

HORA DA HISTÓRIA!

Mediação da leitura literária na educação básica



Organizadoras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Josiele Vita da Silva Tavares

Rita Cassia de Oliveira

Joselma Silva

EDITORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



HORA DA HISTÓRIA!

Mediação da leitura literária na educação básica



Organizadoras
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Josiele Vita da Silva Tavares
Rita Cassia de Oliveira
Joselma Silva



HORA DA HISTÓRIA!

Mediação da leitura literária na educação básica

EDITORA



Lavras, 2025



© Editora UFLA 2025 by Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Josiele Vita da Silva Tavares, Rita Cassia de Oliveira, Joselma Silva
Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-127-9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo
Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa
Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato
Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA APROVAÇÃO DA OBRA

Andreia da Silva Coutinho, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Dalys Toledo Castanheira, Eliza Maria Ferreira, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Graças Cardoso, Michael Silveira Thebaldi, Patrícia Aparecida Ferreira, Robson André Armindo, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Suely de Fátima Costa, Zuy Maria Magriotis

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)
Damiana Joana Geraldo Souza
Elisângela Quintela Torquato
Késia Portela de Assis
Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Morais
Renata de Lima Rezende
Vitor Lúcio da Silva Neves
Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão de português: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Referências: Trindade Monografias & Edições

Imagem da capa: <https://br.freepik.com/>

Ficha catalográfica elaborada pela Catalogação da Biblioteca Universitária da UFLA

Hora da história! Mediação da leitura literária na educação
Básica [recurso eletrônico] / organizadoras, Ilsa do Carmo
Vieira Goulart, Josiele Vita da Silva Tavares, Rita Cassia de
Oliveira, Joelma Silva. – Lavras : Ed. UFLA, 2025.
1 recurso online (247 p.) : il. color.

Modo de acesso:
Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN: 978-85-8127-127-9
<https://doi.org/10.60144/9788581271279>

1. Práticas de leitura, 2. Formação de leitores, 3. Leitura na
escola. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Tavares, Josiele Vita da
Silva. III. Oliveira, Rita Cassia de. IV. Joelma Silva.. V.
Universidade Federal de Lavras. VI. Título.

CDD – 370.1523

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,
CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

SUMÁRIO

INFORMAÇÕES DAS ORGANIZADORAS	06
APRESENTAÇÃO	08
LEITURA LITERÁRIA: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES PARA PRÁTICAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE LEITORES	09
FORMAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE: A TEORIA E A PRÁTICA ARTICULADAS EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	21
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	32
A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA MERGULHAR NA LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO	51
A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO ENTRE O LEITOR E O TEXTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	63
PROJETO PEQUENOS LEITORES: EXPERIÊNCIAS COM MEDIAÇÃO DE LEITURA NO CHÃO DA SALA DE AULA	71
A LITERATURA DIGITAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	84
APRENDENDO E CRIANDO COM “A CESTA DE DONA MARICOTA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA INFANTIL POR CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO	92
O LIVRO DE IMAGENS E O PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DA FORMAÇÃO LEITORA	100
LEITURA, LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SUSPENSE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	107
DESVENDANDO MUNDOS E DESPERTANDO IMAGINAÇÕES: PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	115

“MARCELO, MARMELO, MARTELO”: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A OBRA DE RUTH ROCHA VIVENCIADA POR CRIANÇAS NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO	128
DESPERTANDO O UNIVERSO DA LEITURA: REFLEXÕES E APRENDIZADOS NO CURSO DE EXTENSÃO EM ESTRATÉGIAS DE LEITURA	138
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ATIVIDADE QUE ESTIMULA A IMAGINAÇÃO	147
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA PRÁTICA PLANEJADA PARA A AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	155
O CONTO “CACHINHOS DOURADOS” E A MEDIAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	162
LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE FÁBULAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	169
O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	181
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....	191
UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E MUITAS REFLEXÕES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	201
LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	210
A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: DESENVOLVENDO A LEITURA E O CARÁTER COM PINÓQUIO	222
ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DE UM LIVRO IMAGEM	230
DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS POR MEIO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	238

INFORMAÇÕES DAS ORGANIZADORAS



Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Especialista em Psicopedagogia (2004). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona.

Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita.



Josiele Vita da Silva Tavares

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Especialista em Educação Básica, Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva. Pesquisadora e faz parte da equipe de coordenação do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE.



Rita Cassia de Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação (UFLA) e Mídias em Educação (UFJF). Professora da rede pública municipal de Lavras (MG) desde 2001, atuando inicialmente na Educação Infantil, e, desde 2007, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON). Pesquisadora e faz parte da equipe de coordenação do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA).



Joselma Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Ciências e Matemática pelo Centro Universitário de Lavras. Especialista em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras. É integrante e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Atua como professora na Rede Municipal de Lavras. Linhas de pesquisa: Formação Inicial e Continuada de Professores.

APRESENTAÇÃO

Ao considerar a leitura uma atividade ampla e complexa, que exige ações de interação ente o leitor, texto e autor, a fim de se estabelecer a compreensão do texto, entende-se que as práticas de mediação podem ser determinantes para a formação literária. Diante disso, consideramos que as práticas de mediação de leitura literária e de contação de histórias, especificamente em contextos escolares, podem potencializar a construção de sentidos, provocar pistas e sinalizações que o texto oferece, como também mobilizar os conhecimentos que o leitor possui em relação à temática explorada.

A formação literária abarca dimensões estéticas e culturais, em que o leitor assume a condição de sujeito atuante frente ao texto, coordenando e articulando a linguagem. Nessa perspectiva a leitura tem seu potencial como processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio linguagens (verbal ou multimodal).

Dessa forma, a leitura não se retém apenas a algo escrito, mas a tudo que é vivenciado, como a contação de histórias, a leitura de imagens, leitura de gestos, de sons, gerando uma conexão entre o leitor e o que é lido. Nessa direção, a obra “HORA DA HISTÓRIA! A mediação da leitura literária na educação básica” tem por finalidade reunir algumas ações de mediação da leitura literária e da contação de histórias em contextos escolares, motivadas a partir da formação de mediadores decorrente de um curso de extensão promovido pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita.

A obra reuni textos resultantes das práticas vivenciadas por professoras da educação básica, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A produção dos relatos de experiência com atividades de leitura literária e contação e histórias foi estimulada como parte das ações formativas do curso de extensão “Curso de Extensão Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado em 2023, pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). O minicurso tem como objetivo contribuir com a formação de professores em contexto educativo, de modo que possam conhecer e utilizar as estratégias de leitura em suas práticas educativas. Será realizado de forma remota, quinzenalmente, contemplando uma carga horária de 40 horas, sendo 10 horas de discussão teórica, 10 horas de atividade prática, 10 horas de escrita reflexiva da atividade de leitura realizada e 10 horas de socialização das atividades.

Assim, a obra constitui-se de 24 textos, que trazem relatos de experiências de propostas realizadas por professores da educação básica ou por residentes que integraram o Programa de Residência Pedagógica 2022-2024, do Núcleo 2 do Curso de Pedagogia.

LEITURA LITERÁRIA: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES PARA PRÁTICAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Rita Cássia de Oliveira

(SME de Lavras), rita-coliver@hotmail.com

Introdução

Historicamente, sobretudo na cultura ocidental, a escola tem uma relação indissociável com a leitura, pois foi criada principalmente para difusão da escrita. A escrita é uma tecnologia desenvolvida pelo ser humano para atender à sua necessidade de registro, carregando consigo a habilidade de decifrá-la e compreendê-la. Em outras palavras, a leitura está intrinsecamente ligada a essa habilidade. A formação do leitor é, portanto, uma das funções atribuídas à escola pela sociedade.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na formação do leitor, mas não apenas um leitor comum. Ela deve favorecer a formação de um leitor autônomo, capaz de fazer escolhas

de leitura conforme seus interesses e necessidades para sua autoeducação, desenvolvendo sua capacidade crítica e sendo capaz de se guiar na tarefa de aprender, reaprender e adaptar-se às necessidades em constante mudança. A leitura desempenha um papel determinante no processo de autoeducação, já que todo leitor é um bom aprendiz.

Dado que a leitura e a escola são indissociáveis, se há uma crise da leitura no Brasil, isso está relacionado a uma crise da escola, que muitas vezes não tem obtido sucesso em seu papel de ensinar a leitura (Zilberman, 2009). Por outro lado, uma crise na leitura também pode ser resultado do desenvolvimento e avanço tecnológico dos meios de acesso à informação, uma vez que os novos meios multimídias se tornaram mais atraentes aos alunos.

Em um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades sociais, o fomento e a democratização da leitura decorrem da solidificação das políticas públicas voltadas à leitura, as quais não apenas se concentram em programas de distribuição de acervos de livros para escolas públicas, mas também na promoção do contato significativo dos alunos com a leitura. Dessa forma, um dos pontos-chaves desse movimento é a busca por práticas pedagógicas que formem leitores e escritores proficientes.

A promoção e o incentivo à leitura na escola ganham, então, uma grande importância, pois, como afirmado por Pandini (2007), a leitura é uma atividade fundamental na escola, sendo dela que dependem todas as outras compreensões, tanto no contexto escolar quanto na sociedade. Ao (re)pensar suas práticas de ensino na formação de leitores, incentivando o gosto e o hábito pela leitura, a autora destaca que a escola precisa atentar para o que considera como importante: levar em consideração os modos, os tipos, o espaço de circulação e as formas do impresso da leitura, pois esses reverenciam hábitos, preferências e comportamentos.

É dentro dessa perspectiva, a leitura deve ser compreendida, promovendo atividades significativas e contextualizadas que levem a construções motivadoras e aprendizagens eficientes. É importante lembrar que, como destacado por Pandini (2007), as imagens formadas sobre a leitura na escola são as representações que os alunos carregarão por toda a vida. Devido às suas características específicas, as obras literárias carregam consigo o potencial de renovar a urgência da leitura, quando abordadas no contexto escolar.

Diante disso, autores como Cosson (2016), Zilberman (2009), e outros, enfatizam o letramento literário como meio de resgatar a prática da leitura na escola, destacando a importância da fruição do texto literário como uma das atividades que incentivam o hábito e o prazer pela leitura. Para esses autores, a escola continua sendo um agente de transformação, tendo desempenhado historicamente o papel de democratização do conhecimento e acesso aos bens culturais. A experiência com a leitura literária, segundo esses autores, auxilia na construção do conhecimento crítico, amplia o repertório cultural e a visão de mundo.

Dentro desse contexto, apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado em educação que teve como objeto descrever e analisar uma iniciativa da rede municipal de educação de Lavras. Em 2017, foi proposto, um projeto institucional, intitulado “Lavras Lê”, com o intuito de incentivar o prazer e o hábito da leitura entre os estudantes, visando também envolver a comunidade.

Este recorte da pesquisa é uma reflexão sobre o papel da literatura na formação do leitor, sua abordagem adequada no ambiente escolar e a relevância do professor como mediador. Essa reflexão é fundamentada em obras de pesquisadores e estudiosos, como Cândido (2004), Bamberger (2008), Zilberman (2009), Souza e Cosson (2011), Soares (2011), Paulino (2014) e Cosson (2014, 2016).

Com esse propósito, o texto foi organizado de forma a inicialmente apresentar a defesa da literatura como um bem inestimável, ressaltando o direito de todas as pessoas, de qualquer sociedade, desfrutarem dela. Em seguida, exploramos as particularidades da leitura literária para, logo após, expormos o trato adequado da literatura no ambiente escolar, promovendo assim o letramento literário. Na sequência, abordamos alguns aspectos apontados por Bamberger (2008) que devem ser apropriados pelos professores, que atuam como mediadores da leitura, a fim de incentivar e desenvolver o hábito da leitura em sala de aula. Por fim, realizamos alguns apontamentos importantes destacados no decorrer do texto.

A literatura como direito e instrumento humanizador

Se consultarmos nos dicionários ou internet para compreender o significado da palavra direito, encontraremos vários significados correlatos. No entanto, aqui o termo está ligado ao direito humano, conceito que será abordado por Cândido (2004) para explicar o papel essencial da literatura na humanização. Suas palavras são tratadas com grande sensibilidade e conhecimento, fornecendo relevância e respaldo aos argumentos previamente apresentados pelos autores mencionados acima, sobre a necessidade da literatura para reavivar a leitura e o papel crucial da escola. Parte superior do formulário

Quando pensamos em direitos humanos, associamos isso ao que é fundamental, básico, indispensável para uma vida digna de todo o ser humano, sem exceções, pois é aquilo que é essencial para a vida de todos. Apesar de serem bens fundamentais para todo ser humano, é notório que são privilégios de uma minoria, como podemos constatar no caso do Brasil.

Sem adentrar profundamente nessas questões, concentremo-nos na discussão proposta por Cândido (2004, p. 174) sobre a literatura como direito humano, como um bem inestimável, ou seja, algo que não pode ser negado a ninguém. Como afirmado pelo autor, “[...] bens

incompressíveis não são apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem integridade espiritual [...]”, correspondendo às necessidades essenciais humanas que, se não atendidas, podem causar desorganização pessoal ou, no mínimo, frustração mutiladora. Em suas argumentações, Candido (2004) confere à literatura a categoria de um bem incompressível, expandindo o conceito que temos do termo. Para o autor, a literatura é:

[...] de uma maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (Candido, 2004, p. 174).

Do ponto de vista do autor, a literatura pode ser concebida como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Ela está presente em cada um de nós, individualmente e coletivamente, pois cada “[...] sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (Candido, 2004, p. 175). A literatura é vista como um poderoso instrumento de instrução e educação, carregando consigo:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...] (Candido, 2004, p. 175).

Nisso percebemos residir o poder formador da literatura para a criticidade. A literatura assegura um espaço singular para a formação do leitor. Dessa forma, emerge seu poder transformador, recuperando tanto a função da atividade de leitura quanto o papel da escola.

Candido (2004, p. 176), ao analisar a função humanizadora da literatura, identificou três aspectos importantes: “[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e consciente”.

Segundo o autor, o impacto das obras literárias decorre da interação desses três aspectos, mas ressalta o primeiro, pois este determina como a mensagem é estruturada, identificando-a como literária ou não. Candido (2004, p. 177) chama a atenção para o fato que uma “[...] obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

Ao explicar essa afirmação, Candido (2004, p. 177) esclarece que a estrutura de uma obra literária propõe “[...] um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada [...]”,

tirando as palavras do nada e dispondo-as como um todo articulado; e esta organização nos torna “[...] mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”.

Em suma, a partir de Candido (2004), podemos compreender que numa obra literária a organização das palavras vai além da disposição de um código. As palavras comunicam algo que nos impacta porque obedecem a uma ordem. O impacto da obra decorre da indissolubilidade do conteúdo (mensagem) com a sua forma (organização), uma forma que, por si só, é capaz de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e sugere, resultando em um conhecimento peculiar (Candido, 2004).

Portanto, devido as suas características, concordamos com o autor quanto à sua afirmação de que todos os tipos e níveis de produção literária satisfazem as necessidades básicas do ser humano, especialmente por meio dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo (Candido, 2004). O autor esclarece em sua obra o que entende por humanização, que vale a pena destacar aqui, que se constitui:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 2004, p. 180)

Na concepção do autor, a literatura tem o poder de nos humanizar e, por meio de sua argumentação, podemos compreender por que literatura é um bem inestimável, sendo o direito de todas as pessoas de qualquer sociedade desfrutá-la. Portanto, como defendido, nesse estudo, as obras literárias podem revitalizar a urgência da leitura, quando abordadas de maneira adequada dentro do ambiente escolar.

A leitura literária: suas especificidades

A leitura literária tem suas especificidades e, buscando defini-la, recorreremos ao Glossário CEALE que descreve este tipo de leitura da seguinte forma:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (Paulino, 2014, p. 177)

A autora do termo no glossário ainda afirma que a leitura literária, como linguagem, além de se constituir um meio de comunicação é um objeto de admiração, e como está misturada à vida social, também se constitui “[...] uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural [...]” (Paulino, 2014, p.177).

Paulino (2014, p. 177) procura definir a identidade da leitura literária por meio do emprego da língua numa arte específica denominada literatura, afirmando que “[...] a arte literária, objeto da *leitura literária*, tem seu espaço bem-marcado em nossa sociedade”. Assim, espera-se que o leitor diante de um texto literário se sinta em interação com uma obra de arte. A interação se caracteriza por permitir “[...] uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações”. (Paiva; Paulino; Passos, 2006, p. 21)

Segundo Cosson (2016), é por meio da literatura que o indivíduo exercita perfeitamente o seu corpo linguagem. Mas o que seria esse corpo linguagem? Para Cosson (2016), o nosso corpo é constituído por aspectos: um corpo físico, um corpo linguagem, um corpo sentimento e assim por diante. O corpo linguagem, explica o autor, opera de maneira singular, pois a linguagem é exercitada ao longo da vida de diversos modos, de modo que a matéria que constitui o nosso mundo é primeiramente a linguagem que o expressa, ou seja, construímos o mundo essencialmente por meio de palavras (Cosson, 2016). Neste sentido, quanto mais usamos a língua maior é o nosso corpo linguagem e maior se torna o nosso mundo.

Na perspectiva de Cosson (2016), a literatura alimenta e exercita o corpo linguagem, pois ela é constituída, materialmente, por palavras e a escrita é seu veículo predominante. Essas palavras são adquiridas pela sociedade humana na qual estamos inseridos e, ao utilizá-las individual e coletivamente, são modificadas, divididas e multiplicadas, conferindo sentido às atividades humanas. Desse modo, “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos” (Cosson, 2016, p. 16).

Assim como Candido (2004), em relação ao potencial humanizador, Cosson (2016) atribui à literatura um lugar especial, conferindo-lhe também um papel humanizador. Na leitura e escrita literária, é possível compreender quem somos e a comunidade à qual pertencemos, e incentivando-nos a desejar e a expressar o mundo por meio de nossas próprias palavras. Na leitura literária, o leitor é ativo, sendo coautor na interação autor-texto-leitor, pois constrói o sentido para o que está sendo lido, ativando seus conhecimentos de mundo, repertório de leituras, criatividade, imaginação.

Como mencionado por Cafiero (2005) a leitura é uma atividade de construção de sentidos realizada por sujeitos inseridos em um tempo histórico e em uma determinada cultura. Então, no

ato de ler, o leitor ativa seu lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e seus conhecimentos textuais, conforme Koch e Elias (2006).

Entendendo também a leitura como produção de sentidos, Goulemot (2011) define o leitor na relação com o texto, como o fora-do-texto constituído por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. Segundo o autor somos então um corpo leitor, que tem uma atitude em relação com o livro; somos também uma história coletiva e pessoal; somos também uma biblioteca, contendo um repertório, em que reativamos a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

O leitor, envolvido em todas suas dimensões nesta atividade, transforma-se e é transformado na leitura literária, ampliando sua visão de mundo e percepção de si mesmo. Portanto, “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor [...]”, tornando “[...] o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2016, p. 17).

Por todos estes aspectos, Cosson (2016) defende que a literatura deve também ocupar um lugar especial na escola. Mas qual seria o modo mais apropriado de se tratar as atividades de leitura na escola?

A escolarização da literatura: letramento literário

Como ressaltado por Cosson (2016), a literatura alimenta e exercita o corpo linguagem, pois é constituída materialmente por palavras, e a escrita é seu veículo predominante, ocupando um lugar único em relação a linguagem. Segundo Souza e Cosson (2011), a literatura leva ao domínio da palavra a partir da própria palavra. Também já foi mencionado que a literatura tem um papel humanizador, por ser composta por palavras que são adquiridas pela sociedade humana na qual estamos inseridos e, que no seu individual e coletivo, são modificadas, divididas e multiplicadas, dando sentido ao fazer humano. E por suas especificidades, a literatura precisa ser abordada de maneira adequada na escola, considerando-se que é uma atividade de produção de sentidos, e por isso extremamente formativa.

Mas o que se tem observado na realidade é a escolarização inadequada da literatura, como constado por Soares (2011) e Cosson (2016). Esses autores sinalizam para a necessidade de práticas de leituras na escola mais eficazes e condizentes ao ideal de leitor que se quer formar. Nesta perspectiva, Cosson (2016), Souza e Cosson (2011) propõem o letramento literário enfatizando a experiência literária na escola. Cosson (2014) define letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Este letramento não se limita à escola, mas passa por ela. É um processo contínuo, que começa na infância com as cantigas

de ninar, histórias contadas pelos pais e avós, e continua por toda vida. Trata-se, portanto, de uma internalização gradual ao ponto da palavra se tornar parte de nós. Assim, esse processo nos fornece palavras para expressarmos o que antes não éramos capazes, ampliando nosso repertório.

O letramento literário, para Cosson (2016), Souza e Cosson (2011), tem como objetivo de leitura desvelar as informações do texto e aprender estratégias de leitura para formação de um repertório do leitor (Souza; Cosson, 2011). Para alcançar este objetivo, os autores apontam como procedimentos a indagação ao texto sobre quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz; o exame de detalhes do texto, sua contextualização e sua inserção em um diálogo com outros textos.

Segundo Cosson (2014), o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, respeitadas suas características fundamentais, que são: o contato direto do leitor com a obra; construção de uma comunidade de leitores, na qual as leituras são compartilhadas, havendo circulação de textos e respeito pelo interesse e nível de desenvolvimento de leitura do aluno; ter como objetivo a ampliação do repertório literário; realização de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. Respeitadas estas características fundamentais, a escola cumprirá o papel de formar o leitor literário, desenvolvendo as competências apropriadas.

Como despertar o interesse e hábito de leitura na escola?

Para refletirmos sobre o desenvolvimento de interesses e hábitos eficazes e permanentes de leitura, que requerem práticas escolares adequadas à formação de leitores, recorreremos a Bamberger (2008). Esse autor dedicou-se à discussão sobre o hábito da leitura, com base em pesquisas realizadas em países europeus, e buscou apontar fatores que despertam o interesse pela leitura. Ao abordar o interesse, o autor o define como dinâmico e ativo, influenciado pelas atitudes e experiências emocionais, em que uma pessoa faz escolhas e define objetivos, criando oportunidades para alcançar determinadas metas. Portanto, os interesses e motivações de uma pessoa refletem-se em seu modo de vida. No que se refere às pesquisas sobre a leitura, Bamberger (2008, p. 32-33) apresenta as seguintes conclusões:

- a) A primeira motivação para ler é simplesmente a alegria de praticar habilidades recém-adquiridas, o prazer da atividade intelectual recém-descoberta e do domínio de uma habilidade mecânica. Se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico, e desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores. Um bom leitor gosta de ler.

b) A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como a fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc. resultado: desenvolvimento de aptidões, expansão do “eu”.

c) A leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais. Resultado: formação de uma filosofia de vida, compreensão do mundo que nos rodeia.

d) Tais motivações e interesses íntimos, geralmente não percebidos conscientemente pela criança, correspondem a concepções definidas pela sua experiência: prazer ao encontrar coisas e pessoas familiares (histórias ambientais) ou coisas novas e não-familiares (livros de aventuras), desejo de fugir da realidade e viver no mundo da fantasia (contos de fadas, histórias fantásticas, livros utópicos), necessidade de auto-afirmação, busca de ideias (biografias), conselhos (não-ficção), entretenimento (livros de esportes).

Diante do que foi pontuado acima, entendemos que as práticas escolares de leitura necessitam ser repensadas, considerando a interligação desses aspectos. Além disso, é necessário que os professores observem atentamente as fases do desenvolvimento do leitor, de modo a oferecer experiências de leitura significativas, conduzindo-os à consciência de seus interesses e motivações e sua ampliação.

Bamberger (2008) também apresenta os resultados obtidos por pesquisas austríacas quanto às diferenças observáveis no comportamento relativo à leitura no interior das escolas. Esses resultados mostraram aspectos comuns sobre as crianças que leem muito, que são: o bom relacionamento com o professor, sendo este um leitor entusiasta; aulas de professores interessados e informados que têm acervo de material leitura; e o contínuo contato pela criança com livros e métodos de ensino moderno de leitura.

Para se promover o desenvolvimento do interesse e motivação da leitura, bem como o hábito de ler, Bamberger (2008) dá algumas sugestões gerais, levando-se em consideração os vários níveis de idade. O primeiro passo requer o conhecer o leitor em formação, seus interesses, a fim de pensar a partir deles e desenvolvê-los ao máximo. Outro ponto importante é oferecer amplas possibilidades para que o leitor (em formação) expanda o seu círculo de interesses.

Resumidamente, as sugestões de Bamberger (2008) contemplam o trabalho desde a educação infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. No que se refere à educação infantil, o autor ressalta a importância de incentivar as crianças a folhearem livros de gravuras e a praticarem com assiduidade a narrativa de histórias e a leitura oral. Para o autor, uma das tarefas desse período da educação é incentivar a expectativa na criança de aprender a ler, o que facilitará o ensino da leitura no primeiro ano.

Nos anos iniciais da alfabetização no Ensino Fundamental, Bamberger (2008) enfatiza a importância do primeiro ano para o sucesso dos anos seguintes. O autor, argumenta que nessa etapa da educação, a criança poderá ou não assumir uma atitude positiva em relação à leitura dependendo de como é conduzido o processo de aprendizagem. Além disso, o autor ressalta também que a ajuda do professor é especialmente necessária no desenvolvimento de interesses e do hábito da leitura para os leitores fracos. Entre os aspectos citados por Bamberger (2008) que merece atenção nos anos iniciais da alfabetização, destaca-se a influência significativa do exemplo e da imagem do professor. Segundo Bamberger (2008) se o professor é alguém que aprecia a leitura, isso tende a influenciar positivamente o desenvolvimento da leitura.

Atividades que favorecem o desenvolvimento dos interesses e o hábito da leitura nesse período da educação, segundo Bamberger (2008), incluem: experiências dinâmicas com livros; a prática da leitura em voz alta como uma experiência compartilhada; e a participação da família em eventos escolares que envolvam leitura e exposição de livros, entre outras atividades.

No que se refere ao quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, é importante notar que Bamberger (2008), baseando-se em sua vasta experiência, sugere-se que se a criança não desenvolver interesses especiais de leitura, é improvável que essa situação mude mais tarde. Em vista disso, reconhecemos nas sugestões de Bamberger (2008) a ênfase que deve ser dada às habilidades de leitura, aos vários níveis de interesses e rendimento, à cuidadosa seleção do material de leitura e da habituação a ele.

Já do sétimo ao nono anos, em que os leitores em formação se estão na fase da adolescência, é preciso dar especial atenção às motivações para a leitura que se baseiam nos interesses individuais dos alunos (Bamberger, 2008). Por meio das discussões, produções textuais e observações, os professores têm oportunidade de descobrir os interesses de cada aluno e estimular o desejo de aprofundamento em determinados assuntos. Segundo Bamberger (2008), a leitura literária e crítica desempenha um papel importante nesse período. “A leitura motivada sobrepujará, pouco a pouco, a leitura acidental. A discussão dos livros traz à luz o que o livro ofereceu a cada leitor” (Bamberger, 2008, p. 68).

Diante da discussão feita por Bamberger (2008), fica claro que o incentivo e o hábito da leitura não ocorrem apenas por meio do contato com textos e livros na escola, destacando o papel crucial do professor, como mediador entre aluno e material de leitura. Em todas as etapas escolares, exige-se desse profissional o conhecimento dos interesses dos leitores em formação, e em posse de conhecimento proporcionar atividades que estimulem e aumentem o interesse pela leitura.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, podemos destacar que, por manter uma relação indissociável historicamente com a leitura, foi atribuída à escola como uma das suas funções a formação de leitores. Assim, de acordo com Zilberman (2009), uma crise na leitura também é uma crise da escola e vice-versa.

Para resgatar a prática da leitura na escola, autores como Cosson (2016) e Zilberman (2009) enfatizam o letramento literário, que fundamentalmente inclui a apreciação do texto literário como uma das estratégias para promover o hábito e prazer pela leitura. Essa experiência engaja o leitor em todas as suas dimensões, transformando-o e sendo transformado por ela, ampliando sua visão de mundo e sua percepção pessoal. Devido a esses e outros aspectos, mencionados pelos autores, a literatura é vista como um poderoso instrumento de instrução e educação.

Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental. Como mediador da leitura, ele deve, conforme Bamberger (2008), observar atentamente as fases do desenvolvimento do leitor para oferecer experiências de leitura significativas, conduzindo o aluno à consciência de interesses e motivações, e incentivando a ampliação desses aspectos. Isso inclui proporcionar diversas oportunidades para que o leitor em formação expanda o seu círculo de interesses.

Assim, as reflexões feitas neste texto buscam sinalizar para a necessidade e apontar alguns aspectos a serem considerados nas práticas de leitura na escola que promovam a experiência literária, contribuindo para formar leitores para vida toda, em que a leitura seja um hábito determinado por motivos permanentes, como defendido por Bamberger (2008), e não inclinações mutáveis.

Referências

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 2008.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. 191 p.

COSSON, R. Letramento literário. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 144p.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

PAIVA, A.; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

PANDINI, C. M. C. Ler é antes de tudo compreender... uma síntese de percepção e criação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2007.

PAULINO, G. Leitura literária. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. 177 p.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. *Objetos Educacionais*, UNESP, p. 101-107, 15 ago., 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. **Escola e Leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. 17 p.

FORMAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE: A TEORIA E A PRÁTICA ARTICULADAS EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Fortunata Rosária Cidalino

(Pedagoga, ensino privado, Lavras), rosaliacidalino@hotmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

(UFLA) ilsa.goulart@ufla.br

Deixar o coração no varal: a motivação para uma formação literária docente

*Fundamental, ao promover a leitura, é convocar o sujeito a tomar sua palavra.
Ter a palavra, possuir sua voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos decifrável.*

Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento.

Ler é evadir-se com o outro sem, contudo, perder-se nas várias fases da palavra.

E mais, ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal.

Bartolomeu Campos de Queirós (2021, p. 90)

Pensar na formação literária docente é trazer para a discussão a concepção de leitura. Precisamos reconhecer a potencialidade que esta atividade possui na nossa vida, pois trata-se de uma competência culturalmente aprendida e inserida nas práticas cotidianas. Ler apresenta-se e se institui uma “ação que nos toma e nos arrebatava por completo, de modo inteiro e intenso em todos os momentos, do mais habitual ao mais extremo requinte” (Goulart, 2018, p. 23).

Ao trazermos a discussão sobre leitura literária para a atividade concreta, como uma prática social, como uma ação que está relacionada à vida das pessoas, a compreensão de leitura se amplia, principalmente quando vista como ação dialógica, por “convocar o sujeito a tomar a sua palavra. Ter a palavra, possuir voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável”, segundo nos mostra Queirós (2012, p. 90).

A leitura pode ser entendida como uma ação de interação entre o leitor e o autor, assemelhando-se a uma conversa impulsionada pela expressividade, pela espontaneidade, conduzidas pelas palavras do outro. Isso leva o leitor a refletir sobre si mesmo em busca de respostas. Apesar de estar sozinho ao ler, o leitor sente-se em companhia do texto, dos personagens, do enredo, das cenas visualizadas. Abra-se uma dimensão ficcional, que amplia a visão da leitura para o mundo que o cerca, pois “[...] ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento”; permite encontros, ao “[...] evadir-se com o outro sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra” (Queirós, 2012, p. 90).

Por isso, ao realizarmos um curso de formação literária docente, partimos dessa concepção de leitura como ação dialógica, como ação mobilizadora de outras ações, capaz de “constitui-se no vai e vem do outro para si mesmo, e vice-versa, num ato dinâmico e fluído, não estático, mas instável, efêmero, em uma experiência única e inusitada ao atribuir sentidos”, conforme Goulart (2018, p. 24). A autora traz uma discussão sobre leitura também inspirada nas palavras poéticas de Queirós (2012, p. 90) assinalando a necessidade de se perceber que “[...] ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto”.

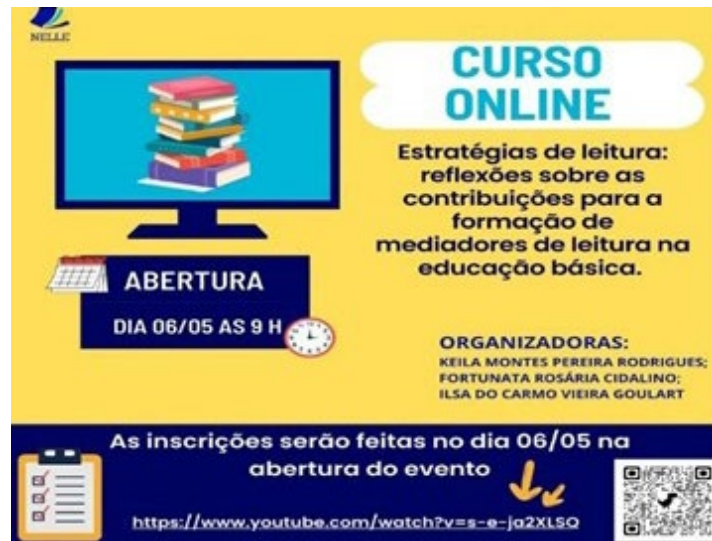
Assim, neste texto trazemos as experiências formativas vivenciadas em um minicurso para professores da educação básica e estudantes da pós-graduação e da graduação, do curso de Pedagogia, intitulado “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado de forma *online*, no primeiro semestre de 2023. O minicurso trouxe diferentes discussões teóricas e práticas em relação ao trabalho com a leitura literária na educação básica, com foco nas estratégias de leitura.

Formação literária docente: a construção de um minicurso

O presente relato de experiência descreve um minicurso realizado, que teve como objetivo oferecer discussões teóricas e práticas a respeito da leitura literária, com ênfase nas estratégias de leitura, propostas por Isabel Solé (1998), visando enriquecer suas práticas educativas. O minicurso “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores

de leitura na educação básica”, com duração de 40 horas, foi promovido pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Imagem 1: Folder de Divulgação do Minicurso.



Fonte: Curso Oline (2023)

O minicurso foi resultado do Produto Educacional, parte obrigatória para cumprimento das atividades do curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFLA), organizado pelas mestrandas Fortunata Rosaria Cidalino, Keila Montes Professora e pela orientadora Ilsa Goulart.

Imagem 2: Organizadoras.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Elaboramos o curso com foco nos estudantes em formação inicial, mas ampliou-se para atender também aos professores da educação básica. Aos poucos, as ideias foram ganhando força e a proposta se ampliou para professores e interessados na temática. Compreendemos a formação docente como um processo contínuo e dinâmico, na qual os professores são incentivados a desenvolver uma prática reflexiva e crítica em seu trabalho pedagógico (Freire, 1996).

Nessa abordagem, reconhece-se que a formação não se limita a um momento inicial, mas se estende ao longo da carreira, envolvendo a busca por conhecimentos plurais e atualizados (Tardif, 2014). Essa visão destaca a relevância da proposta do minicurso, pois nele é possível estar em reflexão constante sobre as práticas educativas, incentivando os docentes a se aperfeiçoarem e se adaptarem às demandas e desafios do contexto educacional.

A partir das discussões teóricas que abordam conceitos e concepções de leitura, letramento literário, estratégias de leitura e mediação de leitura, trouxemos algumas questões problematizadoras: como podemos explorar estratégias de leitura, promover experiências e reflexões sobre letramento de forma contextualizada e significativa? Como podemos integrar teoria e prática de modo a fomentar o desenvolvimento profissional de professores?

Diante dessa problemática mobilizadora para desenvolver esse minicurso, houve o cuidado em oferecer aos professores conhecimentos teóricos e práticos para ampliar sua atuação docente nas atividades com a leitura, visando ampliar o letramento literário dos participantes. A organização dos temas vislumbrou encontrar caminhos reflexivos para tornar esse momento mais significativo aos participantes. Além disso, reconhecemos a importância de fornecer aos participantes um espaço de reflexão sobre a prática, a fim de estimular o diálogo e a troca de experiências entre os educadores.

Nesse processo de ensinar e aprender, na qual as professoras em formação compartilham conhecimentos ao mesmo tempo que aprendem, conforme Freire (1997, p. 29), “Ensino porque busco, porque indago e me indago”, ao oferecermos o minicurso procuramos permitir uma reflexão sobre a prática literária docente, de modo a oferecer um momento de:

[...] uma reflexão tanto à dimensão prática, ao saber pedagógico, à ação de inquietude docente na busca do aprimoramento, do questionamento sobre como e porque fazer determinada atividade, quanto à dimensão teórica, à importância da pesquisa acadêmica como uma ação que visa não só conhecer o já conhecido, mas que procura compreender as ações de investimento das docentes em um fazer pedagógico comprometido com a realizada da criança, que busca, que questiona e se questiona em todos os momentos sobre o que e como agir para garantir que a aprendizagem da criança aconteça (Nascimento, 2021, p. 2).

Durante o minicurso, foram criadas oportunidades para que os participantes pudessem compartilhar vivências, desafios e sucessos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Por meio de atividades práticas e discussões em grupo, buscamos fomentar a reflexão crítica sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, incentivando os participantes a questionar o fazer pedagógico, experimentar novas abordagens e buscar soluções criativas para os desafios encontrados.

Para ampliar o processo de formação, o minicurso organizou-se em três momentos distintos: de discussão teórica acerca do conceito de leitura, de estratégias de leitura e letramento

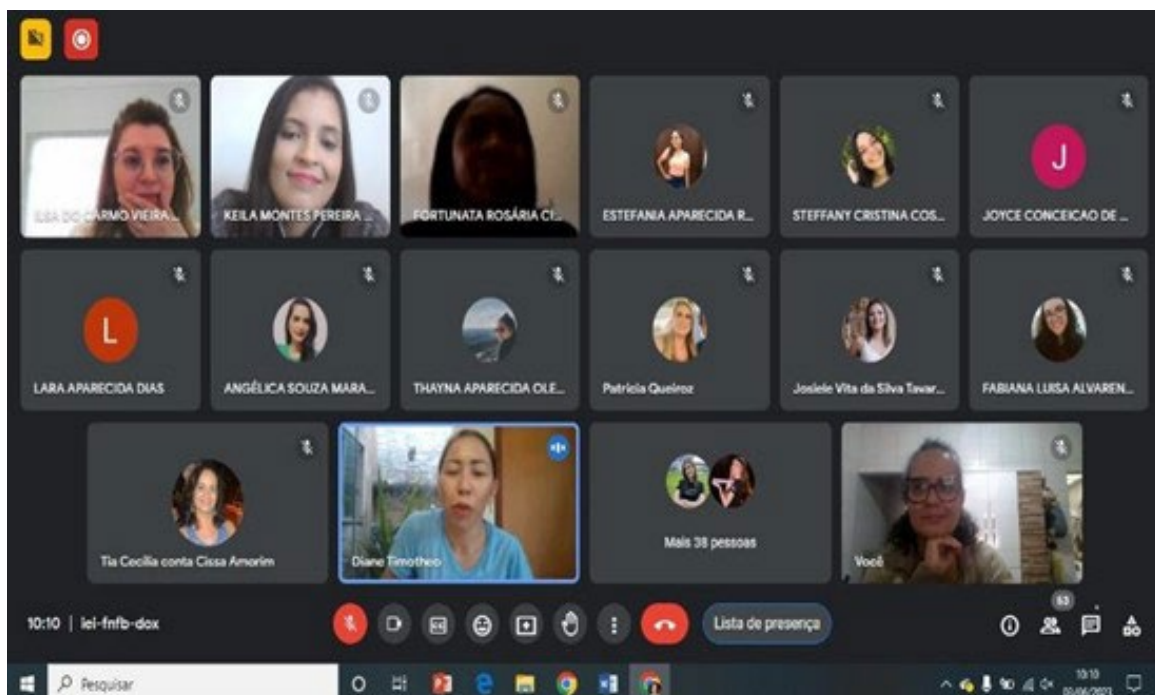
literário, de realização de uma prática de leitura na escola e, por fim, um momento de socialização da prática desenvolvida, seguida uma escrita reflexiva. No primeiro momento privilegiamos os referenciais teóricos, destacamos os conceitos de leitura, de estratégias de leitura, de letramento literário e mediação leitora. Provamos que quando um professor se propõe a trabalhar com estratégias de leitura, ele deve se desafiar e animar as crianças a se tornarem futuros leitores.

Destacamos a leitura compartilhada, a roda de leitura, a discussões em grupo e a análise de personagens e enredos, enfatizando que essas estratégias ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de escuta, compreensão e interpretação e se tornam leitoras (Giroto; Souza, 2010, p. 108).

A articulação entre o repertório teórico e a reflexão sobre a prática pedagógica são essenciais para que os professores possam se tornar agentes ativos na construção de um ambiente letrado em suas salas de aula. Por meio desse processo reflexivo, os participantes puderam adquirir uma visão mais abrangente da leitura e do letramento, compreendendo sua importância no desenvolvimento dos alunos e percebendo a necessidade de atualizarem constantemente suas práticas (Libâneo, 2001, p. 3).

Dessa forma, por considerarmos que o professor tem um papel importante no processo de formação de leitores, tomamos como necessidade a formação sobre estratégias de leitura, uma discussão teórica que se tornou, não apenas uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos, mas também uma temática de reflexão e transformação da prática pedagógica, fornecendo aos participantes ferramentas para aprimorar sua atuação como professores e impactar positivamente a aprendizagem de seus alunos.

Imagem 3: Discussão temática.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

A metodologia utilizada no minicurso compreendeu encontros quinzenais via Google Meet, totalizando 40 horas de carga horária, distribuídas nos momentos teóricos, práticos e de socialização da prática desenvolvida. Destacamos que a utilização da plataforma *Google Meet* permitiu a realização do curso de forma flexível e acessível, permitindo a participação de professores de localidades diferentes.

Imagem 4: Encontro de formação.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

No primeiro momento teórico do curso, os participantes se dedicaram a estudos teóricos sobre leitura, letramento literário, estratégias de leitura e mediação de leitura, a fim de fornecer uma base sólida para sua atuação.

No segundo momento, foram realizadas atividades práticas, totalizando 10 horas de carga horária. Os participantes tiveram a oportunidade de aplicar as estratégias de leitura acomodadas no primeiro momento em situações concretas de ensino. Foram exercícios propostos, estudos de caso e análises de textos, a fim de que os professores pudessem experimentar e refletir sobre a eficácia dessas estratégias no contexto educativo. Essa etapa foi fundamental para consolidar o conhecimento adquirido e promover a aquisição de habilidades práticas relacionadas à leitura. Além disso, nos inspiramos na pesquisa de Nascimento (2021) para refletir sobre a intencionalidade teórica e metodológica das proposições apresentadas.

Esse momento consistiu no desenvolvimento e aplicação de propostas de intervenção pedagógica a partir de práticas de leitura literária, em que os professores tivessem a oportunidade de aplicar estratégias de leitura, por meio de livros de literatura infantil, seguidos de rodas de conversas e análise reflexiva de textos.

No terceiro momento, com duração de 20 horas, os participantes tiveram a oportunidade de socializar as práticas vivenciadas durante o curso e escrever um relato das atividades realizadas. Esse momento foi essencial para uma reflexão sobre as experiências vivenciadas e para a consolidação dos aprendizados adquiridos ao longo do minicurso. A socialização das

práticas também permitiu a troca de ideias entre os participantes, enriquecendo o repertório de estratégias de leitura e fortalecendo a construção coletiva do conhecimento.

Ao compartilhar as práticas de leitura literária elaboradas e vivenciadas pelas professoras, que posteriormente seriam organizadas em uma produção corroborando com a reflexão e a consolidação dos aprendizados adquiridos ao longo do curso.

A partir dos estudos teóricos Giroto e Souza (2010), Solé (1998), Busatto (2012), Cosson (2006), Goulart (2018), Goulart e Lobo (2019), Naves e Goulart (2019) realizados durante o minicurso, os professores puderam compreender o que se refere as estratégias de leitura em sala de aula. A exigência de desenvolver e aplicar atividades práticas permitiu que experimentassem as estratégias de leitura em situações reais, analisando sua aplicabilidade e adaptando-as ao contexto específico de suas turmas. A socialização das práticas evoluiu para um ambiente de troca de experiências, ampliando o repertório de estratégias e enriquecendo o conhecimento coletivo.

Essa proposta de escrever sobre a prática, consiste numa forma de integrar a fundamentação teórica estudada, articulando teoria e prática, a partir do relato de experiências, o que proporcionou uma formação consistente e reflexiva para os professores participantes do minicurso. Através da articulação entre teoria e prática, adquiriram bases concretas para enriquecer suas práticas educativas, que possibilitaram a promoção do letramento dos seus alunos e garantindo a qualidade da educação.

Entregando-se à experiência: articulando o repertório teórico e a reflexão sobre a prática

Quando falamos de leitura, do que estamos falando? Podemos partir das indagações de Goulart e Ferreira (2015, p. 3) sobre os aspectos que envolve a leitura e o livro, trazendo para a abertura do minicurso, algumas indagações que nos provoca a pensar que:

Se tomarmos como base que a leitura não é somente uma habilidade cognitiva e, sim, uma busca e produção de sentidos, que varia de acordo com determinada cultura, época e lugar, é possível indagar: quais e de que modo o livro, enquanto objeto, incita determinadas reações e sentimentos? Como se constitui a produção de sentidos nesta relação entre o leitor e o livro como um objeto cultural?

A leitura é considerada uma habilidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, promovendo a ajuda do encorajamento, o estímulo à imaginação, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção do conhecimento. Por isso, a leitura literária, em específico, desempenha um papel relevante na formação do leitor, proporcionando o

contato com diferentes gêneros literários, a vivência de experiências emocionais, a demonstração do repertório cultural e a construção de identidades.

Considerando a leitura como uma atividade cultural e socialmente construída, é válido questionar de que forma o livro, enquanto objeto, desperta diferentes reações e sentimentos nos leitores. A discussão que propomos contextualizar os achados na literatura sobre o tema, evidenciando a importância das estratégias de leitura na prática educativa.

Quando estamos diante de um texto, seja este oralizado, encenado, declamado, impresso ou virtual, o leitor se entrega e integra à narrativa, deixa-se envolver. É nesta cumplicidade que Cosson (2014, p. 35) apresenta o ato de ler como momentos de aproximação em busca de se “[...] produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”. Um diálogo que se estabelece com o texto, que, de forma inicial, pode até ser uma confabulação conturbada, confusa, com ideias esparsas.

Diante de tais discussões, como podemos pensar no trabalho com a leitura no contexto da escola? Para esta questão muitas ações pedagógicas são possíveis. Primeiramente podemos pensar na proposta de ler sem restrição da idade, pois a leitura pode ser iniciada com crianças na creche e pré-escola. Os estudos e pesquisas de Goulart (2018) apontam para essa discussão, ao explorar questões relacionadas à leitura literária e à contação de histórias para crianças pequenas. A autora apresenta reflexões sobre o que ler, como ler e por que ler para esse público, destacando a importância de oferecer experiências de leitura literária desde a primeira infância.

O trabalho com a leitura literária na educação infantil, segundo Goulart (2018), pode estar relacionado às leituras envolventes – com entonação, com performance, com uso ou não de recursos e adereços, como fantoches, fantasias – e às práticas de reconto – momento em que as crianças após a leitura realizada pela professora é convidada a recontar a história lida –, a partir de livros de literatura infantil, demonstrando como essa estratégia pode ser explorada para desenvolver habilidades de compreensão e expressão oral dos alunos.

Outra proposta refere-se à atividade de contar histórias, de oferecer um momento mais espontâneo de relação entre a criança e o texto interpretado pelo professor. Nessa direção, Goulart e Lobo (2019) exploram o percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias, destacando sua importância como prática oral que envolve memórias e a criação de sentidos. Essa perspectiva destacou a contação de histórias como estratégia de mediação de leitura, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo o engajamento na leitura literária.

Além disso, a discussão sobre projetos literários e a produção de sentidos na educação infantil, apresentada por Naves e Goulart (2019), oferece *insights* relevantes para a reflexão sobre a prática educativa no contexto específico. Essa abordagem destaca a importância de integrar a

leitura e a contação de histórias em projetos que estimulem a construção de significados pelos alunos, permitindo uma leitura mais ampla e reflexiva das obras literárias.

A pesquisa de Nascimento (2021), por sua vez, investiga intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil, trazendo reflexões sobre o papel do professor na seleção e condução dessas atividades para a formação dos pequenos leitores. Esses estudos para embasar teoricamente a formação de professores em estratégias de leitura, fornecendo ganhos para a compreensão dos fundamentos da leitura literária, da mediação de leitura e da importância das práticas orais na promoção do letramento.

Assim, a proposta do curso dos professores de desenvolver uma prática e compartilhar essas referências ao relato de experiência, ampliou a discussão teórica, embasando e enriquecendo as práticas educacionais adotadas no minicurso de formação de professores em estratégias de leitura. A perspectiva da contação de histórias, os projetos literários, as reflexões sobre a leitura para crianças pequenas e a intencionalidade docente são aspectos relevantes a serem considerados, fortalecendo a formação docente e promovendo o desenvolvimento de práticas mais efetivas e experimentais no contexto educativo.

Recolher o coração do varal: coletar reflexões

Nesse relato de experiência destacamos a importância de uma formação continuada que contemple teoria e prática, fornecendo aos professores possibilidades pedagógicas concretas para desenvolver habilidades de leitura com seus alunos. A proposta do minicurso possibilitou pensar no exercício da docência, refletir sobre as escolhas metodológicas e as possibilidades de atuação no contexto de sala de aula. Entendemos que a atuação no professor nas práticas de leitura requer além do envolvimento, assumir o papel de mediador e “ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais possa cotejar o que leu e como se leu o que se leu” (Geraldi, 2013, p. 46).

Diante do exposto, evidenciamos a importância de investir em programas de formação que estimulem os professores a adquirir estratégias de leitura, visando à melhoria da qualidade da educação e à promoção do letramento em contexto educativo. O presente relato de experiência enfatiza essa abordagem e encoraja a continuidade de iniciativas que valorizam a formação docente e fortaleçam as práticas educativas centradas no desenvolvimento da leitura e do letramento literário dos alunos.

Em conclusão, o minicurso de formação em estratégias de leitura revelou-se uma experiência enriquecedora para os professores participantes. Os objetivos foram alcançados,

proporcionando uma base teórica sólida sobre leitura, letramento literário, estratégias de leitura e mediação de leitura. Por meio das atividades práticas, os professores puderam vivenciar a aplicação dessas estratégias, refletir sobre suas ações, discutir a intencionalidade teórica e metodologias de suas proposições e observar os resultados positivos, como engajamento dos alunos, desenvolvimento da imaginação e a melhoria da expressão oral.

A discussão teórica permitiu uma reflexão sobre a importância da leitura e do letramento literário na formação dos alunos, bem como a compreensão das diferentes estratégias que podem ser utilizadas para promover a leitura de forma mais eficaz. Ao experimentar essas estratégias em sala de aula, os participantes-professores superaram suas expectativas, enfrentaram os desafios, lidaram com as frustrações, adaptaram-se às necessidades e características de seus alunos, tornando a leitura uma experiência mais significativa e prazerosa.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de investir na formação dos professores em estratégias de leitura. O envolvimento dos participantes durante as atividades práticas propostas pelo minicurso demonstra o impacto positivo dessas estratégias no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e análise de textos. Além disso, a abordagem do letramento literário contribuiu para a expansão do repertório cultural dos participantes, promovendo uma maior apreciação pela leitura e pela literatura.

No entanto, é importante ressaltar que o minicurso representa apenas um ponto de partida. A formação docente em estratégias de leitura deve ser contínua, acompanhando as transformações no campo da educação e explorando novas abordagens e recursos tecnológicos. Além disso, é fundamental que os professores tenham acesso a materiais de qualidade e apoio institucional para implementar as estratégias aprendidas de maneira eficaz.

Por fim, o relato de experiência destaca a importância da formação de professores em estratégias de leitura para aprimorar as práticas educativas. A articulação entre teoria e prática fornecida pelo minicurso permitiu que os professores adquirissem conhecimentos teóricos sólidos e experimentassem as estratégias em situações reais de ensino, fortalecendo sua atuação como mediadores da leitura. Essa formação continuada contribui para a promoção do letramento e desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo letrado contemporâneo.

Referências

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 123 p.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 144 p.

CURSO ONLINE. Instagram Nelle UFLA. 2023. Disponível: <https://www.instagram.com/nelleufla/>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 140 p. (Coleção Leitura).

GERALDI, J. W. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Alabe Journal of Research on Reading and Writing**, Almeria, ES, v. 12, p. 1-16, 2015.

GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? *In*: ROCHA, J. G. (Org.). **Leitores e escritores na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, v. 1, 2018. p. 21-36.

GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. O percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias. *In*: GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. **Os encantadores de histórias**: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.129-146.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor** – em busca de novos caminhos. Goiânia: PUC-GO, 2001.

NASCIMENTO, C. R. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NAVES, L. M.; GOULART, I. do C. V. Projetos literários e a produção de sentidos na educação infantil. *In*: GOULART, I. do C. V. **Ler e contar histórias**: das experiências profissionais às vivências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.137-154.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 120 p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. 328 p.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Keila Montes Pereira Rodrigues

(Pedagoga, ensino privado, Nepomuceno) keilamontes18@gmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

(UFLA) ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

A atividade de leitura se faz presente em diversas ações do nosso cotidiano, podendo ocorrer de modo espontâneo ao lermos recados colados na porta da geladeira, escritos dispostos em painéis publicitários, em placas, em livros, em telas de celulares e/ou em outros dispositivos. Além disso, o ato de ler pode ser promovido de forma intencional, por intermédio de

práticas pedagógicas contextualizadas e planejadas, desenvolvidas por professores em âmbitos educativos.

À vista disso, cabe destacar que, por envolver vários aspectos da linguagem, como a percepção, a cognição e as relações sociais, a leitura é considerada como uma atividade complexa e desafiadora. Conforme assegura Solé (1998), o ato de ler está relacionado à compreensão e à interpretação de textos escritos, de variados tipos e com diferentes objetivos e intenções. Nesse processo, a leitura é essencial para o desenvolvimento da autonomia e para a habilidade de lidar com diversas situações em uma sociedade letrada (Solé, 1998).

Diante do postulado, é fundamental mencionar que a escola, enquanto instituição promotora de conhecimento e como *lócus* privilegiado de acesso à leitura, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento na formação de leitores. Dessa forma, torna-se imprescindível que o professor, como mediador do processo de assimilação e de produção de saberes, reflita criticamente sobre seu desempenho nas práticas formativas de competência leitora, com vistas a atualizar e a qualificar suas ações e estratégias de leitura.

Sendo assim, sabendo da necessidade de estudos e discussões teóricas e metodológicas que se direcionem ao ensino da leitura e da escrita, esta pesquisa busca refletir sobre as ações de leitura literária desenvolvidas em um contexto educacional, mais especificamente com crianças de seis anos, em processo de alfabetização. O objetivo é aprofundar os estudos sobre o modo como as intervenções de estratégias de leitura, considerando os momentos prévios, durante e posteriores à leitura conforme sugerido por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010), repercutem tanto na compreensão leitora e quanto na formação de leitores.

Em estudos anteriores, Rodrigues e Goulart (2022) analisaram as práticas de intervenção pedagógica considerando as estratégias de leitura, sob a perspectiva dos estudos de Solé (1998), com foco no impacto dessas práticas no processo de compreensão leitora das crianças. As autoras apontam que a mediação do professor e a elaboração de estratégias didático-pedagógicas são fundamentais para a aquisição e compreensão da leitura pelas crianças, contribuindo para o processo de formação de leitores.

Nesse sentido, consideramos que a leitura, principalmente de livros de literatura infantil, se configura como uma ação formativa desde a mais tenra idade, auxiliando no desenvolvimento da linguagem, socialização, imaginação e a criatividade das crianças. Contribuindo, dessa forma, para o processo de formação das crianças e para a ampliação das fronteiras do saber, do sentir e do conviver.

Diante de tais argumentações, destacamos as seguintes questões norteadoras: De que modo as estratégias para antes, durante e depois da leitura sugeridas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010) podem contribuir para o processo de compreensão leitora e para a

formação literária das crianças? Quais as contribuições do trabalho com estratégias de leitura no processo de alfabetização? Em busca de respostas, elegemos como objetivo geral identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias, pode contribuir para o processo de compreensão leitora de crianças em fase de alfabetização.

Para isso, assumimos como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Para desenvolver a pesquisa participante, tomamos como procedimento técnico e investigativo a aplicação de atividades de intervenção a partir da leitura de livros de literatura infantil, seguidas da observação sistemática e do registro em diário de campo.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 20 crianças de seis anos, em fase de alfabetização, em uma escola da rede municipal localizada no Campo das Vertentes, Minas Gerais, durante o ano letivo de 2022. Como subsídio teórico, nos baseamos principalmente, nos estudos de Solé (1998) sobre estratégias de leitura e de Giroto e Souza (2010) no que concerne as estratégias direcionadas especificamente à leitura literária.

Para melhor organização das discussões, o artigo foi dividido em duas seções temáticas: na primeira aborda sobre o conceito de leitura e na segunda traz reflexões sobre as estratégias de leitura literária e suas contribuições para o processo de compreensão leitora e formação de leitores.

Conceituação de leitura

Ao discutir sobre leitura, Solé (1998, p. 18) aborda que “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto [...]”, podendo inclusive atribuir sentido e significado ao texto, a partir de seus saberes, do contexto e da realidade a qual está inserido. Segundo Solé (1998), mesmo que uma criança ainda não consiga ler convencionalmente, esta pode ter ideias tanto sobre a representação gráfica, como acerca das finalidades do desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita.

Mesmo sem dominar o código linguístico, isso não diminui a capacidade da criança de compreender textos, se envolver com narrativa ou sentir-se motivada para aprender a ler e a escrever. Dessa forma, é possível que a criança consiga verificar, de acordo com o seu estágio de conhecimento e de desenvolvimento, que com as letras podemos escrever palavras e que os numerais auxiliam na representação das quantidades.

Diante disso, podemos compreender, conforme Soares (2004) define, que no processo de alfabetização, compreendido como a aquisição do sistema alfabético e de suas convenções, as práticas de leitura e de escrita devem ser desenvolvidas de maneira criativa pelos professores.

Seja por meio de atividades estimulantes, jogos pedagógicos e/ou brincadeiras lúdicas, visando alcançar maior eficácia no processo educacional.

Nesse sentido, consideramos que os professores podem atuar como leitores ativos e realizarem práticas literárias acolhedoras, diversificadas e provocativas com os alunos, de modo a estimulá-los a sentirem gosto pelo ato de ler, visando assim, a formação de leitores assíduos, competentes e reflexivos.

Estratégias de leitura literária

Quando trazemos para a discussão as estratégias de leitura, do que estamos falando? De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são meios ou procedimentos de ordem elevada que abrangem o cognitivo e o metacognitivo. Dessa maneira, Solé (1998) aborda que o trabalho com a leitura em sala de aula deve ocorrer em três etapas de atividades com o texto, sendo: antes, durante e depois da leitura, com o intuito de desenvolver as práticas na formação do leitor.

As estratégias de compreensão leitora antecedentes a leitura referem-se à antecipação do tema e/ou ideia central, valorando-se o trabalho com elementos para-textuais, como o título, o subtítulo e exame de imagens; motivação para a leitura; finalidades da leitura; levantamento, revisão e atualização dos conhecimentos prévios; expectativas em função do suporte, formatação ou objeto utilizado; organização de previsões a respeito do texto e formulação de indagações sobre ele e acerca da função do autor, do ilustrador e da instituição responsável pela publicação (Solé, 1998).

Ademais, Solé (1998) aponta como estratégias durante a leitura são as diversificadas ações do leitor com o texto, como: a rejeição, a confirmação, a retificação ou expectativas desenvolvidas antes da leitura; localização ou produção da temática ou da ideia principal; compreensão de palavras desconhecidas por intermédio da inferência ou dos conhecimentos anteriores das crianças; elaboração de conclusões sobre o texto, tomando como base outras vivências, experiências, leituras, crenças e valores; a criação de hipóteses sobre o seguimento do enredo; a identificação e o reconhecimento de palavras-chave; a busca por informações contingentes, e somado a isso, a articulação de informações novas ao conhecimento prévio.

Já no que se tange às estratégias para depois da leitura, Solé (1998) destaca a elaboração de uma síntese sobre o texto; o uso do registro escrito para uma melhor compreensão; desenvolvimento de atividades orais e escritas; a socialização oral de impressões acerca do texto lido e reflexões críticas a respeito das informações expostas ao longo da narrativa, com vistas a contribuir com a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

Para discutir sobre a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura com textos literários, Girotto e Souza (2010) embasam-se nos estudos relacionados à metacognição de Pressley (2002) para apontar que, a metacognição refere-se ao conhecimento sobre o processamento do pensar que leva o leitor à compreensão do texto. Girotto e Souza (2010, p. 65) evidenciam sobre um conjunto de estratégias de leitura, tais como: “[...] conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses”. Além destas, destacam que há uma estratégia imprescindível, que se refere a ativação do conhecimento prévio, nas quais ficam evidentes as demais estratégias, a saber: de previsão, interlocução e de indagação, conforme destacamos no Quadro 1:

Quadro 1: Estratégias de leitura indicadas por Girotto e Souza

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	EXPLICAÇÃO
Conexões	Estratégia em que os leitores, de forma natural, fazem conexões entre os livros e suas vivências pessoais e coletivas.
Inferência	Estratégia na qual os leitores utilizam os conhecimentos prévios, isto é, o que já sabem e estabelecem relações para tentarem adivinhar um tema, para chegar a uma ideia ou a uma conclusão sobre determinado assunto. “Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem” (Girotto; Souza, 2010, p. 76).
Visualização	É uma estratégia cognitiva que usamos diariamente, ao criar imagens mentais sobre o que conhecemos, como cenários, personagens, figuras, brincadeiras e alimentos, dentre outros.
Sumarização	Refere-se a busca pela essência do texto, isto é, determinar as ideias principais do texto.
Síntese	Sintetizar vai muito além de resumir, isto é, de recontar uma informação e parafraseá-la. “A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos” (Girotto; Souza, 2010, p. 103).

Fonte: Girotto e Souza (2010).

Girotto e Souza (2010, p. 60) enfatizam que “[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos”. Dessa forma, pode-se compreender as contribuições das estratégias de leitura literária para a formação de leitores, uma vez que, dependendo da qualidade da mediação do professor, os alunos podem desenvolver interesse em aplicar as estratégias de compreensão leitora.

Sequência de atividades a partir do livro “A cesta de dona Maricota”

A reflexão proposta faz parte das ações investigativas de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. As atividades foram realizadas no período de

março a dezembro de 2023, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, composta por 20 crianças de seis anos, em fase de alfabetização, matriculadas em uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. É válido destacar que a pesquisa foi desenvolvida em parceria com uma professora regente, responsável por essa turma.

Dessa forma, foi desenvolvido um trabalho pedagógico com a leitura de livros de literatura infantil, a partir da elaboração e da aplicação de intervenções de estratégias de leitura, considerando o antes, o durante e o depois da leitura propostas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010). Para a realização das atividades de estratégias de leitura escolhemos duas obras de literatura infantil, tendo como critério serem livros que ainda não tinham sido lidos para as crianças. Sendo assim, antes da leitura, buscamos explorar os elementos paratextuais das obras literárias intituladas: “A cesta de dona Maricota”, tendo como escritora Tatiana Belinky e “O pega-pega”, com autoria de Mary França.

A obra lida, intitulada “A cesta de dona Maricota”, escrita pela autora Tatiana Belinky e ilustrada por Martinez, publicada em 2012, pela editora Paulinas, foi escolhida por ser um livro desconhecido pelas crianças, por associar a temática que estavam estudando na apostila: alimentação saudável, ser indicado para a faixa etária da turma e por apresentar ilustrações chamativas, sugestivas, com cores vibrantes e formatos diferentes, que permitem às crianças fazerem inferências sobre a narrativa.

a) Antes da leitura...

Com o objetivo de aproximar das crianças e de criar um vínculo afetivo em nosso primeiro encontro, as carteiras da sala foram organizadas em forma de círculo e o livro “A cesta de dona Maricota”, embrulhado com papel de presente, acompanhado de um cartãozinho colorido, foi deixado no meio da sala.

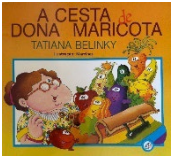
Como as crianças ainda não estavam alfabetizadas, convidei a professora regente da turma para fazer a leitura do cartão, que dizia o seguinte: “Queridas crianças do 1º ano, deliciem-se com essa história que presenteei vocês! Uma beijoca afetuosa da vovozinha de vocês, Dona Maricota”.

Durante a roda de conversa com as crianças, exploramos os elementos para-textuais do livro e falamos para as crianças que a autora do livro se chama Tatiana Belinky e o ilustrador Martinez. Ao serem indagadas se sabiam o que a autora e o que o ilustrador faziam, as crianças responderam que a autora escrevia a história e o ilustrador desenhava.

Dessa forma, com vistas a compreendermos os conhecimentos prévios dos leitores mirins, mostramos a capa do livro novamente e fizemos algumas perguntas, que se encontram no quadro 2.

Combinamos com as crianças que aquelas que quisessem responder as indagações levantassem o dedinho. Logo, as respostas transcritas no quadro referem-se às falas das crianças que quiseram participar do diálogo.

Quadro 2: Síntese da atividade que antecedeu a leitura.

Livro	Motivação inicial	Roda de conversa – Perguntas	Respostas das crianças
	<p>Presente (livro) e m b r u l h a d o em papel de presente e cartão deixados no centro da sala.</p>	<p>1) Sobre o que a história fala?</p>	<p>Criança 12: “Sobre as frutinhas, porque tem frutas na capa”.</p> <p>Criança 3: “Tem verduras também! Olha a cenoura!”</p> <p>Criança 5: “Eles estão mostrando língua! Não sabia que tinham língua” (risos da turma).</p> <p>Criança 12: “Quem fez o desenho quis assim”.</p> <p>Criança 1: “Professora, eu acho que a história é das verduras da vovó”.</p> <p>Criança 16: “Ela parece minha avó!” (risos da turma).</p> <p>Criança 7: “É uma história sobre alimentos! Na minha casa temos uma horta bem verdinha!”</p>
		<p>2) Por que vocês acham que a história irá falar sobre esse assunto?</p>	<p>Criança 19: “É só olhar o desenho na capa!”</p> <p>Criança 12: “Minha mãe disse que a capa mostra o que a história fala! Então deve ser sobre a vovó”.</p> <p>Todos os alunos responderam em voz alta: “É só olhar na capa!” (reproduziram a fala da criança 12).</p>
		<p>3) Quais personagens vocês acham que irão aparecer na história?</p>	<p>Criança 19: “Os personagens são as frutas e as verduras da capa”.</p> <p>Criança 14: “As frutinhas!”</p> <p>Criança 5: “Os alimentos!”</p> <p>Criança 7: “Alimentos saudáveis”.</p>
		<p>4) Onde vocês acham que acontece a história?</p>	<p>Criança 1: “Não sei, ainda não li a historinha”.</p> <p>Criança 19: “Pode ser na casa dela”.</p> <p>Criança 7: “Pode ser em qualquer lugar, temos que ler para saber”.</p> <p>Criança 20: “Na feira! Tem várias frutas lá, igual à da capa!”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O quadro apresenta diálogos entre a professora pesquisadora e as crianças. Com base nos estudos de Solé (1998) e Giroto e Souza (2010), verificamos que para responder às indagações, as crianças realizaram algumas inferências, uma vez que utilizaram os seus conhecimentos prévios para tentarem adivinhar o assunto do livro.

Isso pode ser percebido em algumas falas: “É uma história sobre alimentos! Na minha casa temos uma horta bem verdinha!” (criança 7); “Os personagens são as frutas e as verduras da capa” (criança 19); “Na feira! Tem várias frutas lá, igual às da capa!” (criança 20). Nesse sentido, percebemos que a inferência, uma estratégia de leitura descrita por Solé (1998) foi incentivada por meio das situações dialógicas. As falas descritas evidenciam que para responder as perguntas, algumas crianças fizeram associações a vivências familiares, ou seja, ao repertório de experiências adquiridas e de saberes prévios.

O que revela a importância de as crianças serem oportunizadas, em âmbito familiar, a participação em práticas leitoras e em diversas ações cotidianas, pois “quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem” (Giroto; Souza, 2010, p. 76).

Nesse contexto, antes da leitura, evidencia-se a importância da ativação do conhecimento prévio das crianças sobre determinado assunto ou temática (Kleiman, 2022), uma vez que favorecem a formulação de possíveis inferências em momentos provocativos, como nas situações realizadas durante a pesquisa.

b) Durante a leitura...

Com vistas a promover interações durante a leitura, as crianças foram orientadas a levantarem o dedinho quando quisessem comentar ou perguntar sobre a história. Dessa forma, na medida em que lia, mostrava as ilustrações para as crianças, pois ainda não estavam alfabetizadas, e, portanto, faziam a leitura por meio das imagens.

De acordo com Arena (2010, p. 23), “uma das chamadas estratégias de leitura, tão reafirmadas ultimamente, apoia-se no processo ininterrupto e interminável de formulação de perguntas pelo leitor e a reciprocidade do encontro das respostas que alimentam novas perguntas”.

Desse modo, em busca de cativar a atenção das crianças e estimulá-las a pensarem sobre a narrativa, durante a leitura foram feitas algumas mediações, por meio de diálogos. No Quadro 3 estão transcritas situações dialógicas com crianças que quiseram responder às indagações.

Quadro 3: Mediações durante a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que vocês acham que vai acontecer? Assunto da página 2: Dona Maricota voltando da feira com a cesta cheia de verduras e frutas.	Criança 12: “Ela vai comer as frutas! Professora, eu acertei, porque lembra que eu falei que a história era sobre as frutas?” Professora pesquisadora: Muito bem! Criança 1: “Mas tem que lavar primeiro! Se não, ela vai comer larvas!” (risos da turma). Criança 7: “A Dona Maricota vai fazer uma salada!” Criança 20: “As frutas vão fugir!” Criança 19: “Elas não vão fugir não! Estão felizes!”
2) Por que os personagens estão tão felizes? Assunto da página 10: Personagens (milho, tomate e abacate) fazendo uma festa.	Criança 7: “Porque estão juntos! Dá para fazer uma saladinha!” (risos da turma). Criança 19: “Olhem o tomate!” (risos). Criança 1: “Que tomate engraçado!” (risos).
3) O que os personagens estão comemorando? Assunto da página 10: Personagens fazendo uma festa.	Criança 7: “A festa dos alimentos!” Criança 1: “Que todo mundo come verdura! Minha mãe comemora!” Criança 3: “Estão brincando, antes de ir para a panela” (risos da turma). A turma concordou e deram muitas risadas.
4) Por que as frutas sumiram? Assunto da página 18: Dona Maricota preparando uma compota de frutas.	Criança 19: “Porque Dona Maricota pegou!” Criança 8: “Ela está fazendo doce de laranja!” Criança 7: “Ela vai vender doce de frutas na feira! É o trabalho dela!” Criança 12: “Eu sempre vou na feira com minha mãe!” Outras crianças concordaram: “Eu também!” Criança 7: COM-PO-TA (criança leu a palavra da página do livro) e perguntou: “Professora o que é uma compota?” Professora pesquisadora: “São frutas em calda. Primeiro elas são cozidas, depois colocadas inteiras ou em pedaços em vidros ou potes, cobertas com calda de açúcar”.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dentre as quatro situações dialógicas com as crianças, a primeira e a última foram as que mais nos chamaram a atenção, em razão dos processamentos cognitivos realizados pelas crianças (Solé, 1998). Tendo em vista que as respostas das crianças evidenciaram as estratégias de leitura utilizadas por elas, a partir do assunto da página mostrada. Assim, ao serem indagadas “o que vocês acham que vai acontecer?” e “por que as frutas sumiram?”, as crianças utilizaram algumas estratégias apontadas por Solé (1998), como a inferência e autoquestionamento. Sobre a primeira pergunta, a criança 12 respondeu: “Ela vai comer as frutas! Professora, eu acertei, por que lembra que eu falei que a história era sobre as frutas?”. A partir dessa fala, percebemos que a criança 12 confirmou sua hipótese inicial, apresentada nos diálogos antes da leitura, tomada com base inicialmente em seu conhecimento prévio, sobre o que haveria e trataria o texto.

Outro diálogo significativo refere-se a pergunta da criança 7 sobre o que era uma compota, após fazer a leitura da palavra, pois identificou que saber o significado da palavra poderia ser uma informação importante ao texto. Dessa forma, mostrou-se interessada em articular informações novas ao conhecimento prévio, estratégia sugerida por Solé (1998) para ser estimulada justamente durante a leitura.

c) Depois da leitura...

Após a leitura em voz alta do livro “A cesta de dona Maricota”, o livro foi disponibilizado às crianças, para que pudessem fazer a apreciação de cada página. Em outro momento, dialogamos com as crianças sobre algumas palavras desconhecidas por elas, como: escarola, proteína, compota e sopão, de modo a contribuir para a compreensão de palavras desconhecidas, bem como para a articulação de informações novas ao conhecimento prévio, estratégia sugerida por Solé (1998). Dessa forma, explicamos o significado de cada uma das palavras e, após isso, sentamos em roda para conversarmos sobre o contexto da narrativa. Os dados evidenciados, no Quadro 4, referem-se às crianças que se mostraram interessadas em dialogar sobre a narrativa.

Quadro 4: Diálogos após a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que você achou da história?	Criança 7: “Eu gostei das imagens, são engraçadas! E das verduras falando! E das frutas também!” Criança 6: “Eu gostei, eu gosto de frutas e verduras!” Criança 1: “Eu também! Minha mãe fala para eu comer!” Criança 12: “É porque faz bem para o nosso corpo, igual os personagens falaram!” Criança 3: “A cebola é ruim, mas faz bem para o coração!” Criança 5: “Eu amei professora! As imagens são fofas!”
2) Por que a história terminou dessa forma? (Frutas viraram compota e os legumes viraram um sopão).	Criança 19: “Porque a Dona Maricota queria comer doce de frutas”. Criança 5: “Porque ela gosta de cozinhar!” Criança 2: “Para dar para as pessoas que precisam”. Criança 7: “Para levar para a feira e vender. É o trabalho dela!” Criança 14: “Para ela comer depois!” Criança 12: “Para a Dona Maricota poder vender!”
3) Poderia terminar diferente?	Criança 12: “Não, porque se não a fruta perde”. Criança 2: “As verduras também ficam moles e fedorentas!” Criança 19: “A Dona Maricota poderia fazer sucos com as frutas!” Criança 1: “E com as verduras poderia fazer salada crua! É tão bom!” Criança 7: “A Dona Maricota poderia abrir uma venda e vender elas, igual a vendinha da minha avó”.

Continuação...

Quadro 4: Continuação.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
4) O que você acha que a personagem deveria ter feito?	<p>Criança 7: “Vender as frutas para ganhar mais dinheiro”.</p> <p>Criança 19: “Ela poderia ter comprado morango e melancia também!”</p> <p>Criança 12: “Um piquenique com os netos dela!”</p> <p>Criança 4: “Ela deveria ter feito salada de frutas, é tão bom no calor!”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As falas transcritas no quadro acima evidenciam algumas estratégias descritas por Solé (1998), como de socialização oral de impressões acerca do texto lido e de reflexões a respeito das informações expostas ao longo da narrativa. Somado a isso, é possível identificar a estratégia de sumarização desenvolvida pelas crianças, na qual refletem oralmente sobre as ideias principais do texto. Esse processamento cognitivo pode ser observado principalmente pela resposta da criança 3: “A cebola é ruim, mas faz bem para o coração!”. A criança reflete que o gosto da cebola é ruim, mas acrescenta a sua frase a informação aprendida por meio da leitura do texto, isto é, que o seu consumo tem benefícios para o coração.

Além disso, as respostas das crianças mostram suas reflexões sobre a narrativa: “A Dona Maricota poderia fazer sucos com as frutas!” (criança 19); “E com as verduras poderia fazer salada crua! É tão bom!” (criança 1); “A Dona Maricota poderia abrir uma venda e vender elas, igual a vendinha da minha avó” (criança 7); “Ela deveria ter feito salada de frutas, é tão bom no calor!” (criança 4). É possível verificar que as reflexões feitas pelas crianças apresentam conexões entre suas experiências, seus conhecimentos de mundo e o texto. Segundo Solé (1998), ações como essas são imprescindíveis de serem desenvolvidas com crianças depois da leitura, uma vez que favorecem o processo de compreensão leitora e de formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

Segunda sequência de atividades com o livro “O Pega-pega”

Dando continuidade às atividades, desenvolvemos a segunda sequência de atividades com as crianças. Selecionamos o livro “O Pega-pega”, escrito pela autora “Mary França” e ilustrado por “Eliardo França”, para ser lido para as crianças em sala. A escolha pela obra do acervo pessoal da pesquisadora ocorreu a partir dos seguintes critérios: por ser um livro ainda não conhecido pelas crianças, por apresentar ilustrações chamativas e por tematizar sobre a brincadeira preferida pela turma, isto é, o pega-pega.

a) Antes da leitura...

Como motivação e estratégia didática, convidamos as crianças para fazermos algumas brincadeiras na quadra da escola, com vistas a estimularmos um momento lúdico e divertido. Brincamos de corre cotia, pega-pega, esconde-esconde, coelhinho sai da toca e de pique-bandeira. Posteriormente, destacamos para as crianças que em outro momento levaríamos um livro com um dos nomes das brincadeiras realizadas por elas, deixando-as curiosas e entusiasmadas para a ação posterior.

Sendo assim, na aula seguinte, relembramos com as crianças as brincadeiras feitas na quadra e, em seguida, o livro “O Pega-Pega” foi mostrado para elas. Exploramos todas as informações da capa do livro, ou seja, foi mostrado o título, o nome da autora, do ilustrador e as crianças foram provocadas a pensarem sobre suas funções.

O Quadro 5 apresenta uma síntese da atividade que antecedeu o momento de leitura, na qual são mencionadas as falas das crianças que quiseram interagir às indagações feitas pela professora pesquisadora.

Buscando uma aproximação com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), percebemos que as crianças utilizaram a estratégia de inferências no momento antecedente a leitura, uma vez que, fizeram a antecipação do tema e/ou ideia central, com base na leitura do título e em seus conhecimentos prévios. Isso pode ser evidenciado em algumas falas: “Sobre a brincadeira do pega-pega. Está escrito pega-pega aí” (criança 12); “Mas eu acho que a história é sobre o pega-pega mesmo, porque a professora disse que a história era sobre uma brincadeira!” (criança 7); “Porque você disse aquele dia que o livro era sobre uma brincadeira, e ali está escrito pega-pega” (criança 19).

Outra estratégia cognitiva utilizada pelas crianças refere-se às conexões realizadas, uma vez que para identificarem se o animal era um galo ou uma galinha, informação que não continha na capa do livro, as crianças utilizaram de saberes anteriores, isto é, do que já sabiam e conheciam sobre esses animais. Após alguns diálogos entre as crianças, chegaram à conclusão que era um galo em razão da análise das suas penas, uma vez que a criança 1 possuía vários em casa. O que mostra que “quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições” (Kleiman, 2022, p. 85).

Quadro 5: Síntese da atividade antecedente a leitura.

Livro	Motivação inicial	Roda de conversa - Perguntas	Respostas das crianças
	Brincadeiras na quadra.	1) Sobre o que a história fala?	Criança 12: “Sobre a brincadeira do pega-pega. Está escrito pega-pega aí”. Criança 7: “É sobre a nossa brincadeira favorita!” Criança 18: “Olha o rosto da galinha!” Criança 1: Não é galinha, é galo! As penas do galo são daquele jeitinho! A pena da galinha é pequenininha! Eu tenho um monte na minha casa! Criança 12: “Tem cara de galo mesmo!” Criança 19: “Gente, o gato está bravo com o galo!” Criança 1: “É porque o galo está bicando ele, bem forte!” Criança 7: “Professora, então eles estão brigando ou brincando?” Professora pesquisadora: “O que vocês acham?” Criança 7: “Vamos ter que ler para descobrir!” Criança 11: “Eu acho que estão brigando!” Criança 17: “Eu acho que estão brincando!” Criança 12: “Professora, lê para a gente descobrir!” Criança 7: “Mas eu acho que a história é sobre o pega-pega mesmo, porque a professora disse que a história era sobre uma brincadeira!”
		2) Por que vocês acham que a história irá falar sobre esse assunto?	Criança 19: “Porque você disse aquele dia que o livro era sobre uma brincadeira, e ali está escrito pega-pega” (criança apontando para o título do livro). Criança 19: “Então é pega-pega mesmo!” Outras crianças da turma olharam fixamente para o título e confirmaram em voz alta: “É pega-pega!” Crianças 12: “O PE-GA PE-GA” (a criança leu uma sílaba por vez). Criança 1: “Mas no desenho está aparecendo que estão brigando!” Criança 19: “Então deve que estavam brincando de pega-pega e começaram a brigar depois”.
		3) Quais personagens vocês acham que irão aparecer na história?	Criança 7: “O gato e o galo”. Criança 12: “Deve ter outros, mas os principais são os dois!” Professora pesquisadora: “Por que os dois são os principais?” Criança 12: “Porque estão na capa!” Criança 19: “Eu também acho que a história é do gato e do galo!” Outras crianças confirmaram oralmente e de forma prolongada: “É do gato e do galo!”
		4) Onde vocês acham que acontece a história?	Criança 1: “Deve ser na roça! Onde tem galo!” Criança 19: “No quintal da casa do dono deles”. Criança 7: “Eu também acho que é no quintal!” Criança 12: “Mas quintal tem terra, ali não tem” (criança apontando para a capa). Criança 7: “É verdade! Então é porque quem desenhou não quis colocar!” Criança 14: “Chama ilustrador! A professora ensinou!” Professora pesquisadora: “Muito bem crianças!”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

b) Durante a leitura...

Visando atrair a atenção das crianças e estimular a interação com o contexto da história, durante a leitura em voz alta, foram feitas algumas indagações pela professora pesquisadora, apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6: Diálogos durante a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que vocês acham que vai acontecer? Assunto das páginas 6 e 7: Gato e galo combinando de pegar o rato!	Criança 11: “Eles estão conversando!” Criança 12: “Estão brincando de pega-pega! Cada um de um lado!” Criança 1: “Quem vai ser o pegador” Criança 7: “O Gato! Porque ele caça!” Criança 20: “Eu também acho!” Outras crianças concordaram em voz alta: “É o gato que vai pegar o galo!”
O que aconteceu? Assunto das páginas 10 e 11: Galo e gato discutindo!	Criança 12: “Os dois estão brigando!” Criança 5: “É porque os dois se embaraçaram na brincadeira!” Criança 19: “Ai o galo pisou no gato e ele ficou bravo!” Criança 1: “Acho que a brincadeira não vai acabar bem!” Criança 7: “Vão acabar brigando!”
3) O que os personagens estão fazendo? Assunto das páginas 12 e 13: Galo e gato brigando!	Criança 7: “Estão brigando! Eu falei que iam brigar!” Criança 1: “Ninguém vai separar os dois?” Criança 12: “Não! Só tem os dois lá!” (risos da turma). Criança 19: “Mas não pode brigar né professora?” Professora pesquisadora: “Não pode brigar!” Criança 7: “Professora continua, estou curiosa!” Outras crianças concordaram e falaram em voz alta: “Continua professora!”
4) O que o rato está fazendo ali? Assunto da página 14: Rato dando risadas da briga do galo e o do gato!	Criança 19: “Que rato mal! Ele está rindo!” Criança 1: “Ele podia separar os dois!” Criança 8: “Rato e gato não dão certo!” Criança 12: “Se o rato for lá, o gato vai pegar ele, igual o desenho do Tom e Jerry” (risos das crianças da turma). Criança 20: “O rato está assistindo a briga de camarote!” Criança 1: “O que é camarote professora?” Professora pesquisadora: “É um espaço em que as pessoas podem assistir a algo! Quem escolhe o camarote geralmente tem uma visão muito boa do que vai assistir!” Criança 7: “Minha mãe fica no camarote quando vai no show!”. Criança 8: “A posição que o rato está dá para ver tudo mesmo!” Criança 10: “A posição é muito boa mesmo!”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para responder tais perguntas, observamos que as crianças ativaram seus conhecimentos prévios ao estabelecerem conexões entre o assunto da página 14: “rato dando risadas da briga do galo e o do gato!” com a animação intitulada “Tom e Jerry”. Para confirmar a expectativa formulada pelas crianças, isto é, que se o rato fosse tentar separar a briga do galo e do gato não daria certo, pois “rato e gato não dão certo!” (criança 8), as crianças fizeram uma referência muito coerente ao desenho “Tom e Jerry”, que na maioria das cenas mostra o gato elaborando estratégias para pegar o rato.

De acordo com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), durante a leitura, é importante que o leitor coloque variadas estratégias em ação, bem como interrompa a leitura para questionar ou refletir sobre a parte lida ou sobre alguma palavra desconhecida, assim como feito pela criança 1. Pois ao ouvir o comentário da criança 20 “O rato está assistindo a briga de camarote!”, questionou sobre o significado da palavra camarote, mostrando interesse em entender o sentido da palavra. Por meio do questionamento da criança 1, outras crianças também puderam compreender o significado de tal palavra, realizando conexões entre o sentido da palavra e o sentido que ela apresentava na narrativa. Isso pode ser percebido por meio de algumas falas: “A posição que o rato está dá para ver tudo mesmo!” (criança 8); “A posição é muito boa mesmo!” (criança 10). O que mostra uma compreensão das crianças pelo significado da palavra “camarote”, que se mostra como uma figura de linguagem, no sentido de evidenciar que o rato estava em uma posição em que visualizava toda a briga do gato e do galo.

c) Depois da leitura...

Em outro momento, o livro foi entregue às crianças, para que pudessem olhar, sentir, paginar e explorar a obra, considerando que a partir da leitura de obras literárias “[...] de reconhecida qualidade, os alunos recriam a realidade e se apropriam da história” (Arena, 2010, p. 16).

Após todas as crianças relerem a história, realizamos alguns diálogos, dispostos no Quadro 7:

Quadro 7: Diálogos depois do momento de leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que você achou da história?	Criança 12: “Eu gostei muito! Porque fala da nossa brincadeira preferida”. Criança 1: “Eu também gostei”. Todas as crianças da turma reproduziram oralmente a fala da criança 1: “Eu também gostei!”

Continuação...

Quadro 7: Continuação.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
2) Por que a história terminou dessa forma? (Rato rindo do galo e do gato brigando).	Criança 7: “Porque o rato não foi pego!” Criança 12: “Se eles tivessem pegado o rato, não estariam brigando!” Criança 5: “A história terminou assim porque o galo e o gato não fizeram o que queriam, e começaram a brigar!” Criança 19: “Eles foram tentar pegar o rato e se embaraçaram, aí a briga começou!” Criança 14: “Foi mesmo!”
Poderia terminar diferente?	Criança 5: “Sim, com eles pegando o rato!” Criança 12: “Se eles tivessem pegado o rato, não estariam brigando!” Criança 19: “Os três poderiam brincar de pega-pega, igual a gente brincou na quadra”. Criança 1: “Podiam brincar de pega-pega e parar com essa briga, né professora?” Professora pesquisadora: “É verdade, poderiam brincar muito!”
4) O que você acha que o personagem deveria ter feito?	Criança 7: “Eu acho que o rato deveria ter acalmado os dois, para pararem de brigar!” Criança 11: “Mas se o rato fosse lá, o gato ia tentar pegar ele, porque gatos caçam ratos!” Criança 12: “É verdade! No Tom e Jerry é assim!” Criança 7: “Então o rato podia chamar a atenção deles e sair correndo! Aí iriam parar de brigar e começariam a correr!” Criança 20: “Iam brincar de pega-pega, igual a gente faz!” Criança 5: “Nosso pega-pega na quadra foi tão divertido! Eles podiam brincar também!” Todas as crianças da turma concordaram: “Eu também acho!”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos diálogos com as crianças, verificamos que algumas estratégias de leitura de Solé (1998) foram exploradas e evidenciadas, como a socialização oral de impressões acerca do texto lido e reflexões críticas a respeito das informações expostas ao longo da narrativa, evidenciadas por meio de algumas falas, a saber: “Eu gostei muito! Porque fala da nossa brincadeira preferida” (criança 12); “Se eles tivessem pegado o rato, não estariam brigando!” (criança 12); “Os três poderiam brincar de pega-pega, igual a gente brincou na quadra” (criança 19); “Podiam brincar de pega-pega e parar com essa briga, né professora?” (criança 1). As respostas das crianças mostraram uma compreensão coerente sobre possíveis ações que os personagens poderiam ter realizado na narrativa para evitar ou amenizar a briga do gato e do galo.

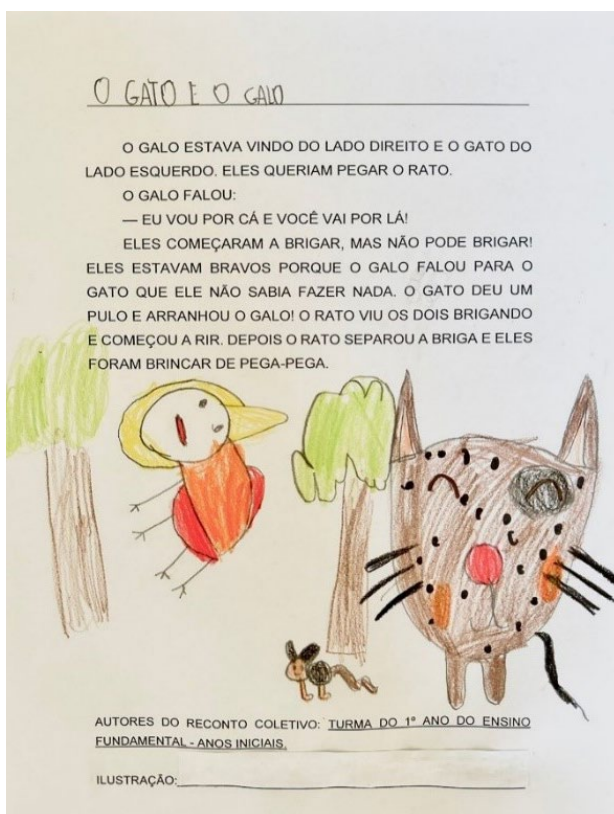
Em outra aula, organizamos as carteiras em forma de círculo e indagamos às crianças se elas sabiam o que era um reconto. Após elas responderem que não sabiam, explicamos o que esta palavra significava, destacando que em um reconto elas poderiam recontar a história a partir

do que compreenderam da narrativa lida, podendo por exemplo adicionar novos personagens e falas, a partir de seus conhecimentos e vivências.

Após dialogarmos com as crianças sobre a produção de um reconto, propusemos que fizessem o reconto sobre a história “O pega-pega”, de modo coletivo e oral. Para a elaboração do reconto coletivo, foi orientado que as crianças que quisessem recontar a história levantassem a mão. Com o intuito de posteriormente registrarmos todas as narrativas das crianças, no momento do reconto utilizamos o gravador de áudio. Dessa forma, as crianças puderam recontar a história sem interrupções ou pausas para serem escritas as suas falas. À medida que uma criança recontava, a partir de seus conhecimentos e compreensão, a outra dava continuidade e assim por diante.

Após ter transcrito o texto produzido pelas crianças, na aula posterior, fizemos uma roda com as crianças e distribuímos o reconto coletivo escrito. Realizamos a leitura em voz alta e pedimos que acompanhassem o texto com o palito leitor ou com o dedinho.

Imagem 1: Reconto produzido pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - criança 7 (2022).

Depois de fazermos a leitura do reconto, explicamos para as crianças que havia sido deixado um espaço embaixo do reconto para elas poderem ilustrar a história ou a parte que mais haviam gostado. Posteriormente, ao serem perguntadas se faltava algo, disseram que faltava o título. Assim, fizemos uma votação no quadro para selecionar o título. As sugestões de título dadas foram: “Brincadeira do pega-pega”; “Os animais briguentos” e “O gato e o galo”. À medida que as crianças foram falando, registramos no quadro e propusemos que escolhêssemos um

título apenas. Para decidirmos coletivamente, propusemos uma votação. Assim, orientamos as crianças que levantassem a mão quando ouvissem o título que preferiam. 80% da turma escolheu o título “O gato e o galo”, sob a justificativa de serem os personagens que mais apareceram na história. Os 20% que haviam votado no título “Brincadeira do pega-pega”, quando perceberam que a maioria dos alunos haviam gostado do último título, falaram que queriam mudar o voto, passando a ter 100% de votos no título “O gato e o galo”.

Após a votação, orientamos às crianças que escrevessem, no espaço destinado, do jeito delas, o título criado pela turma. Posteriormente, pedimos para registrarem seus respectivos nomes na frente da palavra “ilustração”, uma vez que, eram os próprios ilustradores do reconto coletivo.

O reconto se mostrou uma proposta de atividade estimulante, uma vez que as crianças ficaram entusiasmadas tanto na produção, realizada na dimensão oral, quanto no momento de leitura e de ilustração de suas produções. Diante disso, destacamos que o reconto oral produzido pelas crianças, de forma coletiva, apresentou coesão e uma articulação de ideias coerentes, uma vez que possui uma sequência lógica, com início, meio e fim.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da validação da produção textual oral, isto é, do reconto desenvolvido pelas crianças por meio da fala, como realizado na pesquisa, pois, de acordo com Marcuschi (1997), a dimensão oral é tão importante quanto a produção escrita, uma vez que ambas possuem contextos de usos sociais diferentes, de acordo com os seus usuários.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida no ano de 2022, com 20 crianças do 1º ano do ensino fundamental - anos iniciais, em uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, interior de Minas Gerais, teve como objetivo identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias, pode contribuir para o processo de compreensão leitora de crianças em fase de alfabetização.

A partir das falas das crianças e dos processamentos realizados, verificamos que as atividades de leitura realizadas contribuíram de forma efetiva para o processo de compreensão da leitura e no desenvolvimento de formação de leitores. Diante disso, no trabalho com a leitura literária com crianças em fase de alfabetização, faz-se fundamental possibilitar situações estimulantes e provocativas de aprendizagem (Ferreiro, 2010). Isso visa promover uma formação contextualizada, reflexiva e crítica, composta por saberes fundamentais ao processo educacional dos educandos.

Nessa perspectiva, revela-se a imprescindibilidade do papel do professor, uma vez que, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve desenvolver com os educandos

práticas de leitura criativas, contextualizadas e críticas, com vistas a promover o gosto pela leitura e a ampliar o repertório literário das crianças. Pois, conforme assegura Martins (2010), a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia e da socialização, possibilitando assim, que o sujeito possa inteirar-se do mundo, adquirir novos saberes e desvencilhar-se de ler pelos olhos do outro.

Referências

- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de *et al.* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 13-44.
- BELINKY, T. **A cesta de dona Maricota**. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. 22 p.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 102 p.
- FRANÇA, M. **O pega-pega**. Ilustrações Eliardo França. 19. ed. São Paulo: Ática, 2016. 16 p. (Coleção Gato e Rato).
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de *et al.* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 45-114.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 17. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119-145, jan. /dez. 1997.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.
- PRESSLEY, M. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. 2. th. Nova York: Guilford. 2002.
- RODRIGUES, K. M. P.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Revista Álabe**, RED INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES LECTORAS, América, n. 26, p. 1-20, julio-diciembre, 2022.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 29, p. 96-100, fev. 2004.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA MERGULHAR NA LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO

Maria Cecília Silva de Amorim
(SME de Luziânia-GO), cissa24@gmail.com

Introdução

Neste texto compartilho uma experiência de leitura literária desenvolvida na biblioteca escolar com crianças do 1º e 5º anos, como atividade prática de um curso de extensão, realizado no primeiro semestre de 2023, de forma *online*. O Curso de Extensão “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na Educação Básica” surgiu como oportunidade de um mergulho formativo pelas vias da *internet*, buscando formar mediadores de leitura a partir de discussões teórico-práticas fundamentadas na leitura literária. O viés da Extensão Universitária é uma oportunidade importante para pessoas da comunidade externa se beneficiarem dos conhecimentos acadêmicos produzidos. Sou grata por ter sido

contemplada com esse “abraço” da Universidade Federal de Lavras, por meio do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (Nelle).

Desde 2018 tenho tido o privilégio de atuar com leitura, literatura e contação de histórias na Escola de Tempo Integral. Um espaço pensado para atender os 620 alunos da instituição que passam uma vez por semana pela Biblioteca Escolar. Foi exatamente esse lugar que me fez perceber a necessidade de formação continuada para atuar como professora, artista e auxiliar de biblioteca. Nesse momento que a Arte/Educação me tomou pela mão e me assumi contadora de histórias. Debrucei-me nos estudos de mestrado e de uma pós-graduação em Arte, para continuar percorrendo o caminho das narrativas orais. Quanto à apropriação da história e seu enredo, mesmo que os contadores leiam e memorizem a estrutura da narrativa, assimilem-na e apropriem-se do conto que desejam narrar (Matos; Sorsy, 2009), o ato de ler corresponde a outra opção estética e precisa do objeto livro, do gesto, da emoção e do envolvimento com leitor, para dar ao texto a alma, para animá-lo.

Em junho de 2023, para fazer parte do mergulho literário, levei o livro “Procura-se! Carlinhos Coelho, ladrão de livros” para a Biblioteca, juntamente com um boneco de feltro, que fora disposto em uma das estantes com a intenção de contar a história do livro. Embora já conhecesse o enredo, tinha insegurança para aproximá-lo das crianças por achar o tema difícil, o livro longo, rebuscado, criei barreiras para não o apresentar.

O incentivo do Curso de Extensão me fez o desafio de substituir a estratégia de contar a história pela mediação da leitura, pois se encaixava na proposta estratégica da leitura literária, unindo elementos de interesse dos alunos e o reforço do amor pelos livros, motivo pelo qual a personagem havia se tornado ladrão afinal. Assim, a imersão passaria pelo planejamento de um tempo de mediação da história, registro da percepção das crianças e considerações a partir dessa experiência e sua reflexão.

Concepções teóricas: chaves para entender a experiência

O trabalho de incentivo à leitura realizado na biblioteca desde 2018 tem buscado constantemente instigar o gosto pela leitura ofertando atividades interativas (Solé, 1998). Muitas vezes, a escola é o único espaço no qual a criança terá contato com o texto literário, sobre isso, Cosson (2022, p. 17) reitera que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando o mundo em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”

A experiência literária e a utilização de metáforas com as crianças têm facilitado o entendimento sobre a leitura na escola e a importância social do ato de ler para compreender

o outro. Assim, durante o ano de 2023 as ações da biblioteca estiveram ligadas ao Projeto “Mergulhando na leitura” e contemplaram atividades arte/educativas para alunos, professores e comunidade escolar.

A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. [...] A metáfora, em particular, constrói ligações que permitem e estruturam o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas (Efland, 2010, p. 343).

Existe uma necessidade de atuar pela Arte/Educação na biblioteca escolar. De forma bastante específica há uma carência do contato das crianças com essa linguagem. No entanto, com o trabalho sistemático com as histórias, os livros, a música, o teatro, eles passaram a ter a biblioteca como espaço de referência para o diálogo e a expressividade.

A arte é ainda um fator de agilização de nossa imaginação, pois na experiência estética a imaginação amplia limites que lhe impõe cotidianamente a inteligência. [...] Ora, a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte, a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva. (Duarte Jr., 1991, p. 67).

Dessa forma, a escolha da obra “Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros”, de autoria de Emily Mackenzie, para a experiência da mediação buscou reforçar o amor pelos livros a partir de um coelho que aprende a ser ladrão por amor aos livros. Nesse momento, coube à figura do professor/mediador ou do mediador de leitura com o papel de “ponte” entre o livro e o leitor, como alguém que se presta a pensar junto e dialogar, questionar nas horas certas para que a compreensão aconteça.

A literatura infantil é preconizada na biblioteca escolar como Arte, e busca oportunizar no tempo de aula/oficina o contato mediado, a experiência individual e a experiência coletiva enriquecida por outras linguagens artísticas que possam potencializar a relação de afeto, gosto e prazer das crianças com as histórias, os livros e a biblioteca.

Quando a referência é a literatura, esta é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização. (Giroto; Souza 2009, p. 20)

Na concepção de leitura e sua ampliação, o curso resgatou conceitos de Martins (1994, p. 31) que dialogam com a experiência de decodificação ensinada na escola e “o ato de ler se

refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano”. O mediador seria então o capitão do navio? O livro o barco? A história os remos? E a experiência de ler vai além... nos permitindo sentir o cheiro, o gosto, a dor e alegria e raciocinar a partir de uma teoria, simplesmente. Planejei cenouras e Martins (1994) chamou de leitura sensorial. Sentir raiva do ladrão alcança o campo da leitura emocional, como a autora assim nomeia. Na história o apelo de Arthur ao leitor é que o Carlinhos seja absolvido da culpa por pena, envolve emocionalmente o leitor. E compreender tais conceitos tornou o curso de extensão fabuloso. Isso é indissociabilidade de teoria e prática – práxis.

Pensar nas inúmeras possibilidades de compreensão e de reflexão que uma obra instiga, nos aproxima da concepção de letramento literário, conceito discutido por Cosson (2022) cuja abordagem vai integrar a literatura da leitura às práticas de produção escrita, à função social exercida pelas práticas do e pelo sujeito em sociedade. Cosson (2022) propõe uma sequência básica para que o letramento literário aconteça na escola. São práticas que irão favorecer o texto e a leitura, os quais: motivação, por meio dela há o laço com o leitor; a introdução, momento de apresentar a autora e a obra; leitura, tempo dedicado à leitura em voz alta por um leitor mais experiente com o livro aberto; interpretação, momento de entendimento do texto lido (Cosson, 2022).

Quando planejava o momento de mediação do livro, a recepção das crianças, as perguntas norteadoras, o que Solé (1998) valoriza como uma estratégia importante para antes da leitura e também depois do texto, que antecipariam a leitura em voz alta refletia sobre etapas, que Cosson (2022) considera necessárias ao processo de leitura, enquanto entendimento do texto, as quais denomina de: antecipação, ou seja, o que penso antes de ler o texto; de decifração, o que leio, nesse caso, enquanto leitora mais experiente, se havia partes a suprimir, ou a enfatizar, ou como deveria posicionar o livro mediante os ouvintes, e, de interpretação, o que entendo do texto lido, após a observação das imagens, do diálogo proposto e das considerações posteriores à leitura. Seria um risco realizar esse momento com qualidade e domínio sem planejar cada detalhe, possivelmente a discussão seria suprimida por conversas paralelas.

A turma de 1º ano, escolhida para a realização da atividade literária, tinha alunos muito ativos e falantes, normalmente participavam muito e os olhos brilhavam ao sentar-se nos colchonetes ansiosos pelas histórias ou canções. Nesse grupo havia poucos leitores convencionais, estavam ainda na fase de decifração, mas sempre orientava a ler as imagens e a manusear os livros. A turma de 5º ano escolhida era mais tranquila, e no dia da atividade infelizmente não estava completa o que acabou gerando uma outra dinâmica de interação. Esse grupo costumava realizar empréstimos periodicamente na biblioteca. Alguns eram leitores assíduos, procuravam livros e indicações duas a três vezes por semana.

O assunto em voga era o “roubo” e três questões motivadoras foram destacadas: O que levava alguém a roubar? Para quem você contaria se fosse roubado? O que deve acontecer com um ladrão? Fui buscar explicações teóricas nos estudos de Piaget (1994) para os comportamentos/respostas dos dois grupos, uma vez que estão em fases diferentes e isso me deixou bastante intrigada. O grupo do 1º ano não foi bastante inflexível nas respostas, terrivelmente duro e mesmo com intervenções pedindo empatia, não mudaram de ideia recriminando o roubo como algo terminantemente errado, o qual de acordo com o desenvolvimento moral revela a fase da heteronomia, ou seja, momento em que as regras existem para ser obedecidas. Enquanto, os alunos do 5º ano ponderavam e davam opções, refletiam, demonstrando estar em outro estágio de desenvolvimento moral segundo Piaget (1994), a autonomia, na qual as normas já podem ser refletidas por meio de uma consciência crítica serem flexibilizadas. Foi também uma forma de ler o comportamento dos grupos e suas respostas registradas no relato a seguir.

Mediação do livro: “Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros”

As escolhas dos grupos para mediar e registrar foram feitas para perceber como cada turma reagiria ao texto e que adaptações seriam necessárias no contexto ou na dinâmica. Assim, foram destacadas uma turma de 1º ano, com média de 18 alunos, entre 6 e 7 anos e uma turma de 5º ano, com 20 alunos, entre 11 e 12 anos (número reduzido por causa da preparação da quadrilha junina). A mediação foi realizada em três momentos, durante uma hora com cada uma das turmas, na terceira semana de junho de 2023. Seguimos com o relato da experiência.

1º momento - Chegada na biblioteca: o mistério das cenouras mordidas.

As crianças do 1º ano chegaram em fila para a nossa oficina de leitura da semana. Os colchonetes estavam posicionados em círculo de frente à poltrona de contar histórias. No tapete, logo abaixo, vários pedaços de cenoura e as crianças começaram a perguntar “tia Cecília, quem deixou essas cenouras aqui?”. Respondi retornando a pergunta para eles, pois a biblioteca havia ficado fechada e aquelas cenouras mordidas apareceram lá, também havia livros fora do lugar, colchonetes e um livros em especial estava no meio das cenouras. As crianças se entreolharam e começaram a levantar hipóteses de quem poderia ter sido o responsável por aquela bagunça:

“Foi o coelhinho da Páscoa!”

“Não! A Páscoa já passou!”

“Pode ter sido um hipopótamo.” – disse meio duvidoso.

“Hipopótamo, ia destruir a porta.” – outro retrucou.

“Foi o Coelho Mascarado” – Referindo-se ao boneco do Carlinhos sobre a estante.

“Não, mas, a tia disse que ele não é mais ladrão!”

“Já sei, foi a Bruxa que entrou e enfeitiçou o coelho para comer as cenouras.”

“Pode ser.” – Alguns concordaram.

“Foi o gigante.”

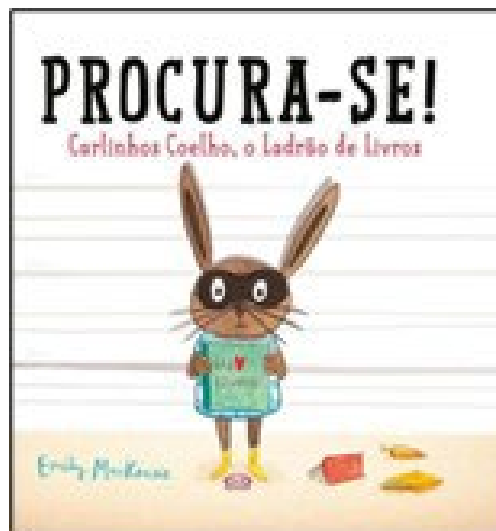
“Não, se fosse teria quebrado a porta e a janela, ou o telhado e não tem nada quebrado.” – Examinando as cenouras.

“Mas, ele está no castelo do João” – Referindo-se ao João do conto João e o pé de Feijão colado na parede da sala da biblioteca.

“O gigante era o mais elegante da cidade, será que ele entraria como um ladrão aqui?” – Finalizou a tia, já apontando o final da discussão.

Naquela discussão atuei mediando, ponderando e buscando com eles possibilidades, sem deixar de acolher as ideias daqueles que queriam falar. Diante da problemática, mostrei a capa do livro que estava com as cenouras e o mistério foi solucionado. Apontaram juntos para o boneco da estante, dizendo bem alto: “foi você, coelho!” Se espantaram ao perceber que o coelho era idêntico ao boneco da estante.

Imagem 1: Capa do Livro



Fonte: <https://acesse.one/JTaLv>

Os alunos do 5º ano entraram na brincadeira das cenouras, mas diferente dos pequenos, não ousaram outras hipóteses além de um coelho. Mencionei para eles o potencial imaginativo dos alunos do 1º ano nas hipóteses e sorriram enfatizando a questão da lógica. Não sabiam da existência do livro do “Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros” e, também, se surpreenderam com a semelhança dele com o boneco, o qual dizia ser quem me ajudava a cuidar dos livros e das estantes.

2º momento - Perguntas motivadoras.

Logo que viram a capa do livro ficaram instigados pelo título da história. A partir daquele momento, todos em círculo, iam participar do desafio das três perguntas (responderiam

livremente na sua vez). O exercício da mediação postulada por Solé (1998) prevê a formulação de questões que visam instigar o leitor, aguçar a sua curiosidade e ainda levantar hipóteses. O personagem Carlinhos tinha tanto amor pelos livros que se tornou ladrão. Arthur foi uma de suas vítimas e contou a três pessoas: sua mãe, sua professora e para um policial, mas não foi ouvido até que o policial recebesse a visita do meliante. A pena de Carlinhos não fora mencionada na história, mas sabe-se que teve que devolver todos os livros roubados. Sem prever respostas certas, mas sim, o diálogo com as turmas as perguntas foram destinadas para que pudessem pensar e responder.

A tabela a seguir apresenta respostas de alunos das turmas pesquisadas mediante as perguntas motivadoras. A metodologia para os alunos do 1º ano foi de perguntar individualmente na roda. Alguns tiveram dificuldade de responder e acabaram realizando algum relato ou respondendo algo similar ao colega. A metodologia para os alunos do 5º ano foi de agrupamento. Cada grupo ficaria responsável por responder uma das questões motivadoras, as respostas foram gravadas em áudio e transcritas para a tabela sem a identificação e foram agrupadas de acordo com a similaridade.

Tabela 1: Perguntas motivadoras

1-O que leva uma pessoa a roubar?	2-Se você fosse vítima de roubo, para quem contaria?	O deveria acontecer com um ladrão?
Respostas de alunos do 1º ano agrupadas por campo de similaridade.		
Rouba porque não tem dinheiro para comer. Não ter dinheiro.	Pai. Mãe. Tio.	Ser preso. Ser capturado. Não ver mais as famílias.
Preguiça.	Deus.	Ser enforcado. Morrer.
Estar pobre. Eu e minha mãe tamo pobre e fico indo pra casa da minha irmã. (<i>sic</i>)	Vizinho. Polícia. Médico.	Ir para o inferno. Ir para o Diabo. Morar na casa ruim. Ir para o furacão.
Inveja de quem tem dinheiro.	Amigos. Sofia. Ketlin, porque roubou meu coração.	Ficar doente. Ser mordido por um cachorro. Passarinhos atacarem. Virar gente boa. Ter pesadelos.
Respostas de alunos do 5º ano agrupadas por campo de similaridade.		
[.] alguém ia roubar porque precisa, porque quer ou porque tem vontade de ter aquilo, mas não consegue comprar.	[...] contaria para a polícia para ter uma consequência com essa pessoa. [...] la pra polícia, fazer o quê?	[...] que dá coisa ruim, que dá tipo uma esperança de você ir pro inferno. [...] eu acho que além dela ir pra cadeia, vai pro inferno.

Continuação...

Tabela 1: Continuação.

1-O que leva uma pessoa a roubar?	2-Se você fosse vítima de roubo, para quem contaria?	O deveria acontecer com um ladrão?
[...] eu acho que alguém assim... quer roubar por acaso. Por dinheiro, por ela querer aquilo, por ela não ter dinheiro pra comprar aquilo. Por inveja, por pelo menos ela quer aquilo, mas ela não pode ter. (<i>sic</i>)	[...] Se alguém roubasse alguma coisa minha, primeira pessoa que eu ia ligar seria meu pai. [...] Contaria para minha mãe.	[...] é uma coisa muito errada, e isso pode levar a cadeia ou justiça. [...] essa pessoa deveria ir para a cadeia pagar por seus crimes. [...] provavelmente ela vai ser presa e ela vai ficar muito preocupada com isso.
Eu acho que ele roubou por um caso familiar que aconteceu ou por querer mesmo ou por falta de dinheiro.		[...] se o crime fosse muito mais pior que isso não teria outra chance. Porque se fosse alguém da minha família ia ter discussão às vezes. Ou seja, eu acho que poderia dar uma chance ou então prender.
Eu acho que é pela atração de fazer algo errado		
Eu acho que é porque a pessoa é pobre, por isso que ela não tem o que comer, por isso que ela rouba.		

Fonte: Autora (2023).

Logo após as perguntas, as crianças dos dois grupos estavam bastante envolvidas na discussão e ansiosas para conhecer a história do Carlinhos Coelho. Alguns olhavam para a capa e o chamavam de ladrão. Minha intervenção foi dizer que conhecessem a história e dessem uma chance para a personagem sem julgamentos, e que era preciso ter empatia, colocar-se no lugar do outro, pois, poderia acontecer na vida real e ser um familiar de alguém sendo julgado e apontado. Os alunos do 1º ano foram enfáticos em dizer que mesmo se fosse um familiar deveria ser preso. Já os do 5º ano deram mais opções e foram mais flexíveis. Esse fato me deixou bastante intrigada e percebi que o assunto não era apenas sensível, mas que atravessava o desenvolvimento do juízo moral das crianças.

3º momento - Hora da leitura: o livro, o mediador e o ouvinte.

Para a escuta ativa as crianças procuram uma posição confortável nos colchonetes dispostos em roda. Um dos momentos da rotina é a hora de chamar a história cantando - ritual

que prepara o espaço coletivo para a escuta, silêncio, atenção para a narrativa - seja lendo ou contando é mister em todas as turmas.

A forma preferida é o “Pom, pom, pom” uma adaptação da cantiga popular “Dona Mariquinha” que aprendi com Ivani Magalhães¹. Nela as crianças unem as palmas das mãos e fazem uma dança com os dedos de forma sincronizada enquanto cantam: *Pom, pom, pom,/ Quem será?! É uma História/ Pode entrar/ Olê, olê, olê,/ Olê, olê, olê, olá,/ Olê, olê, olê, olê,/ Vai começar/ Era uma vez...*

Imagem 2: Hora da leitura - Procura-se! Carlinhos Coelho, ladrão de livros



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Iniciei a leitura falando a autora, editora e o ano. Fui lendo em voz alta mostrando as imagens para todos da roda. Enfatizava as imagens e comentaram o quanto o coelho era fofinho. No momento das listas de livros, as li apenas para o 5º ano apontando títulos “Alice no país das cenourilhas”, “O senhor das alfaces”, “A fantástica fábrica de Cenouras” e reconheceram a semelhança com os títulos “Alice no país das Maravilhas”, “O senhor dos anéis”, “A fantástica fábrica de chocolates”. Fez muito sentido a ideia apresentada por Martins (1994) quando relaciona a leitura com a experiência e não somente com a decifração do texto. Para os alunos do 1º ano, essa lista não faria analogia a outros textos, pelo fato de os conhecerem anteriormente.

As crianças já haviam se conectado ao texto e a escuta ativa se fazia presente. Carlinhos sonhava com livros e as crianças mergulharam dizendo “Tchibum, chuá”, porque nosso projeto anual tem esse chamado para imergir em todas as leituras. E quando perceberam que o Carlinhos estava se tornando um ladrão, se assustaram, porque foi devagar. Os mesmos vestígios deixados por ele na casa do Arthur, menino vítima de roubo, também haviam sido deixados na nossa biblioteca. Ninguém acreditou no Arthur. Afinal, a leitura aguça o imaginário e coelhos ladrões não são muito comuns.

¹Mestra contadora de histórias, escritora e amiga pessoal.

As crianças demonstraram satisfação quando o Carlinhos foi pego. Eram muitos coelhos para Arthur reconhecer. Mas, apenas um amava livros mais que cenouras. E a conclusão das crianças foi a mesma do Arthur: ninguém deve ter ensinado ao Carlinhos que roubar é errado. Assim, o acharam fofo e deram uma chance em comum acordo. Quando Carlinhos conheceu o lugar mais legal para pegar livros emprestado, as crianças das duas turmas disseram a uma só voz: “Na biblioteca da Tia Cecília!”.

Sobre as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) ao finalizar a leitura do livro, realizei a formulação de três questões que resumiriam a história e dariam ainda aos alunos a oportunidade de confrontar as suas previsões iniciais sobre o texto: 1- Por que Carlinhos se tornou ladrão? “Porque ele amava livros” – responderam. 2-Para quem Arthur contou do roubo? “Mãe, Professora e polícia, mas ninguém acreditou” – disseram. 3- Qual foi a pena de Carlinhos? Essa pergunta foi a mais difícil para o coletivo... até que alguém disse: “Devolveu todos os livros”. “Sim” – reforcei que ele não foi preso porque a história não mostra isso, mas que ele mudou de atitude depois que foi descoberto.

Imagem 3: Alunos do 5º ano desfrutando do empréstimo dos livros da biblioteca escolar



Fonte: Arquivo da autora (2023).

E ao terminar a mediação, todos sentiram uma vontade enorme de ter consigo um livro nas mãos. Sim! A experiência da leitura a partir das travessuras/aventuras com o Carlinhos teve o efeito esperado de mobilizar a vontade de estar com os livros. De uma leitura em voz alta, partiram para a leitura individual, independente (Solé, 1998). E, era uma vez a vaca Vitória, caiu no buraco e acabou-se a história!

Conclusão

A prática da mediação na biblioteca necessita ser pensada e planejada para que tenha um contexto interativo. Todo o envolvimento das crianças desde a leitura sensorial na recepção delas com as cenouras e a confusão de saber quem as teria deixado na biblioteca com livros faltando revelou o cuidado deles com o espaço e, também a capacidade imaginativa presente em suas falas.

As reflexões promovidas pelo curso de extensão contribuíram para aproximar ainda mais as estratégias de leitura propostas por Cosson (2022), Solé (1998) e outros autores da prática nas oficinas de leitura, literatura e contação de histórias realizadas na biblioteca escolar permitindo que as crianças tenham a sua frente uma mediadora/contadora de histórias mais preparada para desenvolver atividades e promover mediações. Não é uma prática fácil, exige preparo e conhecimento, afinal a ideia de ser ponte visa de fato unir livro e leitor, dois mundos dependentes um do outro.

O medo inicial que sentia em levar a história do personagem Carlinhos para a turma foi aplacado pelas perguntas, pela forma como realizei o registro e as intervenções. Deixei as crianças livres para se expressarem e não houve julgamentos sobre suas falas. Não tive a intenção de reprimir ações de furto ou roubo nas turmas, não havia um objetivo comportamental explícito. Escolhi o livro por sua poética, qualidade textual e reviravoltas, por falar sobre o amor aos livros.

A intervenção na mediação não acontece de maneira abrupta, pelo contrário, ela é motivadora e promove aproximação afetiva dos alunos com o texto proposto. O tema em voga era o amor pelos livros, mas acabou adentrando a questão moral acerca do roubo a qual não foi algo explorado com certo ou errado, mas foi sim motivo de muita escuta entre as crianças.

A escolha do livro para ambas as turmas foi válida, o que demonstrou a flexibilidade do texto desde o 1º até o 5º ano, podendo ser explorado de maneiras mais aprofundadas de acordo com a necessidade por ser um texto que remete ao mistério divertido, ao mesmo tempo apontando para um comportamento socialmente inadequado.

As questões como estratégias de antecipação foram decisivas para que houvesse curiosidade sobre a história e o seu contexto antes e depois da leitura gerando uma ampliação da abordagem. A exploração do texto na íntegra com as imagens reforçou a riqueza do livro com obra de arte e seus detalhes. Algumas histórias merecem ser contadas e a história do Carlinhos merece ser lida.

A biblioteca enquanto espaço de mergulho na leitura tem buscado estratégias diferenciadas que mobilizem outras linguagens e visando instigar nas crianças a vontade de

estar naquele espaço na companhia dos livros, ouvindo histórias, cantando, realizando alguma atividade de consolidação, empréstimo de livros. Sabemos o quanto a existência desse espaço em nossa escola é um enorme privilégio.

A mediação se apresenta como uma forte estratégia de formação de leitores cujo momento é de vivência coletiva, individual e afetiva com o objeto livro pela voz de um leitor mais experiente que dará o tom da leitura.

Referências

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

DUARTE JR. J. F. **Por que Arte-Educação?** 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991. 88 p.

EFLAND, A. D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A hora do contona biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. *In*: SOUZA, R. J. de (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 196 p.

MCKENZIE, E. **Procura-se!** Carlinhos Coelho, ladrão de livros. São Paulo: V&R, 2015.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994. 304 p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Claudi Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO ENTRE O LEITOR E O TEXTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Natália Eugênia da Silva
(UFLA), snatlia18@yahoo.com

Joselma Silva
(SME de Lavras), joselma.jc@hotmail.com

Introdução

A leitura é uma prática pedagógica essencial na formação e desenvolvimento dos indivíduos, pois o ato de ler contribui para o processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental, promovendo competências e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania e possibilitando a emancipação dos sujeitos. Neste sentido Solé (1998), Lajolo (1982) são unânimes a respeito do ato de ler, ao caracterizá-lo como um processo que permite extrair e atribuir significados. Tendo em vista de que a leitura proporciona a busca de

significações, as diversas formas de interação entre leitor e texto são relacionadas às múltiplas estratégias para que esta prática aconteça. Sendo assim, Chartier (1996) pontua que o leitor utiliza a sua autonomia para distanciar daquilo que a obra lhe impõe, ou seja, o leitor apropria, inventa e produz significados por meio do texto. Zilberman (2001) aponta que o ato de ler implica não apenas em compreender o que se lê, mas também em uma ação que conduz à reflexão sobre si mesmo, permitindo vivenciar outros modos de ser, pensar e agir.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2019), a leitura literária é uma prática que amplia os valores artísticos e culturais, desenvolvendo o prazer, a criatividade e o encanto. Neste sentido, a leitura representa um elemento crucial para uma educação voltada à formação integral dos sujeitos. Tomando como fundamento teórico a afirmação de Freire (2001, p. 9) “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, isto quer dizer que os conhecimentos prévios das crianças evidenciam que são importantes na construção do processo da leitura formal. Soares (2001, p. 72) apresenta uma ideia semelhante à de Freire em se tratando de conhecimento de mundo, afirmando que antes de inserir-se no ambiente escolar, “[...] a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever [...]”. Nesse âmbito teórico, o ato de ler tem a potencialidade de transformar e humanizar os sujeitos por meio de experiências literárias. Com base nesse contexto, este texto trata-se de um relato de experiência que aborda a leitura como uma prática que produz a interação entre o leitor e texto, por meio da mediação do professor.

Sendo assim, este relato teve como objetivo articular o encanto pela leitura com os sentidos que ela proporciona, de modo a aplicar estratégias de leitura para desenvolver a competência leitora. Diante disso, desenvolveu-se uma atividade prática com a leitura literária com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em um município de Minas Gerais. Para conduzir a proposta foi utilizada a obra de literatura infantil “Maria vai com as outras”, da autora Sylvia Orthof.

O procedimento metodológico foi desenvolvido em quatro etapas, iniciando com uma dinâmica, seguida pela contação da história, questionamentos sobre a narrativa por meio de intervenções, e por fim, produção escrita espontânea a partir de palavras do enredo. Diante destas considerações iniciais, a atividade prática é descrita, detalhadamente, no desenvolvimento do relato. Para fundamentar as nossas discussões, bem como os resultados que pretendemos alcançar, embasamos nos estudos de Solé (1998), Cosson (2018), dentre outros que discutem a leitura e a escrita como processos de ensino e aprendizagem em uma abordagem de repertório literário com sentidos. Esperamos que, ao final da realização da atividade, as estratégias de leitura possam contribuir para fortalecer a interação entre o leitor e o texto de forma a desenvolver a compreensão da história pelo viés de ações mediadoras do professor.

A leitura literária e o papel do leitor

O ato de ler faz parte do cotidiano do ser humano, especialmente na fase de alfabetização em que as atividades necessitam se compor com mais solidez. Nessa perspectiva, a ação mediadora do professor favorece aos alunos o desenvolvimento de habilidades leitoras. Partindo deste pressuposto, as estratégias de leitura utilizadas favoreceram todo o processo de desenvolvimento na autonomia do leitor. Solé (1998), enfatiza a importância de os leitores desenvolverem autonomia e escolherem estratégias adequadas de acordo com as necessidades específicas de cada situação de leitura. Sendo assim, os diferentes contextos de aprendizagem, como atividades direcionadas pelo professor, roda de conversa e momento da história, permitem a imersão da criança em vivências pessoais e sociais, com base no ambiente em que ela está inserida.

É importante destacar o papel do leitor e sua interação com a história na construção de conhecimento. Na perspectiva de Cosson (2018), o leitor e a história estão intrinsecamente ligados. O autor defende a ideia de que a leitura é uma atividade ativa e criativa, na qual o leitor constrói significados a partir do texto, ou seja, ele não é um mero receptor passivo das informações do livro, mas um sujeito que interage com a narrativa, utilizando seus conhecimentos prévios, experiências pessoais e valores para atribuir sentido ao que está sendo lido.

Além disso, Cosson (2018) ressalta a importância do papel do professor no estímulo à leitura crítica e reflexiva dos estudantes. Segundo o autor é fundamental que o educador crie um ambiente propício à leitura, no qual os alunos se sintam motivados a explorar diferentes gêneros literários e a expressar suas opiniões e interpretações.

Solé (1998, p. 23) menciona que para ler precisamos:

[...] simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas”.

Nessa dimensão, o conhecimento prévio do leitor dialoga com o texto de forma que uma articulação seja adquirida visando o fortalecimento das aprendizagens dos indivíduos. Cosson (2018, p. 17) afirma: “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, em outros termos, a literatura nos permite troca de aprendizagens que se dá na interação social.

Reflexões sobre a atividade prática

Este relato teve como objetivo articular o encanto pela leitura com os sentidos que ela proporciona, de modo a aplicar estratégias de leitura para desenvolver a competência leitora. Diante disso, desenvolveu-se uma atividade prática com a leitura literária com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em um município de Minas Gerais. Para conduzir a proposta foi utilizada a obra de literatura infantil “Maria vai com as outras”, da autora Sylvia Orthof. Maria era o nome dado a uma ovelha, a qual seguia sempre as outras ovelhas em vários lugares e caminhos.

Imagem 1: História Maria vai com as outras.



Fonte: Arquivo das autoras.

O procedimento metodológico da atividade foi organizado em quatro momentos. Com o objetivo de motivar a leitura literária, foi realizada uma dinâmica com uma caixa de presente. Dentro da caixa havia desenhos de ovelhas. Os alunos deveriam adivinhar o que estaria dentro da caixa. A cada vez que uma criança falava o que era, pegava dentro da caixa e verificava se estava certo ou não. Os alunos poderiam falar qualquer outro nome referente ao livro que viram, mesmo sem saber ainda a história. O ponto principal era estimular o levantamento de hipóteses a respeito do foco da narrativa.

Imagem 2: Dinâmica da caixa de presente.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

No segundo foi realizada a contação da história de forma oral e expositiva. Optamos pela impressão do livro em papel sulfite para que os alunos pudessem visualizar, coletivamente, todas as partes da história a qual ficou exposta no quadro da sala.

Imagem 3: História Maria vai com as outras.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Em seguida, direcionamos aos alunos perguntas reflexivas em relação à alguns fatos da história.

Quadro 1: Perguntas

Questões	Respostas (coletivas)
1- Por que Maria andava com as outras?	Para ela não ficar sozinha.
	Para ela ter amigos.
	Para ela ter uma família.
	Para ela não ficar triste.
2- O que vocês acharam da ovelha Maria?	Ela era teimosa. Que ela andou o mundo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

As respostas das crianças demonstram compreensão da leitura, uma vez que pensaram e concluíram que Maria acompanhava as outras ovelhas não somente porque ela queria, mas porque havia um objetivo por trás disso. Cada um respondeu de acordo com as suas ideias e conclusões. Destacamos que essa habilidade de refletir sobre a história relaciona-se com algumas concepções

de Goulart (2023), ou seja, a leitura proporciona conhecimento, prazer, pensamento, contemplação, compreensão de si mesmo, questionamento, imaginações, revelações, compartilhamentos, questionamentos, produção escrita e encontro de si mesmo. Diante disso, a leitura realiza uma ponte entre o leitor e o autor, criando possibilidades e acessos intrínsecos no ato de ler.

No quarto momento, pedi que as crianças fizessem um desenho do que mais chamou atenção na história.

Imagem 4: Desenhos da história



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Com o objetivo de enriquecer a atividade prática, elaboramos uma proposta visando ampliar o repertório de palavras e seus significados. Em outro dia de aula, perguntamos às crianças o que elas compreendiam a respeito das palavras Polo Sul, deserto, insolação, Corcovado. A maioria das respostas foram apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2: Respostas das crianças

Palavras	Lugares
Polo Sul	Lugar frio
Deserto	Lugar quente
Insolação	Corpo fica quente
Corcovado	Pão de Açúcar

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Com base nessa proposta foi possível identificar que algumas crianças tinham conhecimento prévio sobre os lugares destacados na história, fato que colaborou para a relação entre o que ouviram com o que já sabiam.

E para o encerramento levamos algumas palavras da história e pedi que as crianças criassem uma frase de forma espontânea, visto que elas se encontram em fase de alfabetização.

Selecionamos um registro de escrita, realizado por uma aluna, a qual denominamos aluna A. Neste caso, a palavra de referência para a organização da escrita foi “resfriada”.

Imagem 5: Produção escrita pela aluna A.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Ao refletir sobre a escrita da aluna, percebe-se a conexão entre a palavra escolhida e a frase formada. Existe coesão entre a escrita e o contexto da história. Também é possível notar que esta aluna demonstra um estágio de escrita bem avançado, em nível alfabético.

Considerações finais

Em síntese, a partir da prática realizada evidenciou que a interação entre o leitor e o texto estabelece um diálogo significativo entre professor e aluno. Não se utiliza apenas o processo cognitivo na formulação da mensagem compartilhada, mas também o afeto e as emoções ao longo do processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. É importante destacar que as estratégias criam expectativas positivas que atraem o interesse e o entusiasmo da criança. Essas impressões, associadas às atividades realizadas no contexto geral, evidenciaram a criação de sentido entre a criança e o texto, em que o leitor não é alguém isolado, mas um participante no percurso articulador e formador de possibilidades de interpretação e imaginação.

Desse modo, a leitura é uma prática essencial para a interação entre o leitor e o texto. Trata-se de um processo complexo que envolve a decodificação de símbolos escritos para atribuir significado às palavras e frases presentes no texto. Sendo assim, o leitor combina suas experiências, conhecimentos prévios, emoções e habilidades linguísticas para compreender e interpretar o conteúdo escrito.

Ademais, a leitura pode ser uma forma de entretenimento, permitindo que os leitores explorem mundos imaginários, vivam aventuras, conheçam outras culturas e expandam suas

perspectivas. É uma ação de interação entre o leitor e o texto, pois permite a troca de ideias, conhecimentos e emoções, contribuindo para o crescimento intelectual e emocional do indivíduo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília, DF, MEC/SEB, 2019.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 144 p.

FREIRE, P. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, I. do C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas na década de 1980.** Ed. UFLA. Lavras, 2023.

LAJOLO, M. **Uso e abusos da literatura na escola.** São Paulo, Brasiliense, 1982. 176 p.

ORTHOF, S. **Maria vai com as outras.** Editora Ática, 2008.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001. 132 p.

PROJETO PEQUENOS LEITORES: EXPERIÊNCIAS COM MEDIÇÃO DE LEITURA NO CHÃO DA SALA DE AULA

Nay Brúnio Borges
(UEG), naybrunio@gmail.com

Introdução

Este relato tem por objetivo discorrer sobre alguns fragmentos de experiências vivenciadas na Educação Infantil por meio da mediação literária. O intuito é abordar as vivências ocorridas no chão da sala de aula, cujo *lócus* envolve a aproximação da literatura às crianças. Embora saibamos que o atendimento a essa faixa etária não apresenta como objetivo a alfabetização, considera-se que conforme os documentos que norteiam as ações na Educação Infantil, tais como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC), os quais enfatizam a importância, assim como a necessidade de desenvolver de modo a estimular a linguagem oral e escrita, bem como estimular o ato de ouvir. Foi nesse sentido teórico, considerando outras nuances, que se deu o uso da literatura em sala de aula.

De modo geral, o projeto teve origem junto à necessidade de ofertar uma educação significativa para crianças da Educação Infantil e, assim, despertar o gosto e apreciação pela leitura e escuta de textos, favorecendo a ampliação do vocabulário, bem como potencial imagético. O problema que norteou o surgimento do projeto fora: como ofertar uma educação que seja “saborosa”² e significativa para alunos do Pré-escolar II? Vale ressaltar que a inexperiência com essa faixa etária (por parte da professora), assim como a apreciação pela leitura literária (algo que cultivo com apreço), foram alguns dos fatores norteadores para o desenvolvimento do projeto. Ademais, por via de uma conversa com a professora contadora de histórias Maria Cecília de Luziânia – GO, a qual, além de incentivar a nova experiência de trabalho, enfatizou a importância do despertar literário nessa faixa etária. Logo, nas primeiras semanas de aula do ano de 2023, comecei a verificar/mapear o gosto literário dos alunos, tanto por pesquisas teóricas, quanto por via do uso de literaturas variadas. Muito me surpreendeu, a diversidade encontrada, e, principalmente, o quão rico poderiam ser as aulas dessa fase em diante.

Saliento que o projeto, aconteceu em todos os dias letivos do ano de 2023, visto que nos primeiros seis meses, nos foi oportunizado estabelecer uma rotina de leituras e apreciações em sala de aula. As estratégias foram variadas, deste uma contação com escuta apreciativa, teatralização, dramatização e reconto. Entretanto, os dias de sexta-feira (em geral quinzenalmente) foram mais “elaborados”, carregados de mais encantos e produções.

A importância dada à literatura e sua correlação com o fomento de um aprendizado mais prazeroso, dá-se, sobretudo pela aproximação com Freire (1979) no livro “Conscientização...” e, mesmo compreendendo que o livro discorre sobre a tomada de consciência num formato de educação populista, voltado para adultos, é possível fazer um paralelo ao levar em conta a necessidade de uma educação que promova reflexão crítica e consciência por parte do aprendiz. É preciso, parafraseando Freire (1979) educar para liberdade não para opressão ou domesticação, logo, é preciso uma educação cheia de sabor que seja carregada de saber, na qual o objetivo não seja moldar o cidadão para posterior inserção social, mas sim introduzi-lo, promovendo a possibilidade de escolha.

Desse modo, este relato discorre sobre alguns recortes de experiências vivenciadas no chão da sala de aula em uma turma de Pré-escolar II do período matutino. Ademais, os escritos contam com uma breve descrição da turma, e ênfase nas propostas mais significativas, contudo, serão apresentados também alguns exemplos de atividades com pouco envolvimento dos alunos (as), no intuito de mostrar que o processo é moroso e que nem tudo sai como planejado sempre, mas que, é de suma importância que o professor busque novos aprendizados, esteja sempre atento às novas perspectivas e possibilidades na educação.

²Considerando um ensino que seja qualitativo, mas que não seja tradicional e estanque, deste modo por via de Freire, pensar e ofertar uma educação mais humana.

Educação infantil: contextos, rotina e conceitos iniciais

Ao trabalhar com educação é preciso considerar que toda a ação do professor precisa estar e ser carregada de intencionalidade. Na Educação Infantil isso não pode se mostrar de maneira diferente, conforme Oliveira (1995, p. 39) ela “(...) deve assumir um caráter de premeditação – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação (...)”, justifica-se que esse processo de avaliar, deve considerar a atuação do professor, a metodologia, as estratégias didáticas, assim como o envolvimento e interação das crianças com a atividade, e não menos importante seu desenvolvimento.

Deste modo, o uso da literatura na educação como num todo, requer planejamento e um acompanhamento que permita ao professor à faculdade de mediar, de modo a conduzir o aprendiz por via das vivências e interações pedagógicas a apropriação de conhecimentos, que lhes possibilitarão a apropriação de saberes que são exigidos ao longo da vida estudantil (Oliveira, 1995).

Conforme Petit (2019), não basta apenas que o professor fale das maravilhas, benefícios e dos bons sentimentos despertados pela literatura, de nada adianta tais discursos. É preciso que o outro tenha a oportunidade de vivenciar essas experiências por si só, pois elas são únicas para cada um. Essa pode ser uma das lacunas das práticas educativas, o que pode ser um dos grandes problemas da educação brasileira, querer cobrar o que não se oportuniza. Sabe-se que muito se exige em termos de leitura, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Superior, contudo é preciso considerar que, apreciação literária não pode ser somente ensinada, é preciso instigá-la desde o primeiro contato com o ambiente educacional, pois tal fator é um direito (Candido, 1988).

Considerando a literatura como um direito e necessidade infância, o projeto teve início no primeiro semestre de 2023, com uma turma de Pré-escolar II, alunos com faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, numa escola pública municipal de uma cidade interiorana do estado de Goiás. A escola situa-se numa região não muito privilegiada, não dispõe de infraestrutura adequada à quantidade e demanda dos alunos. O público é muito variado, alguns vêm do centro, outros da vizinhança, tal disparidade dá-se pelo fato da escola ser pioneira na região, ou seja, é uma das mais antigas, e alguns pais e até mesmo avós que passaram por lá, desejam que seus filhos e netos também estudem ali.

Assim a necessidade de ofertar um trabalho significativo que de fato contemplasse os objetos de aprendizagem para essa faixa etária, desde que fossem considerados os eixos: eu o outro e nós; traços, sons, cores e formas etc. (Brasil, 2018), foi preciso levar em consideração que embora na cidade, exista o projeto macro “Professor Mediador”, o qual dispõe de um professor

para cada turma/faixa etária, trabalhando internamente na secretaria de Educação, elaborando planejamentos e atividades para cada série, era preciso que eu, em respeito aos meus alunos, realiza-se as adaptações e ampliações necessárias as suas necessidades e conforme Angotti (1995, p. 65-66), a “medida de compromisso do professor com sua formação está relacionada ao seu profissionalismo, e nesta base todos os momentos ou etapas que compõem o trabalho docente seriam aquinhoados a significativas doses de revisão e qualificação, como seriam o caso do planejamento”.

Nesse sentido, logo no início do ano letivo, fomos estabelecendo uma rotina em sala, muitas estratégias foram utilizadas, cantigas, leitura literária dentro e fora da sala, atividades lúdicas para desenvolvimento motor, roda de conversa, uso de músicas em aparelho sonoro etc. Vale ressaltar que, o uso da televisão não ocorreu durante os primeiros 45 dias de aula. Não obstante, os alunos às vezes pedissem e reclamassem da falta, fui tentando conduzi-los de modo a achar na literatura essa visualização de imagens sem a necessidade de uma tela.

Embora seja uma pesquisadora em tecnologias e com formação na área, compreendo que há a necessidade de utilização com moderação, pois ao passo que as tecnologias ajudam, elas também podem intervir no desenvolvimento. E para tal faixa etária, existe a imperatividade do desenvolvimento psicomotor, da lateralidade, imaginação, criatividade e afins.

A primeira semana de aula foi frustrante, eles não conseguiam ouvir e obedecer aos comandos, apresentavam muita dificuldade em interagir entre si, o que é normal para a faixa etária, mas mesmo muito pequenos cobravam muito os desenhos na TV³, e eu sempre os questionava quanto a: quais desenhos animados gostavam de assistir? o que aprendiam ao assistirem tais desenhos? E pedia uma justificativa para assistirmos aos desenhos. Outra dificuldade foi sentar-se de forma diferente na sala, como por exemplo, em roda no chão para ouvir a primeira história, o que foi impossível nesses primeiros dias. Sentar-se em círculo gerava um barulho constante, em momentos inapropriados. Assim, ao término da primeira semana, e após muitas outras tentativas frustradas de metodologias, incluindo o uso diário da literatura, reorganizei meu planejamento, e a partir da segunda semana comecei utilizar outras estratégias.

Comecei com a sala em três filas, que foram estruturadas em duplas. Expliquei que cada um era responsável pelo colega do lado (nesse período, já havia notado os que eram mais

³Salienta-se que, na rede é comum o uso de televisores na escola, que são colocados nas salas de aula para que o professor utilize como instrumento complementar nas aulas, ou seja, no uso de vídeos, histórias, apresentação de slides e afins. Entretanto, sabe-se que nem sempre esse recurso é utilizado como incremento das aulas, mas como passa tempo.

ágeis, os que conversavam mais entre si etc.). Posso dizer que eles ficaram surpresos. Não foi fácil explicar e fazer com que entendessem, mas durante as primeiras quatro semanas, sempre organizei as mesas e cadeiras de formas diferentes de acordo com o objetivo de aula.

Na segunda semana, criei uma rotina escrita na lousa e apresentei a eles as letras iniciais. Incluí momentos “LÚDICO”; “BRINCAR”, “HISTÓRIA”, etc. Sempre lia com eles, estabelecendo conexões entre palavras e imagens, nome e sons das letras, explicando o significado de que cada momento.

É importante ressaltar que a sala é bem eclética. Alguns alunos eram muito desenvolvidos oralmente, enquanto outros apresentavam dificuldades na dicção. Além disso, havia alunos muito extrovertidos e outros mais reservados. Mesclá-los entre si foi uma tentativa contínua, para que houvesse a troca de experiências e conseqüentemente novos aprendizados, e tem dado certo.

A leitura e as atividades só começavam após as 8h da manhã. O primeiro horário foi destinado, para irmos ao pátio, onde a depender da rotina, dançamos, cantamos, jogamos, fazemos circuito, desafios com perguntas de histórias anteriormente contadas etc. Após esse horário e, com muita persistência, construímos muitos aprendizados.

A rotina foi essencial para que eles compreendessem seu papel em sala. De meros receptores, tornaram-se agentes ativos em seu próprio conhecimento. A TV, tornou-se recurso, para ocasionalmente exibir uma dança, uma história ilustrada, um filme, e às sexta-feira, no momento “BRINCAR” que é livre, construímos um gráfico no qual eles optam por: brincar com brinquedos do baú, massa de modelar, jogos pedagógicos, jogos no pátio, desenho na TV, parquinho, entre outras atividades.

Mediação literária: recortes de vivências práticas na Educação Infantil

Mas e a leitura literária? Creio que toda a introdução anterior fora necessária para discorrer sobre algumas de nossas vivências, e de início já se faz necessário discorrer sobre uma delas que se pauta apenas na escrita da rotina da aula, algo que é feito na lousa da sala. Deixei de registrar intencionalmente a palavra “HISTÓRIA” na composição rotina, antes mesmo de terminar de ler as palavras junto com eles, 3 crianças questionaram se não tínhamos literatura naquele dia, ou seja, se tornou parte do nosso cotidiano mesmo na terceira semana de aula. A cada dia eles aguardam ansiosos para saber qual a novidade, qual o livro, ficam atentos a organização da sala para saber se teremos atividades em grupo, ou roda de conversa, e busca com olhos atentos algum livro que esteja a mão.

De início comecei com histórias curtas, usei o gênero fábulas, várias delas foram trabalhadas, nos primeiros dias não criei cantinho da leitura, quis deixar que eles tomassem gosto, valorizarem o ato primeiro. A escolha das fábulas foi muito acertada, pois naquela turma eles têm um encantamento por animais, pela magia da fala dos mesmos e pelas aventuras. Expliquei a eles, o que eram e o motivo dos textos terem sido escritos, peguei como exemplo as fábulas de Esopo, contei sua história, falei da Grécia, expliquei o que ele fazia, os motivos pelos quais escrevia. Antes de cada história, atentamente “chamamos a história” (música que cantamos antes da contação). Em um desses momentos apresentei a fábula: “O rato do campo e o rato da cidade”, eles riram muito, pois sempre busco incluí-los, seja nos sons de vento, correria, trovão, latidos, eles se envolvem.

Dentre muitas outras fábulas trabalhadas, sempre busquei formas variadas de conduzir, nunca no sentido de explorar a moral, ou mesmo levar uma lição para eles, mas deixá-los vivenciar a experiência de ouvir, de apreciar, de criar seus julgamentos. Nesta história em específico, a fala de uma aluna me chamou a atenção: “tia, as pessoas no campo, às vezes, têm mais coisas que as da cidade.” Perguntei a ela o motivo de tal fala e ela completou: “é que na cidade não tem espaço para plantar e água é caro.” Logo, muitos outros colegas quiseram participar da roda de conversa, trazendo exemplos de coisas que tem plantado em casa, da avó que mora no sítio, de coisas caras como a energia, o preço do arroz e afins.

É possível perceber que, mesmo com alunos de faixa etária menor, mediar uma de roda de conversa que seja significativa e que fuja do contexto de perguntas e respostas básicas como: nome do livro, quem é o personagem, quem come melhor e tantas outras que são frequentemente usadas, são essenciais para a dinâmica da aula e conseqüentemente para o aprendizado. Conforme Pettit (2019), a leitura precisa ter relação com espaço, precisa se relacionar com o leitor de modo que ele possa construir alicerces, caminhos e que possam acomodar, dando-lhes sentido.

Antes de concluirmos os livros de fábulas, chegou-nos uma proposta do projeto “PROFESSOR MEDIADOR”, para trabalhamos a história do “Monstrinho das cores”, de autoria de Anna Llenas, logo, percebi a necessidade de replanejar a atividade, deste modo, criei em casa os monstrinhos em EVA com enchimentos (no estilo 3D), e os levei para contar a história. Nesse dia, quando escrevi o nome do livro na lousa, percebi alguns alunos identificando as vogais sem dificuldade, e até algumas consoantes. Fiquei surpresa, pois não os pressiono a fazer isso.

Imagem 1: Apreciação da história “Monstrinho das cores”



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Desse modo, começamos nosso momento de história, cantando uma música. No momento da contação as crianças ficaram deslumbradas. Elas demonstraram compaixão pelo monstrinho confuso, e ao final da história pediram para dar um abraço nele. Aproveitando a interação propus que cada um permanecesse em seu lugar, abraçasse cada um dos monstrinhos e passasse para o próximo colega. Comentei que até mesmo o monstrinho feliz ficaria triste se não ganhasse um abraço também.

É importante ressaltar que a sala de aula é bem colorida. Toda decoração que compõe a sala tem participação dos alunos ou alguma relação com o conteúdo. Os monstrinhos, por exemplo, foram pendurados no teto, e alguns pais foram convidados pelos filhos, a visitarem a sala para conhecerem esses personagens da história. Retomamos as fábulas e, na semana seguinte, encerramos a sexta-feira inaugurando o “cantinho da leitura”.

Os alunos ficaram muito animados e queriam pegar os livros. Foi surpreendente ouvir, alguém exclamar alto no meio da agitação do início da aula: “a tia disse que livro é luxo, tem que merecer, tem que cuidar, acho que não podemos pegar agora”. Naquele momento, pedi que guardassem as mochilas (em alguns dias eles escolhem seus lugares sozinhos), para irmos para o momento LÚDICO (brincadeiras, jogos e músicas direcionadas) e depois iríamos conversar sobre o assunto.

Durante o alongamento fora da sala, alguns já estavam questionando: “podemos levar para casa; minha mãe gosta de ler; se está na sala eles são nossos”. Logo percebi que a roda de conversa sobre a assunto teria que ser ali. Expliquei que os livros eram deles, mas que teríamos alguns combinados, como hora de ler, cuidados, dias de levar para casa, e eles compreenderam bem. Com apoio dos pais, que são muito participativos, nunca tivemos problemas com devolutivas ou livros danificados. Aproveitei aquele momento no pátio para perguntar sobre quais livros queriam para as próximas leituras, surgiram vários temas: aventura, natureza, animais, princesas, terror.

Imagem 2: Novas experiências: usando os livros do cantinho da leitura



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Percebi naquele momento que seria possível ampliar e diversificar os temas, mais do que isso, pude compreender que, conforme Coelho (1986), é preciso respeitar a importância do encantamento literário, do respeito ao gosto de cada faixa etária, assim como propiciar espaço adequado para que houvesse interação entre os alunos, roda de conversa, discussão sobre as literaturas, criação e ampliação imagética, interpretação da história, eles sabiam o que queriam e como queriam. Foi sugerido aos alunos que, quando sentisse o desejo de partilhar uma história poderiam pedir para contá-la ou mesmo trazer um livro de casa, isso ocorreu algumas vezes, e foram momentos muito ricos.

Sempre que viajo, ou vejo sugestões de pares busco ampliar meu acervo literário para contemplá-los também. Em uma viagem a Pontal do Araguaia – MT, recebi de presente do escritor João Luiz do Couto o livro “O tempero da vovó”, uma escrita composta por versos e estrofes, que apresenta em seu enredo recortes das experiências do autor com sua avó, e memórias de alguns de seus alunos (as) com suas respectivas avós também. A obra é muito rica e pode ser explorada desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental sem problemas.

A mediação preparada com “O tempero da vovó”, foi feita numa sexta-feira, embaixo de uma mangueira que temos no pátio da escola. Verifiquei com antecedência o cardápio do lanche, percebendo que era bolo de doce, preparei em casa, biscoitos de queijo assados, fizemos suco, e solicitei a parceria da “tia da cantina”, que no término da história, quando questionava as lembranças que os alunos tinham de suas avós, ela surgiria com o bolo nas mãos uma touca e óculos, como combinado. Foi uma surpresa! Ela interagiu com eles, e muitos abraços e questionamentos surgiram: você saiu do livro? Você tem netos? Onde está sua família? Você conhece o João? (o escritor) O que você gosta de fazer para seus netinhos? Em suma, depois do ocorrido, sempre que eles a veem na escola, chamam-na de vovó da história ou dona vovó.

Imagem 3: Vivência lúdica do livro “O tempero da vovó”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Também conversamos sobre a importância de respeitar o outro, o trabalho, o carinho e as ações. A partir desse momento em diante, sempre que o (a) ajudante vai até a cantina devolver a vasilha do lanche um ou outro colega os lembra de agradecer, e eles voltam felizes contando como elogiaram, e o que as “tias” lhes responderam. A “Dona vovó” disse a eles embaixo da mangueira que “as avós amam seus netos e que é importante comer para crescer forte e saudável,” deste modo, os alunos que não consumiam lanche da escola, começaram a experimentar e alguns deles, sempre que comem o lanche mostram-me a vasilha e dizem: “forte e saudável”, pode-se dizer que temos um bordão. São muitas as vivências e pontes criadas entre alunos e histórias.

Estes seis primeiros meses do ano nos proporcionaram muitos aprendizados e partilhas. Sempre que havia um assunto em voga, ou mesmo data comemorativa (cuja escola requer que trabalhemos) é o espaço propício para uma nova história, uma literatura, uma nova experiência literária. É importante dizer que, o curso extensão “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, contribuiu de forma significativa nesse fazer pedagógico. As leituras, os encontros, enfatizaram muito a importância de conduzir e isso fez toda a diferença nas propostas desenvolvidas.

Das muitas histórias podemos ainda destacar: “Amarra meu cadarço” com contação, reconto, questionamentos, risos e debate sobre não saber amarrar os sapatos. “A barata de Ana” no nosso café com prosa (em que escutamos história tomando um lanche). “O gato xadrez”, no qual eles perceberam as rimas, e pediram para que lhes contassem de novo, na qual utilizei diferentes recursos como o livro de envelope e uma TV, e como atividade as crianças fizeram

móveis de gatos para nossa decoração de sala. “A linda rosa juvenil” na qual houve contação, dança e teatro apresentado para os alunos das turmas do Pré-escolar: II “B”, I “A” e “B”. Vale ressaltar, que trabalhar com mediação da “Linda rosa juvenil” foi sem dúvida um dos desafios mais diversificados, e é possível dizer que tal proposta só foi possível de exequibilidade devido às leituras e diálogos realizados durante o curso de extensão. De início os alunos foram convidados a ouvirem a música, na terceira vez repetindo em dias alternados, e depois de alguns dias que já havíamos escutado, os dividi em grupos e disse que faríamos uma dramatização musical muito divertida.

Eles são participativos e logo adoraram a ideia. Então, fizemos isso por alguns dias, alternadamente. Depois demos um tempo para que assimilassem e que tivéssemos abertura para outras atividades lúdicas sobre o tema. Passaram-se uns dias, disse a eles que teríamos uma história diferente e bem legal, mas que na sexta-feira faríamos uma dramatização da história.

Imagem 4: Livro “A linda rosa juvenil”



Fonte: Disponível em: <https://www.editoraconstruir.com.br/livros/a-linda-rosa-juvenil/>

Salvei imagens em tamanho maior nas quais havia uma bruxa, um príncipe negro, uma princesa negra e para completar uma casa com um belo jardim. Fiz a impressão em papel A4, mas coleí papel cartão para que ficasse mais firme, levei tudo preparado previamente. No dia, os alunos estavam sentados em suas respectivas cadeiras e a sala estava organizada em círculo. Ao contar a história, eu ia colocando os personagens e montando o cenário. No meio da história uma aluna disse que já havia entendido tudo, falando baixinho, e os outros fixaram o olhar, mas não captavam a relação. Ao terminar a história, ela pediu a palavra explicou que a história era a mesma da música que eles dramatizavam. Em seguida me perguntou o motivo do príncipe e da princesa serem negros, outra menina, antes mesmo de eu pensar em responder disse que era por causa dos colegas de sala que representavam esses personagens.

Imagem 5: Vivência



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Muitos assuntos vieram à tona: confiança, bondade, a conversa com estranhos longe dos responsáveis, a importância de cuidar da natureza, uma vez que na história a natureza cuidou da rosa enquanto ela estava dormindo enfeitada no chão. Foi um momento muito rico. Na sexta-feira como combinado, levei chapéu de bruxa, saia, capa e coroa do rei, vestimenta verde e pompom de papel crepom verde e relógios de papel em tamanho grande. Todos foram vestidos e, com ajuda da coordenação, bem como das professoras das demais turmas a dramatização musical foi apresentada pelos alunos, e tudo foi feito por eles sem que eu precisasse dizer nada.

Imagem 6: Fragmentos do teatro musical: “A linda Rosa Juvenil”



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Foi uma mistura de sentimentos, eles se sentiram ativos, parte da história. É importante dizer que nosso cantinho da leitura é sempre renovado, não somente com livros, mas a decoração, ora com tema de circo, hora tema junino, pequenos leitores, dentre outros. Ressalto que em quase todos há contribuição dos alunos, assim eles se sentem pertencentes, ativos no processo de sua formação.

Conclusão

Acredita-se que discutir algumas experiências vivenciadas na Educação Infantil por meio da mediação literária possa contribuir para pesquisadores e interessados pelo tema. Além disso, inferimos que a mediação oportunizou aos alunos aproximação com a palavra escrita, com a arte, com a magia, e despertou nos mesmos a necessidade e gosto pela leitura. Houve muitos relatos de pais cujos filhos pediram livros de presente, cujos filhos falaram do desejo de aprender a ler, para poder entender o que estava escrito nos livros. O contato com a literatura resultou, no primeiro semestre, em três leitores iniciantes, e mesmo que a literatura não tenha esse foco, é possível dizer que o gosto pelos livros e histórias tem ampliado o vocabulário e, além disso, tem instigando neles o prazer de explorar o mundo por meio das histórias.

Em suma, abordar as vivências no chão da sala de aula cujo *lôcus* envolveu a criação de pontes de modo a aproximar a literatura às crianças, foi um modo dentre tantos outros de fazer uma avaliação e revisão das abordagens em sala de aula, de repensar a oferta de uma educação que seja “saborosa”⁴ e significativa para alunos do Pré-escolar II. Sendo assim, houve momentos em que foi preciso fechar o livro e falar da importância do ouvir para apreender, para conhecer, mas justificamos que mesmo essa prática fora necessária para construir o caminho trilhado até aqui, uma vez que ainda temos mais seis meses de projeto e muito para aprender com a mediação em literatura na Educação Infantil.

Referências

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**, Brasília: SEB/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COELHO, B. **Contar histórias - Uma arte sem idade**. São Paulo: Ática. 1986.

⁴Considerando um ensino que seja qualitativo, mas que não seja tradicional e estanque, deste modo por via de Freire, pensar e ofertar uma educação mais humana.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 53 p.

OLIVEIRA, Z. M. de. **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. 1º ed. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019. 208p.

RODRIGUES, E. B. T. A pedagogia de projetos e a contação de histórias. *In*: RODRIGUES, E. B. T.; ANTUNES, S. F. (Orgs.) **Contação de histórias**: uma metodologia de incentivo à leitura. Goiânia-Go: SEE/Go, 2007.

A LITERATURA DIGITAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Josiele Vita da Silva Tavares
(NELLE-UFLA), josiele.vita@gmail.com

Introdução

A contação de histórias é uma prática pedagógica que pode enriquecer significativamente a experiência de leitura das crianças, estimulando tanto a linguagem escrita quanto a oral. Esta narrativa de experiência surge a partir da participação em um curso de extensão intitulado “Estratégias de Leitura: Reflexões sobre as Contribuições para a Formação de Mediadores de Leitura na Educação Básica”, oferecido pela Universidade Federal de Lavras, especialmente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. O curso propôs uma sólida base teórica sobre a mediação da leitura e, em seguida, desafiou os participantes a conectarem essa teoria com a prática em ambientes escolares.

Considerando todo o embasamento teórico apresentado e discutido durante o curso, bem como minhas próprias pesquisas, decidi empreender uma proposta que explorasse a literatura digital como elemento central. Para tal, escolhi a obra digital “O Homem que Amava Caixas”. O objetivo foi abordar não apenas a leitura e a compreensão do texto, mas também mergulhar nas emoções e nas diversas maneiras de expressá-las. Minha escolha se baseou, em parte, nas observações cotidianas na escola onde atuo, em que identifiquei a necessidade de trabalhar as emoções com as crianças de forma mais significativa e envolvente.

Além disso, a escolha por uma obra digital tinha como intenção pedagógica introduzir as crianças a uma outra faceta da literatura, mostrando que literatura infantil digital pode ser lida, apreciada e trabalhada em sala de aula. Com base em teóricos como Martins (1994), Solé (1998), Kleiman (2002), Cosson (2021) e Araújo (2016) Kirchof (2016) Tavares (2023) que se debruçam sobre a literatura digital, busquei embasar minha prática e oferecer às crianças a oportunidade de explorar essa nova forma de narrativa.

Este relato de experiência visa, portanto, compartilhar como a teoria e a prática podem se entrelaçar de maneira enriquecedora na formação de mediadores de leitura na educação básica, explorando o potencial da literatura digital como um instrumento pedagógico profícuo.

Concepção de Leitura: explorando a leitura literária em ambientes digitais

A concepção de leitura segundo Martins (1994) não se limita apenas a decodificar palavras, mas é um processo complexo de interação entre o leitor e o texto. Para Martins (1994) a leitura é uma atividade pessoal e coletiva, na qual cada leitor traz suas experiências, conhecimentos prévios e emoções para a interpretação do texto. Nesse contexto, a leitura se torna uma jornada única, na qual o leitor constrói significados e se envolve ativamente com o conteúdo. Desse modo, Martins (1994) e Kleiman (2002) consideram a leitura como um ato de compreensão profunda e reflexão, muito além da simples decifração das palavras.

Para Solé (1998) a compreensão da leitura não é um processo passivo, mas exige o uso ativo de estratégias. Segundo Solé (1998), é fundamental promover o ensino explícito das estratégias de leitura, ou seja, fazer inferências, identificar ideias principais e questionar o texto, de modo a capacitar os leitores a se tornarem autônomos e críticos. Desse modo, a leitura não é apenas um ato individual, mas algo que pode ser ensinado e aprimorado, permitindo que os leitores naveguem com confiança por uma ampla gama de textos e ampliem seu entendimento do mundo (Solé, 1998).

Desse modo, a leitura literária, segundo Cosson (2021) é uma forma de arte que transcende a mera informação, ou seja, uma possibilidade de fornecer, segundo Cosson (2021,

p. 30), “[...] instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”. A leitura literária nos conecta com a cultura, com as emoções humanas e a expressão artística, e ainda nos convida a explorar a imaginação, a apreciar a beleza da linguagem e a compreender a complexidade das narrativas (Cosson, 2021). Assim, a leitura literária não é apenas uma atividade intelectual, mas também uma experiência emocional e estética (Tavares, 2023).

E considerando esse meio expansivo do desenvolvimento da criatividade, do cognitivo e das inúmeras experiências por meio da leitura literária, as tecnologias digitais podem agregar à experiência de leitura. De acordo, com Araújo (2016) a leitura digital proporciona uma experiência interativa entre o leitor e a tela, estimulando o interesse pela leitura, o que se torna particularmente relevante à medida que os leitores, especialmente crianças e jovens, se imergem cada vez mais em ambientes digitais.

No entanto, a leitura literária em ambientes virtuais, segundo Tavares (2023) não se trata de um ato simples de leitura, mas representa um espaço de descobertas e conquistas, passíveis de ressignificação e problematização na prática docente. Portanto, as escolhas pedagógicas, incluindo a seleção de recursos multimídia para a mediação da leitura literária, devem ser cuidadosamente consideradas à luz dos propósitos comunicativos relacionados à interação entre leitor e texto. Além disso, tais escolhas estão intrinsecamente ligadas ao contexto social e cultural, bem como à abordagem pedagógica, todos eles convergindo para os objetivos que se deseja alcançar (Tavares, 2023).

Leitura literária digital na educação infantil: uma proposta pedagógica

Considerando todo embasamento teórico, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência ao conduzir uma contação de histórias para crianças da pré-escola, com idades aproximadas de 4 e 5 anos, em uma escola da rede municipal do sul de Minas Gerais. A proposta inicial era inovadora: apresentar uma narrativa em uma perspectiva de literatura digital, oferecendo uma nova experiência às crianças. O conto escolhido foi “O Homem que Amava Caixas” de Stephen Michael King, disponível no Youtube pelo link <https://youtu.be/UJ1tnReCF74?si=Uf9yHgoBnA9S6EIR>.

Imagem 1: Livro digital utilizado.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

O primeiro passo foi preparar o ambiente para a contação. Dada a ausência de uma biblioteca na escola, optamos por utilizar na sala de aula, geralmente utilizamos o pátio externo, entretanto este dia como estava frio resolvemos ficar na sala. Decoramos o espaço e espalhamos algumas caixas ao redor da sala, criando um ambiente acolhedor. No centro, montamos um círculo e as crianças se sentaram no chão. No centro desse círculo, posicionamos uma caixa misteriosa, com uma abertura no meio.

Imagem 2: Momento após a contação.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Ao chegarem na sala, as crianças ficaram intrigadas com as decorações e, principalmente, com a caixa misteriosa. Suas primeiras perguntas foram sobre o propósito das caixas e o que havia na caixa especial no centro da roda. No entanto, indaguei-lhe para que era útil uma caixa? As respostas variaram, desde guardar coisas até esconder-se ou brincar de carrinho.

Expliquei que aquele momento seria dedicado a uma história especial e pedi que prestassem muita atenção. Iniciamos com cantando uma música que enfatizava o silêncio para ajudar as crianças a se concentrarem. Logo após, o vídeo da narrativa começou e percebi o quanto as crianças ficaram encantadas ao observarem as imagens e ouvirem a história com grande interesse. Ao término da história, perguntei se tinham gostado, e a resposta foi um entusiasmado “sim”.

Após a narrativa, o foco pedagógico foi explorar alguns pontos específicos da obra para que as crianças pudessem compreender a história oralmente e, ao mesmo tempo, identificar diversas formas de expressão de sentimentos e emoções. Voltamos ao início do vídeo, em que uma imagem retratava um menino e um homem segurando um avião junto a algumas caixas. Perguntei às crianças sobre os sentimentos desses personagens e o que poderiam dizer sobre a relação entre eles. As crianças prontamente perceberam que o pai do menino tinha vergonha de dizer que o amava, que ele amava caixas e que o menino estava triste, resultando no distanciamento entre eles.

As crianças foram observadoras minuciosas, algumas sugeriram que o pai queria falar, mas não sabia como. Conforme as imagens avançavam, elas notaram que, embora o pai tivesse dificuldades em expressar seus sentimentos verbalmente, ele demonstrava seu amor por meio de ações, como criar objetos para o menino, que ficava feliz com isso. Um ponto crítico surgiu quando perguntei às crianças sobre a opinião das pessoas que achavam estranho um adulto brincar com caixas. Houve uma pausa silenciosa e, então, perguntei se era errado para um adulto brincar como uma criança. As respostas variaram, mas todas convergiram para a ideia de que todos podem brincar, que não é certo rir das pessoas e que o importante é ser feliz.

A partir dessa discussão, trazemos o seguinte questionamento: Como podemos demonstrar nossas emoções, amor e carinho, seja por meio de gestos, cuidados, atenção ou palavras? Tivemos diversas respostas: “Com um abraço”; “Dizendo eu te amo”; “Com presentes”; “Indo passear”; “Com presentes”.

Desse modo, desenvolvemos uma proposta prática que envolveu a caixa misteriosa, contendo objetos como um microfone, corações de papel colorido, palitos com expressões de emoções e brinquedos diversos. Cada criança escolheu um objeto e usou-o para demonstrar seu carinho por um colega. Eles puderam falar, cantar, abraçar, dançar ou oferecer o objeto a um brinquedo representando o coleguinha. A experiência foi rica em manifestações de afeto e

demonstrações de amor entre eles, embora também respeitassem aqueles que não se sentiam à vontade para se expressar. Para concluir, propus que cada criança desenhasse algo que expressasse seu amor por alguém especial.

Imagem 3: Cartas produzidas pelas crianças.



Fonte: Acervo da autora (2023).

No entanto, essa atividade de contação de história tomou uma dimensão maior do que o esperado, com as crianças demonstrando grande interesse e criatividade. Elas começaram a imaginar que cada caixa poderia se transformar em um objeto, e a proposta evoluiu para criar brinquedos que pudessem usar para brincar com as pessoas que amavam.

Na semana seguinte, eles trouxeram caixas de casa e começaram a produzir esses brinquedos, resultando em carrinhos, trem, minhocas, binóculos, futebol de mesa e outros objetos criativos.

Imagem 4: Produção de brinquedos.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Mesmo após o término da contação, o impacto da história e das discussões permaneceu nas crianças. Ainda ouço ocasionalmente alguma delas mencionando como uma caixa pode se tornar algo especial, e isso demonstra como essa experiência teve um impacto duradouro em seu desenvolvimento emocional e social. Foi uma proposta pedagógica significativa, que enfatizou a importância da literatura e da expressão emocional na educação infantil, como também, explorando novas formas que a literatura vem se constituindo, a literatura digital.

Conclusão

A narrativa desta experiência de contação de história demonstra a importância do constante diálogo entre teoria e prática na educação. A proposta do curso “Estratégias de Leitura” proporcionou um embasamento teórico sólido, que enriqueceu o planejamento e a execução da contação de história.

A escolha da obra “O Homem que Amava Caixas” possibilitou a exploração do tema das emoções, ao mesmo tempo em que estendeu essa discussão para a perspectiva da imaginação, tornando viável a ideia de brincar e criar a partir de uma simples caixa de papelão. Essa abordagem possibilitou enriquecer as experiências de leitura das crianças, incentivando a reflexão sobre os sentimentos e as diferentes formas de expressá-los seja por meio do ato da linguagem oral e escrita ou da criatividade.

Além disso, a introdução da literatura digital como parte da experiência de leitura proporcionou um novo horizonte de possibilidades, ampliando não apenas a compreensão da linguagem escrita e oral, mas também promovendo uma conexão mais profunda com as dimensões emocionais, como também cognitivas e sociais das crianças.

Assim, este relato de experiência reforça a importância de uma educação que reconhece a complexidade das relações entre leitura e emoções, e ressalta a necessidade de continuar explorando novas abordagens que enriqueçam a formação das crianças, tornando-as leitores críticos, sensíveis e aptos a navegar em um mundo cada vez mais diversificado e digital.

Referências

ARAÚJO, M. D. V. **Práticas de leitura literária digital entre jovens leitores**. 2016. 341 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Belo Horizonte: 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. 144 p.

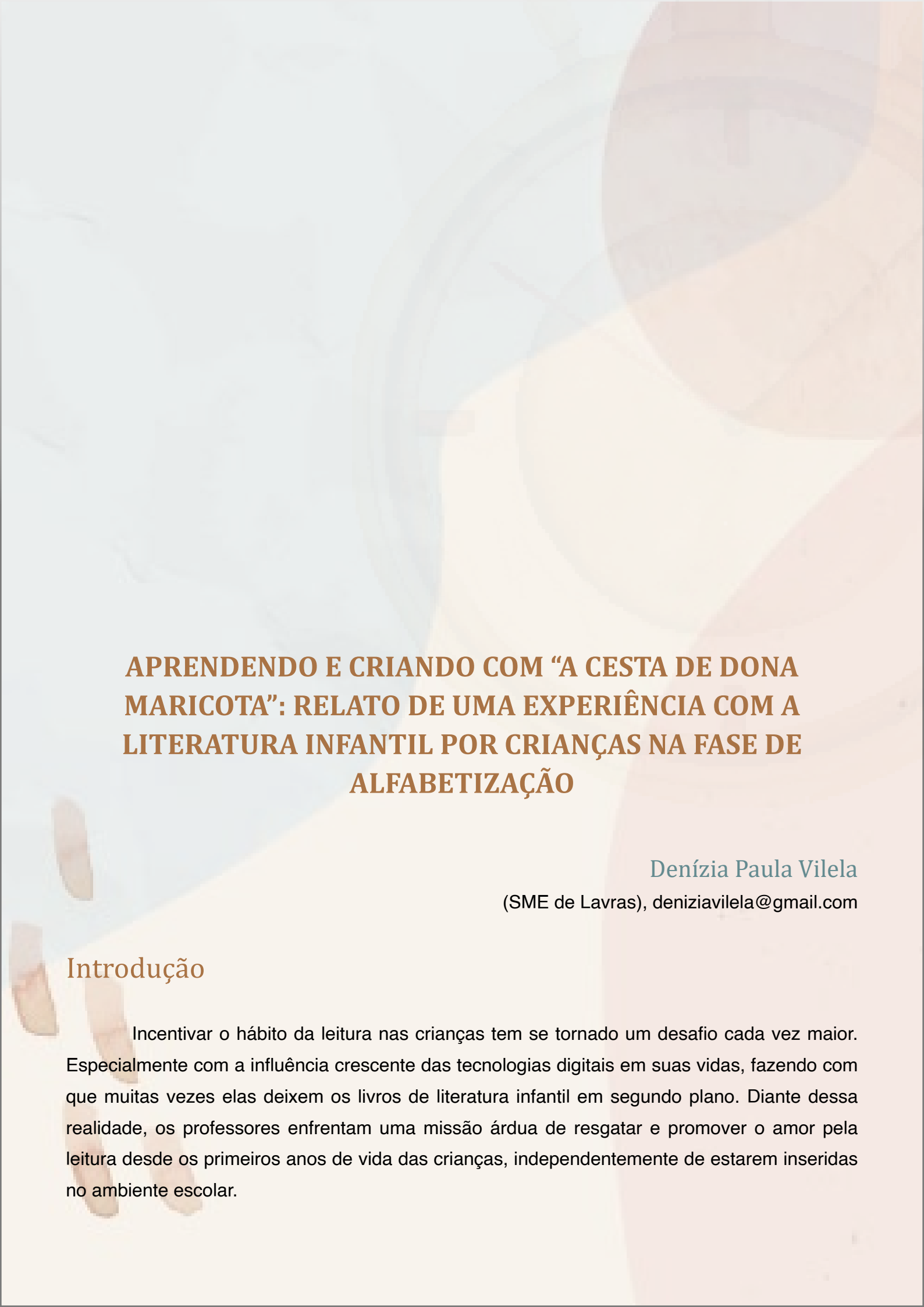
KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília - DF, v. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998. 194p.

TAVARES, J. V. S. da. **Leitura literária em ambientes digitais**: percepções docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

The background of the page features a soft, artistic illustration of hands holding a book. The hands are rendered in a light, sketchy style, with the fingers gently gripping the edges of the book. The book itself is a pale, warm color, and the overall composition is centered and occupies the upper half of the page. The colors are muted and pastel-like, creating a calm and educational atmosphere.

APRENDENDO E CRIANDO COM “A CESTA DE DONA MARICOTA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA INFANTIL POR CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Denízia Paula Vilela

(SME de Lavras), denziavilela@gmail.com

Introdução

Incentivar o hábito da leitura nas crianças tem se tornado um desafio cada vez maior. Especialmente com a influência crescente das tecnologias digitais em suas vidas, fazendo com que muitas vezes elas deixem os livros de literatura infantil em segundo plano. Diante dessa realidade, os professores enfrentam uma missão árdua de resgatar e promover o amor pela leitura desde os primeiros anos de vida das crianças, independentemente de estarem inseridas no ambiente escolar.

Os livros de histórias devem fazer parte do cotidiano das crianças desde cedo, e é fundamental pensar em estratégias para despertar nelas o interesse por esse mundo imaginário da literatura infantil. Tendo isso em vista, como nós, professores, podemos incentivar os pequenos a gostarem de ler e a conhecerem diferentes livros? Como devemos conduzir as contações de histórias de forma adequada e envolvente?

Observa-se que a criança que não desenvolve o hábito da leitura, especialmente aquelas em fase de alfabetização, também enfrenta dificuldades na escrita e interpretação de textos. É nesse contexto que a literatura desempenha um papel crucial em todo o processo de alfabetização e deve estar presente em todas as etapas escolares da criança.

Iniciando contato da criança com literatura infantil em sala de aula, o professor deve ser mediador da leitura, proporcionando momentos de interação que levem o aluno a pensar, descobrir e ter maior interesse pelo mundo da leitura. Para que isso ocorra de forma prazerosa é importante que o professor utilize de diversas estratégias de leitura. Estratégias estas, que levem o aluno a ter prazer, gosto e desperte o interesse pela leitura e aumente a sua vontade de aprender.

Uma mediação feita de forma correta pode desenvolver a imaginação, uma boa escuta, além de desenvolver a linguagem das crianças. Outro fato importante é permitir que o aluno tenha contato e possa conhecer e manusear vários livros diferentes.

Neste relato, é apresentada uma experiência desenvolvida em uma escola municipal de Lavras, Minas Gerais, com alunos do 1º ano do ensino fundamental I, que estão iniciando sua jornada na alfabetização. A sequência didática aqui relatada teve como objetivo fomentar o prazer e o interesse pela leitura, ampliar o repertório cultural das crianças, explorando diversas áreas do conhecimento de forma lúdica e envolvente. Diante do cenário já vivenciado por esses alunos, optou-se por trabalhar com o livro «A cesta de Dona Maricota», de Tatiane Belinky.

O livro escolhido é ricamente ilustrado e cativa a atenção dos alunos, pois a autora dá vida às frutas, verduras, legumes e vegetais, criando uma disputa entre elas para saber qual é a mais importante para o corpo humano.

Essa escolha proporcionou um trabalho interdisciplinar, abordando diversos conteúdos. Além de incentivar o hábito pela leitura, exploramos o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, trabalhamos a importância da alimentação saudável e permitimos que eles conhecessem e classificassem as frutas, verduras e legumes. Ao final, foi possível incluir intencionadas para a análise do nível de escrita de cada aluno.

Dessa forma, o trabalho com a literatura infantil se mostrou uma ferramenta valiosa e potente para desenvolver habilidades e conhecimentos importantes nas crianças, ao mesmo tempo que as encantava com a magia dos livros.

Fundamentação Teórica

Quando se fala em literatura infantil, deve-se pensar que este mundo é algo que encanta e dá prazer ao aluno que irá descobrir algo novo. A criança deve conhecer e se deixar levar pelo mundo da imaginação que as histórias podem proporcionar, pois a literatura infantil é, antes de tudo, arte, sendo um “[...] fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (Coelho, 2000, p. 27).

Diante disso, pode-se compreender a importância das atividades de contação de histórias e leitura literária em salas de aula. A literatura, como enfatizado por Souza e Cosson (2011), deve ter um tratamento diferenciado de forma a proporcionar “[...] uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (Souza; Cosson, 2011, p. 103)

Nessa perspectiva, a criança precisa ter liberdade e autonomia para explorar e vivenciar este mundo literário, como nos ensina Freire (2010, p. 47) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção”.

É ainda fundamental para a reflexão proposta neste relato também pensarmos sobre atividade de leitura em sala de aula. A leitura é uma atividade essencial para a compreensão do conteúdo de um livro e pode ser abordada de várias perspectivas. Além de proporcionar: aprendizagem, momentos de reflexão, questionamentos, desenvolver a imaginação, a aprendizagem, a diversão, entre outras coisas extremamente importantes na vida da criança que contribui para o seu desenvolvimento.

Conforme a abordagem de Mikhail Bakhtin (2006, citado por Goulart, 2016), a leitura é vista como um diálogo entre o leitor e o texto. A palavra escrita é uma forma de expressão que se coloca em movimento diante do leitor, em busca de novas palavras e significados. O livro é um agenciamento coletivo de enunciações, que envolve a interação entre o autor, a obra e o leitor (Goulart, 2016). A leitura é, portanto, uma atividade de interlocução, em que o leitor atribui significados à linguagem materializada no livro.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, citado por Goulart, 2016) também trazem uma perspectiva interessante sobre a leitura. Eles descrevem o livro como um sistema de rizoma, uma rede aberta de conexões e variações. A leitura é vista como uma produção de sentidos, um agenciamento de corpos que envolve o leitor, o texto e outros elementos externos (Goulart, 2016). Cada leitura é única e dinâmica, pois depende das conexões e interações feitas pelo leitor com o texto.

A leitura literária, em particular, pode ser vista como um agenciamento estético, como menciona Deleuze e Guattari (1995, citado por Goulart, 2016). O texto literário, seja poema,

conto ou romance, é um agenciamento coletivo de enunciações que provoca diferentes reações e emoções nos leitores. A leitura literária é uma experiência estética, na qual o leitor é envolvido pela linguagem, pelos símbolos e pelas imagens criadas pelo autor. É uma atividade de possibilidade de criação e imaginação, em que o leitor pode se apropriar do texto de maneira inventiva.

Jean-Paul Sartre (2004, citado por Goulart, 2016), mencionado na discussão sobre o livro como objeto, também contribui para a compreensão da leitura como um ato criativo, entendendo-a como uma atividade que envolve o leitor em um processo de evasão e sedução. O leitor empresta seu corpo aos mortos para que possam reviver, ou seja, a leitura permite a conexão com outros tempos e lugares, com sentimentos e emoções humanas (Goulart, 2016). É um ato de criação de significados e de contato com o imaginário.

Diante do exposto, destaca-se que a leitura é uma atividade de interação, diálogo, produção de sentidos e criação estética. Nesse sentido, a leitura é um agenciamento coletivo de enunciações que envolve o leitor, o texto e outros elementos, tornando cada leitura uma experiência única e dinâmica. A leitura literária, em particular, é um ato criativo que permite ao leitor entrar em contato com diferentes mundos e realidades por meio da linguagem literária.

Metodologia

A narrativa da história foi promovida com entusiasmo junto aos alunos do 1º ano do ensino fundamental, aproveitando um ambiente ao ar livre fora da sala de aula. O momento ocorreu em círculo, conforme ilustrado na Imagem 1, uma vez que essa é uma das maneiras preferidas pelos alunos para se reunirem e apreciarem histórias.

Imagem 1: Contação.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Na ausência do livro físico na biblioteca da escola, a professora optou por imprimir uma versão colorida disponível na internet. Inicialmente, houve um momento investigativo com as crianças, durante o qual foram feitas diversas perguntas, como: “O que vemos na capa desse livro?” Uma das respostas foi: “Uma velhinha ou uma senhora”. Diante disso, a professora cobriu o título do livro e indagou: “Como será que ela se chama?” As respostas foram variadas, incluindo “Ana”, “Sebastiana”, “Joana” e outras.

Após essas reflexões, a professora questionou os alunos sobre o que poderia acontecer na história. Eles continuaram a dar suas respostas criativas, como “Ela vai comprar frutas” ou “Ela fez amizade com as verduras”.

Em seguida, o momento de compartilhar conhecimentos se converteu em uma envolvente contação de história. Para tornar a experiência mais cativante, a professora adaptou sua voz de acordo com as características dos personagens, o que tornava a história mais divertida e despertava o interesse dos alunos, que observavam atentamente as imagens do livro para acompanhar o desenrolar da trama.

Ao final dessa atividade, todos se dirigiram à biblioteca, como ilustrado nas figuras 2 e 3, para realizar as atividades de registro. A escolha do local foi um pedido dos próprios alunos, pois desejavam sair um pouco da rotina da sala de aula. Lá, puderam se acomodar em grupos, desfrutando de um ambiente propício e acolhedor para o trabalho em questão, que visa incentivar a literatura.

A biblioteca, cercada por uma variedade de livros, desperta a curiosidade das crianças, que sempre demonstram interesse em manusear diferentes obras, conhecer e ouvir novas histórias.

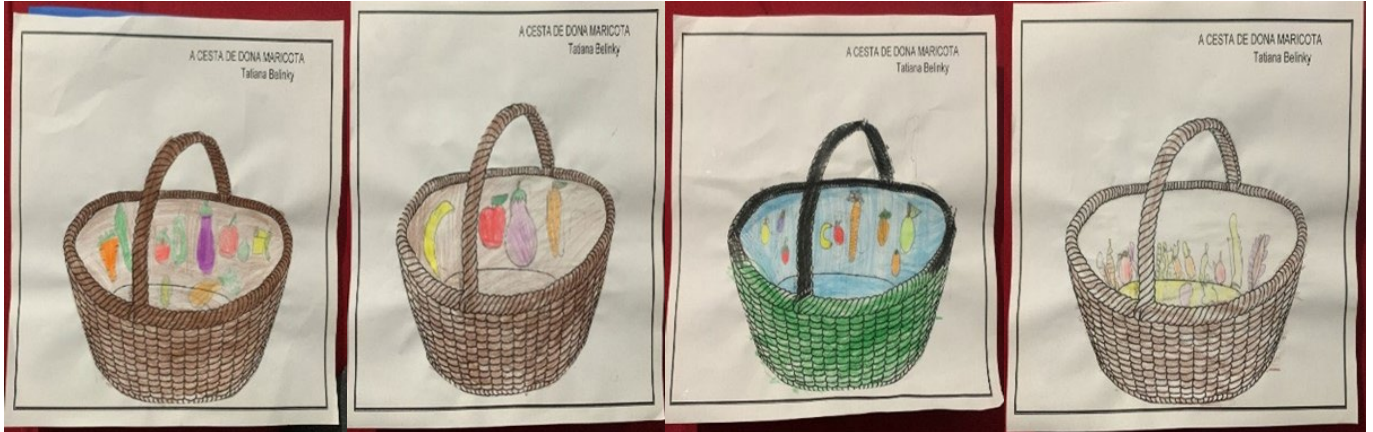
Imagem 2: Biblioteca.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Além disso, a professora conduziu uma atividade de artes em que os alunos tiveram a oportunidade de representar, por meio de desenhos, as verduras, frutas ou legumes que mais os impressionaram. O resultado pode ser observado na figura 4.

Figura 4: Atividade de artes.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

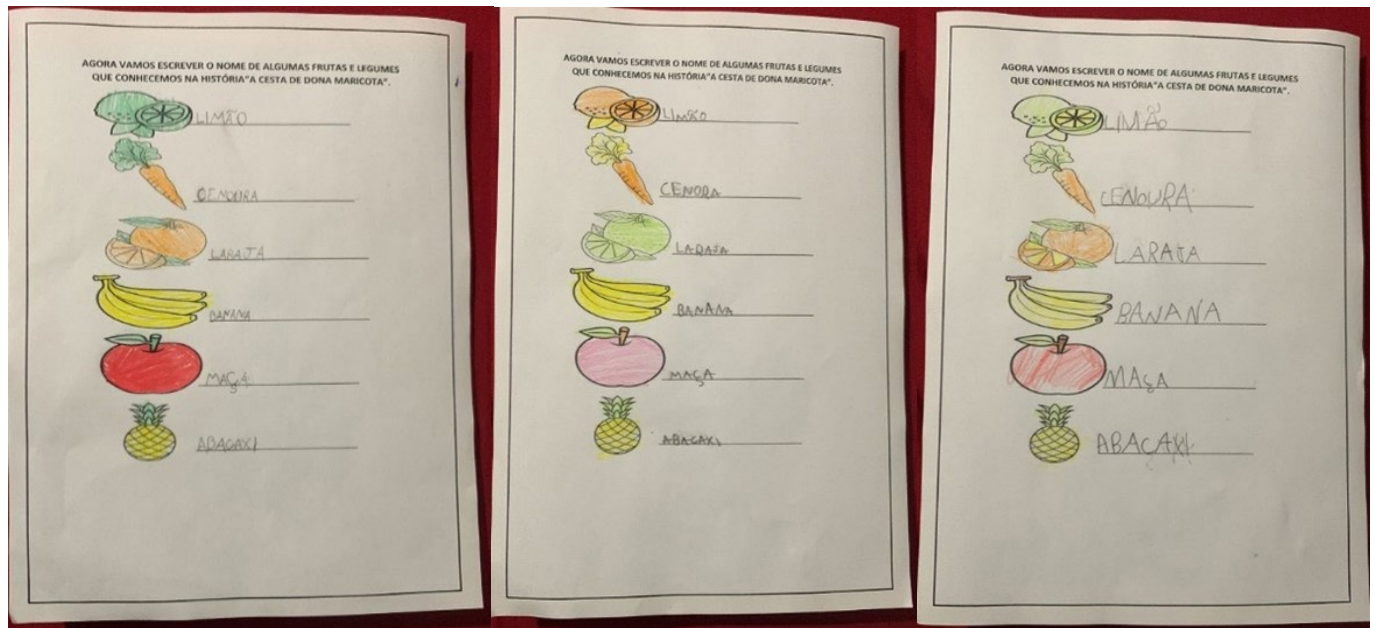
Foi notável, durante essa atividade, o interesse dos alunos em criar desenhos bastante semelhantes aos apresentados no livro, fazendo uma espécie de releitura das imagens. Nesse momento, foi possível observar a interação entre as crianças, que discutiam como eram determinadas frutas, vegetais ou legumes na realidade, se já haviam experimentado ou não, se tinham conhecimento sobre eles e que sabores poderiam ter.

Essa dinâmica proporcionou uma valiosa percepção: os alunos foram construindo um novo conhecimento sobre o mundo ao seu redor ou acrescentando informações relevantes em suas vidas. A atividade artística foi um meio enriquecedor para explorar a curiosidade das crianças e estimular o desenvolvimento de suas habilidades criativas e cognitivas.

Posteriormente, como intuito de observar o nível de escrita de cada criança, a professora propôs uma atividade de língua portuguesa. Durante essa tarefa, foi notável o entusiasmo dos estudantes em escrever o nome das frutas. Mesmo aqueles que enfrentavam maiores dificuldades na escrita se empenharam em utilizar a técnica de silabação para identificar os sons das palavras, ou buscaram auxílio junto aos colegas próximos.

Os resultados das escritas realizadas pelos alunos podem ser apreciados na figura 8. Essa atividade proporcionou um valioso momento de aprendizado e avaliação do progresso individual de cada criança na habilidade de escrita, além de incentivar a cooperação e o apoio mútuo entre os colegas durante o processo de aprendizagem.

Imagem 8: Atividade de escrita.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Durante a semana seguinte, dedicamos nosso trabalho ao tema da alimentação saudável, com o objetivo de ensinar aos alunos quais alimentos são benéficos e quais devem ser evitados para o bom funcionamento do nosso organismo. Depois, vivenciamos juntos um momento lúdico e prazeroso ao prepararmos coletivamente, em conjunto, uma deliciosa salada de frutas. As crianças trouxeram frutas variadas, o que tornou a experiência ainda mais especial e participativa.

Conclusão

Ao finalizarmos a sequência didática, podemos concluir que a literatura infantil, quando abordada de forma adequada e vivenciada desde os primeiros anos de vida da criança, tem um impacto significativo em suas vidas. A prática de contar histórias permitiu a exploração de uma variedade de temas e incentivou os alunos a mergulharem no mundo imaginário das narrativas. Contudo, observamos que a maneira como a história é contada, o ambiente em que é apresentada, os questionamentos levantados e as explorações realizadas em torno dela são de extrema importância para o processo de aprendizagem dos alunos e para desenvolver neles o amor pela literatura infantil.

Em suma, destacamos que é fundamental que os alunos sintam prazer e despertem interesse antes mesmo de abrir um livro, apenas ao observar sua capa. Dessa forma, é possível criar uma conexão afetiva com a leitura desde cedo, proporcionando uma experiência enriquecedora que os acompanhará ao longo de suas vidas. A literatura infantil, quando bem explorada, se torna uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e

criativo das crianças, transformando-as em leitores e apreciadores das inúmeras possibilidades que os livros podem oferecer.

Referências

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. São Paulo. Cortez, 2010.

GOULART, I. C. V. do. A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 34, n. 67, p.69-82, 2016.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. *Objetos Educacionais*, UNESP, p.101-107, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> . Acesso em: 16 de fev. 2024.

O LIVRO DE IMAGENS E O PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DA FORMAÇÃO LEITORA

Giovanna Machado Silva

(Graduanda Pedagogia, UFLA) giovanna.silva6@estudante.ufla.br

Introdução

Considerando a relevância da literatura e a contação de história para o desenvolvimento da criança como um todo, foi notada a ausência deste trabalho literário, sobretudo nos anos escolares que procedem à educação infantil. Pensando nesse contexto, a fim de ressaltar essa necessidade em contar histórias a partir da leitura literária para crianças em fase de alfabetização, até mesmo para aumentar o nível de letramento dessas crianças, foi realizado um momento de contação de história em uma turma de 1º ano de uma escola pública de um município do Sul de Minas Gerais, no ano de 2023, a partir do programa de iniciação a docência, Residência Pedagógica.

Baseando-se teoricamente nas obras e artigos estudados no “Curso de Extensão Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), a contação de histórias relatada foi pensada com o objetivo desenvolver nas crianças o interesse pela leitura de forma significativa, a fim de promover reflexões sobre a história por meio da linguagem oral.

Nesse sentido, para desenvolver o momento de contação de histórias com as crianças, foi de suma importância organizá-lo a partir de estratégias de leitura, antes, durante e pós história.

Leitura e Leitura Literária

Ler está muito além da mera decodificação, mesmo porque decodificar sem compreender é inútil. Nessa perspectiva, ler é a possibilidade de interação do leitor com o texto, propiciando ao leitor a capacidade de atribuir então significado ao texto lido, ou seja, o leitor precisa compreender a leitura e encontrar significados a partir dela. Nesse contexto, a leitura é um processo de construção, envolvendo tudo aquilo que se sabe sobre a língua, os signos e os sentidos.

O ato de ler permite a construção de novos conhecimentos, incentiva o gosto pela leitura e o pensamento crítico a partir de novos repertórios. Sendo assim a leitura seria:

um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler, se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (Martins, 1997, p. 30).

Nessa perspectiva, a leitura envolve uma série de estratégias, que são fundamentais para uma leitura eficiente e significativa. Essas estratégias são acionadas em momentos que antecedem a história, momentos durante a história e momentos após a leitura da história, levando o leitor a maior compreensão e construção de sentidos do texto.

Antes da leitura, é importante motivar a criança a querer ouvir a história a partir de conversas e perguntas provocativas que estimulem a imaginação das crianças. Durante a leitura, é importante que haja boas perguntas, para que as crianças se situem na narrativa e possam articular seus conhecimentos prévios ao contexto da narrativa de modo a estimular a interação da criança no processo de leitura. Depois da leitura é importante fazer perguntas que estimulem a interpretação da criança acerca da história, além de registros, sejam eles orais ou escritos, por meio de recontos (Cosson, 2006; Solé, 1998).

Nesse contexto, essas estratégias de leitura compõem a atividade de ler artisticamente. Essa forma de leitura, que constitui a leitura literária, visa, conforme aponta Cosson (2006), promover interações prazerosas, seja naquele que lê para si ou naquele que lê para e/ou com o outro (interação leitor/ouvinte). Sendo assim, é papel da literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores, e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17).

Contação da História - Relato

Foi realizado um momento de contação de história em uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública de um município do sul de Minas Gerais. A contação de história constituiu parte de intervenções que a autora realizou como residente do Programa de iniciação a docência, Residência Pedagógica, em 2023.

A obra escolhida foi “Será mesmo... um gato?”, do autor Guido Van Genechten, composto apenas por imagens e, desse modo, a história pode ser imaginada e criada por quem lê. A contação de história foi realizada a partir da canção de mesmo título da obra de Van Genechten, original do canal no *Youtube* “Bolinha de Música”⁵.

Em um primeiro momento da contação de história, foi apresentado o livro para as crianças com o comentário: “Bom dia crianças! Eu recebi esse livro, do autor Guido Van Genechten. Mas não sei que história poderei contar com ele. Que história é possível contar com essa galinha aqui da capa?”

Rapidamente as crianças disseram em um coral descompassado que o desenho da capa não era uma galinha, mas sim um gato. Assim, dando início ao momento que antecede a história, despertou-se o interesse e curiosidade das crianças. Dando continuidade ao levantamento de hipóteses por parte das crianças, foram feitas outras perguntas, conforme descrição abaixo.

- Será, então, que essa história é sobre um gato? (Residente)
- É!!! (crianças em coro)
- Sobre um gato? Será? não sei...(Residente)
- Vocês ouviram isso? (Residente com livro perto da orelha)

As crianças olharam incrédulas e riram. Então, a Criança A disse:

- Eu não ouvi nada, o que?
- O gato, esse gato. (Residente apontando para a capa) — ele me disse que para saber sobre o que é a história, eu terei que cantar e com a ajuda de vocês. Vocês me ajudam nessa?

⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FcZx2HUQey8> .

- Sim. (crianças juntas)
- Então, vamos cantar uma música? (Residente)
- Uma música sobre gato, professora! (Criança B)
- Atirei o pau no gato. (Criança C)
- Será? Então, vamos cantar. (Residente)

Enquanto as crianças cantavam nada acontecia, a residente não abriu o livro e nem cantou junto. Quando elas terminaram de cantar, a residente disse:

— Ué pessoal, não aconteceu nada. Eu acho que não é essa música hein! Alguém conhece mais alguma música sobre gato?

- Pode ser “não atire o pau no gato”, que aí o gato fica mais feliz. (Criança A)
- Ok, cantem essa então. (Residente).

Mais uma vez elas cantaram e nada aconteceu.

- Poxa pessoal, não é essa também. (Residente, com um suspiro de cansaço)
- Que história irei contar hein?

Antes das crianças respondessem, a residente começou a cantar a música que contaria a história. Abaixo, a letra da música:

Será mesmo... um gato?

Bolinha de Música Que história eu irei contar? 3x

Com um gato e um pato no mesmo lugar.

O pato vira gato, o gato vira pato, o pato vira gato. Eles viram e viram sem se cruzar.

Que história eu irei contar? 3x

Com um pato e um papagaio no mesmo lugar.

O papagaio vira pato, o pato papagaio, o papagaio vira pato Eles viram e viram se se cruzar.

Que história eu irei contar? 3x

Com um papagaio e uma lula no mesmo lugar.

A lula vira papagaio, o papagaio vira lula, a lula vira papagaio Eles viram e viram se cruzar.

Que história eu irei contar? 3x

Com uma lula e um tucano no mesmo lugar.

O tucano vira lula, a lula vira um tucano, o tucano vira lula Eles viram e viram se cruzar.

Que história eu irei contar? 3x

Com cinco animais no mesmo lugar.

O tucano vira lula, a lula papagaio, o papagaio vira pato, e o pato vira gato no mesmo lugar.

Após cantar a música uma vez, as crianças já cantavam juntas o refrão, pelas muitas repetições na letra. Então, elas foram convidadas a cantar novamente, o que foi feito mais algumas vezes. Durante esse momento, foram feitas pausas, para questionar: Qual animal vem

agora? Após as crianças responderem, continuávamos a canção. A residente também declamou a letra da música como uma poema e, posteriormente, fez o seguinte questionamento para que as crianças pudessem confrontar suas hipóteses iniciais:

— A história era mesmo sobre um gato?

As respostas obtidas foram:

— Sim, um gato e também os outros animais.

— Não, porque tinha tucano, papagaio, pato.

— Eu acho que a história era sobre os animais que formavam o bico do tucano.

A partir dessas respostas, foi feita outro questionamento: Que outros animais será que o bico do tucano poderia virar?

— Lagartixa laranja, coelho laranja, todo animal laranja porque o bico dele é laranja!

— Podia virar um sapo.

— Podia virar um among us, laranja.

Em seguida, foi feita a pergunta sobre quais animais mais gostaram e porquê. Algumas respostas foram:

— Eu gostei mais do gato, porque ele é o primeiro.

— Gostei mais do papagaio, porque eu queria muito ter um.

— Gostei muito do pato, lá na roça do meu vô tem patos grandes e patinhos!!

— O meu preferido foi a lula, porque eu achei que lula era uma pessoa.

— O meu foi o pato, do patinho feio.

— O meu foi o gato porque ele era amigo de todos os outros.

— O meu é claro que foi o tucano, que ficou muito lindo e muito bicudo.

— Gostei do gato, ele é fofinho.

— Eu achei o preferido o papagaio.

— Eu gostei de todos eles professora, todos eles!

— Eu gostei mais do gato, porque ele vira pato.

— Para mim o preferido é o tucano, que todos são ele.

— O pato, eu gosto de patinho.

— O meu preferido é o gato e o papagaio, e o pato.

— Eu gostei de todos!

— Do papagaio ele é mais colorido, e fala né? Igual gente.

— Eu gostei, hum... do gato. Porque sim.

— Do tucano professora.

— Do tucano também, porque é bonito.

— Eu achei preferido a lula. Porque ela é toda laranja.

— Do tucano, ele é o maior de todos.

No momento seguinte, foi feito o convite às crianças para que continuassem a história. Para isso, a residente iniciou dizendo: “O gato, o pato, o papagaio, a lula e o

tucano, cada hora virava um, porque eram melhores amigos”. A partir disso, a história coletiva foi contada:

Eles viviam juntos, e brincavam.

O Gato bebia leite e comia rato, o Pato comia peixe e gostava de nadar e voar, o Papagaio sabia falar com as pessoas, a Lula vivia no fundo do mar, o Tucano custava voar, pois seu bico era muito grande.

Um belo dia, eles iam para um piquenique e cada um levou sua comida favorita. Mas, tinha um Rato lá e todos ficaram com medo e voltaram para a casa. O Rato comeu todas as comidas, mas o Rato era bonzinho, só estava com muita fome, então ele foi na casa dos 5 animais pedir desculpas e se tornou um novo melhor amigo.

E viveram felizes para sempre. Fim!

Para finalizar esse momento, a residente perguntou para as crianças se elas gostaram da atividade, e todas disseram animadas que sim.

Em seguida, jogamos o “Jogo da Força”, tendo como temática as palavras presentes na canção “Será mesmo um gato?”, até a hora do lanche. Quando retornamos à sala, a professora regente entregou folhas e pediu para que as crianças fizessem um desenho sobre a parte que mais gostaram da história.

Considerações finais

Considerando o interesse das crianças pela leitura de forma significativa, a fim de promover reflexões sobre a história por meio da linguagem oral, é relevante apontar como as estratégias de mediação de leitura foram importantes no processo. Conforme é possível perceber pelo relato de experiência, a contação da história foi muito bem recebida pelas crianças, visto que elas foram extremamente participativas e as questões colocadas a partir do livro foram prontamente respondidas.

Diante disso, foi fundamental preparar um momento antecedente à história, com questões que provocassem as crianças, fazendo com que as mesmas tivessem interesse por aquilo que seria lido, assim como, mediações durante a história e, consecutivamente, os questionamentos finais, que possibilitaram ainda que as próprias crianças criassem uma nova história a partir daquela contada/cantada. Foi uma experiência incrível, significativa e muito rica, tanto para as crianças, enquanto ouvintes e participantes, quanto para a residente enquanto mediadora do processo de leitura.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. 144 p.

MARTINS, M. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

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

LEITURA, LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SUSPENSE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Luisa Alvarenga

(Graduanda Pedagogia, UFLA) fabiana.alvarenga@estudante.ufla.br

Introdução

Um dos fatos conhecidos é o de que a leitura pode influenciar nos contextos em que está inserida; como no caso da escola, na qual ela é utilizada como base para diversos aprendizados. É a partir disso que este relato de experiência se desenvolve, refletindo sobre as práticas de leitura literária em um ambiente em que essas ações não têm tanto espaço quanto deveria. O relato se constitui também considerando o papel importante de tais práticas no sentido dado por Cosson (2014, p. 20), professor e pesquisador brasileiro, quando este afirma que “[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a

que pertencemos.” Observando as ações docentes em uma sala de aula, nota-se que a leitura já não ocupa um lugar de prioridade, sendo sufocada entre atividades dos materiais didáticos e avaliações infundáveis.

Pensando nessa problemática e levando-se em conta o conceito de letramento literário explorado por Cosson (2014), torna-se essencial analisar como ele se constitui ao considerar que se refere a uma prática integradora, que não apenas contribui com a alfabetização, mas torna esse processo completo, complexo e possível no que se refere aos textos literários. O termo abarca muito mais do que a simples capacidade de ler e escrever textos literários. Trata-se de um conceito que vai além da decodificação de palavras e envolve uma compreensão profunda e sensível das nuances presentes nas obras literárias, visto que implica a capacidade de apreciar a linguagem literária em toda a sua riqueza e diversidade, permitindo ao leitor estabelecer um diálogo enriquecedor com a obra e o autor, em seu processo de construção de sentidos

Sendo assim, como forma de incluir práticas de letramento literário em um contexto em que elas não são tão frequentes, a experiência realizada e que está descrita neste trabalho se propõe a refletir sobre tais ações, considerando a complexidade do processo de leitura e entendendo que, muitas são as maneiras pelas quais os estudantes podem experimentar eventos de letramento literário, basta que sejam oportunizados como, quando e onde for possível, considerando a realidade de cada escola e turma para tal.

Contextualização

A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos, sendo considerada um dos pilares do processo de educação e formação de conhecimento. Martins (2010), em seu livro “O que é leitura”, destaca a leitura como um processo interpretativo, no qual o leitor atribui significado ao que é lido, considerando seus conhecimentos prévios, valores e experiências pessoais. Dessa forma, cada leitor pode ter uma interpretação única diante do mesmo texto. A autora também aborda a importância da leitura na construção do conhecimento e no desenvolvimento do senso crítico, porque, quando é reflexiva, permite ao leitor o questionamento de ideias e o confronto de diferentes perspectivas.

Sendo assim, é essencial, no processo educativo, desenvolver práticas de leitura; contudo, as maneiras podem ser diversas e terem a mesma base: o letramento literário, que é definido por Cosson (2014) como a capacidade de compreender, interpretar e apreciar textos literários. Ele destaca que a leitura literária vai além da decodificação das palavras, exigindo uma interação ativa entre o leitor e a obra, possibilitando a construção de significados múltiplos e a reflexão sobre aspectos estéticos e simbólicos presentes nos textos.

O autor supracitado ressalta que o letramento literário não deve ser confundido com o mero conhecimento de obras literárias consagradas, mas sim com a habilidade de envolver-se com os textos literários de maneira crítica e sensível. Esse tipo de leitura proporciona ao leitor a experiência estética, a identificação com personagens e situações, o desenvolvimento da empatia e a ampliação da visão de mundo. É justamente a partir dessa familiaridade que se constitui a proficiência leitora, habilidade que depende do letramento para que se desenvolva. Assim, as estratégias de leitura agem despertando o interesse e promovendo a interação dos estudantes com os textos.

Realização da experiência

A partir desses estudos, a experiência foi desenvolvida com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Lavras, Minas Gerais. A turma em questão se interessa imensamente pela leitura, os alunos são até autores de seu próprio livro, produzido no ano de 2022, junto à professora. No entanto, a rotina não tem deixado muito tempo para que possam desfrutar dessa prática. Seguindo os interesses dos estudantes, a proposta foi ocasionar um momento de deleite com a leitura, utilizando de um gênero textual que agrada a maioria deles, o suspense, e sem propor nenhum registro da parte deles, analisando suas respostas, questionamentos e comentários no decorrer da vivência.

A obra escolhida foi produzida pela autora do presente trabalho, em conjunto com outras estudantes na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil, e se trata de um conto de suspense infanto-juvenil nomeado como “Desaparecido”. O livro conta com diversos recursos sensoriais que permeiam a história e que enriquecem a experiência ao pensar em conceitos específicos de envolvimento do leitor na obra por meio de algo empírico, como a Performance, proposta por Zumthor (2000).

Isso posto, segue-se para a experiência realizada, que se iniciou com o deslocamento a uma sala vazia da escola, na qual o livro já os esperava no centro onde se formaria um semicírculo. No dia em questão, havia vinte e quatro estudantes na sala, e a professora confiou-os a mim, não permanecendo no recinto. Assim, após a organização deles no espaço, mostrei a contracapa do livro, na qual não há nada, nenhum detalhe, apenas um fundo preto. Considerando o formato do livro, eles diziam que aquilo era uma caixa e a primeira tentativa foi tentar adivinhar o que estava dentro. Os estudantes continuaram com suas suposições, tecendo as perguntas a partir da curiosidade demonstrada. Logo após, virei o livro e eles se depararam com a capa, que só continha o título “Desaparecido” centralizado. A princípio, muitos ainda não haviam percebido que se tratava de um livro e diziam que ali havia algo que estava desaparecido em outro lugar, ou que o conteúdo da caixa não estava ali mais. Partindo disso, questionei sobre o que poderia ser,

então, esse conteúdo misterioso e como ele poderia ter alguma relação com a nossa ida para outro lugar fora da sala. Muitos estudantes não responderam, apenas uma menina disse que o conteúdo era um livro, que um livro havia desaparecido.

Imagem 1: apresentação da capa e contracapa.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Após esse momento, convidei uma das crianças para me auxiliar, representando a todas durante a contação de história ao experimentar os aspectos sensoriais da obra. Ao abrir o livro, diversos estudantes se espantaram pela estrutura peculiar e não tiraram os olhos das páginas enquanto elas eram passadas.

Imagem 2: exemplo de uma das páginas do livro.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Como forma de contextualizar, reproduzo abaixo o conto completo de minha autoria:

Já vi monstros e lutei com dragões, andei em pontes que se dissolviam, mas voltei inteiro. Tudo isso porque assinei um contrato, daqueles que os adultos

têm aos montes, e prometi para o vovô que acreditaria em todas as suas histórias, e o fiz até a última delas.

Elas sempre começavam com uma imagem, com algo estranho...

O caminho era o mesmo, e o dia também era, mas tudo parecia distante do que ele havia visto pela manhã. O vovô era botânico, saía todos os dias de sua cabana para procurar plantas, ou o que quer que fosse que um botânico fazia naquela época, e sempre retornava pelo mesmo caminho, no mesmo horário. Nada mudava em sua vida, era até meio estranho.

Naquele dia, tudo o que ele viu no início da trilha foi um folheto e nada mais. Ele estava velho demais para nunca ter estado ali, foi sua desatenção que não o deixou perceber que estava ali antes? Os cantos estavam se desintegrando e a foto quase se apagava, mas era um jovem de aparência agradável, e tinha até ares de ser alguém conhecido, porém estava desaparecido, então não era tão possível.

Seus pés seguiram na incerteza, e seus olhos ainda estranhavam o aspecto do lugar. Pisando em folhas macias, o choque foi enorme quando espinhos foram tudo o que sentiu sob si. Perdendo a dimensão de seus movimentos, saiu cambaleando, sentindo a dor profunda. Não havia onde se apoiar, mas se arrastou até uma árvore, jogando-se nela e sentindo uma gosma que grudava seus dedos uns aos outros. Desde quando aquilo era comum nesse trecho da floresta? No entanto, a sensação de escuridão o inundou, e não era na luz que pensava. A escuridão também era fria, gelada, e o silêncio apenas aumentava os ecos ao longe. Ecos, ou vozes. Vozes, ou apenas barulho. Então, nada disso.

Uma lufada de ar passou por ele, e ele se virou para olhar. Nada. Porém, ela voltou ainda mais forte, e junto com ela a sensação de algo encostando em sua pele, a sensação de algo extremamente confuso. Era macio demais para o tamanho de seu medo, leve demais para corresponder aos barulhos que escutava.

Deixando a dor de lado, deu mais alguns passos. Quanto antes chegasse em casa, mais rápido perceberia que não estava enlouquecendo. Quantas armadilhas a mente poderia montar? O conjunto de árvores parecia imenso, e cada uma parecia mais lisa do que o comum, menos uma. Ali havia outro.

Os traços eram familiares, e as roupas também. Ele mesmo tinha uma camisa igual à que o rapaz usava, então deveria ser algo comum, pensou ele. Mas quanta gente desaparecida havia por aqueles cantos, ele precisava se mover para não ser o próximo.

O cheiro da água subia em suas narinas e o fazia se retorcer, faminto. Não via a hora de chegar em casa e encontrar sua esposa, que o aguardava para jantarem juntos, mas as horas pareciam não passar. O tempo estava escuro, mas não saía do lugar, e ele ficou preso em um limbo, nada adiantava.

Então, percebeu que o rio estava próximo, mas não como deveria. Seu rosto perdeu toda a cor quando viu a si mesmo ali, estampado no folheto. O que aquilo significava? Ele nunca havia estado dentro daquele rio, por mais que fosse conveniente à vista. Mas ele se aproximava, então percebeu que não era uma situação comum. Apenas paralisou quando sentiu em seus pés as famosas bolhas que davam nome ao rio. Elas o puxavam para si e, quanto mais se debatia, com mais força se voltavam contra ele. Primeiro foram suas pernas, e por fim seus braços já estavam quase todos submersos. Sua respiração era ofegante, e o desespero era ainda maior que a vontade de sair. Mas não havia força o suficiente, e muito menos ajuda. Ele estava sozinho, sem ao menos conhecer qual força estranha o arrastou para tal fim. Ou, quem sabe, um início. Vovô nunca conseguiu contar o que aconteceu naquele rio, e eu apenas garanto que algum dia irei descobrir por mim mesmo, caso não seja obrigado a passar por algo semelhante.

Durante a leitura, realizada com a entonação adequada ao gênero suspense e respeitando informações que mereciam mais destaque, os estudantes se mostraram bastante atentos e interessados, além de, tempos em tempos, externarem alguma expressão de indignação. A partir dessa questão, é essencial refletir sobre a importância da oralidade no processo educativo, não desconsiderando-a em detrimento da escrita e da leitura silenciosa, pois, como afirma Yunes (2012, p. 67), “a literatura contada tornou-se senha de aproximação e intimidade com a palavra”.

Se há o desejo de constituir uma sociedade letrada e proficiente na leitura, não é possível dispensar algumas estratégias de alcance da palavra no leitor, pois, muito mais do que codificar e decodificar, é a compreensão do que se lê e ouve tanto em contexto escolar quanto externo. Por esse motivo, na leitura realizada com a turma em questão, surgiram marcas de familiaridade com o ato de ouvir histórias e isso fez deles não meros espectadores, mas sujeitos ativos na contação, realizando inferências e criando, cada um, suas hipóteses de leitura.

Esse episódio gerou reações participativas não apenas ao longo da contação, mas principalmente ao final. Com mais algumas perguntas, a tentativa foi guiar os estudantes a suposições a partir do final, mas considerando o livro todo. Nesse momento, a maioria levantava as mãos para expor suas teorias, que iam do espírito do avô que voltou para contar a história até um homem que acompanhava toda a trajetória do senhor sem se importar em ajudar. Outras questões também surgiram, como o fato de os folhetos mais velhos serem do homem mais jovem, e como isso aconteceu, já que não parecia que ele estava sendo perseguido até aquele dia. Uma das estudantes perguntou se aquela história poderia se transformar em um conto de terror com algumas mudanças, e é a partir de questionamentos como este que se segue o relato.

As suposições, com o tempo, tornaram-se mais complexas e outra estudante comentou que tudo começou a fazer sentido, que eles não conseguiam chegar a um consenso porque era um final em aberto. Essa constatação levou a outro diálogo sobre a estrutura de narrativas, o gênero suspense e como essa construção influenciou no envolvimento deles. Assim, as hipóteses continuaram surgindo, mas cada vez com mais detalhes, já que reconheceram que era possível ultrapassar as linhas que a história havia traçado a princípio. Somente quando decidiram que cada um teria que se contentar com seu próprio final, houve o retorno à sala, e em todo o caminho eles continuaram as discussões.

Tais considerações ressaltam o que Yunes (2012, p. 68) retrata sobre o ato de ouvir histórias há tempos, pois “As narrativas contadas ou lidas, intensiva ou extensivamente, funcionam como forma de sociabilidade, para intimidade ou lazer: assim, gestos de leitura podem ser criados e modificados, mas não desaparecem do cardápio em que a palavra é o prato principal”. Desse modo, as práticas de leitura podem se configurar de diversas maneiras, mas seu objetivo principal continua bem consolidado: conhecer a palavra e experimentá-la. Por esse motivo, torna-se indispensável promover ações que envolvam os estudantes não só a ouvir, mas também dialogar com suas hipóteses e interpretações específicas, que surgem ao longo da leitura e podem se tornar complexas e mais estruturadas a partir de reflexões e da socialização delas.

Conclusão

Diante da prática de leitura descrita ao longo deste relato de experiência buscou-se atingir o objetivo proposto: conhecer e vivenciar a palavra. A leitura se manifesta em diversas formas, mas é imprescindível promover estratégias que permitam aos estudantes não apenas escutar, mas também dialogar com suas próprias hipóteses e interpretações durante o processo de leitura, conforme estudos de Cosson (2014). Essa interação ativa e a reflexão sobre suas percepções tornam-se cruciais para o desenvolvimento de leitores competentes e participativos. Como parte da construção de uma sociedade letrada e proficiente na leitura, é fundamental reconhecer que o simples ato de decodificar e codificar não é suficiente. A compreensão do que se lê e escuta, tanto no ambiente escolar quanto no externo, é o cerne do processo. Por meio dessa compreensão, os estudantes se tornam sujeitos ativos, capazes de fazer inferências, estabelecer conexões e criar suas próprias hipóteses de leitura.

No contexto da turma em questão, ficou evidente que a familiaridade com o ato de ouvir histórias foi um fator determinante para a construção do conhecimento. Essa familiaridade transformou os alunos de meros espectadores em protagonistas da contação, engajados na

interpretação do texto e contribuindo com suas próprias experiências e vivências para enriquecer a leitura. Tal participação ativa demonstrou que o processo de leitura vai além da mera decodificação das palavras, ele envolve uma imersão pessoal e emocional que resulta em uma compreensão mais profunda e significativa.

Portanto, destaca-se que é fundamental que educadores e demais agentes envolvidos com a educação se atentem à importância de proporcionar experiências de leitura enriquecedoras e interativas, que estimulem o pensamento crítico, a reflexão e o diálogo entre os estudantes. Ao fazê-lo, colaborarão para a formação de leitores críticos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, onde a habilidade de compreender e interpretar a palavra torna-se ainda mais essencial. Dessa forma, contribui-se para a construção de uma sociedade letrada, informada e capaz de utilizar o poder da palavra para transformar o mundo ao seu redor.

Referências

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MORAES, F. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 50-77.

YUNES, E. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. *In*: MORAES, F.; GOMES, L. (Org.). **A Arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. 59-78 p.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Editora Educ, 2000.

The background of the page features a soft-focus image of several hands of different skin tones gently cradling a globe. The hands are positioned around the globe, with fingers visible, suggesting a sense of care and global unity. The colors are muted and pastel-like, creating a warm and inviting atmosphere.

DESVENDANDO MUNDOS E DESPERTANDO IMAGINAÇÕES: PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Guimarães Garcia Nunes

(Graduanda Pedagogia, UFLA) fernanda.nunes@estudante.ufla.br

Introdução

No presente relato de experiência compartilho minhas vivências durante a realização do Curso de Extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado em conjunto com a Professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart em parceria com Universidade Federal de Lavras (UFLA), o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e o Programa de Residência Pedagógica - Núcleo 2. Este minicurso teve como objetivo contribuir com a formação de professores em

contexto educativo, de modo a possibilitar conhecer e utilizar as estratégias de leitura em suas práticas educativas.

Este relato tem como objetivo descrever a implementação das atividades de leitura literária realizadas em uma escola da rede pública do município de Lavras, buscando promover o letramento literário com crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. O principal objetivo das atividades realizadas foi despertar o interesse pela leitura literária, resgatando o encanto das histórias e sua relevância para a formação cultural e intelectual dos participantes. Para isso, escolhemos a obra “O Sultão e Sherazade” como pilar central.

A atividade foi inspirada nos referenciais teóricos de Cosson (2012) e Martins (2010), cujas obras sobre letramento literário e leitura forneceram a base conceitual para aprofundar a imersão na fascinante história do Oriente Médio. A escrita deste relato de experiência foi impulsionada pela participação no curso de extensão acima citado, que proporcionou os conhecimentos teóricos e as vivências de práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário no ensino escolar.

A partir das experiências vivenciadas e dos achados na literatura, tornou-se evidente a importância de promover práticas de leitura que contribuam para o desenvolvimento do gosto pela leitura, a ampliação do repertório literário e o estímulo à criatividade e imaginação das crianças. Essa atividade se justifica pela necessidade de formar leitores competentes que possam usufruir dos benefícios da literatura ao longo de suas vidas, além de despertar o prazer e o interesse pela leitura desde cedo.

Desenvolvimento

O presente relato de experiência tem como fundamentação teórica autores como Cosson (2012) e Martins (2010), que abordam a importância da leitura e do letramento literário na formação das crianças. Abordar esses conceitos e acentuar suas diferenças torna-se fundamental para compreender o tema abordado neste relatório. Esses autores contribuem para que possamos conhecer e utilizar as estratégias de leitura em nossas práticas educativas, como propõe o Curso de Extensão Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica.

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (Cosson, 2012, p. 29).

Primeiramente, como problematiza Cosson (2012) o conceito de letramento literário é muito mais amplo que uma simples atividade de leitura. “O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.” (Souza; Cosson, 2011, p. 102). Daí a importância de se trabalhar a leitura literária nas escolas, ajudando a ler melhor, criando hábitos de leitura, tornando essa atividade prazerosa, e sobretudo, fornecendo os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

Ainda abordando discussões e teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de literatura, pode-se dizer que a leitura literária requer a inteireza do leitor, em que o texto lido assume a sua função estética e poética voltada para o entretenimento do leitor. Ademais, Cosson (2012) discute os aspectos teóricos e práticos do letramento literário, apresentando estratégias para desenvolver o gosto pela leitura, a compreensão e a interpretação de textos literários, em que para ocorrer de forma efetiva é necessário combinar três critérios na seleção de textos: obras canônicas, contemporaneidade do texto e diversidade, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. O autor propõe também possibilidades de sistematização do trabalho escolar na perspectiva de letramento literário; uma delas é a sequência básica, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na perspectiva de Cosson (2012), a experiência com o literário é o centro do letramento literário na escola e o leitor é sujeito ativo. Sob essa perspectiva, o ato de ler é dinâmico e reflexivo, caracterizado por Martins (2010, p. 66) pelo movimento simultâneo do leitor, que sai de si em busca da realidade do texto, retornando à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, “[...] estabelecendo, então, um diálogo este e leitor com contexto em que a leitura se realiza.” Nesse sentido, segundo Cosson (2012), o letramento literário vai além da simples leitura.

Para a formação desse leitor como sujeito ativo, podemos pensar nas estratégias de leitura que ajudam na compreensão textual. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura proficiente, devendo portanto estar presentes ao longo de toda a atividade. Assim sendo, em momentos anteriores à leitura pode-se explorar a capa, o nome do autor, do ilustrador, utilizar recursos para motivação, como jogos, brincadeira e/ou músicas. Durante a leitura deve-se fazer “boas” perguntas. Após, pode-se utilizar de estratégias para o reconto.

Desse modo, como afirma Martins (2010), ler vai além do ato de codificar e decodificar, sendo habilidade necessária para a comunicação e de grande importância no desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo. Segundo a autora, a leitura estabelece um enfoque linguístico, psicológico, social, fenomenológico e certo grau de generalidade, havendo uma triangulação entre o papel do leitor, o papel do texto e a interação leitor-texto.

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (Martins, 2010, p. 30)

Conforme a autora, a leitura é um trabalho ativo de construção, no qual o leitor assume um papel atuante de dar sentido ao texto (ou a outras formas de expressão do fazer humano), levando-se em conta o contexto tanto desse texto como do leitor. A leitura se realiza então a partir de um diálogo entre leitor e com o objeto lido.

É importante destacar que a interação entre o leitor e o objeto de leitura pode ser analisada levando em consideração diversos aspectos, como o tempo e o espaço, a situação em que ocorre, as expectativas e necessidades do leitor, bem como suas experiências pessoais. Nesse contexto, o processo de aprendizagem da leitura desempenha um papel fundamental na formação integral do indivíduo, capacitando-o para interagir de forma mais plena na sociedade, tanto no âmbito social, político, econômico quanto cultural.

Aprender a ler vai além de simplesmente decodificar palavras; implica em aprender a compreender o mundo à nossa volta, atribuindo significado tanto ao mundo exterior quanto ao nosso próprio eu. Essa habilidade é frequentemente adquirida de forma inata, mas pode ser aprimorada e enriquecida através do ensino. Portanto, o papel do educador não consiste unicamente em transmitir o ato de ler, mas em criar um ambiente propício para que o aluno desenvolva sua própria capacidade de leitura, de acordo com seus interesses, necessidades e imaginação, em resposta às perguntas e desafios que a realidade lhe apresenta.

Assim, promover a leitura não se restringe apenas ao processo de alfabetização ou ao acesso aos livros. Envolve, sobretudo, estabelecer um diálogo com o leitor acerca da sua interpretação do que é lido, seja um texto escrito, uma obra de arte, uma paisagem, sons, imagens, objetos, ideias ou situações, tanto reais quanto imaginárias.

Martins (2010, p. 37), também explora diferentes níveis de leitura: sensorial, emocional e racional. Em que a leitura sensorial antecede a emocional e esta se sucede a racional, ocorrendo simultaneamente. A obra dessa autora também discute técnicas de leitura, como compreensão de texto, interpretação e análise crítica. Além disso, enfoca a importância da leitura no contexto da educação e do desenvolvimento humano. Por sua vez, a autora aborda a importância da leitura como forma de conhecimento, ampliação de horizontes e exercício da cidadania. Além de apresentar estratégias para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Como visto acima, a leitura e o letramento literário são conceitos fundamentais no processo de formação de leitores competentes e críticos. A diferença entre eles reside no fato de que a leitura se refere à decodificação e compreensão de textos, enquanto o letramento literário vai além, abrangendo o domínio das práticas de leitura, a compreensão e apreciação de obras literárias, bem como a capacidade de refletir criticamente sobre elas.

Nesse sentido, Cosson (2012) e Martins (2010) se fazem fundamentais para compreender a importância desses conceitos, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a promoção da leitura e formação de leitores competentes. Esses autores discutem a relevância da leitura no desenvolvimento do conhecimento, da imaginação e da linguagem das crianças, destacando a necessidade de práticas de leitura que promovam a ampliação do repertório literário e o estímulo à criatividade.

A respeito da atividade de regência realizada no estágio, optou-se por trabalhar com o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Lavras, com crianças entre 8 e 9 anos, com objetivo de promover o seu letramento literário. A metodologia utilizada consistiu em uma sequência didática elaborada a partir do livro “O Sultão e Sherazade”, com a realização de contação de histórias, a promoção de momentos de interação e discussão sobre as narrativas. A sequência didática foi desenvolvida dentro do que é esperado nessa fase, como também foi elaborada para estimular situações desafiadoras, propiciando experiências de aprendizagem, como defende Piaget (1970). As atividades realizadas foram desenvolvidas para serem executadas no âmbito escolar, dentro da sala de aula. Contudo, por se tratar de atividades relacionadas à contação de histórias, os espaços das atividades podem variar conforme a mediação e o objetivo da professora, podendo ser desenvolvida em bibliotecas ou espaços abertos.

Para a apresentação da sequência didática, vale retomar os conceitos de alfabetização e letramento. Conforme Soares (2020) o processo de alfabetização trata-se de um sistema de representação e que para alfabetizar uma criança é necessário entender como este processo se desenvolve na criança, compreendendo todos os seus fundamentos: psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos. Além disso, o processo de alfabetização e letramento ocorre de maneira simultânea. Cabe ressaltar que para alfabetizar é preciso ter uma fundamentação teórica e saber produzir essa fundamentação numa prática eficiente. Diante disso, este é o maior desejo com as atividades, demonstrar os conhecimentos adquiridos durante o curso transformados em práticas eficientes.

O que levou a escolha das atividades foi a observação de que algumas crianças apresentavam dificuldades no reconhecimento de letra e números, mas adoravam participar das rodas de leituras realizadas pela professora regente. Assim sendo, com intuito de incluí-las

nesse processo de compreensão da leitura e da escrita, além de incentivar o gosto pela leitura, a proposta visou motivar a participação desses alunos considerando suas dificuldades onde, segundo Freire (1997), o professor assume o papel de mediador, estimulando a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa.

Tendo em vista essas observações, para trabalhar a alfabetização com o 3º ano do Ensino Fundamental I, optou-se por uma abordagem mais lúdica. Deste modo, as atividades foram desenvolvidas de acordo com as propostas curriculares de referência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de no decorrer do documento estarem presentes outras habilidades para a sua elaboração. Os enfoques segundo a BNCC são os seguintes: (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas; (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação; e, (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário (Brasil, 2018).

Por isso, essas atividades tiveram como finalidade construir uma relação positiva da criança com o letramento literário, considerando os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido com as crianças vai além de memorização e de transmissão de conhecimentos, mas busca promover participações ativas das crianças com a intenção de despertar o interesse e a curiosidade, além de diálogos, interações, questionamentos e provocações para que as crianças realmente se interessem e criem o gosto pela leitura. Desse modo, as atividades apresentadas abaixo seguem a estrutura de uma sequência didática focada na mediação do professor (neste caso, a mediação foi realizada pela estagiária/residente) e na necessidade de aprendizagem das crianças. Abaixo serão descritas as atividades realizadas.

1º Momento: Motivação para a história

- Pedi para as crianças desenharem em uma folha em branco, modelo A4, as princesas que apareceram na história “A Revolta das Princesas”, lidas na semana anterior à contação da história;
- Relembrei a história e as personagens;

Auxiliei na construção da arte, passando nas fileiras o livro, mostrando-lhes as imagens;

- Questionei quais histórias eram conhecidas e quais elas ainda não conheciam. Três histórias não eram conhecidas pelas crianças: Pele de Asno; A Princesa Ervilha; Mil e uma Noites;
- Refletimos quais histórias a professora regente apresentou na semana anterior e qual história, dentre as três, ficou faltando (Indicação para a história que seria contada em seguida).

Imagens 1 e 2: Desenho das princesas.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

2º Momento: Preparação para a leitura

- Estendi o tapete temático no chão, na frente da sala (lugar mais espaçoso, onde as crianças costumam fazer a roda);
- Convidei as crianças para se sentarem no tapete;
- Escutei as expectativas das crianças sobre o tapete;
- Questionei sobre o porquê do tapete estar sendo usado para contação da história e se haveria relação com a história a ser contada. (Respostas: História do Aladim e Tapete Mágico);
- Esperei a turma se acomodar e as convidei para uma viagem no tapete mágico para contar a história;
- Ensinei a música “No Mundo das Maravilhas” (No mundo das maravilhas, eu agora vou entrar, qual será a linda história que a Fernanda vai contar?) para introduzir a história.

3º Momento: Contação.

- Instiguei as crianças e fiz o levantamento dos conhecimentos prévios.
- Mostrei a capa do livro tampando o título e fiz as seguintes perguntas: “Vocês conhecem essa história?”; “Sobre o que se trata?” (Respostas: História do Aladim; História mal-assombrada; Mil e uma Noites, por causa dos livros no chão na imagem da capa). Observação, nesse momento as crianças analisaram a imagem e elaboraram hipóteses.

- Convidei-as para lerem o título que estava em letra cursiva, as crianças estavam aprendendo a letra cursiva. (Resultado: Alguns alunos conseguiram ler com erro na pronúncia “O Sultão e Sherazade”; alguns alunos fizeram a relação com o Livro “A Revolta das Princesas” onde a princesa se chamava Sherazade e deduziu tratar-se do livro “Mil e uma noites”).
- Confirmei a dedução e expliquei para as crianças que apesar do título possuir outro nome, se tratava da mesma história abordada no livro infantil “A Revolta das Princesas”.
- Expliquei que apenas apresentaria as imagens do livro, pois não havia livro físico (as imagens foram tiradas de um vídeo do Youtube e a reescrita foi feita em forma de texto).
- Pedi a cooperação das crianças, pois como o livro só contemplava imagens e as crianças precisaram ficar atentas à leitura.
- Ao final da leitura, fiz perguntas sobre o conto: “O porquê de o Sultão se casar com uma mulher que não o amava?”; “Por que ele decidiu prender todas as mulheres na masmorra?”; “Pensar no porquê Sherazade se ofereceu para casar-se com o Sultão?”; “Quais histórias Sherazade gostava de ler?”; “Será que ela criava suas próprias histórias?”; “Será que a Sherazade lia as histórias para o Sultão?” (Voltei na imagem onde Sherazade conta história sem o auxílio de um livro); “Será que o Sultão aprendeu a contar histórias também?” (Respostas: O Sultão que quis se casar com Sherazade; Sherazade lia os livros para o Sultão; Sherazade inventava as histórias; O Sultão não aprendeu a contar as histórias porque não sabia ler) Intervenção com a pergunta: “Será que precisa saber ler para contar histórias?”. Momento de reflexão: “Será que eles conseguiriam recontar as histórias depois da minha leitura?”. Retomei a proposta do livro “A revolta das Princesas” com a pergunta: “Por que Sherazade se revoltou?”. Convidei os alunos a pensarem em uma história onde o Sultão viveria uma aventura para conquistar Sherazade.

Imagem 3: Contação da história.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

4º Momento: Incentivo à leitura de outros textos e/ou indicação de outros textos que tratam da mesma temática trabalhada.

- Retomei que o texto lido foi citado no livro “A revolta das Princesas”;
- Questionei quais livros as crianças conheciam do mundo árabe. (Respostas: “O Aladim, por causa do tapete mágico utilizado na leitura.”);
- Pedi para as crianças buscarem em casa livros com o tema árabe;
- Pretendia fazer uma visita à biblioteca para conhecer outros textos do mundo árabe com a sugestão para buscar as histórias: As aventuras de Judá; Almaz, o príncipe brilhante; Alibabá e os 40 Ladrões; e, O Mercador e o Gênio.

5º momento: Reflexão sobre o sistema de escrita alfabético com as palavras do texto.

Banco de palavras.

Atividade de escrita: pensada para cada nível de alfabetização.

Imagens 5 e 6: Atividade escrita para crianças na fase pré-silábica e silábica sem valor sonoro.

The image shows two worksheets side-by-side, each with a yellow border. Both worksheets have a header with 'NOME: _____' and 'DATA: ____/____/____'. Below the header is the instruction: '1) COMPLETE O NOME DAS PALAVRAS DITADAS PELA PROFESSORA E PASTE AS SILABAS CORRESPONDENTES A QUANTIDADE DE SILABAS.' The left worksheet lists six words with gaps and four circles for syllables: ...ODER, ...ONDOSO, ...NCANTADO, ...IQUEZA, ...ASHORRA, and ...VENTURA. The right worksheet lists six words with gaps and four circles for syllables: ...O...E..., B...N...O...O, ...N...A...T...D..., R...Q...E...A, ...A...M...R...A, and A...E...T...R....

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Imagens 7 e 8: Atividade escrita para crianças na fase silábica com valor sonoro e alfabética.

The image shows two worksheets side-by-side, each with a yellow border. Both worksheets have a header with 'NOME: _____' and 'DATA: ____/____/____'. Below the header is the instruction: '1) ESCREVA O NOME DAS PALAVRAS DITADAS PELA PROFESSORA.' The left worksheet shows six rows of empty boxes for writing words. The right worksheet shows six rows of empty boxes for writing words.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

6º Momento: Incentivo à escrita de textos

- Dividi as crianças em cinco grupos com quatro crianças. A divisão foi pensada e discutida em conjunto com a professora regente. Cada grupo recebeu quatro imagens da história contada.
- Pedi aos grupos para organizarem as quatro imagens disponibilizadas conforme os acontecimentos da história.
- Orientei os grupos a reescreverem a história utilizando como auxílio as imagens
- Propus uma escrita coletiva do texto onde o Sultão que se aventura para conhecer e conquistar Sherazade. (Base no texto As Revoltas das Princesas).

Imagem 9: Imagens da história para a atividade de enumeração da sequência.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Imagem 10: Foto dos alunos durante a produção de texto.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Imagens 11 e 12: Textos produzidos.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Os materiais utilizados para a realização das atividades incluíram um livro impresso, fichas ilustrativas, atividades impressas, papel almaço, canetinhas coloridas, lápis e borracha. A duração total do projeto foi de duas semanas, sendo a primeira semana dedicada à motivação para a história, à contação da história e à realização da atividade escrita impressa, com um tempo de duração de aproximadamente 1 hora e meia. Na segunda semana, utilizamos imagens para enumerar a sequência da história e, em seguida, os alunos produziram textos em grupos, com um tempo total de aproximadamente 2 horas e meia.

Conforme os autores estudados no curso de formação, as atividades foram cuidadosamente elaboradas para envolver os alunos, tornando-os sujeitos ativos na experiência de leitura. Para alcançar esse objetivo, utilizamos estratégias como a exploração da capa do livro, recursos motivacionais, perguntas complexas e estratégias para o reconto da história. Além disso, para promover o letramento literário das crianças, foi fundamental ter domínio da linguagem e das habilidades de leitura e escrita, especialmente no contexto da literatura.

Durante a sequência didática, os alunos demonstraram interesse, motivação e participação ativa. Não enfrentamos dificuldades significativas de compreensão leitora. A principal dificuldade das crianças pareceu ser a elaboração do texto escrito, mas o uso das imagens auxiliou na organização da história, facilitando o processo de escrita. Ao final, foi evidente que as atividades de leitura literária contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela leitura, a ampliação do repertório literário e o estímulo à criatividade e imaginação das crianças.

O objetivo deste relato de experiência é descrever a vivência escolhida e realizada, destacando a interação com as crianças. Desse modo, relatamos a razão da escolha, os motivos

que nos levaram a tomar essa decisão, o que ocorreu durante o processo de seleção das atividades e, por fim, como as atividades foram conduzidas. Também descrevemos os imprevistos que surgiram, a reação das crianças, o que aprendemos com a experiência e o papel desempenhado pela professora.

Conclusão

Adentrando ao mundo de “Mil e Uma Noites,” conhecemos a fascinante personagem Sherazade, cujas habilidades narrativas a mantiveram viva através de suas histórias cativantes. Cada conto trazia consigo valores, dilemas morais e desafios, que nos instiga a refletir sobre a natureza humana e a sociedade. O processo de discussão em grupo permitiu uma troca rica de ideias e perspectivas, enriquecendo nossa compreensão das histórias e dos personagens.

Durante o curso, percebemos que as narrativas de “Mil e Uma Noites” transcenderam o tempo e o espaço, influenciando a cultura e a imaginação de diversas gerações ao redor do mundo. Por meio da obra “Mil e Uma Noites,” compreendemos a relevância de abraçar a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão.

Entendemos também como a literatura tem o poder de conectar pessoas e de proporcionar um espaço seguro para a reflexão sobre questões complexas da vida. Ao final do curso de extensão, tivemos a convicção de que a leitura literária é uma ferramenta essencial para o enriquecimento pessoal e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O curso deixou a marca indelével de que a literatura é uma verdadeira viagem através das palavras, permitindo-nos explorar mundos e viver experiências que vão além do nosso próprio tempo e espaço. Ao término do processo, ficou evidente que as práticas de leitura de obras literárias tiveram um impacto positivo no cultivo do interesse pela leitura, na expansão do conhecimento em literatura e na promoção da criatividade e imaginação nas crianças.

Referências

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. Palestrante: Magda Soares. Espírito Santo: Regis Horta, 2017. 1 vídeo (8 min e 32 s) transmitido pelo canal Andreia Inês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage**. Rowman & Littlefield, 1997. 144 p.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PIAGET, J.; DUCKWORTH, E. Genetic epistemology. **American Behavioral Scientist**, v. 13, n. 3, p. 459-480, 1970.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. *Objetos Educacionais*, UNESP, p.101-107, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> . Acesso em: 16 fev. 2024.

“MARCELO, MARMELO, MARTELO”: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A OBRA DE RUTH ROCHA VIVENCIADA POR CRIANÇAS NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO

Isabela Cunha Dinali

(Graduanda Pedagogia, UFLA) isabela.dinalli@estudante.ufla.br

Introdução

Durante o processo de alfabetização, há diversos desafios que podem ser enfrentados com a abordagem correta para garantir uma apropriação mais efetiva da leitura e escrita. Nesse contexto, a leitura literária no ambiente escolar desempenha um papel essencial ao agir como mediadora e incentivadora, levando em conta as necessidades específicas das crianças e sua contribuição direta para a alfabetização, reforçando a importância da leitura, conforme mencionado por Souza e Cosson (2011).

Sob essa perspectiva, o presente relato de experiência busca aprofundar as reflexões acerca das “Estratégias de Leitura” e suas significativas contribuições para a formação de

mediadores de leitura na educação básica. O marco teórico abordado nesta pesquisa se fundamenta em teorias da educação, pedagogia, psicologia cognitiva e linguística, que fornecem subsídios para a compreensão da importância da leitura como ferramenta fundamental no desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos.

O problema central desta investigação é compreender como as estratégias de leitura podem ser aplicadas e potencializadas para formar mediadores de leitura eficazes, capazes de estimular o interesse pela leitura entre os estudantes da educação básica. Uma vez que é notável que o ambiente escolar nem sempre oferece condições para que a leitura literária ocorra de forma não-escolarizada, permitindo que as crianças se envolvam ativamente e prazerosamente no processo.

Portanto, a relevância deste estudo reside na necessidade premente de promover a leitura como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para o exercício da cidadania. A formação de mediadores de leitura qualificados pode representar um importante fator de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e participativa. Além disso, a pesquisa busca colaborar com a ampliação do debate acadêmico acerca das estratégias de leitura, enriquecendo o campo da educação e da formação de professores. Com isso, a atividade realizada com as crianças foi uma maneira de incentivar a leitura dentro da sala de aula.

Desenvolvimento

A partir dos estudos realizados durante o curso de extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, pode-se dizer que a leitura e a leitura literária são aspectos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos indivíduos, principalmente durante o processo de alfabetização. Diante disso, é importante que nós, futuros professores, tenhamos em mente a capacitação para a formação de “sujeitos-leitores”, que são pessoas capazes de atuar com e sobre a linguagem.

Segundo a autora Martins (2010), a leitura é uma atividade complexa que envolve a decodificação e a compreensão do texto escrito. “[...] Ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem codificar, impossível [...]” (Martins, 2010, p. 32). Assim, conforme a autora, a leitura é um processo em que o leitor participa envolvendo tanto a capacidade de decifrar os sinais como a de dar sentido a eles, compreendê-los.

O termo decodificação, geralmente usado, nos remete à alfabetização, considerada o processo pelo qual uma pessoa aprende a reconhecer, entender e utilizar símbolos do alfabeto

para ler e escrever. Envolve o domínio das habilidades básicas de decodificação e codificação das letras e sons, a compreensão de como as palavras são formadas e a capacidade de ler e escrever.

Por outro lado, o letramento vai além da habilidade de ler e escrever. Ele se refere à capacidade de compreender, interpretar e usar a leitura e a escrita de forma significativa em diversas situações da vida cotidiana. O letramento envolve a compreensão de textos, a habilidade de fazer inferências, analisar informações, interpretar contextos e aplicar conhecimentos em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos. Enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de decodificação e codificação das letras, o letramento abrange a compreensão e o uso efetivo da leitura e da escrita para a participação ativa na sociedade. Ambos são processos interligados e fundamentais para o desenvolvimento da comunicação e do conhecimento.

Já a leitura literária, por sua vez, concentra-se especificamente em textos literários, como contos, poemas, romances e dramas. Segundo Cosson (2006), a leitura literária, assim como a sua escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. A literatura torna “[...] o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.

Diversos estudos têm demonstrado os benefícios da leitura literária na formação dos indivíduos, especialmente em crianças e jovens em idade escolar. A leitura de obras literárias pode ampliar o vocabulário, desenvolver a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, além de estimular a criatividade e a imaginação. Através da identificação com personagens e situações presentes nas histórias, os leitores podem refletir sobre questões complexas da vida, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e emocional.

Nesse sentido, a abordagem da leitura literária no contexto educacional tem sido cada vez mais valorizada. Educadores e pesquisadores como Rildo Cosson, Isabel Solé, Ilsa Vieira do Carmo Goulart e Maria Helena Martins, têm buscado estratégias para incentivar a leitura de obras literárias nas escolas, promovendo o gosto pela literatura e estimulando o hábito da leitura desde cedo. A mediação do professor é essencial nesse processo, pois ele pode orientar os estudantes na escolha de obras adequadas, propor atividades que explorem a compreensão e a interpretação dos textos e fomentar discussões sobre os temas abordados nas obras literárias.

Outro aspecto relevante é o papel da leitura literária na formação de mediadores de leitura, ou seja, pessoas capazes de estimular e difundir o hábito de ler em seu entorno social. Esses mediadores podem ser professores, pais, bibliotecários ou outros profissionais que atuam na promoção da leitura. Ao incentivar a leitura literária e compartilhar suas experiências com os

textos, esses mediadores desempenham um papel fundamental na formação de leitores críticos e apaixonados pela literatura.

Em resumo, leitura e leitura literária abrangem uma série de conceitos e abordagens que destacam a importância dessas práticas na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais informada e crítica. A leitura literária, em particular, desafia os leitores a mergulharem em mundos imaginários, a refletirem sobre suas próprias vidas e a se tornarem cidadãos mais conscientes e empáticos. Assim, a promoção da leitura e da leitura literária é uma missão crucial na busca por uma educação significativa e transformadora.

Ao pensar a formação de leitores efetivos no contexto escolar, é importante entender o papel do professor nesse processo, que, na perspectiva de Martins (2010), é aquele que faz a intermediação entre o objeto lido e o estudante-leitor. O professor, a partir das considerações da autora sobre a leitura, tem o papel de criar condições para os estudantes realizarem sua própria aprendizagem conforme seus interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e as exigências que a realidade lhes apresenta. Nesse sentido, criar condições não se limita a alfabetizar e proporcionar o acesso a livros.

Isso não significa desconsiderar aspectos que favorecem o processo de alfabetização das crianças, como um ambiente de sala de aula acolhedor, com características próprias da turma. Esse ambiente precisa ser um espaço rico em estímulos e oportunidades de aprendizado, onde a alfabetização é valorizada e incentivada de forma contínua.

Além disso, é importante proporcionar a realização de atividades práticas que envolvam a leitura e escrita, como jogos, brincadeiras, projetos e tarefas que estimulam o uso das habilidades de leitura e escrita. Estímulo à reflexão e discussão sobre os textos lidos, incentivando a compreensão crítica, interpretação e análise.

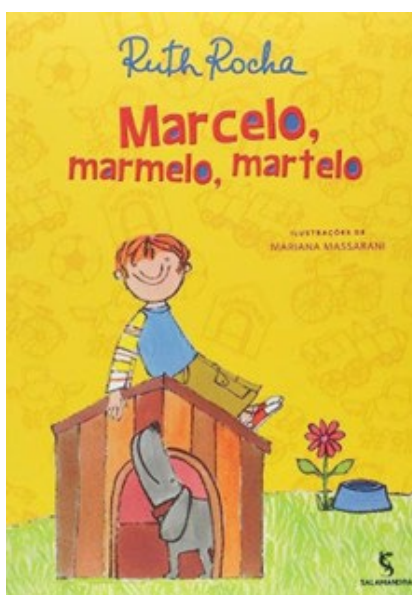
Assim, o principal objetivo do ambiente alfabetizador é criar uma atmosfera rica em estímulos e práticas de leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas e o gosto pela leitura e escrita, por isso “[...] a confecção e a utilização de materiais variados de leitura e escrita a serem expostos, disponibilizados aos olhares, nas salas de aula. Uma dimensão estético-pedagógica que atribuíu o espaço físico um caráter mediador na aprendizagem da criança” (Goulart, 2012, p. 212).

Posto isso, este texto busca, por meio do relato de experiência, aprofundar as reflexões acerca das estratégias de leitura e suas significativas contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica, considerando as necessidades específicas das crianças e sua contribuição direta para a alfabetização, reforçando a importância da leitura. O relato apresenta uma sequência de atividades a partir da obra de Ruth Rocha “Marcelo, martelo, marmelo” realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I.

A partir do que foi dito anteriormente e de todas as observações realizadas durante os momentos em que eu estive presente na sala de aula, para a conclusão do estágio, realizei uma contação de história do livro citado acima. A história gira em torno do personagem Marcelo, um menino que adora brincar com as palavras e inventar novos termos. Esse livro aborda de maneira lúdica e divertida a linguagem e a criatividade, explorando os sons das palavras e os diferentes significados que podem ter.

Tendo isso em vista e considerando que no primeiro ano as crianças estão no período de alfabetização e letramento, esse livro foi escolhido por ser uma obra que incentiva as crianças a brincarem com a linguagem e a experimentarem novas formas de se expressar. A leitura da obra e a atividade foram pensadas justamente para proporcionar essa experiência de inventar novos nomes para os objetos, assim como Marcelo faz.

Imagem 1: Capa do livro “Marcelo, marmelo, martelo”.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Marcelo-Marmelo-Martelo-Ruth-Rocha/dp/8516071499>

A professora regente disponibilizou uma aula de 50 minutos para que eu pudesse realizar a vivência com as crianças. A partir disso, pedi a permissão para que eu pudesse afastar todas as carteiras e realizar um círculo com elas no meio da sala. Como estava um dia frio, levei uma colcha de retalhos para que o ambiente ficasse mais acolhedor e as crianças pudessem se sentar. Em um primeiro momento, cantei a música “No mundo das maravilhas eu agora vou entrar. Qual será a linda história que a Isabela vai contar?”. Como conheciam a música, convidei-as para cantarem bem alto, um pouco mais baixo e por fim, bem baixinho, ficando todos mais calmos para que eu pudesse começar a contação.

Em um segundo momento, apresentei o livro para as crianças, fazendo a leitura do título, de quem escreveu a história, de quem fez as ilustrações e a editora responsável por publicar o livro, deixando-as observar com atenção a imagem da capa. Diante dessa

exposição, realizei algumas perguntas para despertar ainda mais o interesse das crianças pela leitura, sendo elas:

- Vocês já ouviram ou conhecem essa história?
- Alguém sabe o que significa marmelo?
- As palavras Marcelo, marmelo, martelo tem alguma semelhança?
- O que vocês acham que acontece na história?

Durante os estudos realizados no curso, vimos como essas perguntas norteadoras são importantes, visto que, a partir delas, podemos despertar o interesse e a curiosidade nas crianças, fazendo com que fiquem mais atentas e se interessem pela história, elaborando suas hipóteses iniciais. A cada pergunta que eu realizava, mais ansiosas elas ficavam para ouvir a história e assim, mais entusiasmo eu tinha em contar.

Após toda a nossa conversa, realizei a contação da história e fiquei surpresa com a interação e a participação de todas as crianças. Durante a leitura, comentários eram feitos a respeito da história e de como o Marcelo era uma pessoa criativa e ao mesmo tempo “doida”, visto que estava sempre modificando o nome das coisas. Com a leitura, consegui sorrisos satisfeitos, expressões de desconfiança e de dúvida, surpresa com o desenrolar da história e até mesmo, o sentimento de tristeza pelo que ocorreu com o cachorro de Marcelo. As crianças realmente se envolveram na história e, pelas expressões faciais e corporais, demonstraram estar vivenciando os sentimentos do Marcelo, sendo uma experiência realmente única. Diante de toda interação das crianças, fiquei surpresa com a maneira de como participaram da contação de história, visto que, como foi dito anteriormente, a contação de história não é algo que faz parte da rotina diária delas.

Ademais, realizei mais algumas perguntas com intuito de dar ainda mais sentido para as crianças, sendo elas:

- Por que vocês acham que tudo tem um nome diferente?
- Como seria se todo mundo tivesse o mesmo nome?
- O que Marcelo fazia com as palavras? Por que ele gostava de brincar com elas?
- Vocês já brincaram com as palavras assim como Marcelo? Se sim, como foi a experiência?

Esse momento de perguntas, assim como o primeiro, foi um momento muito rico, onde as crianças puderam expressar suas ideias através da conversa, do ouvir e do falar.

Por fim, propus uma atividade em que eu nomeei de “dicionário de palavras inventadas”. Para isso, levei para cada criança um livrinho de folhas de sulfite coloridas e falei que elas seriam as autoras e iriam confeccionar seus próprios livros. A partir disso, expliquei que assim como Marcelo, iriam colocar novos nomes nos objetos. A princípio, fiquei com receio delas não

conseguirem fazer a atividade e por isso, dei um exemplo: desenhei uma xícara em uma folha e nomeei como segurador de bebida.

Após mostrar o exemplo, as crianças ficaram super empolgadas e começaram a realizar a atividade. Finalizando a atividade, como eu disse que seriam os autores, elas fizeram a capa de seu livro assim como a do livro que eu li, colocando o nome deles no alto e desenhando para ilustrar. Diante disso, o que mais me chamou atenção foi que eu não precisei explicar muito o que eles deveriam fazer, visto que, durante a leitura eu mostrei para eles como era organizado o livro.

Apresento a seguir alguns registros feitos pela professora durante o momento da contação como registro.

Imagem 2: apresentação do livro e contação de história.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Imagem 3: realização da atividade.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Imagem 4: “dicionários de palavras inventadas”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Diante do exposto, pode-se dizer, que as crianças se empenharam para a realização da atividade proposta. Além disso, a partir das observações realizadas durante a contação de história, é perceptível que as crianças gostam de momentos como esse. Com isso, durante uma conversa com a professora docente da turma, comentei que seria interessante ela realizar atividades como essa, deixando-as participar no momento da leitura ou contação de histórias, escolherem os livros a serem lidos, terem liberdade de escolha na hora de realizar as atividades e lugar de fala. Propostas como essa, incentivam as crianças a se aperfeiçoarem cada vez mais no âmbito da leitura e da escrita, sendo um facilitador para o processo de alfabetização e letramento.

Conclusão

A partir das experiências vivenciadas durante o curso de extensão e o momento da contação de história, posso afirmar, que mesmo diante de todos os desafios, foi uma experiência prazerosa e de suma importância em meu desenvolvimento profissional e pessoal. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar de perto o encantamento da aprendizagem inicial das crianças, testemunhando suas descobertas e conquistas através das letras. Diante das dificuldades enfrentadas, aprendi a ser resiliente, paciente e a buscar soluções criativas para os obstáculos que surgem no processo ensino-aprendizagem. Além disso, essa experiência me proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos alunos, bem como a importância de adaptar as estratégias de ensino para atender a diversidade de suas aprendizagens.

Além disso, ao colaborar com professores experientes, pude aprimorar minhas habilidades pedagógicas e compreender a complexidade do processo de alfabetização, bem como a importância do letramento como base para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Diante disso e a partir das experiências relatadas durante o curso, entendi que temos que ter mais empatia com os profissionais que já estão no chão da escola, e que a troca de conhecimentos e experiências são fundamentais para que haja um trabalho colaborativo, em busca de constantes atualizações e aprimoramentos. Acredito, que nós, futuros profissionais, temos que mostrar para os profissionais que já estão na escola e muitas vezes desmotivados, que ainda há esperança e que nós, somos os responsáveis por promover melhorias.

Acredito que diante disso, eu fiquei um pouco mais preparada para lidar com os desafios da minha futura carreira como docente, sempre tendo em mente o papel fundamental que desempenho na formação de cidadãos. Foi possível perceber a importância da interação lúdica e do trabalho em equipe para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, ficou evidente a necessidade de uma formação continuada para os professores, a fim de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas para a mediação da leitura. Diante disso, o contato com as crianças, bem como com a equipe de professores, foi fundamental para a compreensão da dinâmica da sala de aula e para a identificação de desafios e soluções. A vivência na escola permitiu também a reflexão sobre a importância da valorização da infância e da formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em resumo, o curso de extensão juntamente com a vivência realizada, foi uma experiência enriquecedora e fundamental para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu a aplicação teórica e a reflexão sobre a prática docente. Espera-se continuar aplicando os conhecimentos adquiridos e contribuir para a melhoria da educação, tendo como foco a área

da alfabetização e do letramento. Portanto, no meu ponto de vista, por mais difícil que seja, temos que ir além do que o sistema impõe, ou seja, temos que procurar meios que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando o assunto é alfabetização e letramento. Espero que um dia, eu possa contribuir positivamente dentro das escolas e para as crianças, sendo uma profissional que acima de tudo, lida com seres humanos de forma humana.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. 144 p.

GOULART, I. C. V. do. Entre o espaço de ensino e a formação docente: práticas de leitura e escrita. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 211-222, 2012.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. *Objetos Educacionais*, UNESP, p.101-107, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 16 fev. 2024.

DESPERTANDO O UNIVERSO DA LEITURA: REFLEXÕES E APRENDIZADOS NO CURSO DE EXTENSÃO EM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Maria Luísa Paulino

(Graduanda Pedagogia, UFLA), maria.paulino@estudante.ufla.br

Samara Gabriel Milani

(Graduanda Pedagogia, UFLA), samara.milani@estudante.ufla.br

Introdução

O presente trabalho intenciona relatar as contribuições que o curso de Extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, possibilitou para nossos estudos teóricos sobre a leitura, estratégias

de leitura e a mediação da leitura. O curso foi mediado pela professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, e suas orientandas do mestrado professora Keila Montes Pereira Rodrigues e a professora Fortunata Rosária Cidalino, que conduziram momentos de grandes aprendizagens, tendo como embasamento estudos nos livros de Maria Helena Martins (2010) e Rildo Cosson (2006), entre outros autores citados ao decorrer do artigo.

Fazemos parte do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UFLA, no qual estamos vivenciando o contexto escolar e processo de alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir das experiências vivenciadas no chão da escola, consideramos atividade de leitura de extrema importância para que as crianças possam se descobrir no caminho da imaginação e se apropriar de suas leituras, criando seu próprio entendimento do mundo. Nesse sentido, a realização do curso se mostrou um facilitador para que pudéssemos adentrar nas discussões teóricas, refletindo sobre as concepções de leitura e seu diálogo com a prática, para pensarmos ações mais efetivas para contribuir na formação de leitores.

A leitura, segundo Martins (2010), proporciona a formação integral do indivíduo. Porém, pode-se observar que nem sempre é dado na escola a devida importância à atividade de leitura. Com o propósito de estar sempre em formação para possibilitar o contato com livros e histórias, o curso realizado mostra como tornar a leitura uma prática capaz de transformar a aprendizagem das crianças, explorando a potencialidade da leitura literária.

Através desse curso, percebemos como a leitura literária pode se tornar uma poderosa ferramenta transformadora, incentivando as crianças a desbravarem o mundo da imaginação e construir seu próprio entendimento da realidade. Com embasamento nas obras de Martins (2010), Cosson (2006) e outros renomados autores, reafirmamos o compromisso com nossa formação contínua e o propósito de cultivar o hábito da leitura para enriquecer nossas práticas educativas e, assim, inspirar o amor pelos livros e pela leitura nas gerações futuras.

A partir desse momento de formação, fortalecidos em nossos conhecimentos e convicções, nos sentimos mais preparados para atuar como mediadores de leitura e contribuir para uma educação que promova a formação integral dos indivíduos, ampliando horizontes e possibilitando um mundo de infinitas possibilidades através da leitura.

A leitura como construção de sentido do texto

A leitura é uma das grandes ações que possibilita a transformação da visão de mundo a quem a realiza, e na nossa sociedade com o passar dos anos as pessoas estão cada vez mais perdendo o hábito de ler. De acordo com Martins (2010), seria considerável ter a leitura como um

processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, incorporando-se ao cotidiano de uma parte da sociedade.

A leitura proporciona elementos para a postura crítica, no diálogo que é realizado entre o leitor e o que está sendo lido. Por meio de um livro, pode evocar diferentes sentimentos a quem o lê, trazendo uma formação íntima do leitor, segundo Martins (2010, p. 29) “[...] O ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva [...]”.

Para Solé (1988), a leitura dentro do ambiente escolar constitui-se em três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. O antes da leitura é o momento quando se explora a capa, o autor, ilustrador e outros elementos presentes. Durante a leitura, ocorre a formulação de hipóteses e o confrontar das hipóteses a cada nova informação, constitui-se um diálogo entre conhecimento prévio dos alunos e o texto. Terminada a leitura, é hora das trocas de informações, do registro, do relato ou formas de explorar o que foi lido. Nos ambientes escolares, nós educadoras atuamos como mediadoras com a função criar condições de leitura, que, segundo Martins (2010), não consiste apenas em alfabetizar ou propiciar o acesso aos livros, mas também proporcionar um diálogo com esse estudante-leitor sobre a sua leitura, sobre o sentido dado por ele ao objeto de leitura, seja este qual for.

Desse modo, realizar a contação de histórias ou leitura literária para as crianças é propiciar experiências que exploram a imaginação e o contato com o letramento. Além disso, é uma atividade em que não esquecemos a criança que existe dentro de nós, por meio das ações feitas do decorrer da narrativa, ou seja, a partir do olhar, das perguntas que são realizadas e das emoções que as crianças demonstram ao lermos uma história.

O professor como mediador do processo de leitura aproxima a criança da cultura escrita, proporcionando vivências significativas para as crianças, interpretando que “[...] a leitura é uma das grandes ferramentas que dispomos para a interação com o ambiente e para a compreensão do mundo em que as crianças estão inseridas” (Botelho; Goulart, 2020, p. 100). Desse modo, a leitura possibilita o entendimento para a construção de sentido sobre o ato de ler, de acordo com Martins, (2010, p. 42) “um livro tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas”. A leitura literária constitui uma prática cultural que possibilita para as crianças seu entendimento na formação de sujeito, essa experiência de leitura proporciona a fantasia e a imaginação.

A importância da leitura literária

No que tange à leitura e à leitura literária, Cosson (2006) discorre sobre a temática em seu livro: “Letramento literário: teoria e prática”. Segundo Cosson (2006), o ensino da literatura deve ter

como centro a experiência do literário, ou seja, não se resume apenas à leitura das obras literárias, mas também envolve a compreensão do funcionamento da literatura como prática e discurso.

Cosson (2006) destaca a importância de sistematizar a leitura literária, indo além da simples comprovação da leitura, ou seja, buscar outras abordagens que envolvam a crítica literária e as relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Desse modo, esse autor propõe o letramento literário como uma prática significativa tanto para o professor quanto para o aluno, que tem como base a própria força da literatura em nos ajudar a compreender o mundo e a nós mesmos.

Além disso, é ressaltado por esse autor que o letramento literário não se limita ao cânone literário, ou seja, não se restringe apenas às obras consideradas clássicas ou canônicas. A literatura é composta por um conjunto de sistemas, e cabe ao professor fortalecer a disposição crítica dos alunos, levando-os a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Cosson (2006) também menciona que a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história a teoria e a crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, que envolve os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Além disso, o mesmo autor destaca que algumas aulas de literatura tradicionais ignoram a aprendizagem da literatura, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola.

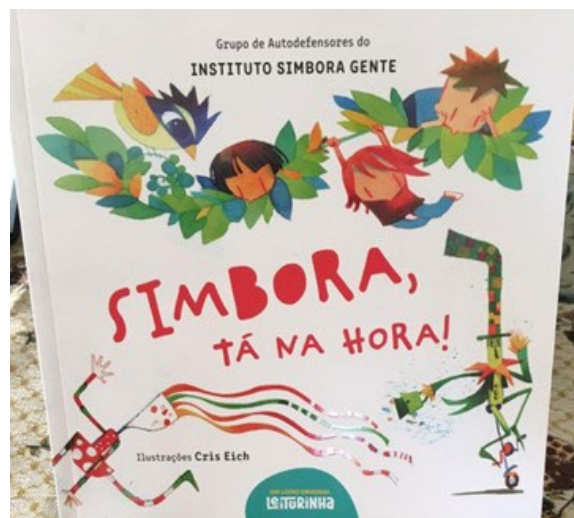
Desse modo, compreende-se que, segundo Cosson (2006), a formação do leitor envolve a diversidade como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos, bem como a reflexão sobre a formação do gosto dos alunos.

Socialização das práticas

De acordo com a proposta apresentada durante o curso, preparamos uma prática de leitura literária baseada nos estudos durante os encontros teóricos. A prática descrita neste texto foi realizada em uma escola municipal da região do Sul de Minas Gerais, com alunos do 1º (primeiro) ano do ensino fundamental. A turma possui 27 (vinte e sete) alunos em processo de alfabetização, porém no dia proposto para o desenvolvimento da atividade estavam presentes 22 (vinte e dois) alunos. O objetivo com a prática foi ampliar o repertório literário das crianças; além disso, levá-las a identificar informações explícitas no texto, bem como incentivar a escrita espontânea das crianças. A atividade buscou-se conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especificamente a habilidade EF15LP02, na qual prevê: estabelecer expectativas em relação ao texto.

Desse modo, utilizamos como recursos o livro “Simbora tá na hora”, papel A4, lápis de escrita e de colorir e borracha. Ao apresentarmos o livro, em um primeiro momento perguntamos o que as crianças achavam que se tratava a história; logo em seguida, realizamos a leitura. Ao fim da história, buscamos compreender o que as crianças entenderam da história, fazendo intervenções necessárias diante das respostas dadas. Como atividade escrita, propomos um desenho a partir da interpretação delas sobre a história. Como avaliação, optamos pela observação atenta aos registros feitos pelas crianças juntamente com as respostas dadas às perguntas norteadoras para perceber a compreensão delas sobre a história lida.

Imagem 1: Capa do Livro⁶



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Inicialmente, apresentamos o livro às crianças para a exploração dos elementos da capa. Ao mostrar o livro para a sala, notamos que as crianças estavam curiosas e animadas, observando o título do livro que segurávamos nas mãos: “Simbora, tá na hora!”. A palavra “Simbora” parecia ter chamado a atenção delas e, antes mesmo de começar a história, decidimos fazer uma pequena provocação. “Pessoal, antes de começarmos nossa aventura, alguém sabe o que significa ‘Simbora’?”, perguntamos, provocando-as e instigando-as a participarem. As respostas variaram desde “vamos lá” até “vamos embora”, e alguns alunos acertaram a definição. Isso aumentou ainda mais a expectativa deles para conhecerem o que a palavra realmente significava na história.

Para aguçar a imaginação das crianças, foi dito que na história havia muitos personagens que elas já conheciam e que deveriam ficar atentos para identificá-los. Além disso, contamos a

⁶Resumo da história: A história ganha vida a partir de uma volta de um almoço para casa em que um grupo de amigos tenta abrir o cadeado, mas não conseguem. Imprevistos acontecem! Mas o problema é que eles podem gerar muita confusão. O mais legal de tudo isso é que uma turminha pra lá de divertida poderá ajudar a resolver essa trapalhada toda. Grupo de auto defensores do grupo Simbora Gente, 2022.

elas que, no final, teriam a oportunidade de criar outro desfecho para a história, despertando ainda mais a curiosidade.

Iniciamos a contação conversando com elas, criando um clima de mistério e expectativa. Conforme folheávamos as páginas do livro, as crianças se encantavam com as ilustrações vibrantes e cheias de detalhes. Elas se apegavam aos personagens, que ganhavam vida de uma forma diferente da que estavam acostumados a ver em suas histórias favoritas, e a cada página, faziam perguntas ansiosas, tentando desvendar o que aconteceria em seguida.

Para tornar a experiência mais interativa, foi proposto um desafio: em que teriam que adivinhar qual seria o próximo personagem a aparecer na história e se ele conseguiria abrir o cadeado. Com isso, a sala se converteu em um cenário de falas e gritos animados de “é esse!”, à medida que os alunos tentavam decifrar o que aconteceria em seguida. Foi perceptível que os personagens que eles já conheciam geravam ainda mais interesse, pois suas representações eram únicas na história, os comentários não paravam, e cada criança queria compartilhar suas observações sobre como os personagens se assemelhavam ou diferiam das histórias originais.

E ao final da história, o momento tão esperado chegou: as crianças teriam que criar um novo desfecho para a narrativa. Pedimos que desenhassem e escrevessem o que imaginavam estar por trás da porta após ela abrir. A criatividade e a diversidade das interpretações foram surpreendentes. Algumas imaginaram um jardim encantado, outras um reino cheio de doces e brinquedos, e houve até quem se desenhasse no fundo da porta.

Os registros foram espetaculares e cada desenho ou texto mostrava a riqueza de suas imaginações. Ficamos impressionadas com a forma como a história conseguiu estimular tanto a criatividade, quanto o pensamento crítico dessas crianças.

Após a história, fizemos uma pergunta provocativa: “Qual característica do personagem mais chamou a atenção de vocês?”. As respostas foram diversas, mas a maioria mencionou a coragem, a amizade e a determinação dos personagens. Esses valores pareciam ter tocado os corações das crianças, pois elas compreenderam que essas características são importantes na vida real e podem nos ajudar a superar desafios.

Outra pergunta que fizemos foi: “Alguém consegue lembrar quais personagens tentaram abrir o cadeado?”. As respostas foram um verdadeiro coro animado. As crianças relembrou com entusiasmo as tentativas de cada personagem, e cada uma dessas cenas criou conexões emocionais entre eles e os personagens da história. Foi uma demonstração encantadora de como a imaginação pode nos levar a uma jornada de identificação e empatia.

Finalmente, chegou o momento de explorar a terceira pergunta: “Qual foi a lição que vocês aprenderam com a história do livro?”. As respostas foram surpreendentemente maduras e cheias de sabedoria infantil. Algumas crianças disseram que aprenderam sobre a importância

de não desistir, mesmo diante de desafios aparentemente impossíveis. Outras destacaram a ideia de que trabalhar em equipe e ajudar uns aos outros é fundamental para alcançar objetivos. Algumas crianças mencionaram que a história as ensinou sobre como cada personagem, mesmo com suas diferenças, tinha habilidades únicas e valiosas.

No final da aula, percebemos que a contação de “Simbora, tá na hora!” foi uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para nós. Por meio de uma história cativante, provocativa e cheia de surpresas, elas puderam mergulhar em um mundo mágico. E nós, como futuras professoras, nos sentimos muito realizadas por termos compartilhado esse momento de descoberta e aprendizado com esses pequenos grandes sonhadores, que nos proporcionou um olhar mais atento ao ato de contar e ler histórias.

Como essa prática consistia em ato reflexivo do curso realizado, após desenvolvermos a prática na escola, realizamos a socialização das atividades em encontro presencial, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Nesse encontro, partilhamos os resultados que foram sendo construídos ao longo de nossos encontros. Foram momentos de escuta e de apresentações das nossas práticas, resultando em riquíssimo compartilhamento das experiências de contação e leitura de histórias vivenciadas por nós com as crianças.

Após as apresentações das práticas realizadas, foi possível perceber, assim como destacam os autores estudados, durante a contribuição da leitura na formação da criticidade dos sujeitos e na transformação da sua visão de mundo. Acreditamos que o curso possibilitou-nos um olhar diferenciado para a atividade de leitura em sala de aula, reconhecendo no ato de ler o abrir portas para transformar nossa leitura de mundo e ampliar nossos conhecimentos ao longo da vida.

Imagem 2: Turma do primeiro ano.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Imagem 3: desenho da proposta feita.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Conclusão

Considerando as experiências vivenciadas e os aprendizados proporcionados no curso de extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, apontamos alguns aspectos abaixo que foram de suma importância para nós.

Diante dessa enriquecedora jornada de aprendizado concluímos que a experiência foi verdadeiramente transformadora para nossa formação como futuros pedagogos. A partir dos encontros teóricos, dos relatos compartilhados e, especialmente, da prática realizada com as crianças, compreendemos a importância do papel do mediador de leitura na vida dos pequenos leitores.

Foi possível perceber que as crianças gostam do contato com o mundo da imaginação que a leitura proporciona. Do mesmo modo, destacamos a importância de atividades de leitura intencionalmente preparadas para que esses momentos sejam encontros prazerosos e de descobertas entre as crianças e o texto lido, contribuindo para a formação de leitores.

Assim, concordamos com Martins (2010), que destaca a leitura como um ato de formação interior que coloca a identidade do leitor, com suas reflexões e entendimentos, e ao proporcionar a descoberta do livro, como um objeto especial diferente dos outros brinquedos, que pode ser fonte de prazer. Nesse sentido, a leitura deixa de ser apenas um ato mecânico de decifrar palavras para se tornar um universo encantador de imaginação e prazer.

Dessa forma, ressaltamos que a boa mediação é fundamental para despertar o interesse e o envolvimento das crianças com os livros, estimulando-as a descobrir o mundo fascinante que se abre através das páginas. Assim, agradecemos imensamente à professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, às professoras Keila Montes Pereira Rodrigues e Fortunata Rosária Cidalino, e a todos os envolvidos nessa experiência enriquecedora que nos permitiu vislumbrar um futuro em que poderemos contribuir efetivamente para a formação de leitores críticos, autônomos e apaixonados pelo universo literário. O conhecimento adquirido e a paixão despertada pela leitura nos acompanharão em nossa jornada profissional, impulsionando-nos a disseminar a importância e os benefícios desse ato mágico que é ler.

Referências

BOTELHO, M. C.; GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em meio às impressões da leitura de crianças de 4 e 5 anos. **Revista a Cor das Letras**, Feira de Santana-BA, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 144 p.

GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? In: ROCHA, J. G. et al. (Org.). **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 1, p. 21-36.

GRUPO DE AUTODEFENSORES DO INSTITUTO SIMBORA GENTE. **Simbora, Tá Na Hora!** Original Leiturinha. São Paulo: Editora Vooinho, 2022.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ATIVIDADE QUE ESTIMULA A IMAGINAÇÃO

Samara Maria Fernandes

(Graduanda Pedagogia, UFLA), samara.fernandes1@estudante.ufla.br

Steffany Cristina Costa Oliveira Ribeiro

(Graduanda Pedagogia, UFLA), steffany.ribeiro@estudante.ufla.br

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência, requisito para conclusão do Curso de Extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado em 2023, pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

O curso proporcionou um estudo aprofundado sobre a problemática da leitura literária nas instituições de ensino básico, além de buscar compreender as diversas estratégias de leitura

que promovem o desenvolvimento da criança, o qual transcende a decodificação e permite a adaptação das funções cognitivas (atenção, raciocínio, interação) durante a contação de histórias.

Para além das contribuições teóricas, será apresentado neste estudo um relato de experiência feito pelas autoras com a contação de histórias, uma atividade realizada para possibilitar o desenvolvimento da linguagem escrita e oral que a leitura viabiliza. Após a contação da história, foram desenvolvidas duas atividades que permitiram entender melhor como a leitura afeta as crianças.

A escolha da história para a contação foi pensada a partir de observações feitas por uma das autoras que têm contato semanalmente com a turma e sentiu a necessidade de contextualizar a história para permitir que as crianças refletissem sobre seu comportamento, bem como ressaltar a responsabilidade de respeitar as diferenças umas das outras.

Assim, este texto foi organizado de forma que, em um primeiro momento, apresenta-se uma breve fundamentação teórica, para, em seguida, descrever o relato de experiência, expondo como foi feito o planejamento, o local, bem como a elaboração das atividades. Na sequência, destaca-se as observações realizadas na experiência literária vivenciada pelas crianças e as contribuições identificadas para a prática em sala de contação de histórias e leitura literária, finalizando com apontamentos de alguns aspectos considerados relevantes pelas autoras.

Fundamentação teórica

A experiência com leitura literária transpassa a realidade e nos permite ir além, para um mundo imaginário transmitido por meio da própria linguagem, seja ela oral ou escrita. Conforme Souza e Gonçalves (2022), por meio do uso de palavras, imagens e sons, a literatura oral é a forma mais antiga de contar histórias reais ou fictícias. Dessa forma, entendemos sua importância para inserção e preservação da cultura para as crianças e os adultos. Logo, a importância dessas práticas para a aprendizagem na educação infantil promove muitas evoluções no desenvolvimento das crianças, assim como desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções como medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios.

Nessa mesma perspectiva, a leitura contribui com a formação afetiva das crianças promovendo a compreensão de si, do outro e do mundo. Entendemos que a leitura, como afirma Goulart e Pereira (2020), desempenha um papel decisório no processo de reflexão, de criticidade, de emancipação, de alteridade, de inserção social, ou seja, de desenvolvimento integral do sujeito. Portanto, ressaltamos que o papel do mediador e da mediadora no processo de leitura e escrita é provocar nas crianças o desejo pela leitura de forma que possa contribuir para o seu desenvolvimento, bem como apresentar a importância dessa atividade em outros aspectos.

Nessa perspectiva, a implementação dessa prática dentro das instituições de ensino visa à promoção da alfabetização e letramento. É necessária, uma intervenção eficaz para estimular os alunos a serem leitores capazes de enxergar a leitura para além daquilo que está escrito e construir uma ligação com o mundo fictício e o real. Assim, a contação de histórias precisa estar presente na vida das crianças, lembrando que a mediação por parte da educadora é de extrema importância para um impacto verdadeiro e que proporcione a construção de um indivíduo não apenas crítico, mas também inserido no meio cultural e social.

Desse modo, a contação de histórias no ciclo da alfabetização e letramento tem grande relevância, uma vez que contribui para desenvolvimento da oralidade e escrita dos estudantes. É uma prática que ao ser realizada de forma dinâmica, envolvente e lúdica, empregando-se técnicas que tornam a narrativa mais vívida, pode gerar diversos resultados positivos. Além disso, possibilita a utilização de diversas estratégias e promove uma contribuição interdisciplinar significativa. Portanto, a prática de contar histórias na fase da alfabetização tem como objetivo fomentar a leitura, escrita e a imaginação das crianças, pois de acordo com Fonseca e Vanalli (2012), mesmo que ainda não saibam ler, ouvir um texto já é uma forma de leitura.

Metodologia

A partir disso, nossa proposta de trabalho pedagógico voltada para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita se deu a partir de uma Contação de História intitulada “O coelho sem orelhas” escrita por Klaus Baumgart e Til Schweiger. Realizamos a contação no pátio da Escola, com as alunas e os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 6 e 7 anos de idade. Além do livro, foram utilizados dedoches confeccionados por nós para ilustrar os personagens da história.

Figura 1: Capa do livro.



Fonte: Baumgart e Schweiger (2012).

Este livro trata, de uma forma imaginária e criativa, a questão das diferenças, uma vez que traz o coelho sem orelhas como personagem principal da narrativa, sendo este diferente dos demais coelhos. Ao longo da história é apresentada situações em que o coelho sem orelhas é excluído pelos outros, até que ele encontra um ovo e passa a cuidar dele, pois não encontrou o dono. Num certo dia, o ovo se choca e dele sai um pintinho, com orelhas, o coelho sem orelhas é acolhido pelo pintinho e se tornam melhores amigos.

O principal objetivo do nosso relato é trabalhar a diversidade e o respeito ao próximo, bem como dar às crianças a oportunidade de aprenderem sobre si mesmas e compreenderem os mais diversos aspectos das pessoas com quem convivem. Além disso, proporcionar um pensamento coletivo sobre as diversas maneiras, formas e características que nos definem, promovendo bons relacionamentos e respeitando as diferenças alheias como oportunidades de interagir respeitosamente com os outros, independente de suas particularidades.

Dessa maneira, optamos por recontar a história, pois, além de ser uma forma mais recreativa e dinâmica, as crianças ficaram livres e à vontade para opinarem e trazerem seu repertório diante da história, percebemos também que o foco da turma foi maior. E isso viabiliza a produção de narrativas pelas próprias crianças, estimulando a imaginação e o conhecimento de si e do outro, proporcionando à professora um espaço amplo de avaliação do desenvolvimento da linguagem e interpretação daqueles que estão aprendendo.

Embora seja uma narrativa de fácil compreensão, esta história traz questões importantes como a inclusão, transmite valores como a amizade e a diversidade. Segundo Silva (2018), o relato permite que a criança ouça, interaja e, em seguida, expresse oralmente suas percepções diante da história. Logo, expressando oralmente, a criança faz um exercício de expansão de seus horizontes e argumentos, organizações de suas ideias e socializa-se, desenvolvendo diversas habilidades.

Outra característica importante a ser observada é o ambiente de leitura, que faz toda a diferença para a contação. Desse modo, para o desenvolvimento da proposta escolhemos fazer ao ar livre, fora da sala de aula, com toda a turma formando um círculo, inclusive a dupla que iria contar a história, para promover maior proximidade com os estudantes. Conforme mencionado anteriormente, utilizamos os dedoches para representar as personagens da história, como o coelho sem orelhas, o ovo e o pintinho com orelhas.

Imagem 2: produção dos dedoches.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Imagem 3: Alguns dedoches.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

O momento do reconto e atividades propostas

Batista (2006) esclarece que a leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que incorporam ao leitor em suas três fases, antes, durante e após a leitura. Nesse sentido, na prática propriamente dita, criamos um ambiente motivador que inserisse a criança à história antes de iniciar o reconto, por meio de perguntas, como: Vocês conhecem um animal chamado coelho? Como ele é? Vocês sabiam que existe um coelho sem orelhas? Dessa maneira, instigam a atenção das crianças para ouvirem a história e descobrirem quem era esse coelho sem orelhas. O reconto teve uma duração de aproximadamente três minutos, promovemos um diálogo com as crianças permitindo que trouxessem seu repertório mediante a história e para além dela, assim entendemos melhor suas visões e interpretações da história.

Durante o reconto várias crianças interagiram mostrando seu entendimento da história e relacionando sempre com aquilo que é do seu conhecimento. Ademais, observamos uma pronta organização de ideias por parte delas, estando plenamente concentradas em nossa narração. Também pudemos identificar como elas conectavam os eventos, conferindo sentido à história. Desse modo, como ressaltamos anteriormente, percebemos a importância de realizar os questionamentos com a turma durante a contação, pois as crianças ficaram reflexivas mediante o contexto da história e perceberam a importância de respeitar as diferenças e limitações do outro.

Como aponta Nascimento (2021), os livros trabalham temas presentes na realidade da sociedade, além de favorecer o contato com uma memória cultural coletiva, dessa forma, o reconto foi mais proveitoso, pois permitiu que as crianças tivessem sua própria compreensão da história.

Imagem 4: Momento do reconto.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Sendo assim, esse diálogo foi o nosso desenvolvimento da Linguagem Oral, pois, por meio das perguntas, as crianças interagiram bastante, compartilhando suas próprias histórias, vivências e trazendo seu repertório. Além disso, elas demonstraram suas compreensões sobre a história narrada, considerando que são crianças de 6 e 7 anos, evidenciando assim a eficácia do propósito da narrativa.

Para finalizar a atividade proposta, levamos um bolo de cenoura com cobertura de chocolate para as crianças e mais uma vez fizemos perguntas para conectar a história ao bolo, estimulando as crianças a exercitarem sua capacidade de pensamento e fazer associações.

Imagem 5: Momento comilança.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Por fim, como atividade voltada para o desenvolvimento da Linguagem Escrita optamos pelo desenho livre, pois através do desenho a criança expressa seus pensamentos, imaginações e vivências. Essa atividade foi realizada uma semana após o reconto e conduzida pela professora regente da turma, que relembrou com as crianças a história contada e orientou-as para que desenhassem o que tinham entendido sobre a história.

Por meio dos desenhos, foi possível observar os aspectos que mais chamaram a atenção das crianças, assim como a comunicação de emoções que talvez não pudessem ser articuladas verbalmente, ainda que elas estivessem conscientes dos sentimentos que as mobilizaram.

Imagem 7: Desenho da história.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Considerações finais

Diante do que foi exposto neste trabalho, conclui-se que a leitura literária é uma prática simples, mas favorece o desenvolvimento da escrita e da língua, como também permite a constituição de um aluno leitor, apto a ver a leitura como uma maneira de produção de sentidos - além do seu desenvolvimento cognitivo. Todavia, para que isso seja possível, é necessário o uso de estratégias adequadas, bem como uma mediação que provoca e estimula a imaginação daquele que ouve com atenção. Sendo assim, a mediação da professora é necessária, porém, de maneira sutil, garantindo o ensino da leitura e ocasionando a vontade de ler por parte das crianças.

Portanto, com esta prática foi possível compreender de forma clara como a leitura literária afeta o desenvolvimento, tanto daquele que ouve quanto do que conta a história, uma vez que as percepções obtidas pelas crianças ao longo das atividades mostraram seu envolvimento na

contação desde o início. Nessa perspectiva, foi possível visualizar como a leitura perpassa o ambiente escolar e sempre irá se relacionar com a vida dos e das estudantes, acentuando seu papel social. Dessa maneira, propor atividades a partir de uma contação de história nos permite trazer a leitura não só como uma forma de prazer, mas também de conhecer o mundo. Dessa forma, podemos valorizar e incentivar as práticas de leitura e escrita, garantindo que estejam integradas a situações contextualizadas às ações das crianças (Goulart, 2016).

Referências

- BATISTA, A. A. *et al.* **Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Coleção: Pró-Letramento).
- BAUMGART, K.; SCHWEIGER, T. **O Coelho sem orelhas**. São Paulo: Panda Books, 2012. 56 p.
- FONSECA, A. C.; VANALLI, M. Formação leitora na educação infantil. **Periódico Eletrônico Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, p. 1155-1161, 2012.
- GOULART, I. do C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul. 2016.
- GOULART, I. C. V; PEREIRA, K. M. A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais? **Revista Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020.
- NASCIMENTO, C. R. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.
- SILVA, D. L. R. **A importância da leitura a partir do conto e do reconto na educação infantil em uma escola sertaneja do município de Delmiro Gouveia - AL**. 2018. 64 f. Tese (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Alagoas, Alagoas, 2018.
- SOUZA, D. A.; GONÇALVES, L. P. S. **Contação de histórias e o processo de letramento na educação infantil**. 2022. Tese (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal Goiano, Hidrolândia, Goiás, 2022.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA PRÁTICA PLANEJADA PARA A AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diane Olidia Timotheo da Silva

(SME de Bandeirantes, MS) diane.silva@estudante.ufla.br

Introdução

A temática abordada nos estudos do “Curso de Extensão Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado em 2023, pelo Núcleo de Estudo em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA), assegura que a linguagem, a leitura e a escrita são inerentes às ações pedagógicas presentes nas atividades propostas na Educação Infantil, pois: “verifica-se que a prática literária pode ser apresentada à criança, logo na educação infantil e, assumindo-a como uma atividade prazerosa, uma fonte de deleite, que permite que as crianças compreendam e relacionem o conteúdo lido com seus próprios sentimentos a partir do que é visto e sentido” (Naves; Goulart, 2019, p. 149)

Descrever a experiência vivenciada constitui um elemento de consolidação da prática e o papel pedagógico da arte de contar histórias junto às crianças da educação infantil. Os estudos teóricos permitem uma reflexão do ato de contar histórias, a importância das vivências literárias para construção de hipóteses, diálogos, imaginação e criação, reafirmando a participação ativa das crianças.

Neste sentido, apresenta-se neste relato uma prática de leitura literária realizada em uma turma de crianças de 5 anos de um centro municipal de Educação Infantil de uma cidade do estado do Mato Grosso do Sul, tendo como finalidade repertoriar, ampliar conhecimentos, realizar interpretação e estabelecer relações com o texto de estrutura de versos e rimas, considerando também alguns dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do currículo do Mato Grosso do Sul.

Para tanto, compreende-se que a prática pedagógica de leitura literária e a contação de histórias requer estratégias lúdicas, que permitem interações do leitor experiente com as crianças, momentos de encantamento, imaginação, uma construção cultural e social. Como defendido por Signorelli *et al.* (2019), a contação de histórias, além de proporcionar o contato com nossa própria história, recupera memórias de outros tempos, como os mitos, os símbolos e as fantasias. Por meio dela, é possível “[...] refazer os nossos laços afetivos e a atuação nos grupos a que pertencemos para entender o cotidiano, incorporar valores da dinâmica cultural, iniciar mudanças e provocar a imaginação” (Signorelli *et al.*, 2019, p. 98).

Desenvolvimento

A Atividade de leitura literária foi preparada para uma turma de crianças de 5 anos, do Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em uma cidade de Estado do Mato Grosso do Sul. A ação foi combinada com antecedência, com a permissão da Diretora, Coordenadora e Professora da turma instituição. Essa atividade foi elaborada para ser desenvolvida com duração de 40 minutos.

Para a escolha da obra a ser lida com a turma, foram considerados alguns critérios como a idade das crianças, seus interesses e um texto cujo tema possibilitasse a abertura para roda de conversa sobre. No ato de planejar a atividade de leitura, foram pensadas provocações do discurso da história e as experiências das crianças.

A obra de literatura infantil juvenil escolhida, do gênero poesia, possui repertório de palavras, com uma linguagem de dimensão mais elaborada, permitindo repertoriar, ampliar conhecimentos, possibilidades de interpretação, estabelecimento de relações com a estrutura de versos e rimas.

O título da obra é “A Predileta do Poeta”, texto de Glauco Mattoso e Ilustrações de Lourenço Mutarelli. O texto apresenta um animal de estimação, o que despertou o interesse pela leitura e favoreceu o diálogo com as crianças, pois tem proximidade com suas vivências.

Imagem 1: livro FNDE -Alfabetização na Idade Certa.



Fonte: Acervo escolar (2023).

Os planejamentos pedagógicos da instituição são com base no currículo do estado, o qual está de acordo com a BNCC, para a leitura escolhida alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram selecionados:

- (MS. EI03EF01. s. 01)

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão;

- (MS. EI03EF00. n. 10)

Ouvir, narrar, encenar, apreciar histórias e diferentes textos literários para desenvolver uma relação prazerosa com a leitura e o texto e refletir sobre a linguagem escrita em diferentes situações de comunicação e produção de escrita autônoma;

- (MS.EI03EO04. s. 04)

Comunicar suas ideias e sentimentos das pessoas e grupos diversos.

Com antecedência, defini que realizaria a atividade no cantinho da leitura da própria sala, com uso de tapete para as crianças sentarem e apreciarem a leitura. Alguns materiais para animação e mediação da leitura foram preparados. Como um dos materiais a ser usado seria o balão, tive o cuidado de primeiro verificar com a professora, se na turma não haveria restrição de atividade com balão, por medo de estouro por parte de crianças.

Não havendo restrição, decidi então ofertar um cachorrinho modelado de balão para cada criança, para que cada um possa desenhar olhos, boca, focinho, pintas em seu cachorrinho de balão ao final da leitura e do diálogo. Para guardar os balões com formato de cachorrinhos, usei uma sacola de TNT na cor vermelha. Para modelar os cachorrinhos, foi usado um pacote de

balão tipo canudo de cores variadas. Para levar o livro e as canetas permanentes, reservei uma caixinha de papelão retangular.

Imagem 2: Leitura em voz alta feita pela professora.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

No dia 16 de julho de 2013, conforme o combinado anteriormente com a professora, apresentei-me à turma, para realizar a atividade de leitura literária. Convidei as crianças para sentarem no tapete disponibilizado no cantinho da leitura, com a caixinha na mão, perguntei se alguém sabia o que havia dentro? Logo uma criança disse ser um livro e os demais concordaram.

Então, apresentei o livro e, inicialmente, explorei com as crianças as informações da capa, como a imagem, o nome do autor e ilustrador. Em seguida, fiz algumas perguntas para instigar as crianças a realizarem previsões sobre a leitura: “Sobre o que é a história? Quem é a predileta do poeta? Qual será a criatura?” As respostas das crianças foram diversas: Cavalo, macaco, parece vaca, tem umas pernas, é uma arranha; momento em que foi possível provocar indagações e hipóteses das crianças sobre o texto.

Para começar a leitura fiz o seguinte combinado dizendo: “Agora vou começar a leitura, vocês irão ouvir e durante a leitura irei fazer pequenos comentários e perguntas sobre a história? Ao final vamos conversar sobre a história e todos poderão falar um pouquinho, de sua vida um por vez na roda”. E, assim, a leitura foi realizada em voz alta.

Mediação da leitura: reflexões após a leitura

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. [...] O regresso ao texto

por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outro o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê a partitura [...]. (Bajour, 2012, p. 23)

Após a leitura, iniciamos a conversar sobre a história; direcionei esse momento refazendo a pergunta inicial: “Quem é a predileta do poeta?” Neste momento todos indicaram que a predileta é a cachorrinha. Continuei a questionar: “Por que a cachorra é a predileta do poeta? Na história fala que a cachorra é Bassê aquela da raça salsichuda, como ela é ser salsichuda?”

A cada questionamento, voltei as ilustrações (páginas 9, 10 e 11) onde a cachorra de balão é mostrada, permitindo as crianças observarem com mais atenção as características da personagem. No texto diz: “Patas tortas a fofura tem: Trotando nos procura. Quer que a gente um rolê dê. Como a cachorra anda? O que ela quer fazer? Qual é o nome da cachorra do poeta?” As respostas das crianças foram diversas: “predileta, princesa, salsichuda, bassê...anda balançando”.

A história apresenta o animal como cachorra, mas não está explícito o nome dela. Compreendendo que o poeta gosta dela, que ela é engraçada e amiga, muitas crianças consideraram Predileta ser o nome da cachorra. Outras crianças acreditaram que seu nome era Bassê ou Salsichuda, observando as características apresentadas. Algumas entenderam ser Salsichuda, por causa do cumprimento e formato que lembra uma salsicha.

Para fechar o diálogo falei para as crianças o significado da palavra predileta, com algumas palavras sinônimas: querida, estimada, apreciada, prezada, admirada, eleita, preferida, favorita. O livro foi passado na roda, durante as conversar, para que as crianças pudessem foliar e apreciar as imagens.

Além de explorar o texto, as palavras e seus sentidos, a roda de conversa foi um momento integração do grupo com relatos das crianças de suas experiências vividas. Cada criança teve a oportunidade de apresentar aos colegas e professoras, contando se têm animais, qual é o animal, nome, raça, como ele é, preto, preto com branco, marrom com branco, preto, peludo.

Um ponto muito interessante foi o fato das crianças citarem as necessidades de alimentação, água, banho e lugar para dormir de seus animais e bem como seus comportamentos; foi um momento de compartilhamento de perdas de animais por morte, sendo relatadas as histórias de enterros nos fundos dos quintais, de animal morto que foi levado para um lugar longe, em estradas, matas.

Nesse momento da atividade, também houve relatos de doação do animal por ser muito “bagunceiro”, mal comportamento e brigão, e sumiço de animais, que saíram do quintal e não voltaram mais. Algumas crianças também expuseram alguns motivos das famílias não aceitarem ter animais em casa, como quintal aberto, cuidados e responsabilidade limpar os cocôs. Várias foram as expressões de surpresa ao escutar os relatos, como: tenho muitos animais, periquito, gato, cachorro, coelho e galinhas com nomes (Gaby, Vanessa).

Imagem 3: Produção da face da cachorrinha.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Para finalizar a atividade de leitura da obra “A predileta do poeta”, foi entregue para cada criança um balão de cachorrinha. As crianças utilizaram canetinhas para fazerem a produção da face da cachorrinha. Elas demonstraram muita alegria e satisfação nessa atividade. As imagens da figura 3 apresentam algumas das produções das crianças.

Conclusão

O percurso do “Curso de Extensão Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, oportunizou a reflexão sobre os momentos destinados a atividades de leitura literária e contação de histórias para as crianças da Educação Infantil, considerando ser o leitor de leitura literária segundo Cosson (2012), aquele que vai além da apreciação, estabelecendo-se relações entre o texto e o seu mundo, em um diálogo com as suas experiências e construindo novo sentido e valores culturais.

Ressalta-se, portanto, que a leitura é uma ação que requer intencionalidade e aponta o texto literário como grande precursor para formação do sujeito-leitor, reconhecendo a ação de ler como arranjos diversos realizados pelo leitor, para atribuir sentidos, compreender, interagir socialmente.

Tendo em vista as respostas dadas pelas crianças durante cada momento da atividade de leitura literária desenvolvida, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados. Tal atividade consistiu em uma ação trabalhada de forma lúdica, prazerosa, com a realização da mediação feita pela professora leitora e as crianças, por meio do diálogo, realizando uma ponte entre o texto e suas experiências.

Destaca-se, ainda, a importância de algumas ações que foram consideradas previamente para o êxito na realização dessa atividade de leitura, tais como: o planejamento dos materiais,

a escolha da obra literária, a organização do espaço, a momento inicial de levantamento de hipóteses do texto, a roda de conversa com momento destinado a integração do grupo e socialização de suas vivências, e uma atividade final para do desfecho que, nesse caso, foi a entrega da personagem da história (cachorrinha), feita de balão para que as crianças pudessem produzir sua face.

Desse modo, entende-se que a integração da ludicidade nas contações de histórias possibilitam o encontro do imaginário com a realidade, despertando pensamentos e sentimentos dos ouvintes, o que requer do professor mediador o conhecimento antecipado da obra a ser contada, para que crie condições favoráveis de encontro e diálogo da criança-ouvinte com a obra lida, considerando todo o percurso como um evento social e cultural de integração, proximidade e troca entre os estudantes e o professor leitor.

Referências

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. 120 p.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. O percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias. *In*: GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. **Os encantadores de histórias**: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 129-146.
- MATTOSO, G. **A Predileta do poeta**. /Texto de Glauco Mattoso; ilustrações de Lourenço Mutarelli., São Paulo: Tordesilhas, 2012.
- NAVES, L. M.; GOULART, I. do C. V. Projetos literários e a produção de sentidos na educação infantil. *In*: GOULART, I. do C. V. **Ler e contar histórias**: das experiências profissionais às vivências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.137-154.
- SIGNORELLI, C. *et al.* Pedagogia e Contação de Histórias: Experiências Criativas e Motivadoras na Formação dos Professores. *In*: **Ler e contar histórias**: das experiências profissionais às vivências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.83-99.

O CONTO “CACHINHOS DOURADOS” E A MEDIAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lara Nogueira

(Graduanda Pedagogia, UFLA) lara.nogueira1@estudante.ufla.br

Introdução

No presente trabalho foram realizadas atividades lúdicas com crianças do 2º ano do fundamental I, tendo em vista a relação entre os textos e diálogos com relação a leitura na educação básica e sua importância para a formação dos discentes. Durante o trabalho foram realizados estudos de textos de diferentes autores que buscam relacionar a importância da leitura e da literatura na formação cognitiva das crianças, desenvolvendo um pensamento crítico e criativo, com o auxílio da mediação do professor durante esse processo.

Mediante a isso, este relato de experiência apresenta uma prática de contação de história e a realização de uma atividade com alfabeto móvel trabalhando a compreensão sobre a história

lida pela professora e o desenvolvimento de escrita, sendo uma atividade feita em grupos com dinâmica e socialização entre as crianças com a docente.

Sendo assim, as atividades descritas neste texto tiveram como objetivo possibilitar que os estudantes interagissem com a história de forma lúdica e, também, desenvolverem a oralidade e a escrita, proporcionando o reconhecimento das letras, sons (fonológica e sonora), formação de palavras, além da socialização dos alunos.

Partiu-se da compreensão que a leitura e a literatura infantil são fatores essenciais para a formação de um indivíduo, entretanto, vem sendo trabalhada com certa imprudência na educação o que dificulta em um aprendizado significativo. Para ocorrer uma leitura significativa para as crianças ela depende de diversos fatores que serão abordados mais adiante, também serão tratados sobre as escolhas de textos literários na educação e sua importância na prática social e cultural deste indivíduo.

Fundamentação Teórica

A leitura acontece quando ocorre a compreensão do texto, há estudos que apontam a leitura da palavra escrita como centralidade desse processo, como no livro “Aspectos da leitura” Leffa (1996), ela é descrita como sendo um processo de representação que se relaciona entre interagir com o texto e atribuir significado ao mesmo diante dos aspectos visuais e compreensão do leitor sobre o texto. Além disso, de acordo com Leffa (1996, p. 13) “O aspecto visual da leitura – o papel dos olhos – é de extrema importância nesta acepção de leitura. O significado vai do texto ao leitor, por meio dos olhos. Nenhuma palavra é entendida antes de ser vista”.

Desse modo a atividade de leitura realizado com crianças do 2º ano do fundamental, reforça essa ideia sobre a compreensão do texto sendo facilitada pela visão. Durante essa atividade, as crianças demonstraram facilidade em compreender o que estava acontecendo na história contada acompanhando as sequências de imagens, sem a necessidade de recorrer ao que estava escrito.

De acordo com Rocha (2012), a leitura possui quatro fases, sendo elas: a decodificação em que a criança identifica os símbolos escritos com seu significado; a compreensão referente ao sentido que o autor traz ao texto escrito; a interpretação que está relacionada a interação com o texto de maneira crítica e reflexiva e, por fim, a retenção, ligado ao que ele aprendeu com o texto. Diante dessas fases da leitura é possível afirmar que tais perspectivas foram utilizadas pelas crianças durante a proposta de contação de história e principalmente com a atividade posterior à narrativa.

Além da leitura como decodificação e compreensão, existem outros fatores que devem ser levados em consideração quando se trata com o ato de ler. No livro “O que é leitura” de Martins (2010), retrata a leitura considerando seus aspectos básicos, sentidos, emoção e razão, que se interrelacionam de forma intrincada. Os cinco sentidos do corpo humano constituem os referenciais mais elementares no ato de ler, caracteriza a leitura como uma resposta imediata às exigências e oferta que mundo (ou objeto lido) apresenta; as emoções expressas pela leitura, causa uma empatia e sentimentos sejam eles positivos ou negativos ao leitor, e a razão está ligada ao intelecto e a compreensão do sentido do texto. A esses aspectos observados, também inclui-se o entusiasmo dos alunos, que demonstraram animação, risos e interação com as ações dos personagens durante a leitura do conto.

Segundo Cosson (2006) a leitura literária é de suma importância para a formação de indivíduos criativos e sociais. O papel da literatura na educação possui caráter de formação cultural e apropriação da leitura e escrita de diferentes gêneros literários e sua comunicação. No livro “Letramento Literário: teoria e prática” de Cosson (2006), discorre sobre a forma que a escola tem trabalhado a literatura.

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2006, p. 27)

Sendo assim, segundo Cosson (2006) a leitura literária se torna um instrumento de socialização e humanização, capaz de incluir uma cultura de diferentes épocas e estilo, trazendo o caráter criativo em sua representação. Desse modo, é necessário na escola selecionar os textos a serem trabalhados, considerando as diferentes faixas etárias e obras literárias diversificadas.

Além disso, é importante destacar o papel do professor para a mediação do trabalho com textos literários, principalmente na educação infantil. A forma como o docente traz o conto faz toda a diferença, seja a entonação da voz ao contar uma história ou uso de objetos e imagens ilustrando, ao protagonismo e imaginação que é dado ao aluno, ou sobre o desenrolar da história, além de atividades de reflexão criando um espaço de criatividade e desenvolvendo o pensamento e a memória do educando com relação ao conto apresentado, todos esses fatores trazem benefícios para o aprendizado significativo dos estudantes.

Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto contação de história para as crianças do fundamental I, foram utilizadas algumas práticas de leitura que foram discutidas durante os encontros do curso, trazendo uma ênfase melhor ao conto e o entrosamento das crianças com a história e a atividade proposta.

A história escolhida para a contação foi o livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora Ciranda Cultural na 1ª edição de 2018, do autor Robert Southey. No livro há muitas ilustrações, e foi um dos elementos que chamou a atenção dos alunos e os ajudou a compreenderem a história com maiores detalhes. Para a atividade pós leitura, foram desenvolvidas algumas questões, de forma lúdica, referentes a história e para as respostas as crianças tiveram como auxílio um conjunto de letras de um alfabeto móvel feitos de E.V.A, o que despertou ainda mais a atenção e a participação dos estudantes durante a proposta de trabalho desenvolvida pela professora.

Imagem 1: Capa do livro e alfabeto móvel.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

O livro escolhido foi mediado a partir de uma leitura dinâmica e de fácil entendimento para os alunos. O livro possuía várias imagens ilustrativas que ajudaram as crianças a responderem ao questionário, pois além de se lembrarem da história, foi possível relacionar com a leitura visual e ilustrativas de cada cena, isso possibilitou que todos os estudantes respondessem às perguntas com maior facilidade, promovendo o desenvolvimento de seu raciocínio e memória.

Desenvolvimento da Atividade

A atividade de contação de história, apresentado neste relato de experiência, foi realizada com uma turma do 2º ano do fundamental I. No total, participaram 8 crianças, dentre essas uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) e outra neurodiversa.

Inicialmente, o livro foi apresentado aos alunos apenas por sua capa. Algumas crianças conseguiram ler o título, enquanto outras simplesmente acharam a capa bonita. Uma das crianças mencionou que conhecia a história, mas não conseguiu explicá-la. Durante a leitura, os alunos demonstraram grande entusiasmo e curiosidade, ansiosos para ver as imagens, e houve muitas risadas durante a narração.

Imagem 2: Foto da Capa do livro.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Para a realização dinâmica da atividade de leitura, foram utilizados alguns meios de comunicação, como a entonação da voz para cada personagem, trazendo suas emoções com as situações apresentadas e o diálogo com as imagens, fazendo as crianças participarem sobre o que estava acontecendo na história e o que viria a seguir.

Imagem 3: momento da contação de história.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Após a leitura, houve o diálogo entre os estudantes, em que eles juntamente com a professora relembrou os acontecimentos e personagens da história, destacando o que mais gostaram no conto.

Após a leitura e o diálogo, foi proposto uma atividade na biblioteca da escola, em que os 8 estudantes foram divididos em três grupos, sendo dois trios e uma dupla. Para dar

continuidade à atividade, foram feitas algumas perguntas aos alunos relacionadas ao conto escolhido.

Com base em suas respostas, eles usaram um conjunto de letras móveis em E.V.A para formar as palavras que respondiam às perguntas de maneira independente, com a orientação apenas da professora. Tanto o livro quanto o conjunto do alfabeto móvel foram disponibilizados pela própria escola para a realização da atividade.

Quadro 1: As perguntas foram as seguintes:

Perguntas	Respostas
Quem vivia na casa no meio da floresta?	Papai, mamãe e filho urso
O que a cachinhos dourados fazia na floresta?	Passeando
O que cachinhos dourados achou do mingau das tigelas? O primeiro estava muito...? A segunda estava muito...? E a última estava...?	Quente Frio/Gelado Morno
Quando ela foi para sala descansar o que aconteceu com a cadeira pequena?	Quebrou
Quando os 3 ursos voltaram, onde acharam a cachinhos dormindo?	Cama

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

A partir desta atividade, foi possível analisar os estudantes quanto à capacidade de responder as perguntas tanto oralmente como por meio da escrita, utilizando o alfabeto móvel. Observou-se que alguns alunos apresentaram dificuldade na realização dessa atividade, principalmente os estudantes neurodiversos; entretanto, os colegas auxiliaram aqueles que estavam com dificuldade para realizar a atividade, compartilhando os recursos para que todos completassem suas palavras em conjunto.

Imagem 4: atividade utilizando o alfabeto móvel.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Conclusão

Tendo em vista as experiências e os aprendizados proporcionados no curso de extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, este trabalho desenvolvido de contação de história e atividade realizada em grupo, cumpriu seu objetivo que foi o de possibilitar às crianças a interação com a história de forma lúdica e promover o desenvolvimento da oralidade e escrita, proporcionando o reconhecimento das letras, sons (fonológica e sonora), formação de palavras, além da socialização dos alunos.

Para a realização dessas atividades foi imprescindível os estudos sobre o letramento literário e de leitura, pois o conhecimento dos aspectos da leitura e como isso é trabalhado com diferentes gêneros literários é de suma importância para uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, trazendo elementos de compreensão e didática para uma mediação assertiva de tais atividades.

Desse modo, o professor desempenha um papel central como mediador no processo educacional e, como tal, deve analisar os elementos a serem abordados em sala de aula de maneira a enriquecer a experiência de seus alunos. Isso é alcançado por meio de atividades práticas que os envolvem diretamente na narrativa, estimulando a reflexão sobre o que aprenderam e promovendo o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Referências

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra-D. C. Luzzatto, 1996. 98 p.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

ROCHA, D. As 4 fases do processo de leitura. **Ensino Guia de educação**, 2012. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/as-4-fases-do-processo-de-leitura>. Acesso em: 06 de jun. 2024.

SOUTHEY, R. **Cachinhos dourados e os três ursos**. 1. Ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.

LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE FÁBULAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Rodrigues Serafim

(Graduanda Pedagogia, UFLA), camila.serafim@estudante.ufla.br

Flávia Helena Rufino Rodrigues

(Graduanda Pedagogia, UFLA), flavia.rodrigues@estudante.ufla.br

Joselma Silva

(SME de Lavras), joselma.jc@hotmail.com

Introdução

A atividade de leitura pode acontecer de diversas maneiras, dentre elas, através da leitura de imagens, de expressões ou por meio de sinais não linguísticos. Sendo assim, a leitura não se limita apenas à palavra escrita, mas pode ser ampliada com a percepção e compreensão do mundo.

De acordo com Freire (2011), antes de adquirir a leitura da palavra, o sujeito já tem a leitura do mundo, a qual só se completa e se descortina quando se tem o domínio da palavra, ou seja, a leitura das palavras escrita se completa com o ato de compreender o mundo, as coisas, as situações. Em se tratando de circunstâncias a leitura pode se dar por meio da manifestação de expressões. Sendo assim, quando um indivíduo está triste, podemos ler através do seu olhar, ou quando um analfabeto vai ao mercado comprar uma “Coca-Cola” e não consegue ler as palavras, mas consegue ter a consciência de que aquele produto é o refrigerante que deseja por meio da sua embalagem, sendo feita a leitura visual. Percebe-se que as crianças, mesmo não tendo ainda a habilidade leitora a partir do domínio do código linguístico, conseguem se comunicar e interagir com a escrita no mundo que as rodeia.

A valorização e estímulo da leitura deve ser algo contínuo nas escolas. A literatura, com suas diversas possibilidades de histórias, possibilita à criança novas descobertas e amplia visão de mundo, podendo identificar emoções presentes no nosso cotidiano, como raiva, medo, felicidade, tristeza entre outros.

Para que essa leitura seja significativa é preciso compreender a leitura do mundo como aponta Freire (Freire, 1989, p. 9): a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Assim, o hábito de ler envolve também a questão social, ou seja, leitura é uma atividade a ter sentido de maneira singular ou coletivamente e, principalmente, dentro do contexto vivido ou como ela é ofertada nas escolas, visto que o ambiente escolar ocupa um local de importância para o incentivo da leitura de modo a formar cidadãos leitores e críticos.

Desse modo, o presente texto tem como objetivo apresentar um relato descritivo de uma experiência de leitura realizada a partir de fábulas, com crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental. Esta atividade refere-se ao produto final do curso de extensão “Estratégias de Leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, que foi realizado no segundo semestre de 2023, pelo NELLE – Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, o qual faz parte da UFLA- Universidade Federal de Lavras.

Leitura Literária

Quando refletimos sobre o que é a leitura compreendemos que se refere a uma ação muito particular para cada leitor, que resulta em diversos sentimentos, objetivos, intenções e finalidades. Assim, podemos definir de forma muito objetiva que a leitura é o ato de construção

de significado do texto, e essa construção não se refere apenas ao conteúdo da obra, mas também aos conhecimentos prévios e leitura do mundo, capazes de ampliar o entendimento e as inferências sobre determinado assunto.

Segundo Cosson (2016, p. 30):

[...] a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criança do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por nos fornecer, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Neste sentido, por meio da leitura adentramos a um universo de comunicação em qualquer lugar que estamos e por meio da linguagem expressamos nossas compreensões leitoras.

Goulart (2023) reflete que o ato de ler se dá a partir de três eixos. O primeiro se refere à leitura como um ato solitário, referente à construção de sentidos, uma relação dialógica do texto e/ou autor com o leitor. O segundo eixo é a leitura como um trabalho interior, em que são desprendidos esforços para a compreensão da obra, ou seja, os esforços mentais para estabelecer sentidos. E o último eixo diz respeito à leitura como ato de formação e de transformação interior, que engloba os dois eixos anteriores. Dessa forma, a leitura como um ato solitário e de esforço resulta em um trabalho formativo e transformador para o leitor.

Assim, a leitura literária se constitui através da relação entre o leitor e o ato de ler. Andrade (2016) aborda a relação entre o leitor e o texto sendo um trabalho de produção própria de cada sujeito, de forma que haja compreensão da leitura. O autor ainda menciona que: “Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante” (Andrade, 2016, p. 90).

Portanto, o leitor assume posição de sujeito ativo e crítico durante a leitura, utilizando de expressões artísticas, como a imaginação para a construção de sentidos sobre o texto, que será muito singular para cada leitor. Nesse sentido, o texto, sua forma e conteúdo, bem como as expectativas e os conhecimentos prévios dos leitores são fatores importantes para os momentos de produção de significados. Para ler, de acordo com Solé (1998) necessitamos, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades de decodificação e abordar ao texto nossas intenções, ideias e conhecimentos prévios.

A atividade de leitura “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2016, p. 27).

Metodologia

Este relato de experiência compartilha uma proposta de atividade de leitura literária a qual ocorreu em julho do ano de 2023, realizada em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município de Minas Gerais. No dia em que a atividade foi realizada contamos com a presença de 18 crianças.

Para o desenvolvimento da atividade contamos com o apoio de residentes do Programa de Residência Pedagógica, às quais são estudantes do curso de Pedagogia da UFLA- Universidade Federal de Lavras.

Escolhemos como gênero literário “fábulas”, às quais foram selecionadas por meio do diálogo com a professora regente. A contação de história teve como suporte uma coletânea de fábulas que faz parte do material de estudo enviado pela Secretaria Municipal de Educação, Coleção Caminhos da Leitura da Editora Opet (figura 1), formado por cinco livros específicos a cada ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, o livro disponibilizado para as crianças é o primeiro dessa coleção, que traz diversas fábulas.

Imagem 1: Coleção Caminhos da Leitura da Editora Opet



Fonte: Disponível em <https://www.editoraopet.com.br/caminhos-e-vivencias.php>

Assim, a prática de leitura literária teve como objetivo trabalhar as fábulas e no início apresentamos o gênero textual, de modo a analisarmos os conhecimentos prévios das crianças acerca da temática e, a partir desse primeiro contato, pensarmos em ações de intervenção literária, de modo a desenvolver um aprendizado mais profundo e significativo.

Primeiramente, escolhemos duas fábulas para realizar a leitura e construímos estratégias para reflexão e mediação, sendo assim, as fábulas escolhidas foram “A pomba e a Formiga” e “O Leão e o Rato”. A leitura das duas fábulas marcou dois grandes momentos da prática pedagógica: a mediação anterior e após a leitura.

No primeiro momento, os alunos viram a capa do livro (figura 2) e foram feitos alguns questionamentos sobre o que se tratava, porém como a capa não apresenta muitos indícios alguns não souberam ou não quiseram responder. Então foi explicado que se tratava de um livro

que continha diversas fábulas. Em seguida, as crianças foram questionadas se sabiam o que eram fábulas. Por sua vez, disseram que não conheciam, mas achavam que eram histórias. E assim, foi explicado o conceito de fábula a partir da própria definição trazida do livro.

Imagem 2: História: A Pomba e a Formiga



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Explicamos que as de fábulas são textos bem curtos que trazem grandes reflexões. De acordo com Fernandes (2001), a fábula é um gênero que, como tantos outros gêneros narrativos, registra as experiências e o modo de vida dos povos. Seu objetivo é trazer reflexões quanto a valores, tais como respeito, diferenças, amizade, companheirismo, dentre outros.

Nesse primeiro momento foi apresentado apenas a ilustração da pomba e da formiga, e indagado às crianças sobre o que elas achavam que iria acontecer na história, qual a relação da pomba e da formiga, e como seria essa interação entre elas. A seguir estão os registros das falas:

Quadro 1: Registro de falas

“A história vai ser sobre animais” (fala 1)
“A Pomba e a Formiga são amigas” (fala 2)
“O Pombo come a Formiga” (fala 3)
“A Pomba vai comer, engolir tudo e fim” (fala 4)
“Elas vão brigar” (fala 5)
“Elas vão ser amigas e nunca mais vão brigar” (fala 6)

Fonte: Elabora pelas autoras (2023)

As respostas obtidas foram bem semelhantes, sem aprofundamento em relação ao enredo possível da narrativa, a inferência em relação ao contexto narrativo aparece de forma tímida. Outro aspecto interessante é que a criança da fala 6 completou a ideia de outra criança, apresentando uma noção de continuidade, visto que ao ser questionada ela

disse que na ilustração elas estavam brigando, mas poderiam resolver e voltarem a ser amigas.

Terminadas as reflexões, as crianças foram convidadas a ficarem em silêncio e prestarem atenção na história que seria contada, e assim foi realizada a leitura da fábula. Após esse momento foi lembrado que as fábulas trazem sempre uma lição, e questionado qual a lição que a fábula da Pomba e da Formiga trazia, o que elas achavam que a história tinha para nos ensinar, e daí surgiram respostas bem interessantes:

Quadro 2: Respostas

“Tem que ajudar as pessoas e os animais” (fala 1)
“Ajudar os próximos” (fala 2)
“Tem que cuidar do ambiente” (fala 3)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Observamos que as crianças não tinham conhecimento sobre o gênero textual trabalhado, além de apresentarem um repertório de histórias bem reduzido, visto que as respostas foram bem simples, não apresentando muita criticidade nem criatividade. Por meio deste olhar, percebemos a necessidade de experiências sobre leitura literária. Pensando no desenvolvimento da criança, por meio da contação, leitura e reconto de histórias, entende-se que “ela aprende melhor, pronuncia melhor as palavras, se comunica melhor e desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores” (Silva; Lopes; Oliveira, 2018, p. 154).

A segunda atividade teve como objetivo a produção coletiva de uma fábula. Para o desenvolvimento foram utilizadas questões norteadoras de modo a estruturar a história, com início, meio e fim.

Quadro 3: Perguntas norteadoras e respostas

Questão norteadora	Era uma vez... um personagem. Qual vai ser o personagem da nossa fábula?
Criança 1	- Uma princesa
Questão norteadora	Ok, então, era uma vez uma princesa... E o que essa princesa desejava?
Criança 2	- Um gato
Questão norteadora	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. E o que aconteceu para que ela não conseguisse ter o gato que ela tanto queria? Qual obstáculo surgiu na história que fez com que ela não tivesse o gato?
Criança 3	- O gato estava em cima da árvore.
Questão norteadora	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. Só que o gato estava em cima de uma árvore. E essa árvore era grande ou pequena?
Criança 3	- Muito grande!

Continuação.

Quadro 3: Continuação.

Questão norteadora	Era uma vez... um personagem. Qual vai ser o personagem da nossa fábula?
Criança 4	- E ela não conseguia escalar.
Questão norteadora	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. Só que o gato estava em cima de uma árvore muito grande, e ela não conseguia escalar até o alto. Então a Princesa pensou em um plano, que plano seria esse?
Criança 5	- Ela pegou uma escada.
Questão norteadora	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. Só que o gato estava em cima de uma árvore muito grande, e ela não conseguia escalar até o alto. Então, pegou uma escada para subir. Mas aconteceu algo inesperado que atrapalhou o plano da Princesa. O que aconteceu que atrapalhou ela?
Criança 6	- Ela caiu para trás com a escada.
Questão norteadora	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. Só que o gato estava em cima de uma árvore muito grande, e ela não conseguia escalar até o alto. Então, pegou uma escada para subir, só que teve um problema, ao subir a escada a Princesa caiu para trás. E o que ela fez depois?
Criança 7	- Ela foi passear.
Questão norteadora	Passear? Para que ela foi passear?
Criança 8	- Ela foi passear para pensar em como ela ia pegar o gato.
Questão norteadora	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. Só que o gato estava em cima de uma árvore muito grande, e ela não conseguia escalar até o alto. Então, pegou uma escada para subir, só que teve um problema, ao subir a escada a Princesa caiu para trás. Após cair, decidiu passear para pensar em como ia pegar o gato. E depois, o que aconteceu depois que ela voltou do passeio?
Criança 9	- Ela conseguiu subir a árvore.
Questão norteadora	E depois, ela ficou lá em cima da árvore?
Criança 10	- Ela pulou pela janela do castelo com o gatinho, e viveram felizes para sempre.
Conclusão	Era uma vez uma Princesa, que desejava um gato. Só que o gato estava em cima de uma árvore muito grande, e ela não conseguia escalar até o alto. Então, pegou uma escada para subir, só que teve um problema, ao subir a escada a Princesa caiu para trás. Após cair, decidiu passear para pensar em como ia pegar o gato. Finalmente, depois de uma nova tentativa, ela conseguiu subir a árvore e pegar o gato. Lá em cima ela pulou pela janela do castelo com o gatinho e viveram felizes para sempre!

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Nessa construção coletiva de um texto as crianças foram trazendo elementos narrativos e compondo um enredo a partir do gênero, com coerência e coesão. O que nos mostra que as crianças são capazes de produzir textos, no caso de forma coletiva a partir da mediação docente. O que podemos refletir a partir do resultado da atividade é que a compreensão e um gênero precisa de uma exploração mais intensa e com mais tempo de exploração das características que o compõe. Como a compreensão dos elementos centrais que demarcam o gênero fábula não

foi adquirida, logo, percebemos como é necessário o aprofundamento de práticas de gêneros textuais. Os gêneros textuais além de servir como “reguladores”, vão organizar e dar significado para as interações humanas, visto que estas orientam a linguagem. Dessa forma,

Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala, etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um certo horizonte de significação, pois dão “pistas” de como se processará a interação. (Costa; Costa; Pechula, 2011, s.p).

Assim como outros gêneros textuais, as fábulas vão ser transformadas de acordo com a época e o local em que é lida, escrita, contada e recontada, por isso traz em si características dessas épocas, suas visões de mundo, valores, organização, como vivem (Fernandes, 2001). Portanto, a fábula como uma narrativa simples e fácil, que promove a imaginação, além de entrelaçar a diversão com o ensinamento (Lima; Martins; Rodrigues, 2016) possui uma grande dimensão de possibilidades de atuação em sala de aula, de uma forma leve e descomplicada, sendo desenvolvida de modo contextualizado com participação ativa dos estudantes.

Posteriormente foi apresentado às crianças outra fábula: “O Leão e o Rato”. Houve o momento de questionamentos referentes à ilustração da fábula, acerca do que poderia acontecer na história (imagem 3). A seguir estão as respostas das crianças:

Quadro 4: Respostas das crianças

“O leão vai comer o rato” (fala 1)
“O leão é o rei da selva” (fala 2)
“O leão vai virar amigo do rato” (fala 3)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Imagem 3: História: O leão e o Rato.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Como já relatado na proposta 1 as respostas foram vagas, o que confirma a falta de conhecimento amplo acerca da leitura literária. Logo após esse momento de tentar descobrir do que se tratava a fábula, foi contada a história às crianças. Em seguida foi pedido para que elas falassem novamente o que achavam do conteúdo lido. Algumas falas registradas foram:

Quadro 5: Falas registradas

“O rato é pequeno mas pode ajudar o leão” (fala 1)
“O leão pediu ajuda para o rato” (fala 2)
“Os dois viveram felizes para sempre na selva” (fala 3)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Ademais, ao ouvir as contribuições das crianças foi perceptível que algumas delas reproduzem as falas dos seus colegas, refletindo essa falta de repertório que é comum quando a criança não tem muito contato com a leitura. Para Sonia Kramer (2000) em *Leitura e Escrita como Experiência*, retrata um pouco dessa necessidade de as crianças terem contato com a leitura e escrita e como influencia no seu desenvolvimento. Segundo a autora:

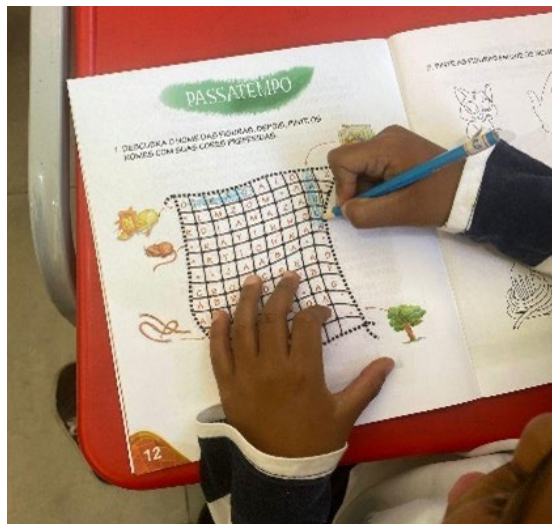
Tomemos em primeiro lugar a leitura. Está ela sendo praticada como passatempo ou como algo que passa além do seu tempo de realização? É a segunda modalidade que mais me interessa. Atribuí outro significado às ações de ler, escrever e “contar” (Kramer, 1995), por entender que é a narrativa, o relato para o outro, que torna a vivência uma experiência. O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato –isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (Kramer, 2000, p. 20)

Nesta visão, devemos apresentar a leitura e escrita para as crianças como uma ação prazerosa que precisa ser explorada, não apenas como algo sem objetivo. É preciso que nas escolas os professores incentivem essa prática de leitura e de reconto com as crianças a fim de desenvolver seu repertório oral e domínio com a escrita.

Dando continuidade às atividades, realizamos as atividades disponíveis no livro, que continha um caça-palavras (imagem 4) e uma atividade de rimas (imagem 5). Foi perceptível que algumas crianças encontraram dificuldades com o som das letras, tanto para associar as palavras que rimavam, como por exemplo: rato - garfo, quanto para conseguirem encontrar as palavras no caça-palavras (imagem 6). Contudo a prática destas atividades foi muito enriquecedora para a formação docente, uma vez que é possível vivenciar de perto as dificuldades e o desenvolvimento das crianças diante dos desafios da aprendizagem. Além disso, podemos refletir sobre como a prática da leitura influencia diretamente no processo de alfabetização das crianças.

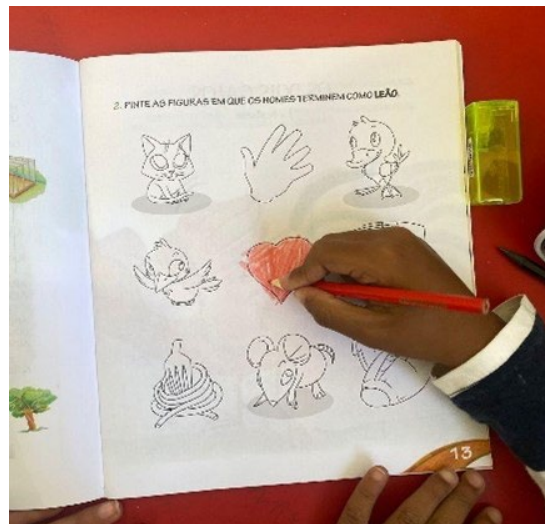
O ato de ler brincando com as várias formas de gêneros textuais e o reconto oral, além de outros fatores influenciam diretamente no desenvolvimento crítico da criança, sendo necessário ser trabalhado constantemente a leitura literária dentro e fora da sala de aula.

Imagem 4: Caça-palavras



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Imagem 5: Rimas



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Imagem 6: Caça-palavras e Rimas.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Considerações finais

A prática de leitura realizada foi uma oportunidade de planejar e desenvolver uma atividade tendo como norteadores fundamentos teóricos e discussões extremamente ricas. O curso de extensão nos permitiu ter um olhar mais crítico e qualificado sobre a leitura e sua função no processo de ensino e aprendizagem, bem como aplicar estratégias de leitura literária no ambiente escolar. De acordo com Cosson (2014, p. 37)

O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo de leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imaginística com que é constituído. Ler é analisar o texto.

Percebemos a nossa experiência como um contato inicial para desenvolver trabalhos com a leitura literária. Partindo desse modo, essa vivência permitiu desdobramentos tanto no planejamento quanto novos olhares e possibilidades sobre a leitura literária. Logo, Cosson (2014, p. 33) afirma que, na instituição escolar, a leitura literária precisa “nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”.

Diante desta fundamentação, compreendemos a importância da leitura literária para o desenvolvimento das crianças de forma que o contato com a leitura influencia diretamente no senso crítico, cognitivo e intelectual das crianças. Portanto, percebemos o quanto a escola deve ser um ambiente onde a leitura deve ser incluída em todos os momentos, não somente nas horas destinadas, como nos momentos de ida à biblioteca, mas também dentro do planejamento e objetivo do educador. Neste sentido, Rildo Cosson (2016, p. 47) menciona que: “[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”.

Em suma, a partir da leitura temos a liberdade de criar seu repertório, de desenvolver nosso senso crítico e desbravar novos horizontes “do conhecido para o desconhecido” (Cosson, 2016, p. 47). Os momentos de leitura são únicos e nos permitem nos conhecer, nos descobrir e compreender o mundo que movimenta ao nosso redor. Logo, a leitura é um ato que gera transformação de pensamentos, de novos olhares e concepções acerca da vida.

Referências

ANDRADE, L. T. de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. *In*. BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2, 89-106. 2016.

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, A. A.; COSTA, N. A.; PECHULA, M. R. A noção de gêneros e sua aplicabilidade em sala de aula: uma leitura bakhtiniana. SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGENS, POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO “CULTURA E FORMAÇÃO: IMAGENS E ENCONTROS”, 7., Rio Claro, 2011. **Anais. GEPLinguagem** [Rio Claro], 2011. Disponível em: https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagensexperienciaeformacao/adilson_aparecido_costa.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

GOULART, I. C. V. **Leitura, Leitura Literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora Ufla, 2023.

KRAMER, Sônia; MELO, D. Leitura e escrita como experiência. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, 2000.

LIMA, J. M. D.; MARTINS, V.V; RODRIGUES, M.S.F. As Fábulas no processo de Alfabetização e Letramento. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.38-43, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22418047-As-fabulas-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, *et al.* “A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.” **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, 2013.

SILVA, V. G.; LOPES, A. E.; OLIVEIRA, M. C. Fábulas: valor educativo e cultural. **RELVA**, Juara/MT/ Brasil, v. 5, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Penso Editora, 2015.

O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Thayná Aparecida Olegário

(Graduanda Pedagogia, UFLA) thayna.olegario1@estudante.ufla.br

Introdução

Há quem goste de ler e quem não tem gosto nenhum pela leitura, mas apesar disso não podemos negar que ler é algo de grande importância, porque isso muitos de nós já sabemos, e é válido sempre lembrar, o quanto adquirir os hábitos da leitura é essencial para a nossa formação como seres humanos. É notório que o hábito de ler é determinante para a formação da criança, para que ela se torne um adulto com senso crítico e reflexivo.

Para aquelas crianças que ainda não conseguem realizar a leitura sozinhas, a contação de histórias oferece grandes contribuições para a formação literária, até mesmo para a futura aquisição da leitura e escrita. Quando realizamos uma narração de histórias, a porta da imaginação

de uma criança se abre para um universo onde tudo é possível, e um dos elementos favorecidos nesse processo refere-se ao estímulo ao potencial imaginário, à criatividade, à ludicidade, à literalidade. Como citou a autora Gilka Girardello (2007, p. 6), o impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá e esse impulso aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação.

A atividade de narração de histórias para a educação infantil está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especificamente no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, se refere à construção da identidade, da subjetividade, das relações interpessoais, do respeito próprio e coletivo e da sensação de pertencimento a um grupo. Como traz a autora Eliana Yunes (2014, p. 15) “a prática, na escola, disciplina os ouvidos, estimula a atenção e o imaginário, apresenta escritores, cativa leitores”.

Neste texto trazemos um relato de experiência da contação de histórias a partir do livro “O mundo no black power de Tayó”, autoria de Kiusam de Oliveira. Esta atividade foi desenvolvida com crianças da educação infantil, como parte integrante das propostas de uma disciplina do curso de Pedagogia e em consonância ao curso de extensão “Curso de Extensão Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado no primeiro semestre de 2023, pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

As crianças tiveram a oportunidade de explorar suas próprias características e diferenças, o que, por sua vez, as levará a compreender as particularidades das outras crianças. Isso contribuirá para o desenvolvimento do respeito por si mesmas e pelos outros, promovendo a valorização mútua e, principalmente, o reconhecimento e o respeito pelas diversas características que nos tornam seres humanos únicos, por meio da narração de histórias e das atividades verbais e escritas.

Visto isso, o relato de experiência mostrou pontos importantes de serem trabalhos, como a leitura e a diversidade, que devem estar presentes na vida das crianças e dentro das escolas.

Desenvolvimento

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo extremamente importante em diversas áreas de sua vida. A autora Yunes (2014, p. 13) também nos mostra a importância da leitura:

O gosto de ler não passa apenas pela obrigação, nem pelo tato, (ter o livro entre as mãos,) mas pelo contato amoroso e prazeroso de ler-com; do contar e ouvir, olhos nos olhos, hálito como alento, coisa que as mães e avós souberam usar

à noite, ao pé da cama, ou os peregrinos, ao pé do fogo, para criar laços e simpatias, entre eles mesmos e para com outros, à distância em rememoração.

O desenvolvimento da linguagem, em que a leitura expõe as crianças a diferentes palavras, frases e estruturas linguísticas, ajudando-as a expandir seu entendimento, melhorar suas habilidades de comunicação e compreender a linguagem escrita, o que é essencial para sua vida escolar. De acordo com a autora Fleck (2011) a educação infantil tem como espaço propício para a iniciação do mundo letrado, e por esse motivo deve estimular o conhecimento promovendo experiências e sensações importantes a exemplo da linguagem oral e a escrita que tem como missão e compromisso assegurar a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos fundamentais para a legitimação e o efetivo exercício da cidadania.

Dentro do mundo da leitura, temos a contação de histórias, que é uma forma especial de leitura que envolve narrar uma história, utilizando recursos como voz, gestos, expressões, dentro de uma performance. A performance é algo que torna o ouvinte leitor e participante, pois ela afeta-o diretamente, uma leitura sem performance é uma leitura morta. Segundo o autor Paul Zumthor (2012), a transmissão de um texto requer voz, gesto e cenário, não é a língua que o interessa, mas sim a voz, o suporte vocal da comunicação humana.

Essa prática é muito significativa para o desenvolvimento das crianças, pois através da contação de história se estimula a imaginação e criatividade, por exemplo, quando uma história é contada, as crianças são transportadas para um mundo de fantasia e imaginação, oportunizando o estímulo à imaginação, seja dos personagens, das características, dos cenários etc.

No texto “A linguagem oral e as crianças - possibilidades de trabalho na educação infantil” de Augusto (2011) é possível observar que a mediação da criança com o mundo é determinada pela linguagem e essa relação é sempre com o outro. Na educação infantil, esse outro, é o professor que traz sentido à linguagem com a interação, trazendo um discurso fundamental. Dentro desse discurso está a brincadeira com os textos orais, em que as crianças vão começar a entender que a fala se relaciona com a escrita, isso se dá a partir da roda de história, prática esta que é rotina na educação infantil. Para Augusto (2011, p. 57) “As narrativas contadas pela professora na educação infantil são a base da construção das histórias das próprias crianças. Essa construção se dá pela interação com o mundo representado pelo adulto, mediado pelo mundo da linguagem”.

As rodas de conversa com as crianças deveriam ser uma atividade diária, com propósitos sociais de uma autêntica situação de comunicação, com participação ativa das crianças sem focar apenas no adulto, fazendo da conversa conteúdo de aprendizagem e um grande exercício para que elas aprendam a conversar.

Desse modo, para que uma discussão propicie o aprendizado, é preciso que o professor trabalhe a partir da interdiscursividade e ofereça bons disparadores de conversa. Para trabalhar o protagonismo das crianças, um disparador de conversa é fundamental, visto que:

Conversar, narrar, brincar e comunicar-se podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender e tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças cada vez mais falante. (Augusto, 2011, p. 63)

A partir disso, o livro infantil “O Mundo no Black Power de Tayó” conta a história de Tayó, uma menina de seis anos, que possui um enorme e lindo cabelo, um *black power*. O penteado de Tayó dá vida à obra, pois é em torno dele que gira diversas histórias encantadoras, uma vez que Tayó sempre pede que a mãe o enfeite com flores, borboletas, tranças de lã, entre outros enfeites, para que seu penteado esteja sempre alegre e colorido. “O black power de Tayó é enorme, do tamanho da sua imaginação. Ela ama tanto os bichos, a natureza, os alimentos, as pessoas e os planetas que, por vezes, projeta todo esse universo em seu penteado.” (Oliveira, 2013, p. 24).

Infelizmente, como na vida das pessoas pretas é quase que naturalizado a convivência com o preconceito e a violência, Tayó também é alvo e vítima de racismo em sua escola, mas ela não se importa com a maldade dos colegas e encontra no seu *black power* todas as suas raízes africanas, “projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes...” (Oliveira, 2013, p. 24).

Reconhecendo a literatura infantil como uma forte aliada, levando em conta sua função social, vimos a possibilidade de levantar em sala discussões e atividades a partir do livro escolhido, no intuito de contar a história da cultura de povos africanos e afro-brasileiros, entendendo que ler livros escritos por autores negros (levando em conta a importância da história e da vivência ser contada pelos próprios protagonistas destas, em busca de uma representatividade concreta) ou com personagens negros, além de ser uma forma de representatividade, leva até as crianças o conhecimento de diferentes culturas possibilitando o desenvolvimento da empatia, respeito e o aprendizado, independente das diferenças.

A partir da contação de histórias para as crianças de uma escola municipal em um bairro periférico de uma região do sul de Minas Gerais, com a experiência, foi aprendido mais do que a proposta inicial de ensinar para as crianças sobre a diversidade.

A atividade se organizou da seguinte forma:

Hora da conversa:

Nessa atividade os alunos foram convidados para se reunirem e organizarem a sala de aula, formando uma roda de conversa, em que aconteceu uma conversa sobre como estavam se sentindo e sobre o cabelo deles, quem os arrumou e se eles gostaram.

Esse foi um momento muito importante porque atentamente foi possível observar o comportamento e a reação de cada um ao falar de si mesmo e apesar de serem crianças de 4 e 5 anos, eles nos mostraram muito a importância de trabalhar com essa temática.

Imagem 1: Hora da conversa



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Hora da história:

Em seguida foi feita a contação de história do livro “O mundo no Black Power de Tayó”. Após a contação de história, aconteceu uma conversa com as crianças a respeito do que acharam do livro e qual a mensagem o livro trouxe para eles, em seguida, elas puderam usar a criatividade e imaginação para registrarem a história através de um desenho da personagem Tayó. A turma possui 90% das crianças negras, e foram elas as mais atentas ao ouvirem a contação de história e disseram que o cabelo de Tayó era lindo e parecido com o delas, o restante não se interessou muito pela história porque o cabelo de Tayó era feio, tinham bichos dentro do cabelo dela, entre outras características.

Imagem 2: Hora da história



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Hora do espelho:

Logo em seguida, foi utilizado um espelho e proposto que os alunos se olhassem bem de perto, que cada um deles sorrisse, mexesse em seus cabelos e se admirasse, dizendo o que mais gostam neles, o que não gostam e porque, levando a uma conversa sobre a autoaceitação e amor-próprio. Essa com certeza foi uma das partes mais marcantes da história a partir do momento em que foi possível ver o racismo e suas consequências na vida de muitas daquelas crianças. Muitas delas não queriam se olhar, tinham vergonha e outras conseguiam se enxergar como crianças lindas e inteligentes, e se elogiaram muito.

Uma criança em especial, disse que não gostava de sua cor, que era preta, porque o branco é mais bonito, que o cabelo dela não era bonito porque, de acordo com ela, “era pra cima” e queria que fosse igual papel, liso e que a mãe iria alisar, como fez com suas irmãs. Foi preciso saber usar as palavras e compreender que nas expressões usadas pela criança, podemos perceber duas questões: a autoaceitação das características afrodescendentes e a existência de traços de racismo estrutural do qual elas ainda não sabiam que existiam, apesar de serem vítimas. A não aceitação da cor da pele, do formato do cabelo pode indicar a percepção e que há uma ideia de beleza imposta socialmente, que impõe uma determinada etnia como padrão a ser seguido, e/ou por consequências das históricas vividas pela sociedade, que de alguma forma ficam ressoando em discursos sociais.

Imagem 3: Hora do espelho



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Hora do desenho:

Após a atividade do espelho, foi proposto que as crianças fizessem um desenho delas mesmas, as deixando livres para reconhecerem-se e expressarem-se através do desenho. Após um período de tensão, elas tiveram a oportunidade de relaxar e expressar-se através de desenhos que retratavam a si mesmas, de forma livre e com suas próprias características. Foi um momento de grande criatividade, pois algumas crianças optaram por criar representações delas mesmas com características diferentes. Foi observado também as fases do desenho em que cada uma delas está.

Imagem 4: Hora do desenho



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Hora da brincadeira:

Em seguida, foi proposto que os alunos poderiam enfeitar seus cabelos como quisessem, utilizando enfeites diversos e deixando seus cabelos bem bonitos e únicos, criando seu próprio mundo, assim como Tayó. A ideia da atividade foi que as crianças brincassem com seus cabelos em uma proposta de autoconhecimento e foi um dos momentos mais divertidos porque foi um momento em que eles interagiram e brincavam uns com os outros.

Imagem 5: Hora da brincadeira



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Nesse contexto, enfatizar a ludicidade durante esses momentos teve uma importância significativa para o reconhecimento das características físicas, aceitabilidade e formação da identidade. É por meio de atividades lúdicas que as crianças aprendem de maneira prazerosa, brincando. Ao participarem dessas brincadeiras, elas desenvolvem habilidades motoras, visuais e auditivas, além de estimular o raciocínio criativo e cognitivo, como destacado por Vygotsky (1984). Portanto, a brincadeira também se revela uma forma de aprendizado essencial para o desenvolvimento da leitura.

A proposta da contação de história, seguida dessas atividades lúdicas, propondo brincadeiras, desenhos e momentos de diversão, foi uma proposta de construção da identidade de cada criança. Ao discutir sobre diversidade, as crianças negras têm a oportunidade de desenvolver uma consciência de sua própria identidade racial e étnica. E essa proposta buscou fortalecer sua autoestima, orgulho e senso de pertencimento, promovendo um maior conhecimento de sua história, cultura e contribuições para a sociedade. Além de ser um caminho para se combater o preconceito, destruindo estereótipos e gerando empatia.

Conclusão

As crianças tiveram a oportunidade de explorar suas próprias características e diferenças, o que, por sua vez, as levará a compreender as particularidades das outras crianças. Isso contribuirá para o desenvolvimento do respeito por si mesmas e pelos outros, promovendo a valorização mútua e, principalmente, o reconhecimento e o respeito pelas diversas características que nos tornam seres humanos únicos, por meio da narração de histórias e das atividades verbais e escritas.

O relato de experiência mostrou pontos importantes de serem trabalhos, como a leitura e a diversidade, que devem estar presentes na vida das crianças e dentro das escolas.

A partir da narração de histórias realizada, tornou-se evidente que fomentar o hábito da leitura é um processo que necessita de incentivo desde os primeiros anos, iniciando nas relações com familiares e que deve ser ampliado e aprimorado na escola, que segue em continuamente, ao longo de toda a vida. A criança que é estimulada e tem contato com livros de histórias, conseqüentemente irá se desenvolver e ter muito mais domínio sobre a leitura e com as palavras.

Com isso, é importante ressaltar também, que a leitura pode e deve ser vista como lazer, um hábito prazeroso e não apenas como uma obrigação, como por exemplo, em lições escolares. Além de contar com um ambiente motivador e o uso de materiais que contribuam para desenvolver o hábito e gosto pela leitura. De acordo com as autoras Cavalcante, Barreto e Laiana Sousa (2020, p. 12):

A leitura é um dos atos mais transformadores da existência humana, pois não só abre espaço para o autoconhecimento, como amplia a visão que temos do outro, principalmente daqueles que vivem uma realidade diferente da nossa. Isso acontece porque, ao apresentar uma possibilidade de pensamento, ação ou emoção, a leitura nos humaniza e nos leva a compreender o pensamento do outro diferente da nossa concepção de normalidade.

Portanto, a leitura é essencial e causa um impacto muito grande em toda a sociedade, por isso devemos como responsáveis e educadores incentivar e contribuir com isso.

Referências

AUGUSTO, S. de O. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na Educação Infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; **Caderno de Formação: Formação de Professores: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011. v. 1, p. 52-64. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/446/1/01d14t03.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 1 de jul. 2023.

CAVALCANTE, L. E.; BARRETO, D. Q.; SOUSA, L. F. de. **Mediações de leitura**: o ato de ler que nos conecta. 2020.

FLECK, B. V. **Caderno Pedagógico**: Literatura infantil. 2ª ed. Florianópolis, 2011.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, K. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSHOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZUMTHOR, P. **Performance, Recepção e leitura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Camila Braz de Oliveira

(Graduanda Pedagogia, UFLA), camila.oliveira@estudante.ufla.br

Joyce da Conceição Carvalho

(Graduanda Pedagogia, UFLA), Joyce.carvalho2@estudante.ufla.br

Joselma Silva

(SME de Lavras), joselma.jc@hotmail.com

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma atividade de contação de história infantil, baseada no conto “O Elefante e o Lago”, de autoria de Livia

Alencar. O ato de contar histórias desempenha uma função significativa na educação infantil, tendo em sua abordagem a eficácia para o desenvolvimento intelectual, social e emocional nas crianças.

Máximo-Esteves (1998, p. 125) ressalta que o “prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender”. Diante desse entendimento, torna-se imperativo que, desde os primeiros anos de vida, as crianças sejam expostas a uma diversidade abrangente de contos infantis e experiências de narração que empreguem uma linguagem acessível, isso consequentemente possibilitará que as crianças compreendam e atribuam significado às narrativas de forma eficaz.

Dessa forma, Como motivação para realizar esta atividade consideramos que a contação de histórias é uma atividade importante para a formação literária, e destacamos a necessidade de apresentar possibilidades de mediação da leitura que busquem estimular a imaginação e a criatividade destes estudantes, bem como promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Diante disso, a questão problema que impulsionou a escrita deste relato de experiência é: de que forma a contação de histórias pode ser uma ferramenta educacional eficaz para despertar o interesse e o prazer pela leitura desde a infância, além de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças?

Este relato tem por objetivo apresentar possibilidades de contação de história em sala, tendo a sua fundamentação teórica baseada nas contribuições de estudiosos na temática abordada, como Martins (2010), Vygotsky (1999) e Solé (1998), que enfatizaram a importância da literatura na formação do indivíduo e na utilização de estratégias de leitura.

Justificamos, assim, a importância de explorar a contação de histórias como uma prática educacional enriquecedora, capaz de estimular o universo infantil e potencializar o aprendizado de maneira lúdica e cativante.

Estratégias para uma leitura significativa

A leitura desempenha um papel fundamental no nosso desenvolvimento ela nos possibilita inteirar-nos no mundo, ampliando nossa compreensão sobre diversos assuntos, desenvolvendo nossas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, conforme afirma Martins (2010). Podemos considerar, portanto, que a leitura é uma prática essencial em nossa sociedade.

Entretanto, a leitura não deve ser vista apenas como um simples ato de ler um livro e expressar se gostou ou não daquilo que foi lido. A leitura em ambiente escolar ganha uma

dimensão mais ampla de formação do sujeito. Por isso, uma professora que não envolve seus alunos na leitura, não os motiva a questionar para além do texto, certamente não está alcançando os objetivos de uma prática literária.

Cosson (2011, p. 35) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, aborda que “o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro (...), crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”.

Nesse sentido, é responsabilidade do professor não apenas cultivar o hábito da leitura, mas também incentivar os alunos a se tornarem participantes ativos e críticos no vasto universo literário. Solé, a respeito disso também destaca que, “aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão (Solé, 1998, p. 18).

Assim, Solé (1998) discorre que para uma leitura ativa e eficaz se faz necessário empregar algumas estratégias de leitura. Segundo a autora as estratégias de leitura são, “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 69-70). Deste modo, conforme destacado pela autora, uma estratégia de leitura engloba a aplicação de esquemas ou procedimentos pelo leitor, para adquirir, avaliar e utilizar as informações contidas no texto.

A denominação dada por Solé (1998) das estratégias utilizadas antes da leitura são: motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes sobre o texto. Todas essas ações segundo a autora vão auxiliar as crianças quando forem se lançar em suas leituras, contribuindo para os sentidos que elas vão dar ao que foi lido e aos objetivos que querem alcançar diante da experiência de leitura.

Abramovich (2006, p.22) discorre sobre a importância da escuta de narrativas, destacando que: “se é importante para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças)”.

Coelho (1999, p. 26), também destaca que “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”.

Ouvir histórias compreende uma dimensão formativa desse pequeno leitor, por isso Girardello (2007, p. 2) ressalta que:

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta.

Assim, podemos dizer que as narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia, e a criança ao ter contato com o mundo literário, estará conseqüentemente desenvolvendo sua imaginação e ressignificando o mundo e as coisas a partir das suas percepções.

Além disso, a leitura e as narrativas expõem os leitores a uma grande variedade de palavras e expressões que contribui para expandir o psicológico e melhorar a capacidade de comunicação oral e escrita. Vygotsky (1999, p. 29) argumenta que “todas as experiências vivenciadas pela criança, sejam elas positivas ou negativas, são retidas no inconsciente, auxiliando na construção de sua linguagem”. O autor ainda discorre que a criança adquire sua linguagem por meio de sua relação com os pares, fazendo imitação e internalizando o que está vendo e ouvindo.

Dessa forma podemos considerar que o ato ler histórias para as crianças as coloca em ação ativa da linguagem, por isso afirmamos que ao ter contato com uma leitura significativa, a criança conseqüentemente irá melhorar aspectos cognitivos, afetivos e sociais, uma vez que correlacionará vivências e experiências, constituindo assim sua própria interpretação e aumentando seu repertório de palavras.

Em suma, a leitura é uma habilidade poderosa que nos permite compreender o mundo, expandir nossos horizontes e desenvolver nossa capacidade cognitiva e de comunicação. Ao utilizar estratégias adaptadas de leitura, podemos tornar essa atividade mais significativa e enriquecedora, estimulando a formação literária de cada criança.

Prática vivenciada

Para esta atividade de contação de histórias, contamos a história do Elefante e o Lago, de... Trata-se de uma história em que o personagem principal, o elefante, retira toda água do lago ao tentar se refrescar, mas deixou os patos que viviam lá muito triste por retirar toda a água do local. Desse modo, o elefante percebe sua atitude e procura ajuda de seus amigos para colocar novamente água no lago para os patos.

Escolhemos esta história devido aos valores que ela aborda no campo afetivo, sendo amizade e empatia. Tendo em vista as orientações do documento da Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2018) sobre o contexto de campo de experiências como ações interativas para estimular a aprendizagem da criança na educação infantil, trabalharemos em específico com o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” que perpassa as habilidades da linguagem: (EI03EO01) “Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir”; (EI03EO02) “Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações”; (EI03EO03) “Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação”; (EI03EO04) “Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos”, e (EI03EO07) “Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos” (Brasil, 2018).

Desenvolvemos essa contação de história para duas turmas: 1º etapa e 2º etapa da educação infantil, de uma escola pública de um município de Minas Gerais, crianças entre 3 e 5 anos. Utilizamos os seguintes materiais para narrar a histórias para as crianças: 1 prato de papelão para pizza, tecido de Etileno Acetato de Vinila (EVA), tecido de TNT, e canetinha. Assim, segue uma imagem do material confeccionado para contar a história.

Figura 1: Materiais utilizados para contação de história



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Em seguida, convidamos as crianças para ir ao parquinho, juntamente com as professoras, para estarmos em momento de interação para a contação de histórias.

Figura 2: Contação de história



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

As crianças se interessaram por estar em um ambiente diferente do habitual, o que possibilitou prestarem atenção a cada detalhe da história, mantendo um silêncio e olhares atentos. Além disso, ao final da narração, seguimos algumas das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que inclui a geração de hipóteses sobre o conteúdo, a formulação de questionamentos relacionados ao tema e a ativação do conhecimento prévio dos ouvintes, incentivando-os a fazer conexões com o que já sabem antes de iniciar a narrativa. A seguir, apresenta-se um quadro contendo algumas das perguntas feitas pelo narrador e as respostas obtidas dos ouvintes. Abaixo apresentamos um quadro com registro da roda de conversa.

Quadro 1: Perguntas e respostas

Perguntas sobre a história	Respostas das crianças
Qual história vocês acham que vamos contar?	- Sobre um elefante forte. (criança 1) - História do elefantinho colorido. (criança 2)
Por que o elefante ficou magoado?	-O elefante ficou magoado porque ele viu os patinhos triste. (criança 1) - Porque ele não podia mais nadar. (criança 2)
O que o elefante pode fazer para ajudar os patinhos?	-Encher vários baldes com água até o lago ficar cheio de novo (criança 1) - Ligar a mangueira até o lago. (criança 2)
Por que o elefante chamou vários amigos e não um só?	-O elefante chamou vários amigos porque ele tinha muitos amigos e não um só. (criança 1) - Porque só ele iria demorar mais tempo. (criança 2)
É importante ter amigos? O que você acha?	- Precisamos de amigos para nos dar abraços. (criança 1) - É muito importante ter amigos, eu tenho um monte. (criança 2)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

De acordo com Solé (1998) ao se engajarem na leitura ou ao serem ouvintes durante uma experiência literária, as crianças promovem o desenvolvimento tanto de seu aspecto cognitivo quanto emocional. Nesse contexto, elas estabelecem constantemente relações e correlações entre o que está sendo lido com seus conhecimentos prévios e experiências pessoais.

Figura 3: Roda de conversa: questionamentos sobre a história



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Após as perguntas, pedimos para os alunos desenvolverem desenhos a partir do trecho que mais gostaram da história.

Vygotsky (1989) apresenta fases do desenvolvimento do desenho considerado pelo autor no início como gestos que ao longo do tempo tornam-se imagens mentais, denominadas de simbolismos. A criança percebe que pode representar graficamente um objeto e isso é o indício de que o desenho é precursor da escrita, segundo nos mostra Goulart (2016). Segue a imagem de uma atividade de um aluno.

Figura 3: Desenho de um aluno representando a parte da história que mais gostou



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Podemos observar que, por meio da prática de contar histórias, são desenvolvidas as linguagens oral e escrita, o que se manifesta através dos desenhos feitos pelas crianças. Segundo Goulart (2016), o ato de desenhar conduz a criança a um processo de desenvolvimento cognitivo, uma vez que ela organiza e reorganiza seus pensamentos, criando e recriando significados internos estabelecendo sentido.

Freire (1998) discorre que a interação do sujeito com o mundo em que vive é fundamental para sua formação. Ler e escrever podem ser vistos como condições essenciais nesse processo. A leitura só desperta o interesse quando interage com o leitor trazendo ressignificações e conceitos que se articulam com as informações que já possui. Dessa forma, podemos dizer que o ato de desenhar desempenha um papel fundamental no processo de interação do sujeito com o mundo, pois através dos desenhos as crianças atribuem significado sobre as coisas e sobre o mundo, criando e recriando de diversas maneiras com base em seus conhecimentos e vivências, conferindo sentido ao que estão produzindo. Além disso, o ato de desenhar permite que as crianças expressem sua criatividade e imaginação, transformando as palavras e as imagens da história em algo pessoal.

Segundo Abramovich (2006, p. 16), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. E escutá-las é o início da aprendizagem, para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinitivo de descobertas e compreensão do mundo”. Nesse sentido, ouvir histórias e desenvolver desenhos após a contação pode evocar uma ampla gama de emoções, tais como, empatia, satisfação, bem-estar, medo, alegria, serenidade, insegurança e tranquilidade, entre outras. Esse envolvimento é extremamente benéfico, pois estimula a imaginação e, inclusive, pode motivar a criança a criar e compartilhar suas próprias narrativas.

Considerações finais

Analisamos que a vivência da contação de histórias no cotidiano escolar tem um impacto positivo no aprendizado das crianças, proporcionando benefícios como o estímulo à imaginação, o desenvolvimento cognitivo, o aprimoramento da linguagem oral e uma maior compreensão do mundo ao redor. Através da prática da contação de histórias adquirimos conhecimentos sobre a rotina do ambiente escolar e aprendemos observa que o ensino deve se dar de forma sistematizada e organizada, onde a leitura e a escrita sejam necessárias a formação pessoal da criança, com um significado relevante para sua vivência social (Vygotsky, 1991).

A interação com as crianças e a oportunidade de aprender com elas foi, sem dúvidas, uma experiência gratificante, percebemos o quão valioso é contar uma história pra uma criança, o ato de contar perpassa a abertura de novo conhecimentos e abrange as experiencias que

os pequeninos têm junto deles, tornando a experiência de contar um vínculo entre o aluno e o contador, com o que é citado no texto Vygotsky (1999) torna-se evidente que, ao se engajarem na leitura as crianças promovem o desenvolvimento tanto de seu aspecto cognitivo quanto emocional.

Esse interesse para a experiência literária, deve ser despertado inicialmente no pedagogo da sala para gerar o interesse em se questionar quanto o valor da leitura para as crianças e a partir disso, estudar sobre estratégias e metodologias da aplicação desse ato para determinadas turmas.

Em consequência o educador estará proporcionando uma experiência enriquecedora para seus alunos, tornando essa vivência única, para afetar seus alunos nos aprendizados e reconhecer o valor de ler um livro, que segundo Freire (1998) ler e escrever podem ser vistos como condições essenciais para interação do sujeito com o mundo em que vive. Nesse sentido, o leitor só desperta o interesse quando interage com a literatura trazendo ressignificações e conceitos que se articulam com as informações que já possui.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo; Scipione, 2006.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.) **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papyrus, 2007.

GOULART, I. C. V. **Pensamento e linguagem**. Centro de Educação a Distância – CEA, 2016.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. **Da Teoria à Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura:** Materiales para la innovación educativa. Editorial Graó, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 1999.

UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E MUITAS REFLEXÕES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Caroline Vasconcelos de Paulo Souza
(Graduanda Pedagogia, UFLA), carolinevpaulo@gmail.com

Joselma Silva
(SME de Lavras), joselma.jc@hotmail.com

Introdução

O presente relato aborda algumas questões discutidas ao longo do curso de extensão “Estratégias de Leitura”, organizado pelo Núcleo de estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, realizado na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no ano de 2023. A atividade prática trata-se de uma contação de história realizada em uma turma de segundo ano de uma escola pública de um município de Minas Gerais.

Ao longo do curso foram abordadas diferentes temáticas, como por exemplo, o que é leitura, fases da leitura, estratégias de leitura, mediação docente, entre outros. Assim, durante este processo de formação, foi possível observar a dimensão que a leitura ocupa em nossa vida e a importância da atuação docente no processo de mediação da leitura e a formação de novos leitores. Desse modo, a contação de histórias apresenta a característica de encantar e exercer um papel importante no ensino.

Sendo assim, o principal objetivo que motivou a realização deste estudo foi verificar como a contação de histórias pode ser utilizada como proposta pedagógica capaz de proporcionar o hábito da leitura, bem como contribuir na produção de textos, assim como, refletir sobre valores importantes para as crianças deste a infância. Para tanto, o presente trabalho fundamenta-se nas obras de Martins (2010), Cosson (2012) e Goulart, Cabral e Naves (2021) sobre a leitura e o letramento literário.

A leitura literária e seu papel na alfabetização

Souza e Cosson (2011), enfatiza a importância da leitura, e seus impactos na vida em sociedade, enfatizando a importância e a necessidade de criar ambientes que leitura que promova a compreensão e o prazer pela leitura, a fim de desenvolver uma relação significativa com textos e tornar a leitura um elemento-chave no processo educacional das crianças.

Ao discutir a leitura na escola, Souza e Cosson (2011) ressalta que o processo e as abordagens pedagógicas devem se preocupar em integrar a leitura à alfabetização, e integrando-as às práticas sociais.

De acordo com Martins (2010) a leitura desempenha um papel importante tanto na vida escolar, quando no cotidiano em sociedade, para a ler é processo cognitivo que envolve além da codificação e decodificação mecânica de signos, a capacidade de refletir, interpretar e compreender o que foi lido. Logo, o ato de ler ultrapassa a dimensão passiva e o leitor, ao interagir de forma intensa com texto, tem a possibilidade de ter suas noções de leitura ampliada.

Assim também, Cintra e Passarelli (2012) enfatizam que a leitura contribui de forma significativa ao que se refere ao acesso ao saber, dando novos sentidos a vida social, e escolar. Nesse sentido, segundo as autoras, apesar de ser um desafio, a escola tem um papel importante no incentivo à leitura.

No contexto da leitura literária, Cosson (2012) aponta que o mediador deve se preocupar em não somente disponibilizar livros para leitura ou não se preocupar com os momentos que antecedem a leitura, como a motivação e a introdução da leitura. Ao iniciar a contação o autor enfatiza a importância de trabalhar todos os elementos do livro, como a capa, o nome do autor, seu formato, as imagens, editora, entre outras.

Ainda segundo Cosson (2012), ao iniciar a leitura do conteúdo do livro, o mediador deve provocar os estudantes com perguntas provocativas que estimule a criatividade e o questionamento e estimular o pensamento crítico.

Já ao que se refere à leitura individual, Martins (2010) evidencia que o ato de ler atinge alguns níveis como o sensorial, emocional e racional. Ao que diz respeito a leitura sensorial, os motivos que levaram o indivíduo ao objeto de leitura, é o que vai ditar o tipo de sensação que ele terá, assim, o cheiro, o tato, a visão, o olfato, vai moldando os gostos por determinadas leituras.

Além disso, há também o nível emocional, que se refere a uma ligação emocional entre o leitor e o texto. Neste nível, o leitor tem a capacidade de se conectar emocionalmente, criando ligações e sentimentos, que o contribui com uma experiência mais profundamente e memorável. Já o nível racional, se refere a uma interpretação e análise mais crítica, voltadas para a reflexão e contextualização de acordo com suas experiências pessoais.

Desse modo, entendemos que a leitura literária “[...] requer liberdade, requer o respeito pelas singularidades da leitura do outro, requer um cuidado especial para que cada leitor se mantenha único neste processo, porque a leitura é um processo profundo, pessoal e complexo, por isso o diálogo entre texto e leitor varia conforme o leitor e conforme a obra” (Goulart, Cabral e Naves, 2021, p. 10).

Cintra e Passarelli (2012) apontam que o professor propõe a leitura, mas, como mediador, não controla como o texto será lido pelos alunos, tão pouco como os alunos se apropriaram do texto, desse modo, diante da citação acima, compreende-se que o diálogo entre o leitor e o texto é algo subjetivo, sendo assim, a intensidade da leitura é algo singular de cada leitor e essa singularidade deve ser respeitada, pois o repertório pessoal que cada leitor carrega, proporcionara diferentes tipos de interpretações. Assim, o mediador deve proporcionar ao leitor espaço e oportunidades para tais interpretações.

De acordo com as autoras Cintra e Passarelli (2012), a leitura também tem um papel de progressão, capaz de ajudar jovens que se encontram as margens da sociedade, a buscarem pensar novas possibilidades para suas vidas, segundo o autor, o texto ao ser lido, pode servir como fonte de experiências estéticas, e buscas de respostas e sentidos, assim, a literatura tem a capacidade de levar o sujeito ao caminho imaginário e da fantasia, servindo como fonte de respostas e geradora de novas perguntas.

Metodologia

Diante de todo aprendizado adquirido ao longo dos encontros online, pensamos em como proporcionar às crianças um momento diferente e divertido, utilizando a contação de

história como ferramenta pedagógica, proporcionando um momento divertido e educativo. Através da história, os alunos têm a possibilidade de se identificarem com os personagens, que ao longo da história enfrentam diferentes dilemas, dentre eles, éticos e morais. Desse modo, a contação visa estimular o pensamento crítico, promovendo a empatia e o respeito, contribuem também para formação moral. A contação foi realizada com uma turma de segundo ano no ensino fundamental, com dezesseis crianças, realizada no período da manhã.

Com o intuito de proporcionar uma experiência diferente da rotina das crianças, a contação foi preparada em uma sala dentro da biblioteca, um local onde utilizado para outros eventos na instituição. Dias antes, a sala foi reservada para que a contação ocorresse de forma tranquila, porém, no dia, houve um equívoco e a realização da atividade foi realizada de forma muito rápida, o que atrapalhou um pouco o planejamento. Contudo, mesmo diante dos imprevistos, a atividade proporcionou grandes aprendizados.

Ao chegar no local, as crianças rapidamente se espalharam no tatame e todas estavam curiosas na expectativa de saber o que viria pela frente.

Em relação à escolha da história que fosse adequada para faixa etária, pensamos em uma repleta de magia e de muitos valores éticos. Então apresentamos a história “O pássaro sem cor”, de Luís Norberto Pascoal. Pensando nos momentos que antecedem a leitura, foi apresentada a capa do livro. Coloquei um papel em branco para cobrir o título, com o intuito de que as crianças observassem todos os elementos presentes na cena, como o personagem, o clima, as expressões, entre outros elementos.

Ao apresentar a capa perguntamos o que eles viam nela e se pela imagem imaginavam do que se tratava a história. As crianças tiveram percepções interessantes como por exemplo: “Estava no verão porque tinha sol”, “Era de tarde”, “A árvore estava morrendo porque tinha poucas folhas”, “O pássaro estava triste com medo”, algumas relataram que o pássaro parecia assustado, e outras tantas observações.

Apresentamos então o título e algumas crianças já alfabetizadas leram em voz alta. Neste momento apresentamos o título, o autor, a editora e perguntei o que os alunos achavam de o pássaro da capa ser sem cor e o título ser tão colorido.

Ao iniciar a história percebemos uma atenção imediata de grande parte das crianças, eles ficaram curiosos para ver e tocar. Entendemos então, segundo Cosson (2012), a importância de preparo e organização do ambiente no momento que antecede a leitura.

Figura 1: Capa.



Fonte: Arquivo das autoras. (2023).

Figura 2: Início da contação.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 3: contação.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Na narrativa, a personagem principal passa pelo dilema de ser um pássaro sem cor. Ao ver a dificuldades de outros personagens, atua para ajudá-lo, e, diante disso, o pássaro que inicialmente era branco vai adquirindo diferentes cores. Ao longo da história, o pássaro passa por diferentes situações, e diante da narrativa, é notório que a história se revela metáforas sobre as experiências da vida cotidiana. Ao final, diante de todo o desfecho apresentado pela narrativa, é possível perceber que a jornada do pássaro não se restringi apenas em adquirir novas cores, mas sobre as experiências vivenciadas por ele, percebendo que a verdadeira magia está na capacidade de troca, de empatia, respeito, amizade, amor ao próximo, coragem, compreensão, cooperação, entre outros.

Nesse sentido, diante do percurso vivido pelos personagens e do enredo da história, foi possível trabalhar com os alunos valores importantes para formação do ser humano, e diante das situações ocorridas, as crianças puderam se identificar e correlacionar com suas próprias vidas.

À medida que a história avançava, foram apresentados palitoches. Essa interação da leitura com objetos concretos foi fundamental para manter a atenção e envolvimento delas ao longo da história, acompanhando as aventuras e dilemas apresentados páginas por página.

Figura 4: Palitoches Pássaros



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Figura 5: Palitoches personagens



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Ao terminar, perguntamos o que eles acharam da história; qual personagem mais gostaram; o que aconteceria com o pássaro caso visse os personagens da história em apuros e não os ajudasse, ele mudaria de cor mesmo assim? ou permaneceria para sempre triste e sem cor? Por que ele foi o único que nasceu sem cor?

Nesse momento, fazendo uma relação com a vida real, perguntamos o que eles faziam quando viam alguém precisando de ajuda; ajudamos somente quando alguém pede ou se podemos ajudar sem a pessoa pedir; ao ajudar alguém, o que eles acreditam que muda em nós. Algumas crianças responderam, “mudamos sim professora, ficamos mais felizes”; “ajudo só se pedir”, “o pássaro nasceu sem cor porque ele e diferente” Ao final da contação, propomos uma discussão sobre a importância de ajudar os outros, de auxiliar mesmo quando vimos alguém em apuros mesmo quando a pessoa não pediu, que assim como o pássaro, quando ajudamos alguém estamos ajudando a nós mesmo e, assim por diante, sempre relacionando a história a vida cotidiana das crianças. em seguida, foi proposto pelos alunos que realizassem um reconto sobre a história sobre a parte que mais gostaram, para que pudessem perceber a capacidade criativa, bem como as dificuldades de cada um em criar uma história a partir de uma já existente, seja pela escrita ou pelo desenho.

Em seguida, os alunos confeccionaram livrinhos. Então, foi disponibilizado papel sulfite em formato de livreto. Neste momento, percebemos que a capa e seus elementos foram algo

muito marcantes para eles. Como demonstrado nas figuras 6 e 7 houve uma grande variação de títulos, mas a maioria relacionada ao tema do livro, como por exemplo: O Pepi que mudava de cor; O Patinho sem cor; O pato sem cor; O cachorro sem cor; A Porta sem cor.

Figura 6: O pato sem cor



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

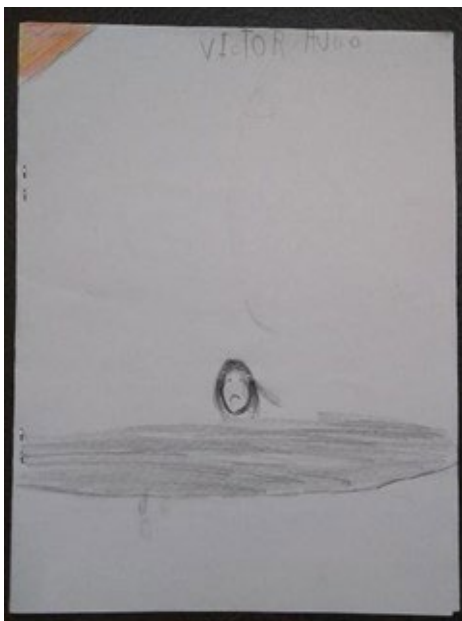
Figura 7: O cachorro sem cor



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Outro ponto importante foi referente à expressão apresentada pelo pássaro na capa. Assim como relataram na conversa inicial que ele parecia com medo, alguns livros também fizeram essa relação pelo título, como exemplo: A menina que tinha medo; Gato com medo. Neste caso, segue os desenhos mostrados abaixo.

Figura 8: Expressão



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Figura 9: Triste



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

Percebemos ao longo do desenvolvimento da atividade, dificuldade muito grande na criação de novas histórias. Algumas crianças fizeram somente a capa, umas com escritos e desenhos, outras somente com desenhos, outras não quiseram fazer. Já ao que diz respeito ao desenvolvimento da história em si, muitos não conseguiram prosseguir, o que nos levou a refletir sobre a importância de se trabalhar a leitura e o texto para além do momento da contação, tanto para a alfabetização, quanto para inspiração e criação de novas histórias. Desse modo, das dezesseis crianças presentes, três escreveram; quatro desenharam uma história com começo meio e fim; quatro fizeram somente a capa; cinco crianças não quiseram fazer ou não quiseram entregar.

Dessa maneira percebe-se a necessidade de explorar muitas variações de leitura de forma contínua, por meio de momentos de leitura deleite, mas também momentos de estudo do texto apresentado, de modo que as crianças se familiarizem com a estrutura e construção de novos textos.

Considerações finais

A partir da aplicação da atividade, foi possível notar a importância do trabalho com a leitura em sala como forma de contribuição da construção da alfabetização e do letramento das crianças, Cosson (2012) defende em seu ponto de vista que, a leitura literária e contação de histórias não deve ser realizada por si só, mas que há a necessidade de envolver todos os elementos que antecedem a contação, como a preparação, até os momentos posteriores a ela.

Contudo, o que se pode concluir é a necessidade de incluir cada vez mais a prática da contação de história no dia a dia dos alunos. Visto que muitas famílias não têm o hábito de ler em casa para seus filhos em casa, a escola se torna o único ambiente capaz que aproximar a crianças do mundo da leitura, e sua inclusão cada vez mais presentes nos planejamentos, ajuda na criação do gosto e do hábito pela leitura, com o intuito de incentivar a prática e fidelização de novos leitores. Com isso, estamos não somente contribuindo com a educação formal dentro de sala, mas também cultivando valores sociais e morais que contribuirão com a formação de seres humanos mais sensíveis, criativos, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais solidário e humano.

Referências

CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L. G. **Leitura e Produção de Texto**. São Paulo: Blucher, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R.; NAVES, L. M. **Leitura literária e contextos de letramento**. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para sala de aula. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Luana Caroline Mateus Braz

(Graduanda Pedagogia, UFLA) luana.braz@estudante.ufla.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

(UFLA) ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

A alfabetização de crianças tem sido um desafio constante aos educadores. As discussões acadêmicas nos últimos anos a respeito de alfabetização, letramentos e alfabetizar letrando ganham destaque nos estudos de Soares (2004; 2009; 2020). Apesar de tantos estudos na área, ainda se percebe dúvidas quanto a um trabalho diferenciado a partir do texto na sala de aula, por isso, podemos questionar: de que forma é possível realizar práticas de leitura na alfabetização na perspectiva do letramento? Como desenvolver ou conciliar as situações de leitura e produção de textos na alfabetização?

A perspectiva do alfabetizar letrando traz o texto como centralidade do processo de aquisição da leitura e da escrita. Não se trata do uso de textos artificiais ou sentenças com palavras conhecidas a fim de favorecer a decodificação, mas de textos que permitem uma prática concreta de leitura e de produção de textos, com uma finalidade específica, ou seja, que a criança compreenda para que está lendo ou escrevendo.

Nesse sentido, a prática com textos precisa levar em consideração as situações concretas de uso dos textos, pois isso “faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção (Santos; Albuquerque, 2007, p. 97).

No processo de alfabetização é importante que as crianças tenham contato com diferentes gêneros textuais para compreender a função e o uso social da leitura e da escrita no nosso cotidiano. O texto literário pode ser uma oportunidade de se explorar situação reais de leitura e produção e textos no contexto escolar, até porque a leitura literária, quando trabalhada de forma significativa, torna-se uma importante aliada no processo de alfabetização. Além disso, mesmo que a criança ainda não esteja alfabetizada, a leitura literária a coloca em contato com o mundo letrado (Goulart, 2015).

Nessa direção, durante as atividades desenvolvidas na escola campo proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica⁷ (2022-2024), acompanhamos uma turma de alfabetização e percebemos que a leitura literária esteve pouco presente no cotidiano escolar, mesmo quando aconteciam as aulas na biblioteca, os alunos não se sentiam motivados para os momentos de leitura. Essa situação tornou-se uma das principais motivações para apresentar propostas de leitura e de produção de textos como trabalho pedagógico significativo que envolve a partir da leitura literária com as crianças em fase de alfabetização, de modo que os alunos se sentissem motivados a ler e a escrever, conseqüentemente, oferecer situações de letramento literário e contribuir com o processo de formação de novos leitores, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Assim, ao longo do ano letivo de 2023, foram desenvolvidas várias atividades em uma turma de 21 alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental, com idade entre 7 e 8 anos. A escola pertence à rede municipal e fica localizada em uma cidade em Campo das Vertentes, Minas Gerais, atualmente estão matriculados cerca de 317 alunos na instituição e atende crianças desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

⁷ Esse texto é parte das ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica, o projeto é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES Educação Básica) em parceria com a Universidade Federal de Lavras. A Residência Pedagógica tem o objetivo de contribuir para a formação inicial dos professores da educação básica em processo de formação, estudantes do curso de licenciatura.

Diante disso, este texto tem por objetivo apresentar um relato das experiências de leitura e produção de textos desenvolvidas em uma turma de alfabetização. Para isso, selecionamos uma proposta realizada no primeiro semestre letivo, em maio de 2023.

Este relato de experiência foi composto por três momentos distintos: a primeira parte destinada a estudos teóricos por meio de produções acadêmicas que discutem a temática sobre leitura literária, letramento literário e sequência básica. No segundo momento apresentamos as atividades de leitura da obra literária e produção de texto, a partir da obra “O Rabo do Gato”, de autoria de Mary França e Eliardo França, com base na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006). A última parte traz uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, com base nos estudos realizados.

Discutindo o conceito de alfabetização, letramento e leitura literária

A atividade de leitura e escrita são consideradas como essenciais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente no processo de alfabetização que é o momento em que o aluno vai aprender a ler e a escrever. Por isso é importante criar condições para que esse processo seja significativo, no sentido de proporcionar o contato com diversos materiais que incentivem as crianças a lerem e a escreverem e, também, para que elas compreendam o uso e a função da leitura e escrita.

Segundo Silva (2005, p. 134) “a criança precisa não só se apropriar do sistema de escrita, mas, também, desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos”. Dessa forma, o processo de alfabetização deve inserir o uso da leitura e a escrita nos mais diversos contextos.

Além de incentivar e despertar o gosto pela leitura, segundo Souza e Cosson (2006) a leitura literária insere a criança no mundo da escrita. Pois mesmo que a criança não esteja alfabetizada, “essas circunstâncias não oprimem nem interferem em sua capacidade leitora, nem mesmo a impede de se cativar pelas histórias lidas e de assumir a condição de um leitor ouvinte, de um leitor de imagens” (Goulart, 2012, p. 2).

Nas observações apresentadas em sua pesquisa, Goulart (2012) aponta que mesmo que a criança não esteja alfabetizada, isso não a impede de ser ou assumir posição de leitor ouvinte, de interagir com o texto e de compreendê-lo, bem como de se envolver com o contexto da narrativa, de dar opiniões, de sugerir alterações e de recontar. Para a autora, no contexto da alfabetização as práticas de oralidade e letramento não são trabalhadas com devida relevância. Por isso, é importante pensar na relação entre oralidade e escrita, como também desenvolver propostas pedagógicas de leitura e produção de textos orais e escritos.

Soares (2009) ao discutir o conceito de alfabetização, aponta que esse processo se refere a aquisição da escrita. Para a autora alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, nesse processo a criança começa a compreender a função das letras e a representação da escrita.

Já o termo letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 19). Assim sendo, letramento é usar criticamente a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais.

Posto isso, alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém são processos interligados que, apesar de apresentarem estarem em proximidade, não devem ser confundidos. A alfabetização refere-se ao domínio específico do sistema de escrita alfabética, ao momento em que aprendemos a técnica de ler e escrever, enquanto o letramento se refere ao uso desse sistema e da compreensão dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Por isso, no processo de alfabetização é importante que os alunos tenham contato com diversos gêneros textuais, mas que sejam textos que tragam uma possibilidade de um trabalho com a linguagem escrita, para compreender o uso e a função da leitura e da escrita no nosso cotidiano. Nessa vertente, o texto literário oferece diversas possibilidades de compreensão da linguagem como forma de expressão, de interação social, de reflexão da própria língua e de contextos sociais. Além de inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, a leitura literária torna a aprendizagem mais prazerosa, dentre outras possibilidades.

Ao definir o conceito de leitura literária no dicionário de verbetes, Paulino (2014, p. 177) aponta que:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

Nesse sentido, a leitura literária promove uma interação entre o leitor e a obra literária, de modo que o leitor se sinta envolvido com a obra, por isso que a leitura literária tem a função de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, como afirma Cosson (2006, p. 17). Pois além de estabelecer relação com a escrita, ao ler uma obra literária o leitor tem a possibilidade de vivenciar diferentes experiências, seja na narrativa, no tempo e no espaço.

Para Soares (2009, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Ou seja, inserir de modo significativo as práticas de leitura e escrita na sala de aula. Pois o processo de alfabetização é o processo em que o indivíduo aprende a ler e a escrever, já o letramento é ir além, fazer o uso dessas habilidades nas práticas sociais.

A Sequência Básica

Consideramos que a leitura literária quando trabalhada de forma significativa, principalmente no início do ciclo de alfabetização, pode incentivar e despertar na criança o hábito da leitura. A leitura literária também permite que a criança desenvolva as habilidades da escrita.

Se tratando do acesso das crianças aos textos literários em sala de aula no processo de alfabetização, Leal e Albuquerque (2005, p. 54), afirmam que a leitura de textos literários “pode vir a ter papel crucial para a formação de leitores que buscam construir sentido naquilo que lêem”. A leitura de textos literários oferece possibilidades de se estimular habilidades, como questionar, argumentar, perceber sequências narrativas, manifestar opiniões, comparar e relacionar situações, criar e desenvolver um diálogo entre leitores ou ouvintes, de modo a atuar, ou seja, construir sentidos para o texto lido.

Nessa direção, em seus estudos sobre a importância da leitura literária no contexto escolar, Cosson (2006) propôs um trabalho a partir de uma sequência básica que está dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor a sequência básica tem o objetivo de oportunizar situações de leitura e estimular o letramento literário. O primeiro momento intitulado “motivação”, para o autor essa etapa consiste em preparar o autor para receber a obra, essas práticas de motivação podem influenciar o interesse do leitor pela obra.

O segundo momento Cosson (2006) denomina de introdução, que corresponde a apresentação da obra literária, desde o título, autor e editora. A introdução deve ser simples para que o leitor possa receber as principais informações sobre a obra. O autor também fala da importância de apresentar a obra física para os alunos, pois também faz parte do momento de motivação e o leitor pode ter interesse pela obra que será lida ao explorar os elementos presentes na capa do livro.

A leitura compõe o terceiro momento da sequência básica, nessa etapa Cosson (2006) afirma que a leitura deve ser acompanhada para que os objetivos possam ser alcançados, pois toda leitura tem seu objetivo. O professor pode realizar a leitura coletivamente ou de forma individual.

E por fim, a interpretação, que é a construção do sentido do texto, essa etapa é composta por dois momentos distintos: interior e exterior. O momento interior se refere ao encontro do leitor com a obra literária, já o exterior é a forma como o leitor interpreta e dá sentido para a leitura. Conforme exposto pelo autor há diferentes formas de registrar a interpretação da leitura, dessa forma vai variar de acordo com a idade do leitor e o tipo de texto lido. É importante nessa etapa que o leitor possa fazer reflexão sobre o texto lido e registrar de sua forma (Cosson, 2006).

O relato de uma experiência de leitura literária

A atividade de leitura literária foi aplicada em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, com 21 alunos, entre 7 e 8 anos de idade. Com base nos estudos teóricos e na proposta da sequência básica do autor Cosson (2006). Consultamos o acervo da biblioteca da instituição e foi selecionado um livro da literatura infantil para o desenvolvimento das atividades que tiveram a duração de uma aula.

O livro selecionado, intitulado “O Rabo do Gato”, foi escrito por Mary França e ilustrado por Eliardo França. A obra faz parte da coleção “Gato e Rato” e é indicada para crianças não alfabetizadas e para crianças que estão em fase de alfabetização. O livro conta a história de um sapo que encontrou um rabo de gato e decidiu que ia usá-lo, para isso ele amarrou o rabo em seu corpo, a partir dessa decisão inicia um diálogo com vários animais, que passam a perguntar se ele era um sapo ou um gato. Escolhemos essa obra, pois as crianças ainda não conheciam a história e por apresentar ilustrações chamativas e coloridas que permitem às crianças acompanharem a narrativa da história.

Figura 1: Livro “O Rabo do Gato”



Fonte: Acervo da escola.

A primeira atividade aconteceu dentro da sala de aula, todas as crianças estavam sentadas nas cadeiras em seus lugares. Como proposta de motivação, antes do momento da leitura do

livro, perguntamos se os alunos conheciam a obra e o que eles viam na capa do livro. Segundo Cosson (2006) esse momento consiste em preparar o leitor para a leitura e conseqüentemente o encontro e interesse do leitor pela obra dependerá da motivação.

Em seguida, perguntamos o nome do título do livro, muitas crianças fizeram a leitura de imagem e responderam “O Gato e o Sapo”, uma criança conseguiu ler o título do livro “O Rabo do Sapo”.

Quadro 1: Momento de motivação para a história.

Residente: Vocês conhecem essa história?
Criança 1: Não.
Criança 2: Não.
Criança 3: Sim.
Criança 4: Não.
Residente: Como vocês acham que essa história se chama?
Criança 1: O Gato e o Sapo.
Criança 2: O Gato e o Sapo.
Criança 3: Ah, eu sei! O Rabo do Gato.
Criança 4: O Rabo do Gato.
Criança 5: O Rabo do Gato.
Residente: Quais personagens vocês acham que vão aparecer nessa história?
Criança 6: Gato e sapo.
Criança 7: Sapo.
Criança 8: O gato e o sapo.

Fonte: Dados do arquivo da autora (2023).

Depois apresentei a obra e exploramos os elementos presentes na capa, como imagens, nome da história e editora. Apresentei o nome de quem escreveu o livro, a autora Mary França e quem fez os desenhos, o ilustrador Eliardo França. Cosson (2006) define esse momento como introdução, a apresentação física da obra e dos elementos paratextuais presentes na capa.

Para compor o segundo momento, como as crianças ainda se encontravam em fase de alfabetização, a leitura foi realizada em voz alta, com tom de expressividade e as ilustrações foram mostradas para os alunos para que eles pudessem acompanhar a narrativa da história. Conforme exposto por Cosson (2006) a etapa da leitura precisa ser acompanhada para que os alunos não se percam e possam atingir os objetivos. Por isso, no decorrer da leitura procuramos incentivar todos os alunos a participarem do contexto da narrativa, de modo em que nas perguntas ao longo da história não tirasse a atenção das crianças.

Logo após iniciamos o momento de interpretação, segundo Cosson (2006) essa etapa é importante para o processo de leitura, pois refere-se à construção do sentido do texto.

Quadro 2 : Momento de interpretação da história “O Rabo do Gato”

Residente: O que aconteceu na história?
Criança 1: O sapo achou um rabo.
Criança 2: O sapo achou um rabo e amarrou no corpo dele.
Residente: Onde será que aconteceu essa história?
Criança 3: Na floresta
Residente: Que parte da história vocês mais gostaram?
Criança 4: Eu gostei da parte que o sapo encontra uma namorada. (a criança se levantou, foi até mim e me mostrou a página do livro para todos os colegas).
Criança 5: Eu também gostei dessa parte
Criança 6: Eu também
Criança 7: Eu gostei dessa parte aqui, (mostrando para todos os colegas a página do livro) o sapo achou o rabo
Criança 8: Eu gostei de quando o sapo encontrou o tatu na floresta.
Criança 9: Eu gostei da parte que o sapo achou o rabo.

Fonte: Dados do arquivo da autora (2023).

Para compor o momento de interpretação, foi realizada a produção de texto, foi entregue para cada criança uma folha em branco e solicitamos para cada criança fazer um desenho e a escrita de uma parte da narrativa da história. A atividade da escrita teve como objetivo estimular a escrita espontânea e verificar a escrita das crianças.

Segundo Cosson (2006, p. 64) a interpretação é o momento de construção do sentido do texto e tem como objetivo a externalização da leitura, o seu registro. Assim sendo, cada leitor pode trazer a sua reflexão e interpretação sobre o texto de acordo com seus conhecimentos e vivências.

Figura 2: Produção textual produzidas pelas crianças



Fonte: Arquivo da autora (2023)

A criança 2 (C2) demonstrou ser curiosa e participativa, encontrava-se na fase de escrita silábico-alfabético. Observamos que ela preferiu fazer a ilustração da história primeiro e no final a produção escrita, onde escreveu duas frases. A primeira frase a criança escreveu “O SLP E O GHO” referente aos personagens das histórias, e a segunda frase “RAO DO GAO”, o título da história que foi lida. Por meio da ilustração e escrita podemos perceber que a criança traz uma compreensão da narrativa que foi lida.

Para Cosson (2006, p. 66) o registro da leitura pode variar de acordo com o tipo de texto e a idade do leitor. A criança, por exemplo, pode preferir ilustrar uma parte da história que mais gostou ou até mesmo fazer uma escrita espontânea. Para o autor é importante que o leitor tenha a oportunidade de fazer o registro do seu jeito sobre a leitura.

Figura 4: Produção textual produzidas pelas crianças



Fonte: Arquivo da autora (2023)

A criança 3 (C3) encontrava-se na fase alfabética da escrita, demonstrou ser participativa e apresentava um grande avanço na leitura e escrita. Em sua produção a criança fez primeiro a ilustração da parte que mais gostou da história e por fim escreveu o nome dos personagens que desenhou e o título da história. Segundo Soares (2020, p. 203) “ao se apropriar da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita”.

Figura 4: Produção textual produzidas pelas crianças



Fonte: Arquivo da autora (2023)

A criança 5 (C5) também demonstrou ser participativa nas atividades que foram desenvolvidas. Em sua produção, a criança fez a ilustração da história e depois escreveu o nome dos personagens.

Por meio das produções feitas pelas crianças acerca da obra literária que foi trabalhada, as crianças apresentaram compreensão sobre a narrativa que foi lida, cada criança escolheu fazer o registro do seu jeito, expressando a parte que mais gostou. Na escrita percebemos que há diferentes fases da escrita, mas todas as crianças pensam sobre o sistema de escrita e trazem a sua compreensão acerca da narrativa que foi trabalhada.

Segundo Cosson (2006) o registro da leitura pode ser feito de várias formas, desde que o leitor tenha a oportunidade de registrar a leitura do seu jeito. Uma das formas de registro é a produção escrita, que é também uma forma de reflexão sobre a leitura. Na alfabetização, ao escrever a criança expõe suas ideias acerca da narrativa lida e ao mesmo tempo pensa sobre a escrita.

Considerações finais

As observações iniciais das atividades de leitura, realizadas a partir das ações pedagógicas do programa de residência pedagógica, mostraram que as crianças não eram influenciadas e motivadas a participarem de atividades que envolvem a leitura literária, por isso muitas vezes as crianças não sentiam interesse e tinham a atenção dispersa nas atividades que envolviam a leitura.

A partir da proposta da sequência básica proposta de Cosson (2006) que tem como finalidade trabalhar o letramento literário, observamos que o modo em que as obras literárias foram apresentadas com base na proposta, ao motivar as crianças antes das leituras elas demonstraram interesse pela leitura sem que a atenção fosse dispersa.

Ao trabalhar a sequência básica foi possível perceber o interesse das crianças pelo momento da leitura, todos participaram, responderam às perguntas e depois cada criança fez o seu registro do seu jeito representando a narrativa que foi lida. Além disso, cada criança registrou suas ideias do seu jeito a partir da compreensão sobre as leituras das obras literárias lidas.

A partir dos resultados foi possível verificar que nos momentos de leitura o professor é o principal motivador, por isso é preciso trabalhar as práticas de leitura literária, principalmente na fase de alfabetização, as crianças precisam se encantar pela leitura, ter o gosto em folhear e apreciar um livro, pois assim conseqüentemente teremos a formação de novos leitores.

Nesse sentido, a leitura literária, além de ser um recurso lúdico, proporciona o letramento literário, pois ao inserir a criança no mundo letrado, a leitura literária permite aos pequenos leitores compreenderem a função da escrita e pensar sobre o sistema de escrita alfabético. As crianças também exploraram a imaginação e ampliaram seus conhecimentos, por isso as experiências literárias contribuíram significativamente para o letramento literário.

Referências:

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **O rabo do gato**. São Paulo, Ática, 2015.

GOULART, I. do C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. Anais... Campinas, p.1-12, 2012.

GOULART, I. do C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira De Alfabetização**, Vitória, vol. 1, n.2, p. 48-61, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, G. Leitura literária. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C. Val; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar letrando. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo. Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Pátio – Revista Pedagógica, 29 de fev. p.96-100, 2004.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: DESENVOLVENDO A LEITURA E O CARÁTER COM PINÓQUIO

Danielle Rezende Carvalho

(Graduanda Pedagogia, UFLA), danielle.carvalho@estudante.ufla.br

Joselma Silva

(SME de Lavras), joselma.jc@hotmail.com

Introdução

Este relato é parte das atividades desenvolvidas no curso de Extensão “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, realizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), em 2023. O curso proporcionou uma relação sobre as atividades de leitura e contação de histórias, com a exigência de elaboração e aplicação e uma atividade de contação de histórias na educação básica.

Nessa atividade de contação de história, embarcamos em uma emocionante jornada junto ao adorável boneco de madeira, “Pinóquio”. Inspirado na clássica obra de Carlo Collodi, essa narrativa foi desenvolvida no sul de Minas Gerais, em uma cidade com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública local. Essa experiência evidenciou a importância de promover por meio da leitura o desenvolvimento ético nas crianças e a relevância de abordar valores essenciais, como a honestidade, desde cedo. Solé (1998, p. 23), em seu livro “Estratégias de leitura” explicita que para ler precisamos:

[...] simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as pre-visões e inferências antes mencionadas.

De acordo com a autora, os textos são capazes de contribuir com as inferências realizadas pelo professor em sala de aula. As narrativas das histórias são dotadas de conteúdos em que os alunos podem se expressar através de seus conhecimentos prévios. Neste sentido: “Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvir e ler histórias é também desenvolver o potencial crítico da criança” (Costa, 2012, p. 20).

Entendendo-se a fala do autor, o contexto da sociedade atual é repleto de mudanças e desafios em diversos aspectos, onde educadores e pais se preocupam cada vez mais em transmitir valores e princípios éticos para as crianças. A problemática que me impulsionou a realizar a contação de história foi: Como ensinar, de forma lúdica e envolvente, a importância da honestidade e suas consequências positivas na vida das crianças?

A motivação para desenvolver a atividade surgiu da necessidade de promover o desenvolvimento ético e social com as crianças de maneira acessível e estimulante. O uso de histórias e personagens cativantes como o Pinóquio possibilita envolver as crianças em uma jornada mágica e, ao mesmo tempo, educativa, oferecendo-lhes uma maneira divertida de aprender e refletir sobre valores fundamentais.

A relevância desta contação de história baseia-se na compreensão de que as crianças absorvem valores por meio da empatia e da identificação com personagens e situações. Ao apresentar as aventuras de Pinóquio, suas escolhas e consequências, a intenção foi despertar o interesse e a reflexão sobre o valor da honestidade, mostrando como a sinceridade pode transformar vidas e fortalecer os laços afetivos e sociais. Além disso, podemos destacar a importância da interação social na aprendizagem e pode ser aplicada para compreender como as crianças internalizam valores éticos por meio das histórias.

Portanto, este relato de experiência tem como objetivo contribuir para a formação ética das crianças, incentivando-as a fazer escolhas conscientes, desenvolvendo a empatia e compreensão das consequências de seus atos. Esperamos que a jornada de Pinóquio tenha inspirado e motivado na educação moral como um alicerce essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

A leitura literária: alguns fundamentos

A contação de histórias é uma prática de grande importância na vida de uma criança, que vai além de proporcionar estímulos, ou seja, é um trabalho realizado em conjunto de forma que o aprendizado ocorre em uma perspectiva interativa. Nesse sentido, com o LER, a leitura deixa de ser um ato solitário e se torna um ato solidário (Cosson, 2018), onde educadores e crianças compartilham momentos de aprendizado e conexão afetiva.

Deste modo, a leitura desempenha um papel essencial no crescimento e desenvolvimento das crianças, contribuindo para a ampliação do vocabulário, o estímulo à imaginação e a compreensão do mundo ao redor. Por meio das histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes realidades, desafios e emoções, o que enriquece seu repertório emocional e cognitivo. Assim sendo, Busatto (2010, p. 45-46) afirma que:

[...] ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível de pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério, [...] formamos leitores, valorizando etnias, mantemos a história viva e nos sentimos vivos, encantamos e sensibilizamos o ouvinte ao estimular o imaginário, a articular o sensível, a tocar o coração, a alimentar o espírito e resgatar significados para a nossa existência [...].

Nesse contexto, a contação de histórias, desempenha um papel crucial ao proporcionar acesso a diversos conhecimentos e valores culturais, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças. Em seus estudos, Martins (2003, p. 25) esclarece que: “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Na visão do autor, são muitos benefícios que as histórias podem promover aos alunos, dentre eles a criatividade, a linguagem oral e escrita, a atenção e a concentração. Através desse processo lúdico e prazeroso, a aprendizagem se torna mais atrativa e significativa, despertando o interesse das crianças pelo universo da leitura desde cedo.

A contação de histórias envolve a narrativa e o corpo do narrador, com seu movimento, com sua voz permite aos leitores interagirem com o texto, assim “Contar história, nessa perspectiva, implica, então, a movência vocabular e corporal a partir da tonicidade que a ela confere o contador/narrador durante o ato de leitura (Goulart, Lobo, 2019, p.134).

Sendo considerada uma ferramenta poderosa, a contação de histórias favorece o prazer pela leitura, proporciona vivências enriquecedoras e auxilia no desenvolvimento global das crianças. Ao criar um ambiente propício para o conhecimento e a imaginação, esta prática torna-se um valioso recurso educacional, capaz de transformar positivamente a vida das crianças e prepará-las para um futuro mais promissor.

Enredo da contação de história

A experiência da contação de história ocorreu no dia 30 de junho de 2023, em uma cidade localizada no sul de Minas Gerais. O cenário escolhido para essa atividade foi uma escola da rede pública do município, um espaço amplo e acolhedor, especialmente preparado para receber as crianças, proporcionando um ambiente propício à imersão na narrativa. Os participantes envolvidos compõem os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para iniciar a contação, as crianças reuniram-se em círculo, promovendo uma atmosfera de proximidade e interação. Antes de revelar o título da história, criamos um momento de suspense ao esconder o nome do livro, despertando a curiosidade nas crianças. Em seguida, incentivamos a participação de todos ao questionar se alguma criança ali presente conseguia adivinhar de qual história se tratava. Algumas delas, animadas e conhecedoras dos contos clássicos, rapidamente reconheceram que a história era a do famoso personagem Pinóquio, enquanto outras ficaram intrigadas, sem certeza do enredo, o qual estava prestes a se desenrolar.

Com a expectativa crescente, iniciamos a contação da história do Pinóquio, e aos poucos, mostramos as ilustrações do livro para elas. Utilizamos expressões faciais e entonações de voz que cativavam a atenção das crianças. À medida que a trama se desenrolava, observamos os olhinhos brilhantes e a imaginação das crianças se expandindo, transportando-as para o mágico universo da fantasia. Dessa forma entendemos que: “Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvir e ler histórias é também desenvolver o potencial crítico da criança” (Costa, 2012, p. 20).

A narrativa seguiu seu curso, envolvendo as crianças em um ambiente de emoções, desde momentos de alegria e diversão até passagens mais tensas e reflexivas. Ao término da história, mostramos a reprodução de desenho em relação à última página do livro para as crianças visualizarem o fim da história do Pinóquio. Em seguida, reservamos um momento de interação com as crianças, abrindo espaço para perguntas e discussões sobre o enredo e os personagens.

As respostas foram diversas e revelaram a profundidade da compreensão alcançada pelas crianças em relação à história. Algumas compartilharam suas partes favoritas do conto,

enquanto outras expressaram suas opiniões sobre as escolhas feitas pelo personagem principal e as consequências de suas ações. Esse momento de troca proporcionou não apenas uma oportunidade de avaliar a compreensão das crianças, mas também de estimular o pensamento crítico e a imaginação. Segue algumas perguntas reflexivas realizadas ao final da contação.

1- O que acontece quando o Pinóquio mente?

Todas as crianças responderam: O nariz crescia.

Intervenção: Ele acaba ficando com o nariz grande! Isso mostra que é importante falar sempre a verdade e assumir responsabilidade pelas nossas ações.

2- Por que o Pinóquio foi para a escola?

Criança 1: Estudar. Para aprender ler e escrever.

Intervenção: O Pinóquio aprende muitas coisas durante a história, como ir para a escola e se comportar bem. Isso mostra que a educação é importante para crescer e se tornar uma pessoa melhor.

3- Pinóquio escutava os conselhos do grilo falante?

Criança 1: Não.

Criança 2: Não, e o grilo só queria o bem dele.

Intervenção: O Grilo Falante é um amiguinho sábio do Pinóquio. Ele dá conselhos e ajuda o Pinóquio a fazer as coisas certas. Isso mostra que é bom ter amigos que nos ajudam e nos ensinam coisas importantes.

4- O Pinóquio precisa fazer difíceis escolhas na história, como ajudar o Gepeto ou se divertir, qual foi a decisão de Pinóquio?

Criança 3: O Pinóquio foi ajudar o pai; porque tem que fazer o que é certo e temos sempre que ajudar as pessoas.

Intervenção: Isso nos faz pensar sobre o que é certo e errado e como nossas escolhas afetam os outros.

Após este momento de reflexão acerca da narrativa, as crianças foram convidadas a fazer um desenho da história. Em seguida, foi apresentado um balão e dentro dele as letras do nome “Pinóquio”. O desafio foi organizar o nome corretamente. Vale destacar que esta atividade desenvolveu a criatividade, a escrita e a formação de palavra, enquanto as crianças se divertiram e colaboraram para realização.

Figura 1: Contação da história: Pinóquio



Fonte: Acervo pessoal (2023)

O momento do desenho permitiu que as crianças expressassem sua imaginação e compreensão da história. Já ao montar o nome “Pinóquio”, elas exercitaram suas habilidades de escrita e reconhecimento de letras. Essa abordagem lúdica mostrou-se eficaz para estimular o aprendizado de forma envolvente e positiva.

No final da atividade, cada criança compartilhou seu desenho e o nome correto “Pinóquio”, recebendo elogios pelo esforço e progresso em suas habilidades. Essa experiência ressaltou a importância de tornar a educação divertida e significativa, pois proporciona um ambiente cooperativo e estimulante para o desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (Cosson, 2018, p. 17).

De uma maneira ampla, observamos que a experiência de contação de história foi um sucesso. Percebemos o engajamento e a participação das crianças ao longo de toda a atividade. Através de uma abordagem lúdica e educativa, buscamos não apenas entreter, mas também promover valores, ensinamentos e o desenvolvimento da criatividade nas mentes jovens, reforçando a importância de preservar a rica tradição oral das histórias e estimulando o hábito da leitura e escrita.

Conclusão

A contação de história revelou-se uma experiência enriquecedora e eficaz no contexto educacional das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica sobre leitura e leitura literária demonstrou que a contação de histórias é uma poderosa ferramenta para incentivar o gosto pela leitura e ampliar o repertório emocional e cognitivo das crianças. Ao compartilhar momentos de aprendizado e conexão afetiva, as crianças foram estimuladas a desenvolver habilidades linguísticas, imaginação e criatividade, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa.

A contação de história do Pinóquio, realizada de forma lúdica e envolvente, proporcionou um ambiente propício para a reflexão sobre valores fundamentais como a honestidade. As crianças compreenderam que as aventuras e as escolhas do personagem principal, podem provocar consequências positivas da sinceridade em suas vidas. Além disso, a interação com as crianças após a contação, por meio de perguntas reflexivas, permitiu avaliar a compreensão delas sobre a história.

Os resultados obtidos evidenciaram que a experiência literária do Pinóquio foi bem-sucedida, de modo a estimular a empatia, o pensamento crítico e a imaginação das crianças. Com a identificação ao personagem e as discussões sobre suas ações, as crianças foram incentivadas a fazer escolhas conscientes e compreender como suas decisões afetam os outros.

A análise teórica sobre a contação de histórias também reforçou sua relevância na formação integral das crianças, fornecendo acesso a valores culturais e conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento pessoal e intelectual. A atividade permitiu que as crianças se envolvessem em um processo educativo que transcende a mera decodificação das palavras, possibilitando a conexão afetiva com a história e seus ensinamentos.

Em suma, a contação de história do livro “Pinóquio” revelou-se uma experiência pedagógica eficiente e significativa, capaz de transmitir valores, estimular a imaginação e contribuir para o desenvolvimento ético e social das crianças. Ao promover a reflexão sobre a importância da honestidade e suas consequências positivas na vida das crianças, essa atividade fortaleceu

o vínculo afetivo entre docente e estudantes, criando um ambiente propício ao aprendizado e crescimento integral das crianças.

Referências

BUSATTO, C. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, M. S. A Arte de contar e encantar. *In*: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de.; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos de intervenções pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2012.

GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. O percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias. *In*: GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. **Os encantadores de histórias: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 129-146.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. *In*: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

PINÓQUIO. Santa Catarina: Editora Todolivro, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 1998.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DE UM LIVRO IMAGEM

Ana Flávia Freitas Ribeiro

(Graduanda Pedagogia, UFLA) ana.ribeiro11@estudante.ufla.br

Joselma Silva

(SME de Lavras), joselma.jc@hotmail.com

Introdução

A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. Ela ajuda a ampliar o vocabulário, a ampliar a compreensão de texto, a desenvolver a capacidade de raciocínio crítico e a aumentar a criatividade. Além disso, a leitura também pode ajudar os alunos a aprender sobre diferentes culturas, a compreender melhor o mundo ao seu redor e a se tornarem cidadãos mais ativos.

Pensando nessa perspectiva vemos a importância da leitura no cotidiano das crianças e além de estar lendo para eles a importância de poder ouvir aquilo que a criança quer falar durante essa leitura, sendo assim um momento de escuta e de relevância para a criança, que se sente parte daquele momento, onde ela irá se sentir participante ativa. Quando o trabalho acontece em modo de colaboração os professores a mediação acontece de modo mais efetiva de forma que, “por meio de uma leitura autônoma buscar conhecimentos, obter informações, compreender o mundo, a si mesmo e o outro, movidos pelas mais diversas finalidades presentes no cotidiano, em outras instituições ou espaços educativos” (Rodrigues, Goulart, 2022 p .7).

Sendo assim, a interação entre crianças e professores é essencial para o processo de leitura. O professor deve fornecer uma mediação instigante, incentivando a criança a interagir com os pares e a reconhecer seu papel ativo no processo de leitura. Isso ajudará a criança a desenvolver uma aprendizagem significativa e efetiva. A leitura é um processo complexo que envolve diferentes habilidades, como a compreensão, a interpretação e a produção de texto. É uma atividade social, uma vez que as crianças aprendem a ler melhor quando interagem com outras pessoas. Quando o professor interage com a criança, ele pode ajudá-la a desenvolver essas habilidades, fazendo perguntas e incentivando uma discussão acerca de algum tema.

O educador também pode ajudar a criança a reconhecer seu papel ativo no processo de leitura. A criança não é apenas uma receptora passiva da informação. Ela é uma participante ativa do processo, que deve fazer inferências, formular hipóteses e construir significados. O professor pode ajudar a criança a desenvolver essas habilidades, incentivando-a a pensar criticamente sobre o texto e a refletir sobre suas próprias ideias. A criança poderá, por meio de uma leitura autônoma, buscar conhecimentos, obter informações, compreender o mundo, a si mesma e o outro.

Desta forma para que toda essa reflexão fosse inserida na prática, pensamos em uma atividade que contemplasse uma aprendizagem com sentidos. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo relatar uma atividade de leitura literária, em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do sul de MG. em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do sul de MG.

Nesta visão, acompanhamos a rotina da turma no cotidiano escolar observamos a necessidade de trabalhar a leitura e mediar as habilidades leitoras por meio de estratégias de leitura. Percebendo que os alunos apresentavam algumas questões de indisciplina, escolhemos trabalhar com o livro “O telefone sem fio” de Ilan Brenman e Renato Moriconi. Trata-se de um livro de imagens, isso necessitando que houvesse organização das crianças para que pudessem ver e ouvir a história para assim entenderem sobre o que o livro de tratava e, também, para que fosse realizado a atividade proposta.

Importância e estratégias para desenvolver a Leitura

Para iniciarmos a reflexão de estratégias para desenvolver a leitura, devemos, inicialmente, entender o que é a leitura, como ela e se constrói, bem como a sua importância no convívio social. Sendo assim, Martins (2010), menciona algumas concepções acerca da leitura, argumentando que a leitura não é apenas a decifração de símbolos, mas também uma atividade criativa que envolve a interpretação e a construção de significados. A autora então discute a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e argumenta que a leitura pode ajudar as pessoas a aprender sobre si mesmas, sobre o mundo ao seu redor e sobre outras culturas, de forma que os benefícios da leitura superam os desafios.

Partindo da visão de leitura como construção de significados, o letramento literário possui uma grande importância no processo de leitura. Desta forma, destaca Cosson (2012) que letramento literário se refere a um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. É um processo contínuo, que começa na infância e continua por toda a vida. É um processo de apropriação, de fazer algo se tornar próprio. É um processo de construção de sentidos, de interação com a palavra e de experiência libertária de ser e viver. No contexto escolar, a prática do letramento literário exige que o professor tenha uma intenção clara e que entenda o sentido da leitura para a criança. Isso porque a leitura literária vai muito além do simples ato de ler textos literários. O letramento literário requer compreender o sentido do que está escrito e para quem estará lendo. Para isso, é necessário fazer questionamentos sobre o texto lido, como quem o escreveu, quando foi escrito, o que ele diz, como ele diz, para que ele diz e para quem ele é destinado. Essas questões devem ser respondidas para que o leitor possa se aprofundar no texto e acompanhar os detalhes, que podem ser fatores indispensáveis para a compreensão.

Para que a leitura seja um ato prazeroso, é necessário que os professores sejam mediadores e tenham um olhar sensível para desenvolver estratégias que sejam atrativas para as crianças. Desse modo, Rodrigues e Goulart (2020, p. 260) apontam que “na ação docente, as atividades de mediação de leitura promovem e estimulam uma prática social complexa, sendo assim, o documento orienta um trabalho pedagógico com textos diversificados, incluindo a realidade e os contextos sociais das crianças”.

A partir do que aborda Rodrigues e Goulart (2020) vemos a necessidade de estarmos com esse olhar atento para realidade, o contexto social que a criança está inserida. As atividades de mediação de leitura promovem e estimulam uma prática social complexa. A mediação de leitura é um processo que envolve a interação entre um mediador e um leitor, com o objetivo de facilitar a compreensão e o prazer da leitura. Os textos utilizados nas atividades de mediação de leitura podem ser diversos, mas é importante que eles sejam adequados ao nível de desenvolvimento

e aos interesses das crianças. É também importante que os textos reflitam a realidade e os contextos sociais das crianças, para que elas possam se identificar com os personagens e as histórias.

As atividades de mediação de leitura apresentam uma rica proposta de trabalho para incentivar as crianças a se tornarem leitoras. Ao proporcionar às crianças experiências positivas com a leitura, os mediadores podem auxiliar a criar um hábito que durará a vida toda. Os mediadores devem criar um ambiente que seja convidativo e que incentive as crianças a explorar os livros. Além disto, devem ser envolventes com os alunos nos momentos de leitura, de forma a ajudá-los na compreensão dos textos.

Descrevendo uma prática de leitura a partir do livro imagem

A prática da atividade foi realizada em uma sala de segundo ano de Ensino Fundamental, cujas ações de intervenções foram desenvolvidas por meio do Programa de Residência Pedagógica (2022-2024). Sendo assim, observamos a necessidade de fazermos uma contação de história para colocar em prática aquilo que foi refletido e desenvolvido nos encontros de estudo do Programa, realizados na Universidade Federal de Lavras - UFLA.

Inicialmente conversamos com a professora da turma que seria realizada essa atividade, que nos apoiou e se colocou à disposição para realização dessa atividade. Deste modo, ela sugeriu que fizéssemos a atividade no período de dois dias, sendo um dia com metade da turma e outro dia com a outra metade, devido à indisciplina dos alunos. Realizamos então, desta forma, porém quando a atividade foi aplicada somente com 10 alunos, pois a semana antecedia as férias de julho, portanto, muitas crianças não estavam mais indo à escola neste período.

No dia da atividade de leitura estiveram presentes em torno de 12 alunos. A professora sugeriu que fosse realizada no final da aula, visto que ela necessitava de repor algumas atividades que estavam pendentes para a turma e assim foi feito. Em primeiro momento, fiz alguns combinados com a turma, pois iríamos sair da sala para um momento diferente dos costumes deles. Expliquei que quando saíssemos da sala deveria haver disciplina e organização. Em seguida, fomos ao pátio, o qual fica em frente à sala de aula, e ali sentamos um pouco, pois estava um dia muito frio. Então assim fizemos ficamos ali por 10 minutos, depois fomos para sala de recursos da escola, de forma que ficamos mais à vontade para fazer toda a prática. Assim para dar início à atividade coloquei as cadeiras em formato de U, para que um colega pudesse ficar ao lado do outro e todos pudessem ter uma boa visualização do livro e da história que seria contada. As crianças estavam muito animadas, pelo contexto diferente que elas estavam presenciando.

Para realização da leitura, mostramos a capa do livro, escondendo o nome do livro e fiz a seguinte indagação: “Que título que vocês acham que é o do livro?” Foram diversos títulos sugeridos, “O pirata mal”, “O pirata que vivia no mar”, “O pirata fofoqueiro”, “Terra à vista”, e muitos outros. Então, após ouvir todos os nomes que as crianças falaram revelamos o nome do livro, e fizemos perguntas: “Se eles haviam gostado do título do livro”, “Se sabiam o que seria esse telefone sem fio?”, “Se já haviam brincado dessa brincadeira”.

Figura 1: Capa do Livro.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Em seguida, partimos para a contação da história, que foi um momento muito valioso, sendo que as crianças não conheciam a história apresentada, a qual possui muitas imagens de forma que contribui para chamar a atenção das crianças. Desta forma ao mostrar cada imagem, silenciosamente, observamos os olhares de curiosidade e de empolgação em cada um.

Figura 2: Apresentação do livro.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 3: Contação de história.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Após a realização da contação, fizemos algumas perguntas se haviam gostado do Livro; se acharam o final da história interessante; qual a parte que mais gostaram. Após este momento, cada criança deveria escolher o personagem que mais gostou e, a partir dessa escolha, desenhar esse personagem. Posteriormente, eles deveriam se colocar no lugar do personagem e pensar qual seria a frase que o personagem anterior teria falado para o personagem que ele escolheu, e assim desenvolvendo a criatividade e a imaginação, também, trabalhando a memória, pois eles deveriam lembrar qual foi o personagem que teria falado para aquele personagem de sua escolha.

Figura 4: Atividades propostas.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 5: Desenhos das crianças.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Por fim após todos terminarem a atividade, brincamos de Telefone sem fio, pois, esta brincadeira tem significado por meio do contexto da história. Assim brincamos um pouco, divertimos e depois nos organizamos para voltar à sala.

Conclusão

Concluimos que aplicar as atividades com os alunos a partir do contexto de uma história, foi uma proposta muito rica e uma experiência que, sem dúvida, contribui muito para nossa formação, a partir de todo o conhecimento da prática escolar.

Toda organização das crianças e interesse por parte deles para prestar atenção na história, a empolgação em cada imagem que se era passada, o empenho para realizar os desenhos e a criatividade para a escrita das falas do personagem na brincadeira telefone sem fio, confirma tudo aquilo que vimos estudando, a importância da leitura no cotidiano da criança, e como é necessário nessa leitura que se tenham estratégias para desenvolver a leitura. Dessa forma, necessitamos conhecer as crianças que iremos trabalhar, necessitamos conhecer o ambiente e contexto em que ela está inserida, para que justamente possamos abordar estratégias que possam condizer com a leitura de mundo da criança e que também possam ser abertos para novas possibilidades.

A partir de toda essa atividade podemos concluir que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da leitura da criança. Todas as mediações que o professor realiza representa um papel fundamental na aprendizagem dos alunos. Percebemos como a

escuta ativa das crianças é importante e como elas se sentem parte dos momentos da narrativa da história. Sendo assim, não podemos esquecer de sempre instigar as crianças com indagações, com interações, visando proporcionar o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Por fim, destaco que foi saímos dessa experiência com gratidão de poder ver o desenvolvimento das crianças na escrita, na participação e na escuta atenta, e poder fazer parte desse momento que foi tão rico tanto para as crianças quanto para as autoras.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOULART, I. do C. V.; PEREIRA, K. M. A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais? **Revista Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020. ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 255-268. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10885>.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

RODRIGUES, K. M. P.; GOULART, I. do C. V. (2022). Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Álabe**, América, 26. DOI: 10.25115/alabe26.7788

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS POR MEIO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sheila Cristina Magalhães

(Pedagoga, ensino privado, Lavras) sheila.magalhaes@estudante.ufla.br

Introdução

Ao longo das vivências realizadas na residência pedagógica, foram observados micro agressões raciais sistêmicas que pessoas negras sofrem desde que pisam no ambiente escolar, à exemplo disso temos a naturalização da expressão “lápis cor de pele” muito comum na turma acompanhada.

A naturalização dessas expressões é reflexo do racismo sistemático que pode ser manifestado de várias maneiras, incluindo disparidades econômicas, acesso desigual a oportunidades educacionais, discriminação no sistema de justiça criminal, segregação residencial, estereótipos negativos e representações depreciativas na mídia, entre outros. Essas estruturas e práticas criam e perpetuam desigualdades, negando igualdade de oportunidades e tratamento justo com base na raça.

É importante destacar que o racismo sistemático não requer a intenção consciente de indivíduos para ser mantido. Ele pode ser sustentado de maneira inconsciente através de políticas, práticas e normas arraigadas na sociedade. Essa forma de racismo é profundamente enraizada e pode persistir mesmo quando medidas legais ou formais são tomadas para combater a discriminação racial.

O racismo e os estereótipos negativos estão interligados e muitas vezes se reforçam mutuamente. O racismo é um sistema de opressão que se baseia na crença de que algumas raças são superiores a outras, resultando em discriminação e tratamento injusto com base na raça. Os estereótipos negativos, por sua vez, são generalizações simplistas e simplificadas que atribuem características negativas a grupos raciais específicos, sem considerar a diversidade e a individualidade dos membros desses grupos.

Os estereótipos negativos são frequentemente usados para justificar e perpetuar a discriminação racial. Eles podem reforçar ideias preconceituosas sobre certos grupos, criando expectativas e suposições baseadas em características raciais generalizadas. Esses estereótipos podem ser disseminados pela mídia, pela educação, pelos discursos sociais e pelas interações cotidianas, contribuindo para a perpetuação do racismo.

Os estereótipos negativos podem levar a tratamento diferenciado e desigual para as pessoas pertencentes a grupos raciais estigmatizados. Isso pode se manifestar em várias áreas, como no acesso a oportunidades de emprego, educação, moradia, justiça criminal e interações sociais. Além disso, os estereótipos negativos podem afetar a autoestima e a identidade das pessoas pertencentes a esses grupos, criando barreiras para o seu desenvolvimento e sucesso.

Diante das falas e atitudes observadas, e sabendo a importância do papel do educador frente à assuntos tão importantes de serem trabalhados já na infância, foi proposto para as crianças uma atividade de autorretrato que reafirmou fragmentos do racismo sistêmicos, através de desenhos que desconsideram a diversidade e a individualidade dos membros da turma.

Desconstruir estereótipos negativos é uma parte importante no combate ao racismo. É fundamental desafiar essas ideias simplistas e reconhecer a diversidade, a individualidade e a humanidade de todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia. Promover uma representação mais precisa e positiva de grupos raciais minoritários na mídia, na educação e na sociedade em geral é essencial para combater o racismo e promover a igualdade.

Portanto, a escolha do livro “O amigo do rei” foi pautada a fim de iniciar um trabalho de desconstrução de características raciais generalizadas através da literatura. Buscando trabalhar o respeito, à diversidade, a autoestima e a identidade, destruindo barreiras que impeçam o desenvolvimento e o sucesso das crianças.

Leitura e leitura literária

A leitura é uma atividade fundamental para a aquisição de conhecimento, compreensão do mundo e desenvolvimento cognitivo. Ela envolve a decodificação e interpretação de símbolos escritos para construir significado e compreender a mensagem transmitida pelo autor. A leitura desempenha um papel crucial na educação, no desenvolvimento da linguagem, no pensamento crítico e na capacidade de reflexão.

Já a leitura literária é uma forma específica de leitura que se concentra na apreciação e compreensão de textos literários, como romances, contos, poesia e peças teatrais. Diferentemente da leitura funcional, que tem como objetivo principal extrair informações específicas, a leitura literária busca a experiência estética, a empatia com personagens, a reflexão sobre temas complexos e a apreciação das técnicas literárias utilizadas pelo autor.

A leitura envolve uma série de competências, como a decodificação (habilidade de associar os sons das palavras aos seus significados), a compreensão textual (capacidade de inferir e extrair significados do texto), a fluência (habilidade de ler com rapidez e precisão) e a análise crítica (capacidade de interpretar e avaliar as informações).

A teoria da leitura como um processo interativo enfatiza a interação entre o leitor, o texto e o contexto. O leitor traz suas experiências, conhecimentos prévios e valores para a leitura, influenciando a interpretação do texto. Isso significa que diferentes leitores podem ter percepções e compreensões diversas sobre uma mesma obra literária.

A leitura literária estimula a imaginação do leitor, transportando-o para mundos fictícios ou realidades distintas. Através da empatia com personagens e situações, o leitor pode vivenciar e compreender diferentes perspectivas e experiências humanas.

Cada autor possui um estilo literário único, que se manifesta através de sua escolha de palavras, estrutura, ritmo, metáforas e outros recursos linguísticos. A apreciação da literatura envolve a atenção aos detalhes estilísticos e a compreensão das técnicas utilizadas para criar efeitos literários.

A leitura literária promove o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os leitores são convidados a analisar as motivações dos personagens, as mensagens subjacentes e a relevância do texto para sua própria vida e sociedade.

A literatura tem o poder de moldar identidades individuais e coletivas, bem como de refletir e influenciar a cultura de uma sociedade. Através da leitura literária, as pessoas podem se conectar com suas raízes culturais, aprender sobre outras culturas e expandir suas perspectivas.

O papel do professor é fundamental para fomentar o interesse e a compreensão da leitura literária. O professor pode proporcionar um ambiente acolhedor, sugerir obras adequadas

ao público-alvo, incentivar a expressão das ideias e promover discussões significativas sobre os textos lidos.

A promoção da leitura literária é essencial para o desenvolvimento cultural de uma sociedade, para a formação de cidadãos críticos e informados, bem como para o fortalecimento da democracia e da diversidade de pensamento.

Em síntese, a leitura e a leitura literária são atividades enriquecedoras que transcendem a simples decodificação de palavras. Elas proporcionam uma conexão profunda entre leitores e obras, estimulam a imaginação, desenvolvem habilidades críticas e promovem a compreensão e a empatia em relação ao mundo ao nosso redor. Através da leitura literária, as pessoas têm a oportunidade de se tornarem mais sensíveis, reflexivas e conscientes de suas próprias emoções e da complexidade humana.

A leitura literária a favor da desconstrução de ideias discriminatórias

A obra literária escolhida para ser apresentada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Paulo Menicucci foi “*O amigo do Rei*” de Ruth Rocha, a instituição em questão se localiza na Rua Agripino Augusto de Andrade, 425 - Vila Joaquim de Sales, um bairro periférico da cidade de Lavra - MG. A escola atende a população carente da região e possui turmas de ensino integral que possibilitam a permanência de crianças na escola no período de 07:00h às 17:00h de segunda a sexta.

A turma possui cerca de 25 alunos na lista de chamada, no entanto, as faltas frequentes de boa parte dos alunos é um desafio a ser enfrentado diariamente pela professora Sandra e pela residente, que contam com o auxílio da coordenação pedagógica e do conselho tutelar do município. O preparo das aulas lúdicas e de atividades, por exemplo, devem sempre contar com a possibilidade de não haver o número suficiente de alunos para o seu desenvolvimento.

No dia da apresentação do livro literário havia apenas 12 alunos presentes, optei por desenvolver a atividade na sala de aula, visto que a estrutura escolar também não oferece um espaço aberto que seja acolhedor. Para mudar a configuração da sala juntei as carteiras em três grupos de quatro pessoas, na frente próximo ao quadro coloquei duas placas de tatames que ficam disponíveis na sala para o horário do descanso das crianças após o almoço.

Reuni as crianças em uma roda para dar início a contação da história e ao desenvolvimento de uma das muitas atividades que venho realizando com elas para a desconstrução desse estereótipo negativo da população negra enraizada em nossa sociedade.

Figura 1: Apresentação do Livro.

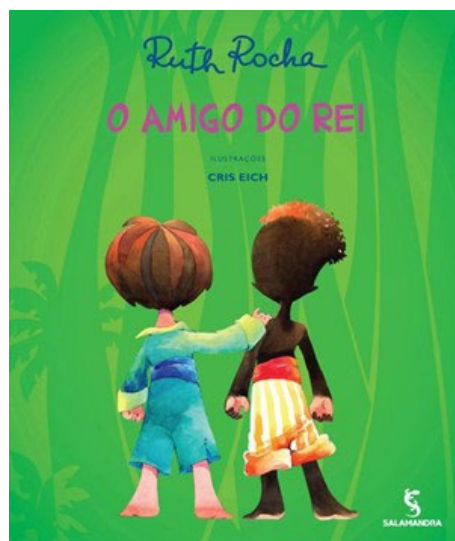


Fonte: arquivo pessoal, registro fotográfico realizado no dia 04 de julho de 2023.

A princípio o título do livro foi tapado para que as crianças pudessem primeiramente desenvolver uma leitura imagética, estimulando a imaginação e instigando a curiosidade, assim, o conteúdo a ser exposto posteriormente se tornaria mais interessante. Pensei cuidadosamente nas perguntas que iria realizar durante esse primeiro momento, a ilustração da capa do livro, dependendo das respostas das crianças, possibilitaria um diálogo bem produtivo e introdutório a respeito da temática dos estereótipos negativos e do respeito à diversidade.

O primeiro questionamento realizado para os alunos foi “*Do que será que vocês acham que se trata esse livro?*”, e muitas foram as especulações entre elas a de que um dos personagens seria uma menina pois tinha o cabelo liso e comprido. Diante desta resposta decidir destacar o título do livro e aqueles que já estão alfabetizados conseguiram ler em voz alta para o restante dos colegas, decifrando inicialmente do que aquela história iria falar.

Figura 2: Capa do Livro.



Fonte: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/o-amigo-do-rei>

Outra pergunta realizada antes de iniciar a leitura do livro ainda explorando a ilustração da capa foi *“Qual dos personagens vocês acham que é o Rei dessa história?”*, e a maioria dos alunos apontaram ou verbalizaram que o rei daquela história era o menino de cabelo liso e pele branca. Quando questionados do porquê a maioria achava aquilo ou porque chegaram naquela resposta eles não souberam responder, então, decidi fazer outra indagação *“Quais as características que uma pessoa deve ter para ser um Rei?”* e as respostas foram de uma pessoa para ser rei precisa ser forte, corajosa e ter muito dinheiro.

Assim, para finalizar esse primeiro diálogo fiz um último questionamento *“Qual dos dois personagens vocês acham que é mais forte e corajoso?”* e as respostas em sua maioria foram que o mais forte e corajoso seria o personagem negro. No entanto, gostaria deixar registrado neste relato a resposta que mais me marcou, Kamilly de 8 anos com toda sua doçura e delicadeza resumiu todo o conteúdo do livro apenas pela leitura da imagem da capa dizendo *“Sheila a resposta é que na verdade os dois são melhores amigos, e não importa a cor os dois podem ser fortes, corajosos e amigos”*.

Em resumo, *“O amigo do Rei”* de Ruth Rocha conta a história de dois meninos, Matias e loiô. Matias, negro, era escravo, e loiô, branco, era livre, ambos tinham a mesma idade, porém loiô dado o contexto de escravidão no qual a história é contada era o patrão e nas brincadeiras era o que sempre tinha razão. Uma parte importante do livro que durante a contação parei para refletir com as crianças a importância de durante jogos e brincadeiras saber respeitar a opinião e o limite do outro.

Matias dizia que lá na sua terra ele era filho do rei. loiô não acreditava. Um dia eles fizeram besteira e o pai de loiô deu uma baita surra nos dois. Outro ponto da história que explorei bastante é a leitura das ilustrações perguntando às crianças *“Como vocês acham que Matias está se sentindo”* e *“Quando fazemos algo de errado como devemos procurar resolver?”*, estimulando através das perguntas a conscientização de que a agressão nunca deve ser um meio de resolução dos problemas, mas sim o diálogo junto ao reconhecimento do erro cometido.

Após esse desentendimento os meninos decidem fugir, na fuga depois de muitos dias na mata encontraram um quilombo onde Matias era o rei. Nessa parte do livro Ruth Rocha conseguiu se valer de um artifício eficaz: inverteu o ponto de vista narrativo, colocando o negro, e não o branco, no centro da história. Optei por repetir a pergunta que fiz antes de começar a história *“E agora quem é o amigo do rei?”*, e claro as respostas em sua maioria foram de que loiô era o amigo do rei Matias.

Com saudade de casa loiô pede a Matias para retornar para sua casa e o pedido do amigo foi concedido, afinal, Matias e seu povo tinha muito conhecimento da floresta. Neste momento da história eu parei de contar e propus aos alunos que se organizassem em três grupos de quatro pessoas para que pudessem através de um desenho e uma frase escrever o final da história.

Durante a distribuição da folha A3 e dos lápis fui deixando no ar algumas perguntas norteadoras: “Será que Matias e Ioiô vão um dia se encontrar novamente?” ou “Será que o pai de Ioiô mandou alguém ir atrás de Matias?”, “O que vocês acham que aconteceu no final dessa história, será que a escravidão acabou?”. E o resultado da atividade de desenho e escrita foram todos um final feliz para a história com lindos desenhos resultantes de um ótimo trabalho em grupo.

Ambientada num cenário igualzinho ao Brasil de muito tempo atrás, O amigo do rei comove pela clareza com que a Ruth Rocha conseguiu mostrar o absurdo imperdoável da escravidão e as ilustrações de Cris Eich abre possibilidades para importantes diálogos ao longo do livro.

Figura 3: Apresentação do Grupo I.



Fonte: arquivo pessoal, registro fotográfico realizado no dia 04 de julho de 2023.

Figura 4: Apresentação do Grupo II.



Fonte: arquivo pessoal, registro fotográfico realizado no dia 04 de julho de 2023.

Registro da atividade de autorretrato

Figura 7: Atividade desenvolvida de autorretrato.



Fonte: arquivo pessoal, registro fotográfico realizado no dia 02 de julho de 2023.

Figura 8: Atividade desenvolvida de autorretrato.



Fonte: arquivo pessoal, registro fotográfico realizado no dia 02 de julho de 2023.

Conclusão

Ao apresentar histórias, experiências e perspectivas de personagens negros, a literatura não apenas derruba estereótipos e preconceitos arraigados, mas também humaniza a vivência daqueles que foram historicamente marginalizados. A literatura desempenha um papel fundamental

no combate ao racismo, pois é uma poderosa ferramenta capaz de quebrar barreiras, promover empatia e despertar a consciência coletiva.

Por meio da literatura, as vozes silenciadas ganham espaço para compartilhar suas lutas, conquistas e desafios, estimulando o leitor a se colocar no lugar do outro e a compreender a complexidade das questões raciais. Além disso, ao ampliar o repertório cultural dos indivíduos, a literatura contribui para a desconstrução de ideias discriminatórias e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Os livros têm o poder de educar, conscientizar e promover a tolerância, permitindo que as pessoas questionem suas próprias atitudes e comportamentos. Ao ler sobre experiências de racismo e suas consequências, o leitor é desafiado a refletir sobre o privilégio branco e a adotar uma postura ativa na luta contra a discriminação racial.

Portanto, a literatura desempenha um papel crucial no processo de transformação social, ao possibilitar a abertura de diálogos, a disseminação de conhecimento e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao reconhecer a importância da literatura no combate ao racismo, estamos fortalecendo nossa capacidade de criar um mundo onde a diversidade é valorizada e respeitada, e onde a igualdade de oportunidades é uma realidade para todos, independentemente de sua cor de pele. Esse relato de experiência é apenas o começo de um longo trabalho a ser realizado com as crianças, a fim de obter resultados significativos e concretos.

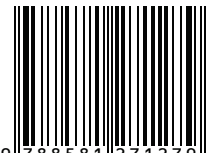
Referências

CATÁLOGO de literatura. Editora Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/o-amigo-do-rei>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PANDINI, C. M. C. Ler é antes de tudo compreender... uma síntese de percepção e criação. **Revista Linhas**, Santa Catarina, v. 1, n. 5, p.1-10, jan./jun. 2004.

ROCHA, R. **O rei que não sabia de nada**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2003.

Câmara Brasileira do Livro - CBL
ISBN: 978-85-8127-127-9



9 788581 271279