

## SIMPÓSIO AT009

### LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO CICLO: UMA PROSA SEM FIM

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli  
Universidade Federal de Minas Gerais(Minas Gerais/Brasil)

[paulinhapedersoli@gmail.com](mailto:paulinhapedersoli@gmail.com)

ALMEIDA, Eliana Guimarães  
Universidade Federal de Minas Geras (Minas Gerais/Brasil)

[elianaufmg@yahoo.com.br](mailto:elianaufmg@yahoo.com.br)

**Resumo:** Esse texto propõe uma discussão sobre potencialidades e usos de obras literárias destinadas a crianças do primeiro ciclo, com foco específico em obras adquiridas por uma política pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Partindo de reflexões acadêmicas que têm sido realizadas em torno da escolarização da literatura infantil e da importância da escola na formação do leitor literário, ressaltamos que o letramento literário é um processo que irá prosseguir infinitamente, acompanhando o estudante até os mais altos níveis de graduação que vier a alcançar. Os anos iniciais da escolarização, entretanto, ocupam um lugar de destaque nesse processo, já que, em geral, desde bem pequenas, as crianças estão inseridas em um universo de cultura grafocêntrica e aos poucos, enquanto sujeitos de direito, criam modos de apropriações singulares para participarem, descreverem e compreenderem o mundo e com ele interagir. Nesse sentido, busca-se compartilhar uma análise realizada com uma das obras pertencentes ao acervo “prosa” da referida política pública, buscando contribuir para ampliar as discussões acerca dos usos efetivos dessas obras em sala de aula e/ou em bibliotecas escolares. O principal intuito desse trabalho é revelar o potencial de determinadas obras para despertar a sensibilidade do leitor e o interesse por meio de uma proposta lúdica e dialógica. Nossos pressupostos teóricos se concentram em autores que têm promovido diversas reflexões em torno das práticas de ensino de leitura e de literatura na educação básica, com destaque para Magda Soares, Rildo Cosson, Mônica Correa Baptista e Isabel Solé

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Alfabetização; Letramento literário; Mediação

**Abstract:** This text proposes a discussion about the potentialities and uses of literary works destined to children of the First Cycle, with specific focus on works acquired by a public policy of the Belo Horizonte City Hall. Starting from academic reflections that have been carried out around the schooling of children's literature and the school's importance in the formation of the literary reader, we emphasize that literary literacy is a process that will continue infinitely, accompanying the student to the highest levels of graduation that he may achieve. The first years of schooling, however, occupy a prominent place in this process, since in general, children are inserted in a universe of grafocentric culture and little by little, as subjects of law, create singular appropriation modes to participate, describe and understand the world and interact with it. In this

sense, we seek to share an analysis carried out with one of the works belonging to the "prosa" collection (acquired by the aforementioned public policy), seeking to broaden the discussions about the effective uses of these works in classrooms and / or school libraries. The main purpose of this work is to reveal the potential of certain works to awaken the reader's sensitivity and interest through a playful and dialogical proposal. Our theoretical assumptions focus on authors who have promoted several reflections about the teaching practices of reading and literature in basic education, especially Magda Soares, Rildo Cosson, Mônica Correa Baptista and Isabel Solé.

**Keywords:** Children's Literature; Literacy; Literacy literary; Mediation.

## Introdução

Refletir sobre obras literárias destinadas a crianças de primeiro ciclo implica pensar sobre as possibilidades que os livros podem trazer nesse contexto tão específico em que o mundo das letras começa a se projetar de forma mais deliberada diante desse pequeno leitor. Embora saibamos que esse processo mais formal tem início no primeiro ano do Ensino Fundamental, quando a criança começa a ser alfabetizada, é importante lembrar que o letramento literário é um processo lento que pode ter início desde a Educação Infantil, etapa em que a alfabetização não é o foco do processo educativo, muito embora o direito de acesso à cultura letrada deva ser garantido, atentando às especificidades da infância, como aponta Baptista (2010). Esses contatos iniciais com textos literários podem ocorrer até mesmo antes da escolarização formal, por meio de parlendas e cantigas populares, narrativas clássicas, entre outras. Em nossas reflexões, assumimos a perspectiva de letramento literário proposta por Cosson (2014):

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em

outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014, pp. 185-186)

É importante ressaltar que tal processo irá prosseguir continuamente, acompanhando o estudante até os mais altos níveis de graduação que vier a alcançar. Os anos iniciais da escolarização, entretanto, ocupam um lugar de destaque nesse processo, já que, em geral, desde bem pequenas, as crianças estão inseridas no universo do escrito e, aos poucos, enquanto sujeitos de direito, criam modos de apropriações singulares para participarem, descreverem e compreenderem o mundo e com ele interagir.

Assim, entendemos que é nesse período de escolarização que a criança apresenta maior disposição para interagir com o mundo, para conhecer, reconhecer, reelaborar seus saberes e ser conduzida ao jogo literário, já que nos anos iniciais de escolarização a criança ainda vive em um cenário predominantemente imaginário, em que a fantasia e a realidade estão diariamente se comunicando (COLASANTI, 2009).

Desse modo, o trabalho pedagógico com as linguagens, em especial a linguagem literária, no período da alfabetização deve ser desenvolvido considerando a forma peculiar como as crianças se relacionam com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira (BAPTISTA, 2010). Diante disso, o propósito desse texto é trazer algumas reflexões sobre as potencialidades de usos de obras literárias destinadas a alunos do primeiro ciclo a partir de reflexões teóricas ancoradas na experiência prática.

## 1. O papel do mediador

De acordo com Solé (1998), uma das estratégias que antecede a escolha do livro e a própria realização da leitura está ligada às relações afetivas que se estabelecem, e isso diz respeito a uma vinculação positiva que o leitor faz quando percebe que seus professores e, em geral, pessoas importantes para ele, “valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita” (SOLÉ, 1998, p. 92). Nesse sentido, os mediadores de leitura são pessoas que

criam pontes entre os livros e os leitores, que não lê apenas livros, que lê, também, os seus leitores (REYES, 2014).

As práticas educacionais que envolvem a literatura no espaço escolar devem superar uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da mesma (BAPTISTA, 2010). Contudo, temos consciência de que todos os textos e materiais que circulam na escola são trabalhados dentro de uma lógica que é própria da cultura escolar, com procedimentos e metodologias específicas. O questionamento que se faz aqui recai sobre a inadequação desse modo escolar de se usar os textos literários, conforme aponta Soares (2006).

Assim acreditamos que o trabalho com a literatura infantil na escola pode ser orientado num processo educativo e específico de desenvolvimento do letramento literário e, para isso, requer a promoção de ações que proporcionem a experiência literária efetiva e promova ampliação de repertório e compartilhamento de leituras. Nesse sentido, para desenvolver uma competência leitora nos alunos em processo de alfabetização, é fundamental criar estratégias específicas de todo o processo que envolve a leitura e sua compreensão (SOLÉ, 1998).

Ao escolher um livro literário, é importante que o mediador conceba as crianças como produtoras de culturas, que enxergue-as como seres capazes de lidar com a realidade que as cerca, levando em consideração, portanto, sua curiosidade de conhecer e de aprender. Diante dessa concepção, é essencial que a criança tenha contato com o livro literário, suporte original do texto, de modo que se possa evitar tanto a fragmentação do texto como a transformação da obra literária em mero instrumento pedagógico (SOARES, 2006). Além disso, essa escolha deve ter um olhar cuidadoso também para a temática abordada no livro e para a compatibilidade com a faixa etária, sem simplificar os conflitos da vida real, somente pelo fato de se tratar do público infantil. Por fim, é importante também um olhar atento para a qualidade textual e gráfica do livro, observando o diálogo entre as linguagens verbal e visual. Acrescentamos ainda que a criação de um espaço “especial” para a leitura literária é

interessante, pois, assim, os alunos percebem a importância dessa prática cultural, criando disposições favoráveis para que a leitura aconteça.

A experiência que relataremos a seguir foi desenvolvida a partir da obra *Roupa de brincar*, escrita por Eliandro Rocha e ilustrada por Elma, para desenvolver um trabalho sistematizado a partir de sua leitura, trazendo as estratégias propostas por Solé (1998), que consistem no envolvimento da criança desde o momento que antecede a leitura até o momento que sucede à mesma. A proposta foi desenvolvida com crianças que cursam o segundo e terceiro anos do ciclo de alfabetização de uma escola municipal de Belo Horizonte.

## 2. As prosas antes, durante e depois da leitura

O momento em que se constitui o ambiente problematizador para levantamento de hipótese sobre a obra **antes da leitura** é fundamental para que ela possa ser apresentada à turma e para que se desperte o interesse do leitor. Assim, em nossa experiência, apresentamos o livro à turma, e como mencionamos a arte, essa apresentação buscou despertar o desejo da leitura, a curiosidade de conhecer o que estaria nas páginas do livro, iniciando pela exploração da capa do livro, já que ela é sua porta de entrada. O título e geralmente, a ilustração, servem de motivadores para o desejo de conhecer a obra. Em alguns casos, como no livro *Roupa de Brincar*, há um diálogo de continuidade entre a capa (onde a imagem se inicia) e a quarta capa (onde a imagem continua), conforme se pode observar na figura 1:

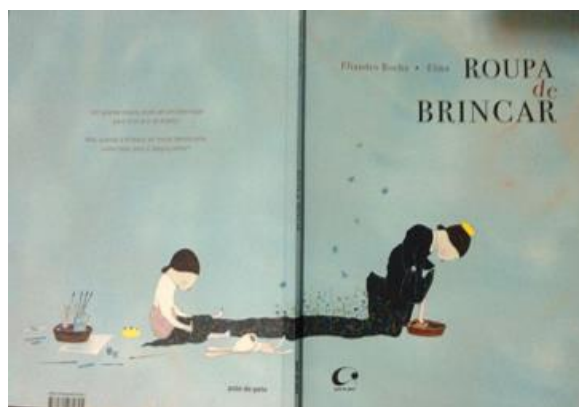


Figura 1: Capa e quarta capa do livro *Roupa de brincar*

Nesse momento buscamos acionar questionamentos e ativar os conhecimentos prévios das crianças, estabelecer previsões sobre o texto, fazer perguntas sobre o título, por exemplo, indagar sobre a temática do texto, levando à realização de inferências. Além disso, instigamos as crianças a analisarem aspectos da materialidade desse suporte, levando-as, por exemplo, a terem ciência de que há uma editora que publica esse livro, de que há um autor que o escreve, um ilustrador que compõe as imagens e que juntos eles constroem a história que iríamos conhecer. Esse conhecimento do suporte livro como objeto físico faz parte da formação literária da criança. Entendemos que os diálogos ocorridos antes da leitura abrem espaço para todo o processo que vem em seguida.

Considerando as especificidades do ciclo de alfabetização e os diferentes níveis de leitura e escrita que as crianças estão, a nossa estratégia foi desenvolver uma proposta de leitura compartilhada/mediada, em que os alunos acompanham e compartilham a leitura, interagindo e criando sentido, por meio da nossa intervenção ao ler a história. Nesse momento, criamos pausas intencionais ou demos espaços a intervenções de alguns alunos mostrando um certo modo de interpretar o que foi lido, ou, em certos casos, a própria narrativa do livro possibilita esse jogo de linguagem, que gera reações e desperta sentidos diversos aos leitores.

É justamente **durante a leitura**, ao passar das páginas, que o mediador lança mão de diversas linguagens que dialogam com a escrita, como a gestual e a sonora, mudando a fisionomia, imitando a expressão de susto, também mudando a entonação, enfim, usando estratégias que ampliam as possibilidades de interação e compartilhamento do texto lido ( Sisto, 2012).

No decorrer da leitura, deparamo-nos também com expressões e olhares variados dos nossos alunos. Isso fica mais nítido quando a narrativa rompe a expectativa do leitor, ou seja, quando acontece algo que muda o clima da história – no caso do livro *Roupa de brincar*, até certo ponto trata de coisas divertidas, alegres, mas, de repente, muda para temas mais tristes, como, por exemplo, nos dois momentos em que a narradora leva um grande susto: o

primeiro se dá quando a menina percebe que a tia está vestindo roupas pretas que remetem de modo implícito a uma situação de luto e o segundo quando ela se dá conta de que não há mais roupas divertidas no roupeiro da tia para ela brincar. Aos poucos, ao passar das páginas, os sentidos e significados, os modos de compreensão desta leitura foram sendo compartilhados entre os alunos e também com a mediadora. Assim, no momento em que os alunos descobriram que havia uma morte no meio da história, foi perceptível a mudança de semblante, acompanhada inclusive, de expressões orais.

Foi possível também perceber que alguns alunos demonstraram uma maior sagacidade para inferir informações a partir do que se apresentava diante deles tanto no texto quanto nas imagens. Cabe ao mediador propiciar a articulação das ideias, retomando passagens, buscando elementos presentes na narrativa verbal e visual, de modo a favorecer a construção de uma lógica que seja coerente com o que foi lido. Essa articulação se torna essencial, visto que, embora a literatura seja um texto “aberto” a múltiplas interpretações, ele possui artefatos que condicionam a construção de determinados sentidos e não de outros (ECO, 2015).

A cada página, vários diálogos profícuos podem surgir, o mediador precisa estar atento e fazer desse momento de leitura literária, uma prática prazerosa, investigativa, questionadora de experiência estética e ética. Em especial, esse livro despertou o encantamento nos alunos pela sensibilidade e delicadeza adotadas no tratamento da densa temática da morte, revelando fragilidades da vida e possibilidades de superação e resiliência frente a situações complexas.

As prosas que ocorrem **depois da leitura** caminham na direção da interpretação do que foi lido, ou seja, é o momento de verificar as hipóteses levantadas antes e durante a leitura, de modo a confirmá-las ou refutá-las, buscando, no texto, as justificativas para as conclusões a que se chega. É também aquele momento que se pode articular as ideias presentes no texto com as impressões pessoais dos leitores, no intuito de alcançar uma compreensão mais ampliada sobre o texto e as possíveis relações e ecos

estabelecidos entre a ficção e a realidade. Nessas prosas, em geral, produzimos algo significativo sobre o livro, sendo, portanto, um momento propício à realização de reflexões e atividades significativas a partir da leitura, de maneira lúdica e criativa, tendo, conforme já sinalizado anteriormente, o cuidado de não reduzir o texto a um mero instrumento de aprendizagem de conceitos, valores e conteúdos curriculares. Acreditamos, portanto, que uma proposta a ser desenvolvida com base em uma obra literária deve respeitar a literatura como uma linguagem artística que possui um valor em si mesma (SOARES, 2006; CADEMARTORI, 2009).

Desse modo, a partir da leitura do livro *Roupa de brincar*, a sugestão feita aos alunos foi que eles produzissem algo similar ao que a narradora faz no livro: usar a criatividade e a imaginação e criar roupas divertidas para serem colocadas no roupeiro da tia Lúcia, transformando-o novamente, em um lugar divertido. Então, solicitamos que eles fizessem grupos ou duplas, se organizassem da maneira que sentissem à vontade para virarem, no mundo imaginário, os criadores, desenhistas, estilistas de roupas divertidas para se brincar. Nesse momento, dois meninos, que são irmãos, levaram espontaneamente para casa a ideia de costurar “roupas de brincar” com a ajuda da mãe e trouxeram para a sala de aula o produto resultante dessa ideia. Tal atitude revela que propostas voltadas para a sensibilização da criança a partir da obra literária têm grande potencial para ultrapassar as fronteiras da escola, adentrando, assim, até mesmo o espaço íntimo das famílias.

### **Considerações finais**

Nosso intuito com esse texto foi propor algumas reflexões em torno de interações que se desenvolvem na sala de aula, a partir do compartilhamento de uma experiência concreta com a leitura literária que consideramos bem-sucedida. Assim, intentamos usar a obra literária sem fragmentá-la, sem tomá-la apenas como pretexto para desenvolvimento de conteúdos curriculares. Buscamos, desse modo, explorar o texto na perspectiva do letramento literário (COSSON, 2014), propondo um trabalho em que a formação do leitor e a



interação em torno da leitura foi o objetivo principal, atentando às peculiaridades que envolvem a formação do leitor literário, levando a criança a vivenciar a dimensão da subjetividade, por meio do diálogo e da interação em torno da leitura.

### Referências

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Série conversas com o professor)

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. Ilustrações: Elma. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria. Brina.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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