.

Compreendemos que a leitura carrega consigo uma fonte inesgotável de conhecimentos e tem a capacidade de estimular a imaginação dos leitores, formar cidadãos críticos e aprimorar a escrita. Dessa maneira, ao oportunizar o contato da criança com a literatura, ela também terá acesso a importantes benefícios. Dentre eles, um processo educacional e formativo no qual os elementos presentes em uma obra literária vão além do pedagogismo de sala de aula, pois contribuem para a formação da identidade dos sujeitos.

Para que a criança possa desfrutar, pela via do imaginário que se dá pela leitura, situações impossíveis na vida real, faz-se necessário despertar sua criatividade e imaginação, para que, então, ela poder sentir melhor o mundo descrito pelo autor e ser estimulada a posicionar-se diante do drama ficcional.

Lugares, pessoas, objetos são, muitas vezes, retratados de forma detalhada na literatura, desse modo, é importante exercitar a mente e estimular a criatividade para que se possa sentir com maior emoção a experiência leitora. Como aponta Villardi (1999, p. 6), é dessa forma que se “[...] fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta; permite que ele vivencie situações pelas quais jamais passou alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas”. Ao estreitar sua relação de realidade com a fantasia dos livros, por meio das quais vive situações novas, mesmo que em seu imaginário, quem lê pode se tornar mais bem preparado para situações que acontecem no cotidiano, tornando-se um sujeito mais crítico, o que se soma aos benefícios inerentes a sua formação como leitor.

A literatura infantil é uma forte ferramenta a ser usada na educação escolar, pois estimula a criança a ter interesse pela leitura, favorece seu desenvolvimento e desperta sua imaginação. Desse modo, a literatura assume papel importante na formação leitora, na construção do sujeito e no seu processo formativo. Pode-se dizer, assim, que a leitura possui um viés social na vida do sujeito e a literatura infantil assume esse papel formador do leitor na escola enquanto mediadora.

Na Idade Média, não se valorizava a infância da forma como ela é compreendida no mundo moderno, por essa razão, não havia uma literatura destinada apenas ao público infantil. Somente a partir da Idade Moderna, no contexto dos séculos XVII e XVIII, com os avanços ocasionados pela Revolução Industrial e consequentes mudanças na noção de família, que se passa a diferenciar a infância como uma fase específica e para a qual se deve dar mais atenção. Daquele momento em diante, a criança ganha espaço na sociedade, em decorrência de uma nova concepção de infância e de novos sentidos que são atribuídos a essa fase do indivíduo. Como escreve Zilberman (2003, p. 15),

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna.

No Brasil, os primeiros livros infantis aqui aportados eram traduções de obras estrangeiras e que até hoje marcam a infância de muitas crianças. Trata-se da adaptação de histórias contadas para adultos feita por Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, os Irmãos Grimm (1786-1859), transformando-as em contos infantis, como Cinderela, A Bela Adormecida, Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho, entre outros.

De acordo com Zilberman (2005), dentre os percursores na tradução dessa literatura infantil para a língua portuguesa destacam-se:

[...] Carl Jansen (1823 ou 1829-1889) nasceu na Alemanha, mudando-se, jovem, para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor. Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriados para os alunos e entre, aproximadamente, 1880 e 1890 tratou de traduzir alguns clássicos, como os já lembrados *Robinson Crusóe* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888) [...]. O outro, Figueiredo Pimentel (1869 – 1814), era brasileiro e, como Jansen, militava na imprensa. (ZILBERMAN, 2005, p. 17).

Falar da literatura voltada ao público infantil significa, também, mencionar o criador da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato, autor que ajudou a formar o modelo dessa literatura infantil nacional, encantando diversas gerações, começando com a publicação do livro “A Menina de

Narizinho Arrebitado”. Monteiro Lobato traz, em suas obras, o despertar da imaginação e da criatividade por meio de um mundo que atrai as crianças. Assim, ao conhecerem as histórias de Lobato, as crianças desejam estar naquele sítio descrito no livro, vivendo aventuras com a destemida Emília e demais personagens. Partindo dessa perspectiva, Silva (2009, p. 203) corrobora dizendo que, “[...]. Para milhares de brasileiros, a leitura de Lobato constituiu uma das gratificantes lembranças da infância, leitura que não se resumiu a apenas algumas horas de lazer, mas que os capacitou a prosseguir vida afora, em seu percurso de leitores e de cidadãos críticos”.

Conforme entende Silva (2009), “[...]. Pode-se dizer que existem dois tempos na literatura infantil: antes de Lobato e depois de Lobato”, visto que, antes, a literatura tinha a finalidade de educar moralmente, ou seja, era uma ferramenta utilizada para doutrinar as crianças. Hoje, sabemos que, na prática, é possível educar a criança de uma forma lúdica, pois ela sente prazer ao aprender coisas novas, desde que isso aconteça de forma divertida. É fato que a literatura infantil estimula o aprendizado, auxiliando no desenvolvimento dos sujeitos. Desse modo, Silva (2009, p. 106) dialoga sobre a prática de educar de forma lúdica constante nos livros do Sítio do Pica-Pau Amarelo, situando que,

Mais do que ensinar conteúdos, os livros infantis da turma do Sítio ensinam os seus leitores a pensar, questionar, a tirar conclusões, o que até então nunca havia sido meta das escolas brasileiras. A aprendizagem se faz, nesses livros, por meio do diálogo entre avó e netos e por meio de um processo altamente didático, de fracionar as explicações, acomodá-las à linguagem infantil e relacionar o conhecimento novo à experiência de vida das crianças. (SILVA, 2009, p. 106).

Ao longo dos anos, e com as evoluções da educação, a literatura infantil ganhou papel importante na formação da criança, assim, consideramos que a escola é uma importante ponte que liga a criança aos textos literários. Nas palavras de Zilberman (2003, p. 25), “[...]. Preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto comum: a natureza formativa”. Observa-se, assim, que são significativas as contribuições da leitura na vida da criança e que o principal contato destas com livros e leitura acontece na escola.

Os textos fazem parte da formação da criança desde seus primeiros momentos de vida, apresentados aos pequenos por seus familiares, de forma oral, portanto no primeiro grupo social ao qual pertencem. Para Abramovich (1997, p. 16), “[...]. O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)”. Nesse contexto, inventando na hora ou com um livro em

mãos, os adultos proporcionam horas de imaginação enquanto contam e as crianças os escutam.

O contato com os livros oportuniza a percepção do meio no qual o leitor está inserido, como é fato que o convívio com a leitura amplia horizontes aos alunos. Em outras palavras, a ficção promove a percepção de mundo, estimula a imaginação e auxilia no desenvolvimento da mente. Segundo Candido (1972, p. 83),

[...] por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas.

Partindo desse pressuposto, a ficção está presente em nossa sociedade por meio de diversas formas de comunicação, seja nas novelas televisivas, seja nos filmes. O acesso a esses tipos de mídias é maior do que os destinados aos livros, embora a literatura seja, das categorias, a mais repleta de ficção, o que, muitas vezes, se torna a origem de obras cinematográficas. Além disso, a literatura pode influenciar a personalidade e a formação de identidade do leitor ao longo de sua vida, tornando-se presente em seus ideais, em seus sentimentos diante de um fato que presencia, se insinuando, assim, de forma inconsciente na vida de quem lê. Conforme entende Candido,

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1972, p. 84).

Assegura, a fala de Candido (1972), que o sujeito leitor pode se identificar com o personagem de um livro, refletindo sobre o ocorrido e podendo se espelhar naquela personalidade, mesmo que de forma inconsciente.

A leitura, desse modo, tanto é necessária na formação educacional do indivíduo como em seu desenvolvimento pessoal, fazendo-se presente no caráter político, social e histórico. Em vista disso, é preciso que haja a mediação de um adulto na vida da criança para proporcionar esse contato com a literatura. Pode-se dizer que o professor tem esse principal papel, o de ser mediador entre leitura e aluno. Nessa perspectiva, Silva (1998, p. 69) ressalta que

A pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem

uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura.

O professor pode inserir, em seu planejamento, visitas da turma à biblioteca escolar e deixar que as crianças fiquem à vontade para escolher livros e fazer leituras, posteriormente, pode realizar rodas de conversas para que cada um apresente a história lida. Também se pode fazer, nas escolas, feiras de livros, com exposições e momentos de degustação literária, ou, até mesmo, o professor pode compartilhar suas leituras com a turma, instigando sua curiosidade. São estratégias para introduzir, na vida dos alunos, os livros, possibilitando essa aproximação e deixando leituras ao alcance deles. Nesse sentido, para Gregorin Filho (2009, p. 77),

[...] trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.

A escola é a porta de entrada para um mundo de possibilidades às crianças, desde a pré-escola até o ensino médio, levando ao ensino superior, proporcionando-lhes contato com um novo grupo social, vivendo experiências novas no dia a dia, conhecendo novas culturas e estimulando sua formação como leitoras.

### **Analisando o livro infantil: “Diário de Pilar no Egito”**

Flávia Lins Silva apresenta, no livro “Diário de Pilar no Egito”, uma narrativa simples e de fácil compreensão, com ritmo mais ágil, dado que a leitura se aproxima do público infantil. A autora não recorre a descrições minuciosas do ambiente, traz uma comunicação clara, em se tratando de uma ficção, mas também trazendo conhecimentos da realidade, o que empresta, ao livro, um caráter informativo. O fato de ser escrito em primeira pessoa torna possível essa aproximação do livro com o leitor, haja vista que foi escrito em forma de diário. Conforme entende Coelho (2000, p. 36), textos para leitores que estão na fase **leitor em processo** devem ser “[...] escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. Predominância dos períodos simples e introdução gradativa dos períodos compostos por coordenação”.

Monteiro Lobato (1882-1948) possuía essa fórmula, uma escrita simples e de fácil compreensão que encanta crianças há várias gerações. Lobato certamente serve de inspiração para autores que se dispõem a escrever para

o público infantil, assim, concordamos com Silva (2009) ao dizer que “[...]. Pode-se afirmar com segurança e sem exagero: a nossa literatura infantil não seria o que é se não tivesse existido um homem chamado Monteiro Lobato”. O escritor é considerado, portanto, o pai da literatura infantil nacional, com sua linguagem simples e de fácil compreensão por parte das crianças, juntando, em suas obras, fantasia e realidade.

A narrativa do livro “Diário de Pilar no Egito” envolve o leitor e desperta sua imaginação. Considerando a fala de Coelho (2000), ao se aventurar em sua rede mágica e parar no Egito, Pilar tem, diante de si, uma nova aventura, pois este é um dos livros de uma coleção de seis volumes que retratam as aventuras de Pilar por diversos países. Ao chegar no Egito, Pilar se dispõe a ajudar seu novo amigo, um faraó, vivendo situações marcantes e interagindo com outros personagens.

O livro traz conhecimentos de uma época específica, características de pessoas, objetos, plantas, situações, bem como apresenta informações e palavras que enriquecem o vocabulário do leitor. Proporciona, assim, entendimentos que facilitam a compreensão de leituras futuras, não somente quanto à interpretação de textos literários, mas também de outras áreas, atuando na evolução desse indivíduo, no seu fortalecimento intelectual e na sua formação como leitor.

## **Interdisciplinaridade**

Inicialmente, na leitura, é possível identificar a interdisciplinaridade, pois a personagem Pilar tem a curiosidade de conhecer culturas diferentes, explorar seus costumes e relatar tudo em seu diário. Nesse sentido, considera-se que o aluno, com o auxílio do professor fazendo a mediação, pode, através da história, ampliar sua curiosidade e dialogar com novos saberes. Segundo Fortunato e Confortin (2013), a interdisciplinaridade pode ser trabalhada na intenção educativa, proporcionando o diálogo entre saberes, tornando possível essa comunicação entre as várias áreas do conhecimento, objetivando o aprendizado dos discentes e melhorando o currículo escolar.

A interdisciplinaridade é, assim, usada como ferramenta pedagógica que auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. No livro “Diário de Pilar no Egito”, identificamos esse diálogo de saberes, como, por exemplo, conhecimentos da área de geografia, considerando o espaço onde a personagem Pilar se aventura, o Egito. Ela descreve o local, informando sobre o distinto rio Nilo e, no decorrer da história, vai apresentando outros lugares. Dessa forma, o leitor experiencia o ambiente árido e de clima quente do deserto.

Identificamos, também, conteúdo da disciplina de História, ao passo que monumentos históricos, como a esfinge e as pirâmides do Egito, são mencionados: *“Antes que nosso amigo faraó respondesse qualquer coisa, vi surgirem três pirâmides imensas no horizonte. Que incrível”*. (SILVA, 2014, p. 116). Um famoso Faraó, Tutancâmon (1341-1323 a. C.), se torna um personagem da história; a fênix, uma ave da mitologia grega, faz sua aparição nessa aventura, entre outras figuras, deuses da mitologia, que são retratadas no livro, como se vê nas seguintes frases: *“Teria ficado se não fosse o deus Thot, que lhe deu um novo olho, um olho mágico”* (SILVA, 2014, p. 69); *“Vamos seguir o falcão. É um sinal do deus Hórus. Ele deve estar por perto. Aposto que está nos protegendo”* (SILVA, 2014, p. 69); *“Enquanto nossa feluca navegava tranquilamente durante a noite, eu olhava o céu, admirando a deusa Nut, com sua barriga repleta de estrelas luminosas”* (SILVA, 2014, p. 77).

A obra apresenta diversos fatores culturais, tais como a diversidade de casamentos, pois Pilar e seu amigo Breno fazem uma lista dos tipos de casamento existentes, assim como observamos no seguinte diálogo: *“Foi assim que Breno e eu começamos a enumerar todos os tipos de casamento que pareciam existir pelo mundo”* (SILVA, 2014, p. 96).

No Quadro 01, apresenta-se a lista criada por eles de uma forma bem-humorada:

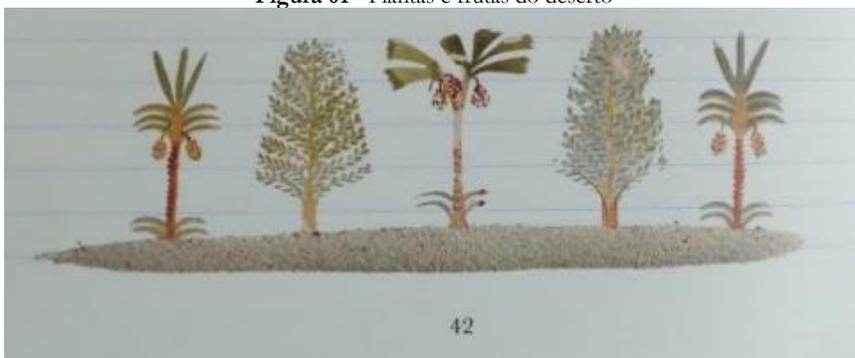
**Quadro 01** - Lista de tipos de casamento

| Tipos de casamento                          |  |
|---|--|
| • Juntamento                                | Como o da minha mãe com Bernardo                       |
| • Casamento civil                           | Como o dos pais do Breno, no cartório                  |
| • Casamento religioso                       | Como o do meu avô com minha avó                        |
| • Casamento entre dois homens               | Como o do meu padrinho com o Gonçalo, companheiro dele |
| • Casamento entre duas mulheres             | Como o da tia do Breno com a Tereza, companheira dela  |
| • Casamento de homem com várias mulheres    | No Egito, por exemplo                                  |
| • Casamento de uma mulher com vários homens | No Zimbábue, dizem                                     |
| • “Casas-mentos”                            | Em duas casas, como vivem uns amigos de minha mãe      |

Fonte: Diário de Pilar no Egito (SILVA, 2014).

Da área do conhecimento de Biologia e Ciência, observamos o relato da personagem ao conhecer a diversidade vegetal e animal presente naquela região. Dentre os animais, destacam-se as aves íbis e o escaravelho. Das plantas do deserto, fala-se da tamareira, conforme mostram as Figuras 01 e 02.

Figura 01 - Plantas e frutas do deserto



Fonte: Silva (2014, p. 42).

Figura 02 - informações sobre frutos do deserto



Fonte: Silva (2014).

Da área da Matemática, a deusa Sechat, com símbolos egípcios, faz contas para que os personagens as decifrem e resolvam. Também é apresentado e explicado o ábaco, instrumento antigo utilizado para fazer cálculos, bem como, uma fonte histórica que é. Assim, propomos que o professor, em sala de aula, faça o mesmo, desafie os alunos a decifrarem os símbolos matemáticos e a resolverem as contas, proporcionando aprendizado e estimulando o raciocínio. Com o ábaco, pode-se fazer uma produção em sala de aula, com professor e aluno construindo esse instrumento em conjunto.

## Personagens

Os personagens retratados na obra e suas respectivas personalidades são um importante elemento a ser observado, haja vista o papel significativo que o personagem desempenha nas obras literárias (COELHO, 2000).

A protagonista, Pilar, tem personalidade notável, com forte conduta de valores, tendo em vista seu comportamento em querer ajudar o Faraó, resgatar a fênix, cuidar do amigo Breno. Também possui espírito aventureiro e curioso, sempre em busca de conhecimentos. Seu senso de justiça e igualdade ficam claros em sua fala quando é impedida de aprender hieróglifos: “[...] *queriam me impedir de aprender os hieróglifos só por eu ser mulher?! Que injustiça. Fiquei logo de pé e comecei a falar tudo o que eu pensava*”. (SILVA, 2014, p. 91), mostrando resistência ao ser impedida de fazer algo por ser mulher.

Breno é o melhor amigo de Pilar e, em dado momento da leitura, percebemos sentimentos escondidos dele por ela. É um amigo protetor e atencioso, não muito diferente de Pilar quando o assunto é aventura. Samba, o gato de Pilar, é travesso e, muitas vezes, quando a dona fala com ele, não a obedece.

Faraó Tutancâmon, logo quando conhece Pilar, pensamos ser um personagem prepotente, mas, no decorrer dos acontecimentos, mostra-se atencioso, cuidadoso, fazendo as explicações necessárias, falando da sua cultura e do objetivo de recuperar o trono como governador do Egito. Com tudo isso, os personagens conseguem cativar o leitor, despertando atenção para a leitura e estimulando sua curiosidade em saber até onde a aventura irá.

## Considerações finais

A literatura não só nutre a mente do leitor que está dando seus primeiros passos no universo literário, descobrindo suas preferências e criando o gosto pela leitura, como também auxilia o docente nas aulas, tornando-as mais dinâmicas e oportunizando um aprendizado lúdico. Ao conhecer bem sua turma, características e gostos de seus alunos, o professor

tem o conhecimento prévio de quais livros as crianças podem gostar, possibilitando-lhes, assim, uma viagem pelo mundo da literatura e da aprendizagem.

Através de nosso trabalho, esperamos despertar o interesse de futuros pedagogos em analisar outras obras literárias, livros infantis e infanto-juvenis, enriquecendo o currículo pessoal e escolar, para que a literatura seja cada vez mais vista e valorizada pelas futuras gerações. A obra analisada tem essa característica nacional, merecendo ganhar destaque em nosso território, assim como tantas outras obras maravilhosas que vivem na sombra de livros estrangeiros.

Concluimos que os objetivos deste trabalho foram alcançados. Com base nos resultados obtidos na pesquisa aqui relatada, pudemos desenvolver um olhar mais crítico ao ler uma obra literária, enxergando numerosas possibilidades de aprendizado, contextualizando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos.

## Referências

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, SBPC, v. 24, n. 9, set. 1972.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FORTUNATO, R. P.; CONFORTIN, R. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. **Revista de Educação do Cogeime**, [S. l.], v. 22, n. 43, 2013.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SILVA, A. H. G. da. **Literatura Infantil e a formação do leitor**: reflexões diante o livro “Diário de Pilar no Egito”. 2022. 40 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros, RN, 2022.
- SILVA, E. T. da S. **Críticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- SILVA, F. L. **Diário de Pilar no Egito**. Ilustrações de Joana Penna. 2. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores da leitura. 2. ed. rev. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Gostar de ler: um diagnóstico. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



## LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PRÁTICAS

Emanuela Carla Medeiros de Queiros  
Renata Junqueira de Souza

### Considerações iniciais

Toda formação humana perpassa pelas vias da literatura, seja na infância, quando ouvimos nossas mães contando histórias e cantando cantigas, seja na Educação Infantil, quando os primeiros ritos da formação literária são introduzidos pela mediação das professoras em suas atividades para fomentar a prática da leitura por meio do contato com o livro físico. Também se dá na adolescência ou na fase adulta, quando já somos proficientes e escolhemos o que queremos ler, ao nosso modo, tempo e espaço, enfim, toda a história humana sempre foi e será marcada pela palavra em suas mais diversas facetas. Dessa maneira, estamos inseridos no mundo da escrita e da leitura de alguma forma. Conforme Chambers (2007, p. 12), “[...] *la lectura como un todo (que es mucho más que el tempo que tardamos en pasar nuestra vista por las páginas impresas) es una actividad mucho más productiva, mucho más valiosa, que la conversación por sí misma*”, pois agrega e produz saberes.

Cabe lembrar que o universo literário é amplo e labiríntico e, dada sua competência valiosa, é “[...] capaz de sugerir a vida” (COMPAGNON, 2009, p. 37) e nos libertar do caos. Todavia, o processo histórico, social e cultural vinculado a essa formação nos propõe reflexões necessárias para pensar a educação/formação pela literatura. Contudo, lamentavelmente, não parece ser essa a visão mais corrente no ensino da leitura de literatura no Brasil.

Segundo os estudos, Queiros (2019), Souza e Feba (2020), Castrillón (2011), Britto (2023, 2015) e outros nomes de destaque nessa área têm atestado, em função do alcance a que chegaram suas pesquisas, que o texto literário, mesmo quando se faz presente na sala de aula – seja da escola básica, seja da universidade, não é suficientemente reconhecido por seu potencial estético, formativo e comunicativo. Ler literatura ainda nos traz imagens de uma atividade meramente instrutiva, didatizada e, por fim, é considerada gatilho para o entretenimento. Nesse sentido, Britto (2015) explica a natureza equivocada do lugar da literatura quando expõe a seguinte reflexão:

Assumir que ler – especialmente ler literatura e as produções intelectuais da história humana – é um valor que implica também recusar qualquer acordo com o pragmatismo, o subjetivismo e o relativismo. Implica reconhecer eticamente que a experiência estética

se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do fado. Tal dimensão, ainda que irredutivelmente individual e única – daí o truísmo de que todo leitor é único – só se realiza na cultura e na universidade humana – donde a impossibilidade de uma leitura original de cada um. (BRITTO, 2015, p. 14).

O certo é que a condição da literatura não pode se limitar ao princípio do prazer, afinal, nem sempre temos finais felizes nas narrativas e essa reflexão, ainda que traga sentimentos ácidos para o debate, incide na incompletude de uma compreensão para além da mitificação da leitura. Aliás, quando vislumbramos o sentido da palavra revelada em *Candido* (2017), podemos aprofundar nossa compreensão. O autor nos fala de humanização e formação quando esses processos ocorrem a partir da confirmação do exercício reflexivo, do afinamento das emoções e da aquisição dos saberes, condições essas que são extraídas na leitura/escuta da palavra, independentemente de o final da narrativa ser feliz ou não.

*Candido* (2017, p. 182) afirma, ainda, que essa “[...] quota de humanidade [...]” que a literatura nos permite só é possível porque nos tornamos mais abertos para a natureza social e cotidiana de nossos semelhantes. Assim, ela nos humaniza. Portanto, compreender a dimensão formativa que o texto literário permite é uma experiência para além de uma atividade simplista. Ao contrário, na relação que se estabelece via texto-leitor, há inúmeras possibilidades comunicativas, as quais vão direcionando o leitor, organizando-o de modo particular.

Diante dessas considerações, formar o leitor, principalmente o leitor literário, não é fácil. É preciso (re)pensar estratégias, políticas, espaços e a própria formação dos mediadores que estão diretamente atuando na formação de leitores.

### **Formação de leitores: entraves**

Revisitar essas reflexões iniciais e lapidá-las nos permite chegar ao cerne da questão que nos impulsiona: qual o lugar da literatura no Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores – Pedagogia?

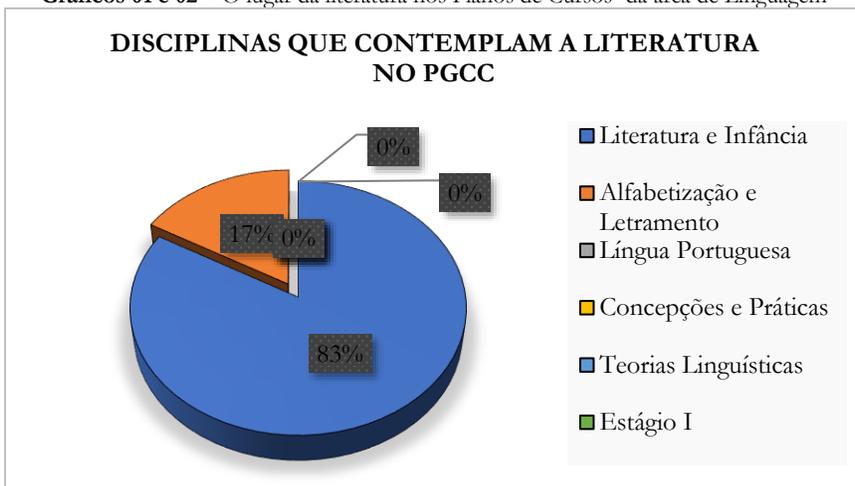
Afinal, são eles/as que apresentam, de forma sistemática, a leitura de literatura em seu exercício diário na docência com as crianças. Amarilha (2013), Saldanha (2018) e Queiros (2019) comprovam, em estudos, as lacunas existenciais nos cursos de Pedagogia, em nível nacional, estadual e local, ou seja, a formação em literatura oferecida pelas universidades – públicas e/ou privadas, revela-se insuficiente. Para além disso, os/as graduandos/as estão saindo dessa formação inicial com receio de formar novos leitores, não possuindo os conhecimentos necessários, como, por exemplo, repertório literário amplo, conhecimento de estratégias de leitura na prática, entre

outros aspectos essenciais para formar leitores. Nesse sentido, conforme Queiros (2019),

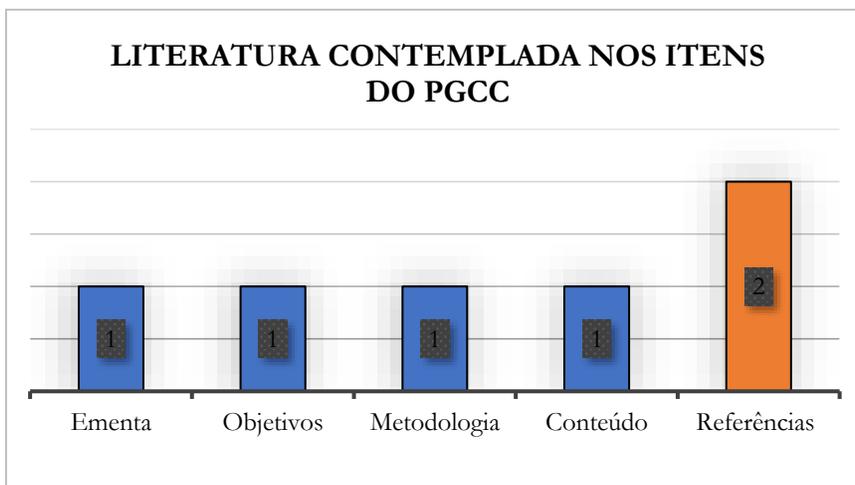
As universidades não podem ignorar esse princípio, que é o fundamento do discurso de formação do leitor na escola; portanto, a formação inicial na universidade deve ampliar essa prática, ainda mais quando as vozes dos graduandos afirmam o contrário: gostam de ler em sala de aula e sentem falta dessa atividade ao longo do curso. (QUEIROS, 2019, p. 272)

Esses achados de pesquisa também são compatíveis com outros dados recentes em pesquisas de iniciação científica realizadas por Queiros (2020-2022) em um curso específico de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central em Mossoró, RN. Em ambas as investigações (2019 e 2022), foram identificados dados importantes que revelam e aprofundam as lacunas dessa formação em literatura. Uma delas é a própria presença do termo - literatura - nos documentos oficiais do referido curso, de modo específico na área de linguagem e estágios supervisionados (pelo fato recorrente do uso da literatura nas atividades realizadas pelos/as estagiários/as). Neles, a literatura aparece em apenas duas disciplinas obrigatórias da UERN. Posteriormente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2019) também revela a ausência de interesses em torno da formação dos alunos, futuros professores leitores (Gráficos 01, 02).

**Gráficos 01 e 02 – O lugar da literatura nos Planos de Cursos<sup>5</sup> da área de Linguagem**



<sup>5</sup> Documentos que guiam a graduação na referida universidade.



Fonte: Dados de pesquisa PIBIC (QUEIROS, 2020).

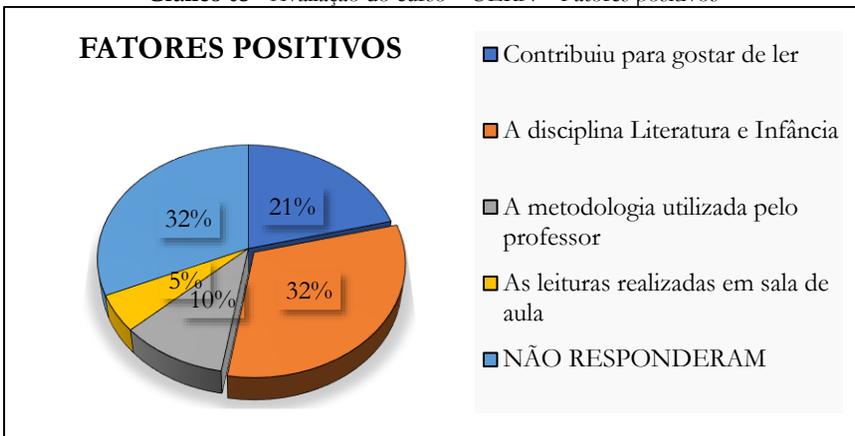
Em se tratando do **PPC** [Projeto Pedagógico do Curso] do curso, **as palavras “formação leitora” só é encontrada uma vez** na ementa da disciplina de Literatura e Infância – única disciplina entre as 45 que são obrigatoriamente ofertadas atualmente. Sabemos que compartilhar e formar o gosto pela leitura é uma das tarefas intrínsecas do trabalho de um pedagogo/a, principalmente os que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, por isso Amarilha (2013) afirma que o que nos é ofertado durante a graduação não é o suficiente para que aconteça essa formação. (QUEIROS, 2022, p. 3).

Tais dados apontam para uma preocupação já existente no contexto da formação de leitores, porém, mais visualizada no cenário infantojuvenil, em que crianças e jovens aparecem como principais protagonistas desse processo. Entretanto, o/a professor/a aparece no centro das questões dessas pesquisas de forma também muito preocupante, desvendando dados que, possivelmente, podem comprometer a formação leitora nas nossas escolas, afinal, parte dos/as professores/as formados/as por essa instituição de Ensino Superior (UERN) atua ou atuará em escolas do entorno, conforme aponta Queiros (2019).

Essa realidade também se faz presente em outras IES, a exemplo da UNESP/SP. De acordo com Rodrigues, Lucena e Henrique (2020), o cenário da leitura de literatura ainda aparece de forma tímida nos componentes curriculares do curso de Pedagogia dessa instituição. Já para Souza e Feba (2020, p. 137), “[...] a leitura faz parte do trabalho de formação de professores, desse modo, é importante que eles tenham acesso e façam uso de diversos materiais, inclusive livros, para a promoção da leitura docente”.

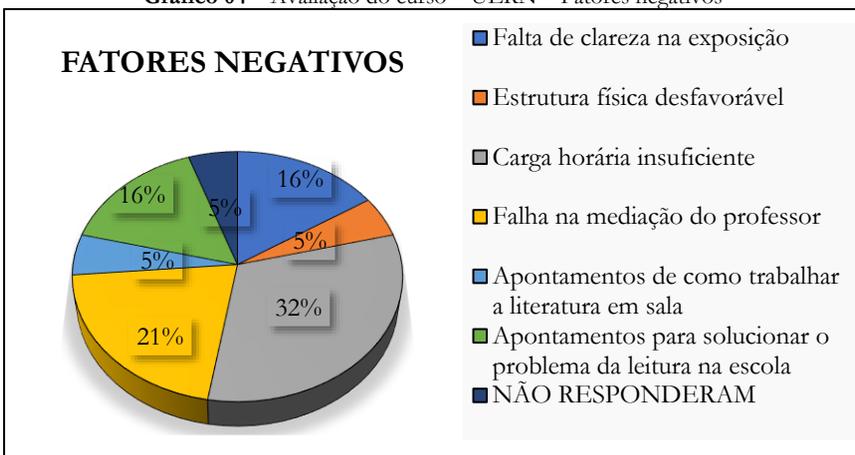
Ainda sobre os entraves da formação no âmbito da universidade, Queiros (2019) ouviu graduandos/as que apontaram fatores positivos e negativos em torno da formação em literatura oferecida pelo curso de Pedagogia da UERN. Os resultados da pesquisa nos impulsionaram a buscar alternativas para amenizar as lacunas existentes na referida formação, a exemplo de outros espaços de desenvolvimento acadêmico, para além da sala de aula, na própria universidade, ampliando a carga horária de aulas nessa área, bem como, o incentivo ao acesso aos livros e à construção de repertório literário por meio da disciplina de Literatura e Infância, já que aparece como um dos fatores positivos do curso, conforme os Gráficos 03 e 04:

**Gráfico 03 - Avaliação do curso – UERN – Fatores positivos**



Fonte: Dados de pesquisa (QUEIROS, 2019).

**Gráfico 04 – Avaliação do curso – UERN – Fatores negativos**



Fonte: Dados de pesquisa (QUEIROS, 2019).

Dadas as condições de formação do/a professor/a no espaço da universidade, é perceptível que há entraves preocupantes no processo.

Entendemos que a formação inicial é o momento fundante para o contato primeiro e decisivo com o universo de saberes que embasam a profissão docente, pois é nessa fase que os discentes experimentam os conhecimentos fundamentais para a compreensão do verdadeiro sentido da docência. Nesse caso, contribuir para a formação de novos leitores a partir dos saberes assimilados/construídos acerca da literatura como recurso potencial para a formação humana deveria estar no centro da experiência formativa desses estudantes que estão se formando professores e professoras. Esses entraves são carregados por esses recém-graduados e "respingam" no contexto escolar.

### **Formação de leitores: possibilidades práticas**

Como evidenciado anteriormente, discutir a formação do leitor no Brasil não tem sido tarefa fácil. Os dados das pesquisas citadas nos permitem visualizar com mais nitidez os desafios da leitura, de modo especial, a leitura do texto literário, por vezes marcada por equívocos já diagnosticados por Britto (2015), Queiros (2019) e Souza e Feba (2020). Dentre eles, o mais perigoso é situar a leitura literária como pano de fundo para o ensino de conteúdos programáticos ou uma prática simplista, passível de zelo, reflexão e aprofundamento, o que anula sua especificidade enquanto arte.

Castrillón (2011, p. 24) adverte que “[...] uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações de cultura e da arte”. Ou seja, se faz urgente (re)pensar os espaços de leitura que promovem formação leitora para os sujeitos. Espaços esses para além da sala de aula comum, vistos, nos dados, como insuficientes para dar conta da formação em literatura para discentes nos cursos de Pedagogia. É preciso ampliar as experiências com o texto literário, aliás, oportunizá-las é o caminho para a compreensão da literatura enquanto manifesto humanizador.

Nesse sentido, Queiros (2019, p. 88) defende que “[...] é pela experiência estética que são manifestadas as sensações que transformam o pensamento, alargando-o de acordo com as motivações de um leitor imerso em uma leitura significativa”. É lendo e experimentando as sensações que a literatura nos permite a capacidade de nos reorganizarmos enquanto sujeitos, repensando a própria condição humana pelas vias da palavra revestida de ficção, mas com raízes em uma dada realidade vivida por personagens e cenários inimagináveis. E pela falta que faz essa experiência literária,

justificamos a necessidade de sua presença de maneira mais eficiente na formação de pedagogos/as.

Assim, é necessário reinventar a formação inicial, principalmente nas universidades públicas – alvo de descaso, de falta de bibliotecas especializadas em literatura infanto-juvenil, dentre outros problemas existentes. Problemas esses que deságuam na formação leitora das crianças da escola básica. Então, é preciso reverter os dados negativos em propostas exitosas, viabilizando um diálogo entre estudantes, professores, gestores e políticas públicas de fomento à leitura de literatura nos espaços universitários, afinal, a Pedagogia é um dos cursos que mais formam professores atuantes no estado do Rio Grande do Norte (QUEIROS, 2019).

Pensando nessas propostas, destacamos a iniciativa de um espaço revitalizado há pouco mais de dois anos na Faculdade de Educação (FE) da UERN – cenário de boa parte dos dados apresentados até aqui. A partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, surgiu a ideia de ampliar o espaço e, principalmente, o sentido de uma Sala de Leitura no curso de Pedagogia. As Figuras 01 e 02 revelam o antes e o depois do processo de revitalização do ambiente já existente na FE/UERN.

**Figuras 01 e 02 - Sala de Leitura antes e depois da revitalização**



Fonte: Arquivos das autoras (2021).

Em pesquisa PIBIC orientada por docente do curso de Pedagogia na UERN (QUEIROS, 2022), os dados revelaram que o espaço era estático, ou seja, não havia movimentação/interação entre livros e leitores. Os alunos do curso de Pedagogia mencionaram o espaço como uma sala para "emprestar livros teóricos". Segundo dados da investigação, havia, à época, menos de 20 livros de literatura no referido espaço, o que não colaborava com as atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso.

Percebendo a falta de motivação discente, a professora da disciplina Literatura e Infância e a direção da Faculdade de Educação iniciaram uma série de mudanças no espaço físico, tornando-o mais atrativo e dinâmico, com a reorganização dos livros, a pintura de estantes e colocação de vários

adereços, formando, assim, um ambiente mais convidativo. Todas essas iniciativas foram colocadas em prática a partir de fundos da própria faculdade e de doações de livros por parte de diversos leitores, bem como, contou-se com a ajuda voluntária de estudantes, técnicas e professores na revitalização do espaço e na realização das ideias pensadas em conjunto.

Após a revitalização, a Sala de Leitura conta, hoje, com vasta programação formativa na área da literatura. Para além do empréstimo de livros, pesquisas e outras atividades, o espaço tem sido referência na formação de futuros/as pedagogos/as, conforme demonstram algumas vozes em dados recentes de uma pesquisa de Pós-doutoramento em andamento, realizada por Queiros e Souza (2023).

O Quadro 01 faz parte da primeira etapa dos dados gerados por meio de um questionário e apresenta discursos importantes de graduandas que frequentam ou frequentaram o local ao longo da graduação. Vejamos alguns deles:

**Quadro 01 – Vozes da formação em literatura na Sala de Leitura – FE/UERN**

| Questão: Que experiências significativas com a leitura e a literatura foram vivenciadas por você na Sala de Leitura? |  |
|--|--|
| Itayane  | “As leituras dos livros e suas respectivas discussões, em especial, a leitura do livro “O passeio”, foi um momento de formação marcante. O meu estágio obrigatório III em espaço não escolar, tive a oportunidade de conhecer ainda mais o trabalho e a dinâmica da sala de leitura”.              |
| Táisa  | “Participar e envolver-se com os encontros do Clube de Leitura; uma contação de história – na qual recebemos uma turma de Educação Infantil de uma UEI; a leitura de obras infantis e infanto juvenil quando tenho tempo ou quero sair das leituras acadêmicas obrigatórias”.                      |
| Rafaela  | “Além do contato com as obras infanto juvenis, as oficinas e atividades na sala de leitura ampliaram meus conhecimentos prévios sobre literatura e sobre ler para uma criança em voz alta”.  |
| Fernanda   | “Num encontro do projeto de ensino Ateliê de Formação em Literatura, me reencontrei com a leitura e a literatura, a partir da emoção que tive com o livro “O passeio” pude perceber o prazer e o sentimento transbordar e a sala de leitura foi fundamental para isso, o espaço também contribui.” |

Fonte: Dados da pesquisa (QUEIROS; SOUZA, 2023).

As vozes são marcadas pelo registro frequente da importância do espaço na Faculdade de Educação, fazendo parte da rotina das graduandas. Os trechos apontam uma “sala em constante movimento” em razão das atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão, o que vislumbra a tríade universitária na formação dos sujeitos.

Quando citado por Táisa, o Clube de Leitura (QUEIROS, 2022) aparece como uma atividade de extensão vinculada à sala, assim como o projeto de ensino "Ateliê de Formação em Literatura" (QUEIROS, 2021-2023) citado por Fernanda. Ambas as iniciativas surgem como oportunidades

de experimentar a formação em literatura fora da sala de aula convencional – que, conforme já comprovado em outras pesquisas, não consegue aprofundar a formação que se deseja nessa área. Além disso, as graduandas citam com entusiasmo a formação e ampliação de repertórios literários que vivenciaram na Sala de Leitura, com destaque para uma obra, “O passeio”, de Pablo Lugones. Esse texto foi um marco nas atividades presenciais da sala no início de 2022, fato que repercutiu nas falas quando referenciam a experiência emocional, formativa e afetiva que o texto literário permitiu. Uma experiência que contempla a reflexão dita por Cerrillo (2016, p. 19) quando diz que “[...] *la literatura ha cumplido una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo [...] y sobre las personas (sus sentimientos, emociones, sueños, paciones, tristezas, ilusiones, alegrías, derrotas)*”. O autor ainda destaca a possibilidade de o leitor, por meio das palavras, formar diferentes modos de expressar estados de ânimo, como Fernanda, que recordou e mencionou um trecho referente à narrativa “O Passeio”.

A aluna Taisa destacou outro fato importante, que é a contação de história de que ela participa, pois atuou como mediadora de leitura, atendendo alunos de escolas públicas da Educação Infantil. A atividade também reflete a responsabilidade da Universidade para com a comunidade externa, uma vez que a Sala de Leitura, que recebe a comunidade de Mossoró e região, está situada na Faculdade que forma professores, portanto, deve exercer seu papel social para com a população e a formação de leitores, sejam eles futuros professores, ex-graduandos de Pedagogia, crianças, sejam famílias do entorno. As Figuras 03 e 04 ilustram os momentos citados.

**Figuras 03 e 04 - Encontro formativo e contação de história**



**Fonte:** Arquivos das autoras (2021).

Por fim, destacamos a fala de Rafaela, que relatou ter tido clareza maior quanto aos conhecimentos sobre literatura a partir das experiências vivenciadas na Sala de Leitura. Ressaltamos, aqui, que todas as graduandas participantes da pesquisa já haviam passado pela disciplina obrigatória de Literatura e Infância. Mesmo assim, expressam novos saberes.

Quando confrontamos esses achados com os dados das pesquisas de Queiros (2019) e Saldanha (2018), as quais apresentam a defasagem nos

cursos de Pedagogia em relação à oferta de formação em literatura, no sentido de que há urgência em fomentar a prática da leitura literária para os/as futuros/as pedagogos/as, vimos como uma possibilidade a criação de sala de leituras, bem como, de outros espaços de fomento à prática da leitura e da experiência com o texto literário sem fins didáticos.

Nas entrelinhas desses trechos, entende-se que os conteúdos estudados/lidos na única disciplina obrigatória não foram suficientes em razão da baixa carga horária, sendo necessário ampliar esse tempo por meio de outras formas de aprendizagem na Universidade. Mostra-se, assim, urgente que se desenvolva mais experiências com a literatura.

### Considerações finais

Ao finalizar este texto nos perguntamos, que professores estamos formando? Que pedagogos estão atuando em Mossoró e região?

O processo histórico revelado neste artigo evidencia muitos entraves, mas também possibilidades para que sejam superados. As declarações das alunas de Pedagogia da UERN ressaltam as benesses de um espaço específico destinado à contação de histórias e formação do mediador/futuro professor. Percebemos, nas falas das graduandas, uma motivação para o conhecimento de novos textos literários, bem como, o impacto que um bom livro infantil pode causar, guardando-o na memória, como foi o caso da narrativa “O passeio”.

As mudanças reveladas na reorganização do espaço da Sala de Leitura também ressaltam como um espaço pensado para a formação de leitura pode motivar alunas da Pedagogia a ficarem na Universidade, a desejarem conhecer e ler novos livros infantis e a ampliar a significação da função docente como no sentido de se tornar, o professor, um mediador e formador de leitores.

Por fim, precisamos enfatizar a função social da Universidade, instituição que forma professores. Observa-se a necessidade de aprofundar e dar visibilidade às práticas de leitura de universitários no espaço acadêmico, desenvolvendo um plano de ações político-pedagógicas para qualificar a formação de leitores universitários como parte integrante da formação inicial, em licenciaturas e bacharelados, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Formar leitores literários também é função da Universidade pública, sempre.

### Referências

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

- BRITTO, P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação.** Campinas SP: Pulo do Gato, 2015.
- BRITTO, P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas SP: Mercado de Letras, 2003.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- CASTRILLÓN, S. **O direito de ler.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CERRILLO, P. **El lector literario.** Ciudad de México: FCE, 2016. (Colección Espacios para la Lectura).
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MUÑOZ MOLINA, A. **La disciplina de la imaginación.** Bogotá: Asolectura, 2008.
- 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.
- 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. **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, 2021.
- SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo.** 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, RN, 2018.
- SOUZA, R. J, de; FEBA, B. L. T. (Orgs.). **Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura.** Presidente Prudente, SP: Educação Literária, 2020.



## **“HOMEM” TAMBÉM APRENDE A GOSTAR DE LER: AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO BALE-FRUP MUDANDO A VIDA DE SUJEITOS DO GÊNERO MASCULINO**

Antônia Moraes Leite Costa  
Maria Gorete Paulo Torres  
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

### **Considerações iniciais**

Leitura, mediação leitora e formação leitora têm sido temáticas que muito nos interessam, pois, compreendemos que elas podem contribuir com a formação de qualquer sujeito, seja intelectual ou humana. Assim, este capítulo é fruto de um recorte atualizado da tese de doutoramento “Ler, encantar e transformar-se: práticas de mediação de leitura e o letramento literário no Programa BALE-FRUP”. O texto aqui exposto tem como objetivo principal apresentar como ocorre a preparação dos integrantes do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, especificamente os do BALEFRUP, para instigarem a leitura prazerosa em outros sujeitos e como essas estratégias têm mudado a vida de sujeitos do sexo masculino.

Fazemos, aqui, um recorte do recorte da tese acima citada no que diz respeito aos colaboradores da pesquisa, pois, só trazemos as vozes de participantes do sexo masculino, tentando desmistificar a ideia de que o “homem” é mais resistente ao ato de ler literatura ou mesmo de ser instigado pelo prazer de ler.

Ressaltamos, ainda, que não trataremos de teorias, haja vista não ser o objetivo em pauta, assim, além de apresentarmos e discutirmos a metodologia utilizada pela equipe BALE-FRUP – na tentativa de preparar os envolvidos com o programa a instigarem o gosto pela leitura prazerosa –, discutiremos alguns resultados alcançados. Para publicação deste capítulo, atualizamos as informações, pois muito já foi vivenciado pela equipe depois da pesquisa para a construção da tese acima citada.

## **BALE-FRUP: Luz, câmera, ação!**

O Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) – que tem como objetivo principal viabilizar o acesso ao texto literário, bem como, a outros suportes e gêneros e disseminar o gosto pela leitura, a formação de novos leitores e mediadores de leitura –, ao longo das suas edições, vem atuando nos mais variados espaços para os mais diversificados públicos, levando alegria, colorido, literatura e a magia da leitura para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O Programa foi idealizado pelas professoras doutoras Lúcia Sampaio e Renata Mascarenha, em 2007, ambas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Iniciado como projeto, o Programa é conhecido nacional e até internacionalmente, tendo sua sede em Pau dos Ferros, RN. O Programa não escolhe os sujeitos a quem deve instigar o gosto de ler, pois compreende que todos necessitam da formação leitora em várias situações de sua vida e que isso pode ser uma das consequências da leitura por prazer.

À época da pesquisa, o Programa contava com seis equipes atuando em cidades diferentes do Estado do Rio Grande do Norte, sendo elas: Equipe do BALE-PAUFERRENSE e BALE-MIRIN (Pau dos Ferros), Equipe do BALE-FRUP (Frutuoso Gomes), Equipe do BALE-MIKAELENSE (São Miguel) e Equipe do BALE-PORTALEGRENSE (Portalegre). Essas equipes atendiam em espaços escolares e não escolares e desenvolviam um trabalho voltado para a formação de leitores através de práticas mediadoras de leitura.

O Programa, atualmente, conta com seis projetos que são desenvolvidos na cidade do Alto Oeste potiguar, Pau dos Ferros, a saber: BALE net, BALE ponto de leitura, BALE formação, BALE em cena, cineBALE musical e BALE mirim.

Quanto ao BALE-FRUP, suas ações são desenvolvidas na cidade de Frutuoso Gomes. Desde a 6ª edição, o Programa está sob a coordenação da professora doutora Maria Gorete Paulo Torres. A equipe já realizou mais de 100 ações e atendeu a aproximadamente 17.462 pessoas.

Desse modo, os que compõem as equipes e/ou projetos do Programa necessitam estar preparados/as para enfrentar esse desafio, ou seja, contribuir para formar leitores através do incentivo à leitura prazerosa. Assim, as equipes adotam uma metodologia semelhante e, algumas delas, se destacam por aspectos diferenciados. Exporemos, aqui, a metodologia utilizada pelo BALE-FRUP, que não se difere muito das demais do Programa, já que os sujeitos desta pesquisa são membros da equipe. Assim, dividimos essa metodologia em três momentos específicos: (i) Estudos teóricos e literários, (ii) Planejamentos e (iii) Ensaios e atuações.

Compreendendo que todo mediador de leitura necessita de uma formação adequada para contribuir com a formação do outro, o BALE-FRUP, a partir da 12ª edição, adotou os estudos teóricos e literários. A dinâmica desses estudos ocorre da seguinte maneira: semanalmente, uma obra ou texto sobre a leitura, formação leitora, prática de mediação de leitura, autoformação, dentre outras temáticas, é indicado pela coordenação da equipe para uma leitura prévia e dois membros se dispõem a coordenar as discussões sobre os principais aspectos do texto. Nos momentos dessas discussões, todos participam e trazem reflexões acerca da leitura realizada. Os recursos utilizados são diversos, mas, geralmente, a exposição de *slides* tem sido a mais usada, haja vista que possibilitam a visualização de parte do texto, de imagens etc.

Realizada a discussão, que na maioria das vezes se estende por mais de um encontro, os coordenadores da discussão indicam um livro/texto de literatura a ser lido e, na semana seguinte, após a leitura, se reúnem para assistir ao filme/documentário/vídeo relacionado à obra lida. Esse tem sido um momento de muito prazer, entrosamento e entretenimento, em que a aprendizagem tem sido consequência. No encontro seguinte, a obra é discutida, analisada e refletida em três vieses: a obra escrita, a obra cinematográfica e a comparação entre as duas versões.

Esses momentos têm contribuído para a formação e a autoformação da equipe, pois, além de os membros conhecerem a teoria relacionada às temáticas citadas anteriormente, a leitura literária – seja lendo a obra ou assistindo ao filme – tem sido realizada pelos baleanos não só para obter informações de biografismo, escolas literárias, como geralmente é feito nas escolas, mas, principalmente, como fonte de prazer.

Os planejamentos e ensaios para as atuações ocorrem de forma assistemática. No início da edição, os baleanos escolhem uma história infantil para ser dramatizada, uma história infantil para ser contada, as músicas que serão utilizadas e um ou dois poemas a serem recitados. A equipe se reúne e prepara o figurino e o cenário, divide atribuições e personagens e inicia os ensaios. Com tudo preparado, ocorrem as visitas da equipe a todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Frutuoso Gomes, RN, para contar e dramatizar histórias, recitar poemas e incentivar o hábito de ler.

Vale ressaltar que, além das visitas às escolas, a equipe recebe convites para participar de eventos e se prepara com dramatizações, contação de histórias e recitações poéticas de acordo com cada evento/convite.

As atuações ocorrem de maneiras muito divertidas e prazerosas. A equipe, ao chegar às escolas, ou mesmo aos espaços não escolares, arruma o cenário de acordo com o repertório a ser apresentado e não se esquece do tapete com os livros literários, sejam eles de literatura infantil, juvenil ou

mesmo os cânones. O colorido toma conta do ambiente e encanta a criança/público logo na entrada.

De início, a equipe BALE-FRUP é apresentada e é realizado um momento de motivação de toda a atuação com o objetivo de inserir o público no ambiente mágico da leitura. Com uma música que induza os participantes a ficarem em silêncio e atentos ao que irá acontecer, esse momento é finalizado.

Em seguida, ocorre a contação de história, seguida do reconto, o qual é sugerido que alguém da plateia o faça. A dramatização da história é o momento ápice da atuação, pois os personagens das histórias dramatizadas ganham vida e encantam o público. Sobre essas histórias, também há o momento de recontação e interação dos personagens com o público, de forma que, em seguida, ocorra a recitação poética de acordo com o preparado.

Enquanto são feitas as apresentações, um membro da equipe colhe as assinaturas dos presentes, haja vista serem importantes para termos noção de quantos sujeitos estão sendo alcançados pelas ações do BALE-FRUP. Todo o trabalho realizado é de incentivo à leitura e de acesso ao livro.

É pertinente colocarmos, ainda, que todos esses momentos são registrados. Para cada atuação, é elaborado um Plano de Atuação com as atividades que serão realizadas, a metodologia, os recursos, a execução e as referências utilizadas. Todos os momentos e atividades são fotografados, alguns deles, também filmados. Essas fotos e filmes são divulgados nos grupos de *WhatsApp* do Programa, no *Facebook* da equipe e do Programa, bem como, no *Blog* do BALE. Na 13ª edição, o BALE-FRUP passou a contar com um *Instagram* para divulgação das ações da equipe.

Com essa dinâmica, a equipe BALE-FRUP não para e tem contribuído para a formação dos mais diversos sujeitos, de diversas idades, uma vez que as ações planejadas e realizadas pelo Programa não têm público, ou seja, não se determina nem se exclui sujeitos. Os integrantes da equipe se preparam para incentivar a leitura e contribuir com o acesso à literatura, tentando alcançar todos os que mantêm contato com o BALE. Assim, aqueles que se preparam para instigar o gosto pela leitura, cooperar para que o livro e/ou o texto literário façam parte da vida daqueles que antes não conheciam o prazer de viver nesse mundo mágico, acabam sendo atingidos e, assim, se autoformando.

Como vemos, há uma diversidade de sujeitos atendidos pelo BALE-FRUP durante as edições vivenciadas até o momento. Ao longo das edições, foram vários os espaços, os momentos e as atividades vivenciadas, contribuído com o acesso ao texto literário e instigando a leitura prazerosa.

## Os baleanos se formam para formar outrem

Como ressaltamos, o Programa BALE adota uma metodologia semelhante em suas equipes, mas dá liberdade para algumas utilizarem estratégias diferenciadas. A metodologia utilizada pelo BALE-FRUP praticamente não se diferencia das demais equipes, considerando que temos momentos específicos que chamamos de estudos teóricos e literários, planejamento, ensaios e atuações. Esses momentos objetivam contribuir para a formação leitora da equipe, com o intuito de preparar a todos para instigar o gosto pela leitura e disseminar o acesso ao livro e à literatura.

Procuramos, com isso, nos diários de leitura e nos relatos de experiência dos sujeitos colaboradores da tese já citada, marcas das práticas de mediação leitora utilizadas pela equipe e suas contribuições para a formação leitora dos sujeitos envolvidos. Para tanto, discutimos, aqui, somente exemplos de achados nos documentos de três participantes, do gênero masculino (*Pequeno Príncipe, Chapeleiro e Rei Pedro*), como ressaltamos anteriormente.

Ao verificarmos o relato de experiência do *Pequeno Príncipe*, compreendemos que, semelhante aos momentos de formação, o sujeito colaborador dividiu seu documento em partes, dentre as quais estão: o início da edição, o início das apresentações, discussões a respeito do livro e o Natal bale. Parece-nos que, didaticamente, as práticas de mediação de leitura estão arrumadas na mente do baleano e isso tem influenciado em suas organizações. Sobre essas práticas e a 12ª edição, já que o baleano participa da equipe desde a 8ª edição, o *Pequeno Príncipe* relata:

Nesta edição não precisei de seleção, gostei muito porque praticava o bale desde 2015 e era presente na maioria das reuniões. Depois disso fui a minha primeira reunião foi para ensaiar no início da apresentação da escola Ernesto Ferreira. Nas apresentações e na edição em geral eu apresentei uma história de Ilan Brenman “até as princesas soltam pum”, que atrai muito as crianças por falar num fato tanto quanto engraçado “o pum” sem falar na história que é muito boa.

*Pequeno Príncipe* (Relato de experiência, 2019)

Percebemos, no trecho acima, que realmente existe uma preparação para as atuações por parte da equipe e, nessas preparações, os envolvidos mantêm contato direto com a leitura e a literatura, chegando mesmo a se encantarem com o que leem, como foi o caso do *Pequeno Príncipe*, quando afirma ser a história muito boa ou relata que:

A edição em geral trouxe a mim o entender que crianças precisa de leitura, e que não pode privar o jeito de da criança imaginar a leitura devemos só ajudar a expandir esse pensamento e que crianças tem seu modo de falar, interpretar e recontar.

*Pequeno Príncipe* (Relato de experiência, 2019)

Observa-se que, mesmo o baleano ainda apresentando dificuldades de expressar o conhecimento adquirido através das práticas de medição de leitura realizadas na e pela equipe, ele deixa clara a preocupação em formar a outrem, em levar, à criança, o gosto pela leitura, o acesso à história, ao livro e à oportunidade de falar livremente sobre o lido, o escutado, através do reconto. Percebemos que as práticas de mediação de leitura do BALE-FRUP “[...] ancora[m]-se numa visão de leitura como construção de sentidos, tendo-se com aportes a variedade de gêneros textuais, como forma de favorecer à democratização da leitura e o desenvolvimento da habilidade de produção textual”. (SAMPAIO, 2014, p. 03). O baleano ainda relata a existência de leituras e discussões de obras teóricas, e mesmo ainda sendo aluno do Ensino Fundamental, já percebe a importância de se formar para formar a outrem.

Esse processo pode ser considerado de forma explícita como autoformação, pois, como nos dizem Teixeira, Silva e Lima (2010), a autoformação é processo constante e permanente que leva o sujeito a refletir suas ações em prol de si e dos outros. Vejamos o dito do *Pequeno Príncipe*:

#### Discussões do livro “os jovens e a leitura”

Esse livro me ajudou a ver a relação das pessoas com a leitura, essa discussão me fez ler um pouco mais, pois era muito grande esse livro. Essa discussão me ensinou a discutir sobre o que li, me ensinou a escutar e ver que tem pessoas que pensa igual a mim em alguns fatos. Essa discussão foi uma inovação para mim no bale frup mas também muito importante no meu desenvolvimento nessa edição com a leitura.

*Pequeno Príncipe* (Relato de experiência, 2019)

Notamos que *Pequeno Príncipe* considera ter adquirido muitos conhecimentos com a leitura e a discussão de uma única obra, tanto que ele intitula o tópico com o nome da obra estudada pela equipe BALE-FRUP. Nesses momentos, o baleano afirma ter conseguido compreender as relações de sujeitos com a leitura, a se expressar relacionado ao que leu, a escutar o outro, entre outras aprendizagens, afirmando, ainda, que inovou e se desenvolveu nessa edição. No diário leitura do baleano, encontramos várias pinceladas a respeito dessa formação e autoformação por parte dele, dentre elas, transcrevemos as seguintes:

Depois da discussão a coordenadora X me escolheu para guiar a próxima discussão do livro o terceiro capítulo junto com a minha colega X.

Esse dia eu estava com muita vergonha e nervoso pois era eu e Y que ia puxar a discussão do capítulo três mas quem começava mesmo era eu [...]

[...] Depois finalmente chegou a discussão comecei bem, falei sobre o meu contexto geral sobre o capítulo, Y falou bem também...

*Pequeno Príncipe* (Diário de leitura, 2018)

O baleano relata desde as discussões coordenadas pelos colegas, como o momento em que ele e outra colega dirigiram as discussões. Notamos a preocupação de se preparar para esse momento, constatado pela ansiedade manifestada com a expressão “finalmente chegou a discussão”, bem como, pelo nervosismo e a timidez do principiante na atividade. É salutar esclarecer que, apesar de esse baleano ser voluntário desde a 8ª edição, pelo fato de ser aluno do Ensino Fundamental, ainda não havia coordenado nenhum momento de discussão. É interessante que o próprio *Pequeno Príncipe* faz uma autoavaliação, como também avalia sua colega, considerando que ambos cumpriram a tarefa com êxito. Percebemos, então, mais um momento explícito de formação e de autoformação (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010).

Nesse contexto, o *Chapeleiro*, no decorrer da escrita dos seus dois documentos, deixa marcas das práticas de mediação de leitura, consequentemente, de letramento literário, realizadas para e pela equipe BALE-FRUP. Iniciamos transcrevendo partes do que o *Chapeleiro* diz em seu diário de leitura:

No dia 08 de Agosto foi meu primeiro encontro como bolsista do Bale, onde pude conhecer melhor o programa e todas as pessoas que trabalha como voluntária [...] [...] escolhemos uma obra para ser trabalhada na primeira atuação que foi “O patinho bonito”, também ficou marcado na minha primeira reunião que iremos fazer uma análise de um conto. Para me, o primeiro encontro foi um maravilha, fiquei super ansioso para minha primeira atuação.

Nesse dia 10 de Agosto foi a tão esperada minha primeira atuação na escola Cantinho do Saber, fomos apresentar a história do patinho bonito, eu estava muito nervoso pois ai ser um dos personagens, fiquei para ser o guarda da peça, foi tudo muito lindo, durante apresentação as crianças interagiram bastante, ouvi risada e brincadeira, foi um momento muito produtivo, de muito aprendizagem e conhecimento, onde as crianças puderam ver a leitura de uma forma diferente, mais magica e mais atraente.

No dia 18 de setembro nós baleanos se reunimos para ensaiar pra o sarau poético que ia acontecer dia 19 de setembro, foi um dia bem divertido, eu e minha colega X ensaiamos o poema de Casimiro de Abreu “Meus oito anos” [...]

[...] nesse dia nós também já decidimos qual seria o livro que ia usarmos para ler e debater, escolhemos o livro “Os jovens e a leitura uma nova perspectiva

(Michele Petiti) a gente decidiu que ia estudar o livro em dois capítulos, o primeiro capítulo ficou com X e o segundo comigo...

[...] continuação da discursão do livro “Os jovens e a leitura” dessa vez fomos para o segundo capítulo no qual eu fiquei responsável para iniciar, foi bem produtivo, todos nós conseguimos entender o capítulo e compreender o que a autora do livro nos queria passar, foi um momento de muito conhecimento.

*Chapeleiro* (Diário de leitura, 2018)

Nesses trechos, podemos perceber que o baleano participou ativamente das atividades desenvolvidas pela equipe BALE-FRUP e que, conseqüentemente, consegue contribuir na formação dos demais envolvidos e do público. Todas as atividades descritas pelo *Chapeleiro* mostram tanto a dinâmica do Programa, como o envolvimento dos seus bolsistas e/ou voluntários e do público atendido. Um fato que nos chama a atenção no diário desse colaborador é que ele relata com seriedade um pouco de cada prática de mediação leitora realizada, destacando a escolha das histórias que seriam contadas e/ou dramatizadas, os poemas que seriam recitados, as leituras e as discussões de teorias sobre o ato de ler e suas implicações.

Essas práticas de mediação leitora realizadas pelo BALE-FRUP são corroboradas por Bezerra (2020, p. 77-78), quando diz que a mediação de leitura é “[...] uma forma de fazer o texto literário chegar até as pessoas a partir de diversas estratégias, visando uma aproximação do público com o texto literário”.

O baleano *Chapeleiro* deixa claro, também, o envolvimento do público com as atuações e o dinamismo e preocupação dos baleanos em se prepararem para instigar o gosto pela leitura em cada momento vivenciado pela equipe e, assim, se autoformarem.

Ainda nos cabe afirmar que, em seu relato de experiência, o *Chapeleiro* também deixa marcas dessas práticas de mediação de leitura e do letramento literário vivido no Programa. Escolhemos trechos que fazem as seguintes afirmações:

[...] no dia 10 de agosto, na escola cantinho do saber onde íamos apresentar a história do Patinho bonito. Estava muito nervoso, pois seria minha primeira experiência, mas foi nesse dia onde consegui ver o quanto esse programa era encantador e importante para a vida das pessoas e, principalmente para as crianças.

Depois dessa minha primeira experiência tive outras como por exemplo, recitar poemas, ler livros que nunca tinha lido ter contato com textos literários que antes não era de costume ter, foram inúmeras as experiências vividas no BALE até hoje [...].

*Chapeleiro* (Relato de experiência, 2019)

Na fala do baleano, percebemos que, mesmo estando nervoso, ele consegue vencer o obstáculo e realiza a apresentação, além de compreender o quanto o Programa pode contribuir para a formação leitora das pessoas envolvidas. Chega a dizer que o BALE é “[...] encantador e importante para a vida das pessoas”. Esse relato perpassa a formação intelectual, leitora e o letramento literário. Para *Chapeleiro*, as práticas de mediação de leitura realizadas pela equipe do BALE-FRUP formam para a vida, humanizam. Como afirma Candido (1998, p. 117), “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Ainda, cabe dizer que a diversificação de práticas de mediação leitora também é mencionada pelo baleano, afirmando que foram “inúmeras as experiências vividas” por ele no Programa até o momento da escrita do relato de experiência.

Ao verificarmos o diário de leitura e o relato de experiências do *Rei Pedro*, constatamos que as ações do Programa condizem com o planejado na proposta de trabalho do BALE, bem como, com seus objetivos. O baleano escreve, em seu relato de experiência, um parágrafo sobre essas atividades:

As nossas reuniões acontecem uma vez por semana e nessas reuniões são apresentados alguns textos para serem trabalhados. É feita uma leitura prévia para ser desenvolvido no decorrer de cada encontro, com debates, exposição do ponto de vista de cada um dos integrantes do Programa. Também nessas reuniões são apresentados os convites onde o BALE era chamado para realizar suas atuações. Também desenvolvemos nestes encontros, os ensaios e planejamento para que fossem acertados cada detalhe das atuações.

*Rei Pedro* (Relato de experiência, 2019)

O baleano relata as atividades semanais da equipe BALE-FRUP, deixando claras as dinâmicas utilizadas pelos membros do Programa nas práticas de mediação de leitura realizadas. Ele destaca essas atividades de forma espontânea, nos dando a entender que são rotineiras, acontecem de forma concreta e são vividas pela maioria dos sujeitos envolvidos. Ele continua seu relato, dizendo que:

A proposta do programa é alcançar diferentes públicos e mais variado possível. Na prática isso acontece, como é possível acompanhar em cada uma das atuações, podemos visualizar desde as menores crianças até os idosos, acompanhando e se encantado com a atuação do BALE. Acredito que isso é possível através do projeto que atende e se preocupa com uma metodologia que possa alcançar essa diversidade a qual o programa encontra nos diferentes espaços onde ele atua. O Programa tem uma metodologia diversificada, desde as músicas para iniciar, como também as contações, as recitações de poemas, as encenações e atividades diversas de acordo com a proposta que cada atuação nos pede que seja desenvolvido de acordo com os

diferentes lugares. Tenho compreendido que essas diferentes formas de como chegar ao público é o diferencial do Programa BALE, pois cada público em específico se identifica com uma metodologia diferente.

*Rei Pedro* (Relato de experiência, 2019)

É notório, através da fala do *Rei Pedro*, a preocupação da equipe em se preparar para levar a leitura a todos os espaços e aos mais diferentes públicos. São contextos específicos para cada público e é com metodologias diversificadas que o BALE-FRUP consegue realizar o trabalho de mediar e instigar a leitura e a literatura.

Percebemos, aqui, certa semelhança entre o trabalho realizado pela equipe e a TCI (PARASKEVA, 2018) apresentada na sessão teórica, pois a equipe não exclui público, usa metodologias diversificadas e consegue atingir, de maneira específica, sujeitos de realidades e contextos distintos, embora, muitas vezes, tenha se preparado para uma atuação de maneira generalizada.

Abaixo, ainda transcrevemos um trecho do relato de experiência do *Rei Pedro*, o qual mostra que as práticas de mediação de leitura vão além das próprias atuações, pois têm aberto os horizontes da pesquisa para muitos envolvidos com o Programa. O *Rei Pedro* é exemplo disso:

O BALE nos faz refletir me diversas situações durante as reuniões e principalmente nas atuações. Inquietações são formuladas com o nosso contato direto com as mais diversas reações que o público esboça. Isto foi suficiente para que eu escolhesse uma problemática dentro do Programa para tentar sanar alguns questionamentos, através de minha pesquisa monográfica de conclusão de curso de especialização. Como são os diferentes públicos que o BALE alcança, tenho procurado compreender em minha pesquisa, quais as contribuições e de que maneira o Programa consegue chegar até as pessoas com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Para isso foi necessário descrever e compreender as metodologias do Programa e suas práticas com o público em geral, mas focando nestes alunos em específico.

*Rei Pedro* (Relato de experiência, 2019)

As possibilidades de pesquisa e de crescimentos que as ações do Programa têm oportunizado aos seus envolvidos são expressas nas afirmações do baleano. As práticas de mediação de leitura nos mais diversos espaços e para os mais variados públicos têm instigado o gosto pela leitura e a literatura e têm contribuído para formar e autoformar os sujeitos participantes, não somente no tocante à leitura literária, mas à formação intelectual-acadêmica.

Percebemos que, para aumentar o gosto pela leitura dos próprios baleanos, a equipe utiliza-se de momentos de prazer, como o encontro para assistir a filmes. Apesar de o baleano não mencionar, entendemos que antes

de assistirem ao filme, a leitura da obra tinha sido realizada pelos membros da equipe, pois, em seguida a esse momento, ocorreu a partilha e a discussão sobre livro e filme. Vemos nesses dois momentos, como em outros já mencionados aqui, uma preocupação com a formação e a autoformação leitora da equipe BALE-FRUP.

Portanto, de acordo com o discutido aqui, consideramos que as práticas de mediação de leitura realizadas pela equipe BALE-FRUP, de maneira geral, coletiva e individual, têm contribuído de forma bastante significativa para a formação e autoformação leitora da equipe, e, conseqüentemente, mudado a vida desses sujeitos.

### **Considerações finais**

Ao nos debruçamos sobre os achados da pesquisa maior (a tese aqui em pauta), percebemos que as práticas de mediação de leitura vivenciadas pelos baleanos, no contexto das atividades realizadas na e pela equipe BALE-FRUP, são bem diversificadas e com propósitos diversos. Os membros do BALE-FRUP se encontram para realizar leituras e discussões de obras teóricas e literárias e, a partir dessas obras e dos sentidos construídos para o que as leram, elegem textos e obras para serem apresentadas ao público, preparam as atuações nos mais diversificados espaços, constroem figurinos e cenários, ensaiam as apresentações e visitam escolas e/ou outras instituições, levando a leitura e a literatura a uma grande quantidade de sujeitos.

Ainda nos sentimos confortáveis em afirmar que o BALE-FRUP tem conseguido contribuir com a formação leitora e literária de diferentes e diversos públicos, e alguns deles (no caso, aqui, os baleanos colaboradores do sexo masculino), ao se preocuparem em levar o gosto de ler para outrem, acabam se autoformando. Podemos, também, dizer que o BALE-FRUP forma, autoforma e transforma, e que as práticas de mediação de leitura se constituem formas concretas de letramento literário na vida desses sujeitos, pois cada um consegue extrair sentidos individuais e coletivos em meio ao contexto e a constituições diferenciadas, aplicando-os na vida e na sociedade. Ainda, o BALE-FRUP contribui para a formação e/ou autoformação leitora dos baleanos, já que se referem a essas práticas como proporcionadoras de mudanças de comportamento em relação ao gosto pela leitura e ao prazer de ler.

Entende-se, a partir do exposto, que as práticas de mediação de leitura do BALE-FRUP foram instigando os baleanos a ler de maneira diferente, não somente para abstraírem informações do texto, mas na perspectiva de encontrar prazer, encantamento e divertimento. Também incluem o poder viajar sem sair do lugar, conhecer o inimaginável, vivenciar, junto com as

personagens, situações inesperadas, diversas, emocionantes, alegres, tristes e, desse modo, os baianos foram se deleitando com os textos.

Os resultados ainda nos esclarecem a mudança de vida dos sujeitos colaboradores do sexo masculino, pois afirmam que, ao participarem do BALE-FRUP, tiveram comportamentos alterados, modificados, seja no ato de ler ou mesmo na vida estudantil, profissional e emocional.

Desse modo, podemos afirmar que, muito além do esperado, o Programa BALE tem sido uma verdadeira referência para o Alto Oeste Potiguar brasileiro de incentivo à leitura, de promoção do acesso ao texto literário, de formação e de autoformação leitora e concretização do letramento literário. É suficiente? Não! Mas acreditamos que, mesmo diante de tantas dificuldades, o BALE ainda muito fará e servirá de porta e exemplo para que novos programas surjam, novos sujeitos se interessem em mudar o quadro brasileiro em relação ao gosto de ler, ao trabalho com a literatura e à formação e autoformação leitora.

## Referências

BEZERRA, K. G. da C. S. **Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE**. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

PARASKEVA, J. Teoria Curricular Itinerante: desafiando a involução curricular. *In*: TOMÉ, C.; MACEDO, E. **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018.

SAMPAIO, M. L. P. **Relatório do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE**. Pau dos Ferros, RN, 2014.

TEIXEIRA, F. dos S.; SILVA, M. de J. A.; LIMA, M. da G. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional - Faculdade Santo Agostinho. *In*: VIII Semana da Pesquisa Científica, 8, 2010, Teresina-PI. *Anais...* Teresina: Semana de Pesquisa Científica, 2010. p. 53-58.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Aline Kelly Araújo Dos Santos  
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

### Considerações iniciais

A pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), causador da doença Covid-19, trouxe desafios mundiais nos diversos setores, dentre eles o financeiro, o econômico, o político e o educacional. O vírus, altamente contagioso, se espalhou rapidamente, afetando, principalmente, pessoas que mais vulneráveis a ele, a exemplo dos idosos, das pessoas hipertensas e diabéticas.

Um setor que foi bastante afetado pela Covid-19 foi a Educação, pois as escolas públicas foram fechadas e sem previsão de reabertura. Alunos ficaram em casa e o conteúdo curricular ficou em suspenso, afetando o calendário escolar e a qualidade do ensino. Após meses sem aulas, a saída encontrada foi o , desenvolvido por meio de redes de Internet e de ferramentas tecnológicas, mostrando a tecnologia como necessidade social naquele momento.

As aulas presenciais da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte foram suspensas pelo Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020 (NATAL, 2020), e permaneceram no formato remoto pelo Decreto n. 30.641, de 08 de junho de 2021, que assim determinava:

Permanecem suspensas as aulas presenciais, para os níveis, etapas e modalidades educacionais não contemplados no caput, das unidades das redes públicas e privadas de ensino, incluindo instituições de ensino superior, técnico e especializante, devendo, quando possível, manter o ensino remoto. (NATAL, 2021, p. 5).

Percebe-se, no referido Decreto, a orientação para que as escolas continuassem no formato de Ensino Remoto. Para Garcia *et al.* (2020), esse formato foi criado como uma saída emergencial para a educação, em que se exige a aplicação de medidas voltadas a respostas eficazes e rápidas e que atendam a demandas urgentes. Porém, com a má distribuição de renda, a precariedade da educação que existe em todo o Brasil e, principalmente, em áreas de grupos menos privilegiados, ficou mais difícil o acesso, a aceitação e

a interação com esse novo modelo de ensino. Por essas razões, o Ensino Remoto não surtiu efeito positivo em alguns lugares do país, pois a maioria dos alunos não dispunha, nem dispõe, de meios tecnológicos-digitais e de conexão a uma rede de Internet de qualidade para acompanhar as aulas e dar continuidade aos estudos.

Naquele período, professores passaram a utilizar as ferramentas digitais como meio de comunicação e de disseminação do conhecimento. Observa-se, dessa forma, que

A utilização de ferramentas digitais é uma crescente na prática docente e que demanda tempo e dedicação dos professores que, muitas vezes, estão sobrecarregados. Com isso, o ensino acaba sendo uma reprodução do modelo presencial tradicional se tornando desinteressante, passivo e repetitivo aos alunos. (MENDES; OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Além do exposto, a construção das atividades demandava tempo dos docentes que, muito antes da pandemia, já alegavam tempo escasso para o planejamento pedagógico, baixos salários e acúmulo de vínculos empregatícios. Mendes e Oliveira (2020) dizem que a falta de preparo metodológico em relação aos professores influenciava o desinteresse dos alunos, uma vez que as aulas se caracterizavam como reprodução de metodologias adotadas presencialmente de modo síncrono, gerando desgaste e desmotivação dos estudantes em relação à aprendizagem escolar (MARQUES, 2020).

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica atende a crianças de 0 a cinco anos de idade que não têm domínio da leitura, nem da escrita e dependem da mediação do professor para a aprendizagem desses conhecimentos. Durante as medidas de isolamento impostas pelo governo, os pais passaram a ter a responsabilidade de mediar a aprendizagem das atividades formais dos filhos durante o período pandêmico.

Em razão do exposto, a presente pesquisa objetivou analisar a atuação das famílias no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Caicó, RN, no contexto de pandemia, diante das orientações domiciliares implantadas pelo Ensino Remoto. Suas etapas perpassaram pela revisão da literatura sobre os estudos que abordam a Educação Infantil, a interação entre família, crianças e escola e o Ensino Remoto. Revisamos alguns documentos normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Como última etapa, foi realizada a pesquisa de campo, com base metodológica da epistemologia qualitativa (MINAYO, 2001), por meio da

qual foi possível refletir e aprofundar sobre o assunto diante dos resultados obtidos. Os sujeitos da pesquisa foram quatro mães e uma professora, todas relacionadas ao Nível III da Educação Infantil, com as quais foi aplicada a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. Posteriormente, esses dados foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

O texto está organizado em duas seções. A primeira, aborda as bases teóricas que discutem as “especificidades da Educação Infantil e o papel da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças”, e a segunda, “a assistência dos pais no Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19”, sendo, esta última, o relato da análise empírica da realidade pesquisada. Por fim, tecemos as considerações finais, com a síntese dos resultados e a contribuição da pesquisa para o universo acadêmico e educacional.

### **As especificidades da Educação Infantil e o papel da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças**

Com o intenso desenvolvimento urbano, a mudança do contexto familiar e a inserção da mulher no mercado de trabalho, viu-se a necessidade de inserir a criança na escola. Dessa forma, o ECA, Lei n. 13.306, no inciso IV do Art. 54 (BRASIL, 1990), estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola seria destinado a crianças de zero a cinco anos de idade. Mais tarde, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica conforme a LDB (BRASIL, 1996), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, desenvolvimento que conta, também, com o apoio da família.

A concepção de criança é algo historicamente heterogêneo, ou seja, cada uma possui sua individualidade e isso se dá de acordo com a região na qual essa criança está inserida. Existe, no Brasil, uma estratificação social, dessa forma, as crianças de classes menos privilegiadas, na maioria das vezes, são conduzidas

[...] desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido, não podemos dizer que há apenas uma concepção de criança e infância, ou seja, existem concepções de “crianças” e de “infâncias” que são formadas de acordo com o ambiente e as condições nos quais a criança estará inserida. E, nesses espaços e condições, a educação contribuirá para o tipo de infância que determinadas crianças terão. Para isso, é

importante que as escolas ofereçam as condições necessárias para o desenvolvimento infantil.

O educar na Educação Infantil significa, dessa forma, propiciar e garantir o direito da criança aos cuidados, às brincadeiras e situações de aprendizagem de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis. Segundo a BNCC,

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a junção do contexto social de acordo com as vivências com as propostas pedagógicas da escola faz com que haja uma ampliação das experiências da criança, fazendo, assim, com que ela venha a ampliar cada vez mais seu conhecimento. Então, a troca e o complemento entre a educação familiar e a educação escolar são fundamentais para a formação e consolidação da aprendizagem do aluno.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (REGO, 2003). Ambas são pilares fundamentais para a construção do conhecimento e o crescimento social do sujeito em seu meio cultural. A escola e a família são, portanto, grandes influenciadoras dos processos cognitivo, social, físico e intelectual da pessoa. Dessen e Polonia (2007, p. 3) dizem que a família

É a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. (DESSSEN; POLONIA, 2007, p. 3).

Atualmente, percebe-se a necessidade de que os pais sejam mais atuantes e presentes na vida escolar dos filhos, pois a tarefa de educar deve ser compartilhada entre ambas, família e escola. Desse modo, a aproximação entre a escola e a vida ou preocupações profissionais dos pais gera, nas

crianças, interesse pelas atividades escolares. Nesse sentido, não cabe apenas à escola educar o aluno, essa também é uma tarefa que deve ser dividida com a família, onde há forte presença do contexto social da criança e que influencia seu desenvolvimento educacional na escola. O direito à educação da criança é obrigação do Estado e da família, conforme assegurado na Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 123).

O direito à educação também é assegurado pela LDB (BRASIL, 1996), visto que é anunciada como dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do educando. Linhares (2005, p. 155) afirma que “[...] o direito à educação, entre direitos sociais, assume características específicas, pois a Carta Constitucional de 1988 o definiu como dever do Estado”. Tal fato indica que, ao lado do direito à educação, deve estar a obrigação do Estado em oferecer as condições básicas necessárias para o educar. Essa obrigação não é somente estatal, mas também de responsabilidade da família.

A escola, em sua função social, traz objetivos e metas a serem cumpridas de acordo com o que lhe é imposto pelos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), referência obrigatória nas instituições de ensino, públicas e privadas, em seus diferentes graus de ensino. No teor desse documento se enfatiza o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, de acordo com sua faixa etária, por objetivos de aprendizagens e competências.

A escola e a família são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem e ambas podem ser propulsoras ou inibidoras desse desenvolvimento. Porém, as duas instituições possuem interesses incomuns, mas cada uma com sua forma de educar.

Szymanski (2003, p. 101), ao pensar na questão das famílias em relação à escola, ressalta que elas “[...] podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escolar (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não”.

Nessa perspectiva, é a partir do envolvimento da família nas práticas escolares, iniciando-se com pequenas intervenções no processo educacional dos filhos, que mudanças no comportamento e na aprendizagem do aluno podem ocorrer. Desse modo, faz-se necessário a presença da família na escola para que, em conjunto, possam trabalhar as dificuldades e estimular a aprendizagem do aluno dentro e fora da escola. Essa parceria entre escola e pais/responsáveis é um grande desafio, tendo em vista que os valores sociais comprometem a relação entre a família e a escola, que precisa ser literalmente pensada e analisada cuidadosamente.

## A assistência dos pais no Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19 impactou na educação em razão do fechamento das escolas em 2020 e o cancelamento das aulas presenciais, surgindo, como alternativa, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este, como consequência, teve sua qualidade contestada, já que o formato não presencial dificultou a aprendizagem das crianças. Muitas famílias não dispunham de materiais tecnológicos e não apresentavam condições de pagar conexão a uma rede de Internet para acompanhar as aulas de seus filhos, como também havia falta de tempo e baixo nível de escolarização e, até mesmo, a falta de interesse por parte de muitos pais ou responsáveis.

Nesta seção, apresentamos um recorte da pesquisa empírica realizada com quatro mães e a professora de crianças da Educação Infantil, conforme detalhamos na metodologia deste capítulo. A partir da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1987), efetuamos a análise dos dados das entrevistas, construindo as categorias “Assistência dos pais no Ensino Remoto, como está representada, com suas subcategorias e enunciações dos sujeitos da pesquisa” (Quadro 01).

**Quadro 01** – Categorias e subcategorias de análise

| <b>CATEGORIAS</b>   |
|---|
| Assistência dos pais no Ensino Remoto   |
| <b>SUBCATEGORIAS</b>  |
| Acompanhamento das Atividades Assíncronas   |
| MÃE A: [...] quem faz as tarefinhas com ela sou eu desde o começo. Gosto sim de ensinar, as vezes tem aquela hora do estresse que ela diz: “_ mamãe eu tô cansada”, que eu sei que se ela tivesse no colégio não ia ser igual como ela é comigo em casa.  |
| MÃE B: Quem me ajuda é minha irmã, porque eu trabalho e saio às 7 horas e chego umas 17h30 em casa, aí como ela cuida dela para mim, ela ajuda nas tarefinhas também.   |
| MÃE C: [...] ajudo quando possível. Às vezes meu marido me ajuda, nos sentimos muito bem em poder mesmo nessa fase de pandemia, nesse momento difícil encontramos forças para buscar sempre o melhor para nossos filhos por meio da educação e a aprendizagem.  |
| MAE D: Não sei e nem tenho tempo de ajudar na tarefa de casa.   |
| PROFESSORA: O Ensino Remoto exige muito da família, e os pais literalmente não estão comprometidos. Porém, tem exceções, mas pela parte da devolutiva que a gente recebe, a gente ver muitos pais ausentes. É de fundamental importância no Ensino Remoto o acompanhamento de um adulto para a aprendizagem de uma criança. |

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2023).

A partir das enunciações que estruturam a subcategoria “*Acompanhamento das Atividades Assíncronas*”, percebemos que as mães trabalhavam integralmente, sendo essa uma das maiores dificuldades que enfrentaram para realizar o acompanhamento da aprendizagem dos filhos nas atividades em casa. As mães A, B e C estimulavam seus filhos a assistirem as aulas assíncronas. As duas últimas solicitavam ajuda de parentes e a Mãe A conciliava o tempo de folga para ensinar seu filho. A mãe D não acompanhava e não demonstrou interesse em estimular seu filho nas aulas, visto que também apresentava baixo nível de escolaridade, o que pode ser um fator que a impedia de colaborar nas atividades orientadas. A professora demonstra preocupação quando afirma a necessidade da colaboração dos pais, mas que a maioria deles se ausentou desse compromisso. Szymanski (2003, p. 101) destaca que “[...]. As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escola ou não”. Nesse sentido, a professora diz que foram poucas as devolutivas por parte dos pais e que houve redução nas devolutivas a partir do mês de julho de 2021. Também reafirma a dificuldade dos pais devido à falta de tempo, aspecto que comprometia a aprendizagem das crianças.

A partir dos dados coletados, percebe-se que a maior dificuldade das mães no período em que as escolas desenvolveram o Ensino Remoto foi a falta de tempo para organizar a rotina e acompanhar seus filhos, pois são mulheres que precisam trabalhar para manter o sustento da casa. Uma delas não relatou dificuldade por ter um parente que ajudou sua filha nas atividades e acompanhamento das aulas e uma outra relatou que teve ajuda do esposo, pois ela não sabe ler.

Com a pandemia de Covid-19, tanto os pais quanto os professores foram pegos de surpresa e precisaram se reinventar. Desse modo, houve dificuldade em elaborar, todos os dias, atividades diversificadas e atrativas para manter a atenção das crianças nas aulas. Muitos profissionais da educação sequer sabiam manusear um aparelho telefônico da atualidade, sendo essa falta de qualificação um dos desafios enfrentados pela educação. Em relação aos pais, muitos não dispunham de condições financeiras para obter meios tecnológicos que ajudassem seus filhos, alguns são analfabetos, outros não apresentaram interesse e havia os que trabalhavam em tempo integral. No entanto, vale lembrar que tanto a escola quanto a família têm um objetivo em comum, que é a oferta de uma boa educação para que as crianças sejam, futuramente, bons profissionais e cidadãos conscientes (REGO, 2003).

Conforme enfatiza Maranhão (2004) a respeito da importância da relação família-escola,

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é. O ideal é que pais, professores e comunidade estreitem seus laços e torne a educação um processo

coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia. (MARANHÃO, 2004, p. 89-90).

Para que esse comprometimento mútuo aconteça, cabe à instituição escolar proporcionar mecanismos que busquem essa aproximação, tirando o foco da participação dos pais apenas nas reuniões, influenciando-os a participarem ativamente dos processos educativos de seus filhos, sendo que, para isso acontecer, a escola precisa desenvolver um diálogo contínuo com os pais.

### **Considerações finais**

O Ensino Remoto como saída emergencial para a educação trouxe soluções e dificuldades. Apesar de estar registrada a obrigatoriedade da educação nos documentos oficiais citados no texto, muitos alunos não conseguiram ter assistência durante o período pandêmico, seja por questões financeiras, pela falta de acompanhamento das famílias, seja pela falha no sistema de ensino e a falta de conhecimento tecnológico por parte de alguns professores.

A pesquisa teve como objetivo analisar a atuação das famílias no processo de aprendizagem das crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Caicó, RN, durante o contexto pandêmico. Quanto às orientações domiciliares implantadas pelo Ensino Remoto, foi possível constatar que o baixo nível de escolaridade das mães entrevistadas e o trabalho em tempo integral dificultaram o acompanhamento de seus filhos no Ensino Remoto, o que afetou a aprendizagem das crianças. Algumas delas ainda permanecem em atraso nas habilidades correspondentes à série na qual estão matriculadas.

A educação é um direito que precisa ser assegurado e cabe ao poder público, nesse momento de defasagem da aprendizagem escolar resultante do Ensino Remoto Emergencial, criar políticas públicas de recomposição ou de recuperação das aprendizagens discentes. Medidas de reforçamento escolar podem ser a saída para que os índices educacionais se nivelem quanto ao que é esperado que o aluno aprenda no ano/série que cursa.

### **Referências**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: [www.senado.leg.br](http://www.senado.leg.br). Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1: Introdução. Brasília: MEC, 1998.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, [S. l.], v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ILX49>. Acesso em: 04 maio 2023.

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino Remoto Emergencial:** proposta de design para organização de aulas. [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

LINHARES, M. T. M. O direito à educação como direito humano fundamental. **Revista Jurídica da Universidade de Franca**, Franca, MA, p. 149-161, maio 2005.

MARANHÃO, M. **Educação brasileira:** resgate, universalização e revolução. Brasília: Plano, 2004.

MARQUES, R. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim da Conjuntura**, [S. l.], v. 3, n. 7, 2020.

MENDES, M. C.; OLIVEIRA, S. S. Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores. *In:* VII Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Maceió, AL. *Anais...* Maceió, 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE, Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, nº 677489. Publicado em: 18/03/2020, Edição Diária: 14622, Natal-RN. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gioC7>. Acesso em: 05 maio 2023.

RIO GRANDE DO NORTE, Decreto nº 30.641, de 08 de junho de 2021. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, nº 726006 Publicado em: 09/06/2021, Edição Diária: 14946, Natal-RN. Disponível em: <https://encurtador.com.br/abqvx>. Acesso em: 05 maio 2023.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

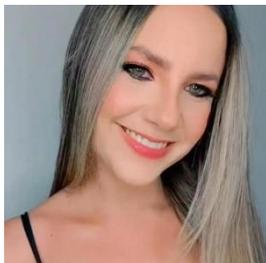
SZYMANSZKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 1. reimp. Brasília: Plano Editora, 2003.

## ORGANIZADORES E AUTORES



### **ALANE HENRIQUE GALDENCIO DA SILVA (AUTORA)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Pós-Graduada em Gestão com Ênfase em Práticas Educativas pela Faculdade do Oeste Potiguar/FAOP. Professora no Educandário Imaculada Conceição.



### **ALINE KELLY ARAÚJO DOS SANTOS (AUTORA)**

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ. Coordenadora pedagógica da Escola Técnica em Enfermagem Raimunda

Nonato.



### **ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA (ORGANIZADOR E AUTOR)**

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade do estado Rio Grande do Norte – UERN (2015). Mestre em Letras pela UERN (2012). Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UERN (2010). É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no curso de Letras-Português, do Campus Multidisciplinar de Caraúbas. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UERN e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É também professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade de Pau dos

Ferros/UERN. Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual, atuando, principalmente, nos seguintes temas: texto, argumentação, gêneros do discurso e ensino de língua materna. Tem participado de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais na área de Letras, Linguística Textual e Linguística Aplicada.



**ANTÔNIA EVÂNIA ARAÚJO DOS SANTOS  
(AUTORA)**

Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Patu (CAP). Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação infantil e nos anos iniciais pela FAVENI. Cursando especialização em Ensino de Língua portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar (IFRN). Atuou como facilitadora do Programa Novo Mais Educação. Atuou como Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da UERN. Atua como professora polivalente temporária pelo Estado/RN e leciona na Sala de Recurso Multifuncional no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Rede Municipal de Ensino. Tem interesse por temas relacionadas à Educação, especialmente sobre Educação Inclusiva.



**ANTÔNIA MORAES LEITE COSTA  
(AUTORA)**

Doutoramento em Ciências de la Educación pela Universidad American Asunción, Paraguai (2014-2017). Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal (2010-2013). Especialista em Metodologia do Ensino Superior da Pesquisa Científica pela UERN (1996-1998). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pelas Faculdades Integradas de Patos (2009-2010). Especialista em Educação do Campo pela UFRSA (2012-2013). Graduada em Ciências pela UERN (1985). Professora da educação básica, aposentada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Administradora escolar (concursada) da Prefeitura Municipal de Olho D'água dos Borges, assumiu várias coordenações dos programas do governo federal: Brasil alfabetizado, Gestar II, Mais Educação, Projovem campo saberes da terra; articuladora da educação conectada,

Alfabetização da idade certa, Tempo de aprender, Educação e família, Primeira Infância; Tutora do Formação pela Escola, entre outros. Tem experiência na área de Educação Superior, atuando, principalmente, nos seguintes componentes curriculares: Didática, Ensino de Ciências, Ensino da Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Organização do Trabalho Acadêmico, Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, Estágio Supervisionado, Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, e nas linhas de pesquisas sobre Formação de professores, Estágio e Práxis Educativa, dentre outras. Atualmente, é Dirigente Municipal de Educação do Município de Olho Água do Borges/RN.



**APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM (AUTORA)**

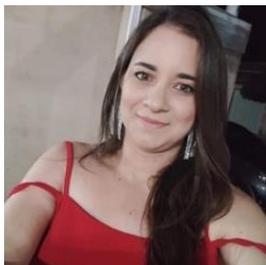
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2019). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE/UERN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino-aprendizagem - GEPPE/UERN. Professora contratada na rede municipal de ensino do município de Pau dos Ferros/RN. Professora contratada do Departamento de Educação do Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF/UERN. Voluntária do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) e coordenadora do BALE MIRIM na Escola Estadual João Escolástico. Atua na área de Leitura, Formação do Leitor e Mediadores de leitura, Literatura Infantil, Contação de histórias, Formação Docente e Práticas Pedagógicas.



**BEATRIZ ANDRADE DOS SANTOS (AUTORA)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UERN (2019). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Campus Pau dos Ferros – PPGE/CAPF/UERN (2021-2023). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino-

aprendizagem – GEPPE, da UERN. Professora contratada na rede municipal de ensino do município de Pau dos Ferros/RN. Voluntária do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE do CAPF/UERN e coordenadora do BALE MIRIM na Escola Estadual João Escolástico. Desenvolve pesquisas e trabalhos nas áreas de Ensino, Leitura, Formação de leitores e mediadores de leitura, Literatura infantil, Alfabetização e Letramento.



**CARLA MOURA DUTRA (AUTORA)**

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO. Especialista em Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2016). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2011). É professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

Desenvolve estudos na área da Educação, com ênfase no ensino de língua materna.



**DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA (AUTORA)**

Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestrado em Educação pela UERN. Professora do Departamento de Educação da UERN/CAPF. Docente permanente do PPGE/UERN, Mestrado em Ensino. Desenvolveu pesquisas de Pós-doutorado na UFRN. Coordenadora do Projeto de

extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE-Formação. Grupos de pesquisa: GEPPE/UERN e GPEL/UFRN. Atua na área de Formação Docente, Ensino de Literatura, Leitura, Formação do Leitor e Mediadores de leitura, Literatura Infantil, Didática, Práticas Pedagógicas.



**EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS (AUTORA)**

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, curso de Pedagogia. Atua na área da linguagem, especificamente: Literatura e Infância. Membro do Grupo de Pesquisa: Estudos em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem - GEPPE/CAPF/UERN, linha de pesquisa Linguagem, formação do leitor e TICs. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário - UFOP/MG/UNESP/SP na área da formação de professores leitores.



**FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO (AUTORA)**

Professora Doutora do quadro efetivo do Departamento de Educação no Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Atuou como professora efetiva no Departamento de Educação do Centro de Educação Superior do Seridó em Caicó-RN - CERES/UFRN (2021-2022). Realiza estudos sobre Alfabetização e Letramento; Estágio Supervisionado na Educação Infantil, formação de professores, Educação Básica e Ensino Superior. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação Currículo e Ensino - FORMACE/UERN. Membro do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação - UFRN. Membro da Pesquisa Expansão e qualidade da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social em desenvolvimento pela UFG e UFRN. Professora da Educação a Distância da UERN.



**FRANCISCA JOILSA DA SILVA (AUTORA)**

Gradua em Letras e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Pós-graduanda em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE/UERN. Voluntária do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas

Escolas (BALE) do Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF/UERN.



**ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS (AUTORA)**

Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE (supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica).

Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Doutorado e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC/MG. Licenciada em Pedagogia pela UECE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Editora da Revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS e membro do grupo de estudo e pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE/UFSC. Integra a *Red de inducción a la docencia* - RID, a *Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas* - RILPE, a Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior - RIDES e a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente - REDEP. Tem se dedicado a estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores, inovação e docência na Educação Básica e Educação Superior.



**IURE COUTRE GURGEL  
(ORGANIZADOR E AUTOR)**

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo IFRN. Mestre em Educação pelo Programa da Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor Assistente III do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu – CAP da UERN. Pesquisa sobre as temáticas: formação inicial e continuada de professores, Educação Especial numa perspectiva Inclusiva e Aprendizagem da docência.



**KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO  
SOARES BEZERRA (AUTORA)**

Doutora em Letras, professora permanente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros – UERN. Membro do grupo de pesquisa GEPPE e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGE/UERN. Atua nas áreas de Contação de histórias, formação do leitor, criatividade e subjetividade.



**KIVIA PEREIRA QUEIROZ (AUTORA)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2021). Pós-graduanda em Literatura e Ensino - Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE/UERN. Membro do grupo de pesquisa GEPPE. Voluntária do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE do Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF/UERN.



**MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS  
(AUTORA)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Formação de Professores – UERN. Mestre em Ensino - PPGE/UERN. Doutora em Letras - PPGL/UERN. Professora aposentada da Educação Básica - SEEC/RN. Professora efetiva, com Dedicção Exclusiva, do Departamento de Educação - CAPF/UERN. Escritora, artista plástica, cordelista, contadora de história,

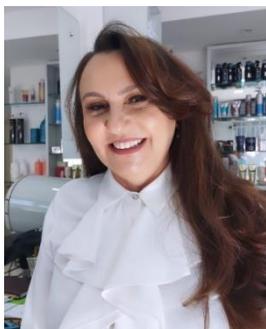
humorista.



**MARIA GORETE PAULO TORRES  
(ORGANIZADORA E AUTORA)**

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PPGL/UERN. Mestre em Letras pelo PPGL/UERN. Especialista em Educação pela Universidade Potiguar - UnP. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade

Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduada em Letras e Pedagogia pela UERN. Atualmente é Secretária de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do município de Frutuoso Gomes-RN e Coordenadora da Equipe BALE-FRUP.



**MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO  
(ORGANIZADORA E AUTORA)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Pós-Doutoramento no *Laboratoire d'Etudes Romanes*, na *Équipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8*, França. Professora adjunta IV do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE, no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e colaboradora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL. Proponente/Idealizadora do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura

nas Escolas (BALE). Atualmente, preside a Fundação de Apoio à Pesquisa do RN - FAPERN.



**MIDIÃ ÍZLIA PRAXEDES DOS SANTOS  
(AUTORA)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integrada de Patos - FIP. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte.



**RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA  
(AUTORA)**

Professora Doutora como visitante na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP/MG. Foi professora visitante na Universidade do Minho. Desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na *British Columbia University*, *Ohio State University* e Universidade de Évora. Professora aposentada sênior da UNESP, Presidente Prudente, onde fundou e coordenou o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” - CELLIJ (1992-2022). Atua no PPGE - Educação da mesma instituição e é professora colaboradora no PPGL - Letras da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência em Educação, atuando na área de Ensino-aprendizagem com ênfase em leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, poesia e ensino, formação de professores e leitura literária. Líder do Grupo de pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/SP.



**RENATA PAIVA DE FREITAS (AUTORA)**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Mídias na Educação pela UERN. Mestre em Ensino - PPGE/UERN. Professora da Educação Básica - SEEC/RN e da Rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros, RN.



**RÔMULO JOSÉ F DE OLIVEIRA JÚNIOR (AUTOR)**

Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Mestre em História pela UFRPE. Doutor em História pela UFPE. Bacharel em Psicologia pela Universidade Maurício de Nassau - UniNassau. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de São Vicente. Psicanalista da Associação Brasileira de Estudos Psicanalíticos do Estado de Pernambuco – ABEPE/PE. Diretor do Instituto Psique do Recife, PE. Professor Universitário há 15 anos em várias faculdades públicas e privadas de Pernambuco, com vários livros e artigos publicados. Professor de Psicanálise no curso de Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco – ESUDA/PE e Psicoterapeuta em consultório particular no Recife/PE.

## ÍNDICE REMISSIVO

---

### A

A Menina de Narizinho Arrebitado  
Monteiro Lobato · 99

acesso

leitura · 7, 8, 11, 13, 31, 34, 35, 36, 43,  
47, 75, 85, 87, 89, 94, 97, 100, 112,  
113, 114, 122, 124, 125, 126, 132,  
133

alfabetização · 7, 8, 16, 17, 19, 20, 23, 24,  
28, 29, 30, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,  
48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60,  
62, 65, 66, 67, 68, 137

Alice no país das maravilhas  
Lewis Carroll · 8, 59, 60, 62, 65

andaimagem · 88, 90

aprendizagem

leitura · 7, 8, 9, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23,  
27, 28, 29, 32, 34, 37, 41, 42, 43, 45,  
47, 48, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63,  
66, 67, 68, 69, 77, 99, 102, 106, 118,  
123, 127, 133, 134, 135, 136, 137,  
138, 139, 140, 141

aquisição

língua · 13, 14, 15, 17, 19, 23, 29,  
31, 48, 110, *Consulte*

---

### B

BALE DANTENSE · 87

BALE MIRIM · 8, 86, 87, 88

BALE/FRUP · 87

BALE/MIKAELENSE · 87

BALE/PAUFERRENSE · 87

BALE/PORTALEGRENSE · 87

BALE-FRUP · 9, 121, 122, 123, 124,  
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131,  
132

BALE-MIKAELENSE · 122

BALE-MIRIN · 122

BALE-PAUFERRENSE · 122

BALE-PORTALEGRENSE · 122

Biblioteca Ambulante e Literatura nas  
Escolas

BALE · 7, 8, 9, 32, 40, 85, 86, 87, 89,  
121, 122, 132

Biblioteca Escolar · 32, 34, 35, 36, 38,  
40, 95

bibliotecário

mediador · 34, 38

mediador de leitura · 32

---

### C

contos de fadas · 72, 73, 74, 75, 79, 82

---

### D

Diário de Pilar no Egito  
Flávia Lins Silva · 8, 97, 101, 102, 103,  
106

---

### E

Ensino Remoto

Educação Infantil · 133, 134, 135, 138,  
139, 140, 141

Ensino Remoto Emergencial  
Covid-19 · 133, 138, 140, 141

---

### F

formação

de professores · 11

formação docente · 41, 43, 45

---

### H

Hans Cristian Andersen · 74, 82

---

### I

Irmãos Grimm · 98

---

### J

Jacob Grimm · 98

---

### L

leitura

literária ·

Leitura

Literária · *Consulte*

leitura literária

formação do leitor · 8, 32, 36, 38, 39, 60,  
62, 65, 67, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 82,  
86, 88, 90, 93, 94, 114, 118, 119, 123,  
130

leitura por andaime  
andaimagem · 72

letramento · 16, 17, 19, 23, 40, 42, 46,  
48, 53, 57, 121, 127, 128, 129, 131,  
132

literacia · 7, 20, 23, 24, 25, 26, 29

literatura

Ensino Superior · 8, 25, 35, 36, 38, 39,  
40, 43, 52, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66,  
67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83,  
85, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98,  
99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109,  
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 121, 122, 123, 124,  
125, 129, 130, 131, 132, 134

literatura infantil · 36, 59, 60, 72, 73, 74,  
75, 82, 95, 98, 99, 101, 102, 107, 123

---

## **M**

mediação

leitura · 7, 8, 9, 15, 31, 32, 34, 35, 36, 37,  
38, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87,  
88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 100, 102,  
109, 121, 123, 125, 126, 127, 128,  
129, 130, 131, 134

**Mediação de leitura**

formação de leitores · 36

Monteiro Lobato · 17, 101

---

## **N**

narrativa

literária · 12

**neurociência** · 7, 13, 29

leitura · 13

**Neurociência**

aprendizagem · 18

---

## **O**

O Patinho Feio · 8, 71, 72, 74, 78, 79,  
80, 81, 82

---

## **P**

Pacto Nacional pela Alfabetização na  
Idade Certa · 44, 56

PNAIC · 41

Política Nacional de Alfabetização · 24  
práticas de leitura · 24, 25, 34, 36, 37, 47,  
48, 68, 118

professor

mediador · 22, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42,  
43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 55,  
56, 60, 61, 63, 65, 67, 68, 75, 76, 82,  
98, 100, 101, 102, 105, 112, 114, 118,  
119, 134

Programa BALE-FRUP

baleano · 121

Projeto BALE MIRIM · 85, 90

Psicanálise · 16

---

## **Q**

Quem roubou a alegria do palhaço? · 8,  
90, 95

Gerusa Rodrigues Pinto · 90

---

## **U**

Universidade do Estado do Rio Grande  
do Norte

Pedagogia · 40, 85, 87, 95, 106, 111, 119,  
122, 132

---

## **W**

Wilhelm Grimm · 98



**“A leitura por prazer desperta no leitor sentimentos nunca antes vivenciados, levando-o a mundos desconhecidos, estranhos, fantásticos, inimagináveis. Esses mundos passam a fazer parte de suas constituições, misturando prazeres e conhecimentos de uma tal forma que não se consegue entender a força mística e enigmática que o ato de ler proporciona”.**

Gorete Torres

