

Revista Linha Mestra

Ano XVI. Vol. 16 No. 48 (set.dez.2022)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n48>



Alik Wunder: alik.wunder@gmail.com

Realização



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL	2
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Marcelo Vicentin	
DOSSIÊ – ARTIGOS	4
DESAFIOS DOS MEDIADORES DE LEITURA DIANTE DA PROPOSTA DE LEITURA DE UM LIVRO DE IMAGENS REALIZADA POR ADULTOS DA EJA	4
Rosana Aparecida Alves Reis	
Francisca Izabel Pereira Maciel	
LEITURA EM CONTEXTOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO MEDIADORA E SITUAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO	15
Márcio Barbosa de Assis	
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
PROFESSORAS LEITORAS DE LIVROS ILUSTRADOS	28
Andrea Rodrigues Dalcin	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA	40
Sarah Cristina Costa Ferreira	
COMPARTILHANDO LEITURAS E ESCRITAS, NOS FAZEMOS COMPANHEIROS	47
Vanessa Cristina Girotto	
Elizabeth Orofino Lúcio	
Ana Cláudia Almeida Martins	
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA	59
Juliana Paula de Oliveira Gomes	
Heloísa Marina Pereira	
DISCURSO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DIFERENÇAS NA LITERATURA PARA INFÂNCIA	66
Lilian Fonseca Lima	
Rosemary Lapa Oliveira	
A MULTIPLICIDADE LINGÜÍSTICO-SEMIÓTICA DO GÊNERO MEME: IMPLICAÇÕES DISCURSIVAS PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS	77
Guilherme Melo	
Jaciluz Dias	
Helena Maria Ferreira	

SUMÁRIO

O USO DE RECURSOS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	88
Estela Aparecida Oliveira Vieira	
Brenda de Paula Tobias da Cruz	
ARTIGOS	103
A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS OUTRAS DE IMAGINAR E CRIAR EM TEMPOS DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	103
Fabiana de Carvalho Macedo	
Daniel Novaes	
RESENHAS	114
CÍRCULOS DE LEITURA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	114
Rafael Mota	

Revista Linha Mestra

Ano XVI. Vol. 16 No. 48 (set.dez.2022)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n48>

Expediente

Editores

Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil

Marcelo Vicentin, Universidade Federal da Fronteira Sul, SC, Brasil

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Alik Wunder – 2022: alick.wunder@gmail.com

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Marcelo Vicentin

A leitura pode ser compreendida como um constante convite ao encontro entre leitor e autor, na provocação de diálogos com a diversidade de ideias, de mundos, de personagens, de ações, de situações sociais, de compreensões ou de incompreensões, que se convergem e/ou se divergem. Enfim, encontros que permitem espaços dialógicos diversos, que abrem caminhos e possibilidades de pensar sobre si mesmo, sobre o outro, sobre as questões e contextos insólitos que nos envolvem. Diálogos que impulsionam, a todos nós leitores, a atuar sobre o inusitado, que apontam direções impensáveis, que permitem imaginar e ir além das margens que nos cercam.

Nesta perspectiva, o Dossiê Temático “Entre ações e mediações de práticas de leitura: desafios e possibilidades em contextos insólitos”, proporciona este espaço dialógico ao apresentar reflexões sobre as ações desencadeadoras de leitura em contextos diversos e inusitados, que incentivam os mediadores de leitura a buscar outros caminhos a fim de que a formação de leitores aconteça.

Dentre estes caminhos insólitos podemos destacar a situação pandêmica, que exigiu outras formas de condução das ações e mediações das práticas de leitura e escrita configurada em ensino remoto emergencial. Tal situação proporcionou aos professores darem um passo além do que sabiam das aulas presenciais, a fim de buscar atividades pedagógicas direcionadas ao conteúdo a ser trabalhado, no caso, especificamente à leitura, impulsionados a conhecer possibilidades tecnológicas auxiliares e novos instrumentos pedagógicos, como, por exemplo, recursos multimídias facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

A busca por novas formas de ensinar se mostra a tônica no processo de ensino, entretanto, durante o ensino remoto o que se sabia ou se compreendia por ensino e aprendizagem foi ressignificado, as práticas pedagógicas foram alteradas. Esta busca por novos saberes, novas formas de ensinar, novas concepções pedagógicas colocou o professor diante das reais situações de uso social da leitura e escrita, mediada pelas tecnologias digitais: vertente reflexiva que se encontra no texto: “A contação de histórias e a leitura literária no processo de construção da consciência fonológica: um relato de experiência no pós-pandemia”, de autoria de Sarah Cristina Costa Ferreira.

Pensar a leitura mediante ao uso social coloca o professor em relação direta com as práticas de letramento digital, com destaque para os caminhos que permitem leituras em contextos de multiletramentos, exigindo da equipe docente o domínio das multimídias digitais para desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas, reflexão presente no artigo “O uso de recursos digitais no ambiente escolar”, das autoras Estela Aparecida Oliveira Vieira, Brenda de Paula Tobias da Cruz.

Pensar sobre o uso dos recursos tecnológicos para a leitura e escrita, nos mostra que estamos diante da cultura do texto eletrônico, o que também traz uma alteração no conceito de letramento. Nessa direção, a reflexão aponta que os modos de leituras alteram-se com o tempo: se antes na forma física, em diferentes suportes, como argila, papiro, folhas com limites definidos, ler exigia do leitor uma forma de contato com o texto; agora a escrita de um texto digital ganha novos contornos em telas de computadores, de celulares que abrem mundos luminosos a serem percorridos, exigindo do leitor, ávido por toques e cliques, outros elementos de reflexão que seguem em aventuras leitoras digitais ou digitalizados, possibilidade reflexiva em destaque no texto “A multiplicidade linguístico-semiótica do gênero meme: implicações discursivas para o processo de produção de sentidos”, de autoria de Guilherme Melo, Jaciluz Dias, Helena Maria Ferreira.

Durante o ensino remoto as professoras buscaram outros sentidos nas práticas da leitura, para isso se utilizaram de livros de literatura infantil disponibilizados em PDF ou de aplicativos digitais de contação de histórias como recursos de mediação da ação leitora. A tela dos

dispositivos digitais se tornou o espaço de leitura vivenciada, alteração que, na relação entre o leitor e o livro, alterou também o que se compreende por letramento literário, pois se configurou em ações pedagógicas que se fizeram presentes no contexto das aulas remotas, ou seja, o texto foi colocado em prática a partir do uso das telas do computador ou do celular.

Mesmo sob condições insólitas para o trabalho com a leitura, fosse em ensino remoto, fosse em presencial nas instituições de ensino, todas as ações pedagógicas de incentivo, de promoção e de mediação da leitura tem seu grau de relevância. Nesse contexto, ressalta-se a figura docente, que assume papel de centralidade nas conduções das atividades de leitura. A mediação da leitura pode promover a interação também entre conteúdos e disciplinas distintas, como nos apresenta o texto “Leitura literária no ensino do componente curricular de história”, das autoras Juliana Paula de Oliveira Gomes, Heloísa Marina Pereira Correio.

Outro aspecto de mediação se refere à mediação da família em situações de leitura literária, de aprendizagem da criança, o que remete a questões um tanto insólitas quando pensamos nos estudos sobre as relações entre família e escola, abrindo um leque de reflexões instigantes, como percebemos no texto “Compartilhando leituras e escritas, nos fazemos companheiros”, das autoras Vanessa Cristina Giroto, Elizabeth Orofino Lúcio, Ana Cláudia Almeida Martins Correio.

Consequentemente, a leitura literária na instituição escolar acaba por assumir diferentes funções, e, dentre essas, podemos destacar que há uma preocupação em ressaltar que a prática docente em relação à leitura literária pode possibilitar apropriação de sentido ao texto, ao leitor e à sociedade na qual estão inseridos; ou mesmo, à reflexão de temas mais complexos como propõe o artigo “Discurso e formação de professores: as diferenças na literatura para infância”, das autoras Lilian Fonseca Lima, Rosemary Lapa Oliveira.

A reflexão redimensiona olhares para a importância do letramento literário, que se concretiza por meio das práticas pedagógicas de leituras literárias, conduzindo e orientando o processo de ensino e de aprendizagem seja com crianças, jovens ou adultos, como também de experiências leitoras ampliando as práticas de linguagens, como a proposta de leitura de livros ilustrados, exposto nos artigos “Professoras leitoras de livros ilustrados”, de Andrea Rodrigues Dalcin Correio, como também “Desafios dos mediadores de leitura diante da proposta de leitura de um livro de imagens realizada por adultos da EJA”, das autoras Rosana Aparecida Alves Reis, Francisca Izabel Pereira Maciel.

Ao compreendermos a leitura e a escrita como práticas sociais, de maneira a garantir as experiências literárias, o letramento literário tornar-se meio de (re)significação e de produção de sentidos para (con)vivências, temática aprofundada pelo texto “Leitura em contextos escolares: uma reflexão sobre a ação mediadora e situações de letramento literário”, dos autores Márcio Barbosa de Assis, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Diante disso, o Dossiê Temático “Entre ações e mediações de práticas de leitura: desafios e possibilidades em contextos insólitos”, buscou reunir diferentes trabalhos acadêmicos e relatos de experiências que discutem ou retratam as ações e/ ou as mediações de leitura a partir de situações vivenciadas durante e após o ensino remoto.

Frente aos inúmeros desafios da formação da competência leitora, o fazer docente se reinventa a cada desafio enfrentado de forma a garantir o interesse e o aprendizado da leitura. Esperamos que os textos que compõem este dossiê temático, espaço de divulgação de estudos, pesquisas e relatos de experiências sobre práticas de leitura, como também de diferentes estratégias pedagógicas utilizadas no enfrentamento de contextos insólitos que permeiam a realidade escolar, possam oferecer a você leitor experiências plurais de leituras.

DOSSIÊ – ARTIGOS

DESAFIOS DOS MEDIADORES DE LEITURA DIANTE DA PROPOSTA DE LEITURA DE UM LIVRO DE IMAGENS REALIZADA POR ADULTOS DA EJA

CHALLENGES FOR READING MEDIATORS BEFORE THE PROPOSAL OF READING A PICTUREBOOK MADE BY ADULTS OF EJA

DESAFÍOS DE LOS MEDIADORES DE LECTURA ANTE LA PROPUESTA DE LEER UN LIBRO DE IMÁGENES REALIZADO POR ADULTOS DE EJA

Rosana Aparecida Alves Reis¹
Francisca Izabel Pereira Maciel²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre usos dos livros de imagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Centraremos nossas análises nos desafios dos professores ao experienciar, pela primeira vez, em suas práticas, a leitura e a mediação de um livro de imagens com estudantes da EJA; e o desafio dessa atividade ser realizada *on-line*, em função do isolamento social e físico da COVID-19.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; livro de imagens; mediação e mediadores.

Abstract: This article aims to present an excerpt from a master's research on the uses of picture books in Youth and Adult Education (EJA). We will focus our analysis on the teachers' challenges when experiencing, for the first time, in their practices, the reading and mediation of a picture book with EJA students; and the challenge for this activity to be carried out online, due to the social and physical isolation of COVID-19.

Keywords: Youth and adult education; picture book; mediation and mediators.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar un extracto de una investigación de maestría sobre los usos de los libros de imágenes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Centraremos nuestro análisis en los desafíos de los docentes al experimentar, por primera vez, en sus prácticas, la lectura y mediación de un libro de imágenes con estudiantes de EJA; y el desafío de que esta actividad se realice en línea, debido al aislamiento social y físico del COVID-19.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; libro de imágenes; mediación y mediadores

Introdução

Abordaremos neste texto a proposta da pesquisa, inicialmente planejada para ser realizada presencialmente; os fundamentos teóricos sobre o conceito de mediação e livros de imagens; as mudanças metodológicas em função da pandemia; os desafios dos professores para mediar a atividade proposta, ou seja, a leitura e mediação do livro de imagens através da tela do computador.

Os desafios iniciaram com a situação inusitada do isolamento social e físico causado pela COVID-19. O primeiro foi a mudança da proposta presencial para *on-line*. Como mediar sem

¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

² Universidade Federal de Minas Gerais.

a presença física? Sem experiências prévias? Sem o “olho no olho” e o “aperto de mão”, (MACIEL; SANTOS, 2020), ações corriqueiras na EJA.

O segundo desafio, para os mediadores em particular, foi realizar a mediação de um livro de imagens. A falta de experiências e conhecimentos sobre esse tipo obra trouxe sentimentos de insegurança e questionamentos de como poderiam mediar. O que nos levou a realizar vários encontros de preparação para a implementação da ação de mediar a leitura de um livro de imagens junto aos educandos adultos. A princípio não estava previsto essa formação/orientações aos mediadores, pois supúnhamos que tivessem conhecimentos e experiências com livros de imagens em sala de aula.

Partimos do conceito de mediação fundamentado no pensamento vygotskyano de que a construção do conhecimento “implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2012, p. 87). Assim, ressaltamos a importância do professor ao mediar o processo de internalização por instrumentos materiais e psicológicos e da interação além do sujeito-sujeito, ampliando as mediações e suas relações pautadas na tríade: sujeito-conhecimento-sujeito.

A mediação, em seus aspectos gerais, pode ser entendida como um processo de intervenção em uma determinada atividade quer seja de leitura ou não, deixando de ser uma relação direta do sujeito para se tornar uma relação mediada (OLIVEIRA, 2010). No tocante à mediação de leitura, tendo como foco a leitura literária, trouxemos para dialogar conosco alguns autores e suas abordagens sobre o tema. Sendo assim, a mediação da leitura literária é entendida por Ramos (2013, p. 81) como “um aspecto fundamental para a promoção da leitura”, para Nunes (2020, p. 185) trata-se de um “fazer sensível e necessário para que a leitura e a produção de sentidos aconteçam”, em que pese, de acordo com Oberg (2014, p. 203), “para que existam leitores, é necessário que toda uma engrenagem se movimente, acionada por várias *chaves*: livros, mediações, mediadores, contextos socioculturais favoráveis, entre outras”.

Assim, ao colocarmos essa “engrenagem” em movimento, as “chaves” foram acionadas tendo como objeto de pesquisa o livro de imagens, e, como potenciais leitores convidamos educandos da EJA em seus três segmentos - alfabetização, ensino fundamental e ensino médio. Para o primeiro contato dos leitores com o objeto livro e suas possíveis leituras, criamos situações favoráveis que resultaram em encontros dinâmicos e produtivos entre os educandos e seus professores, que se fizeram mediadores em um contexto de pandemia com isolamento social obrigatório. Nesse contexto, os olhares dos mediadores, suas expectativas e percepções se tornaram relevantes para a pesquisa, haja vista que na perspectiva de Vygotsky, trata-se de uma ação partilhada e (com)partilhada.

Quanto aos livros de imagens, esses, de acordo com Belmiro (2014), contam histórias por meio de “imagens em sequências, [...] geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens”. Para a pesquisadora, essas obras, na contemporaneidade, vêm se destacando pela sofisticação, cuidado e complexidade em suas narrativas visuais, o que pode despertar a atenção de crianças, de jovens e, também, de adultos, como seus leitores potenciais. Por outro lado, Ramos (2011, p. 110), de certa forma, comunga do mesmo pensamento de Belmiro (2014) ao acreditar “não [ser] absurdo projetarmos que autores comecem a pensar em livros feitos exclusivamente de imagens com foco em adultos”. Tais reflexões vão ao encontro do pensamento de Cademartori (s.d., p. 5) ao defender que,

se alguns livros do gênero se destinam à criança em etapa anterior ao letramento, outros, pela complexidade, atraem leitores de mais idade. O gênero, portanto, não é em si infantil. Cada livro de imagem traz implícito seu leitor. Ele pode ser para crianças menores; para crianças de qualquer idade; ao gosto de adolescentes; ou

próprios para adultos. A condição é que esses diferentes leitores saibam olhar e desfrutar a riqueza dos múltiplos recursos de um livro de imagens.

Nesse sentido, mesmo que, na prática, o direcionamento dessas obras, geralmente, ainda esteja voltado para o público infantil em processo de alfabetização, acreditamos em sua potencialidade, também, para o público adulto, haja vista a inclusão de livros de imagens, pelo extinto Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em seus acervos direcionados para EJA nos anos de 2010, 2012 e 2014. Assim, a partir dessa inclusão, nos sentimos instigadas a buscar respostas sobre a relação dos educandos adultos com o objeto livro de imagens, tendo por objetivo analisar a produção de sentidos em suas possíveis leituras. Outro fator importante, que impulsionou a pesquisa, foi a escassa produção acadêmica sobre o tema, diante do levantamento bibliográfico realizado à época.

A COVID-19 e os desafios na e para a pesquisa

Não é novidade que as situações vivenciadas, mundialmente, no enfrentamento de contextos insólitos durante o período de pandemia, causada pela COVID-19, em que era urgente a adequação em todos os setores da humanidade, abarcando toda e qualquer atividade que se relacionasse ao contato físico social, os modos de fazer e conviver deveriam ser reinventados, perpassando pela convivência familiar, profissional, escolar, dentre outras. No entanto, se tornou imprescindível que as ações desenvolvidas para tais enfrentamentos fossem compartilhadas e publicadas, afinal vivemos momentos únicos, em que a interação remota trouxe consigo certo alento, oportunizou aprendizados e novas possibilidades de convivências.

Trazendo os grandes desafios, impostos pela pandemia, para o campo das pesquisas acadêmicas, também não foi diferente, independente do novo cenário, a produção de conhecimentos não podia parar. Era urgente a inovação nos modos de entrar e estar em campo, assim como as escolas que se reinventaram, alçando voos, para além de seus muros, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Como? Ninguém sabia, não existia uma receita perfeita, tudo foi se construindo a partir das necessidades, dos aprendizados compartilhados, dos erros e dos acertos.

A pesquisa em questão, por exemplo, estava com seu desenho pronto em março de 2020, a entrada em campo era questão de dias, uma semana talvez, no entanto, o distanciamento social se instalou e se tornou obrigatório, para além de necessário, afinal o mais importante, naquele momento, era salvar vidas.

Em meio às incertezas relacionadas ao tempo de isolamento, suspensão temporária das atividades escolares, fechamento das escolas por tempo indeterminado, somando a tudo isso o medo, a angústia, ampliados pelo fato de o perfil dos sujeitos da pesquisa apontar, em sua maioria, para o grupo de risco, surgiu a necessidade de readequação da metodologia a esse novo contexto (REIS, 2021, p. 66).

Inicialmente, ancorada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa pretendia utilizar o método de observação participante e entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados, tudo isso alinhado ao referencial teórico. É preciso destacar que, apesar de mantermos a mesma abordagem e os mesmos métodos para a coleta dos dados, estes passaram por adaptações.

Na proposta inicial seriam realizadas rodas de leituras com características aproximadas aos Círculos de leitura, em que “um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra” (COSSON, 2014, p. 32), e, neste caso, as obras deveriam ser adequadas ao público adulto. A intenção era que os livros fossem escolhidos pelos próprios sujeitos da pesquisa – estudantes da EJA, em um universo de 46 livros de imagens pré-selecionados por

nós, dentre esses, integravam a lista os seis títulos que fazem parte do acervo PNBE/EJA. Quanto aos participantes, o intuito era de realizar as rodas de leitura com todos os estudantes, separado por turmas, nos três segmentos do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, selecionando posteriormente, dentre estes, um número menor de participantes para as entrevistas.

Diante do novo cenário, apresentado para o campo da pesquisa, a primeira decisão se pautou na adaptação dos encontros presenciais em encontros virtuais, para isso não seria viável que os encontros acontecessem em grupos e sim em duplas – estudante e mediador. Devido às especificidades dos sujeitos da pesquisa, que demandou um olhar diferenciado para essa modalidade de ensino, como mostra a reportagem realizada em 19 de agosto de 2020 pela TV UFMG³, convidamos um professor⁴ de cada segmento, que se fizeram mediadores dos encontros.

Assim, as observações da pesquisadora deixaram de ser participante, com anotações em cadernos de campo e gravações audiovisuais, para se tornar não participante, assistindo, gravando e analisando os encontros síncronos diante de uma tela de computador com câmera e microfones desligados, no intuito de não constranger os participantes. Sobre isso, Somekh e Jones (2017, p. 638) destacam que “o observador sempre causa algum efeito nas pessoas a quem observa, que no pior dos casos podem ficar tensas e ter uma forte sensação de estarem representando e até de serem inspecionadas”. No que concerne à observação não participante Marconi e Lakatos (2003, p. 193) defendem que,

na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado.

Dando prosseguimento às mudanças e ou adaptações no processo, o segundo passo foi definir como seria a seleção da obra que iria ser apresentada aos participantes, uma vez que não seria mais viável a escolha do livro por todos, devido à impossibilidade de oportunizar aos participantes o acesso às obras. Destarte, em um encontro virtual entre orientadora, orientanda e um aluno de pós-doutorado em educação, optamos por escolher apenas um livro, seguindo alguns critérios, levando em consideração que cada participante deveria receber um exemplar do livro escolhido para a pesquisa.

Com base no acervo do PNBE para EJA, descartamos os demais títulos e focamos nas seis obras do Programa (Quadro 1), visto que os seis títulos que compõem o acervo já atendiam ao primeiro critério – que fosse uma obra adequada ao público da EJA.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	PNBE ANO	TEMA(S)
A árvore do Brasil	Nelson Cruz	Peirópolis	2010	Relações do homem com o meio ambiente
O artesão	Walter Lara	Abacatte	2012	Música / Interação

³ Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/ufmg-inicia-atividades-remotas-da-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 02 nov. 2022.

⁴ Os educadores, participantes do Programa, são discentes da graduação dos diversos cursos de licenciatura da UFMG que abraçam a oportunidade de vivenciarem, na prática, a docência, através dos Projetos de extensão que fazem parte do Programa de EJA da UFMG, como professores em formação.

1 Real	Federico Delicado Gallego	Jogo de Amarelinha	2014	Cotidiano / Diferenças sociais / Sonhos
Mergulho	Luciano Tasso	JPA	2014	Relações interpessoais / Família / Trabalho
Quando Maria encontrou João	Rui de Oliveira	Singular	2014	Amor / Separação / Reencontro
O voo da Asa Branca	Soud	Prumo	2014	Seca / Migração / Amor / Separação

Quadro 1 – Livros de imagens indicados para EJA pelo PNBE – Fonte: Reis (2021, p. 77).

Os demais critérios estavam ligados ao tema da obra e à sua estrutura física, em que buscamos no objeto livro o mínimo de paratextos possíveis, para que esses não adiantassem o enredo proposto por seu criador, como, por exemplo, a sinopse na quarta capa ou em orelhas.

Após as análises, o livro selecionado foi *Mergulho* de Luciano Tasso (Figura 1).



Figura 1 – Capa do livro Mergulho – Fonte: Tasso (2015)

A partir da escolha do livro providenciamos para que cada participante – educandos e mediadores – recebessem o livro em casa, em embalagens de presente cuidadosamente confeccionadas por nós, seguindo protocolos de segurança. Logo,

os exemplares foram comprados e entregues pelos Correios e logo após o recebimento, as embalagens externas foram devidamente descartadas e a embalagem plástica que envolvia os livros, higienizadas. Os livros ficaram em quarentena por sete dias; período igual foi respeitado após a manipulação desses para serem enviados aos participantes da pesquisa. Todos os procedimentos para realização da pesquisa, os quais demandaram cuidados sanitários, seguiram, como orientação, os protocolos de segurança para uso e conservação de acervos do Sistema de Bibliotecas da UFMG em tempos de pandemia (REIS, 2021, p. 79).

À medida que os estudantes confirmavam, com os mediadores, o recebimento do livro presente, os encontros eram agendados e realizados por meio de uma plataforma de comunicação virtual, de modo síncrono, tendo como objetivo uma conversa sobre o livro e, quando possível, a realização de sua leitura. Por fim, foram realizados sete encontros entre educandos e mediadores, em que todos os participantes afirmaram que ali tinha uma história a ser contada através das imagens. Assim, realizaram a leitura do livro, em meio a surpresas e estranhamentos, sentimentos esses que afloraram desde o recebimento do livro em suas casas. Diante do livro de imagens, valendo do processo de mediação, narrativas foram construídas pelos participantes da pesquisa, trazendo para a trama seus conhecimentos de mundo, ora com descrições das cenas, ora recordando e descrevendo fatos vivenciados desde a infância, ora criando histórias por meio da imaginação.

Assim, considerando a relevância do papel do mediador para a leitura literária, de modo geral, e das relevantes contribuições trazidas para a pesquisa, em particular, optamos por realizar entrevistas com os mediadores no intuito de entender como foi para eles mediar a leitura de um livro de imagens junto a educandos da EJA.

O olhar dos mediadores: da preparação dos encontros às leituras mediadas/dialogadas

Ao definir o termo “mediadores de leitura”, Reyes (2014, [n. p.]) destaca como sendo “pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.

No tocante à pesquisa, para que os professores/mediadores pudessem criar as condições necessárias para mediar os encontros, em que a leitura literária partiria de um livro de imagens, foi preciso uma formação introdutória. Inicialmente, nosso objetivo seria de apresentar e discutir questões que iriam nortear a interlocução entre mediador e estudante. Entretanto, fomos surpreendidas com a inexperiência dos professores/mediadores com os livros de imagens. Todos os nossos encontros se deram, também no formato *online*, valendo-se do *Google meet*, sendo este um serviço de comunicação por vídeo, muito utilizado à época.

Voltando ao processo de formação dos mediadores, foram encontros riquíssimos, de orientações e aprendizagens para ambas as partes, que resultaram em um roteiro, tendo este a finalidade de guiar os encontros entre educandos e mediadores. A falta de experiência com o novo formato de encontros *on-line* gerou insegurança, um sentimento visível nesses encontros de formação, afinal todos nós estávamos passando por momentos singulares em nossas vidas, por outro lado, os mediadores tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre livros de imagens. No entanto, a falta do contato com esse tipo de obra não prejudicou em nada a pesquisa, a pré-disposição dos três mediadores foi fundamental, uma vez que o fazer do mediador, na prática, de acordo com Nunes (2021, p. 183), envolve a disposição para conhecer o livro que irá mediar, exercendo o seu papel de leitor antes de ser mediador. Além disso, o responsável pela mediação assume a função de propiciar a produção de sentido e não de conduzi-la”. E essa disposição não faltou aos colaboradores da pesquisa, haja vista o depoimento do mediador Diego⁵:

quando eu recebi o livro, em casa, a primeira coisa que eu fiz foi folhear, para ter uma noção geral, li umas três vezes antes da nossa reunião [de orientação], eu pensei: ‘gente, espero que esteja fazendo uma leitura certa’, então, na reunião, cada um conseguiu partilhar um pouco da visão que teve do livro e da história, pensei: ‘ok! Acho que a minha visão está coerente com as visões que estão sendo

⁵ Os pseudônimos dos participantes da pesquisa – mediadores e educandos – foram escolhidos por eles.

postas aqui', então isso me acalmou um pouco e também me deu mais confiança nos momentos das mediações (DIEGO, US16:14)⁶.

Assim como Diego, as mediadoras Lú e Ana Júlia também expressaram ansiedade e insegurança: Ana Júlia, por exemplo, relata que sua insegurança estava relacionada ao fato de não acreditar que seria possível fazer uma mediação de um gênero que ela mesma não tinha familiaridade, e destaca: “*mediar a leitura de um livro escrito é mais tranquilo, a gente tem um suporte ao qual estamos acostumados e que limita, apesar de ser ampla a liberdade de interpretação, limita mais do que a imagem*” (ANA JULIA, US17:16).

Para a mediadora Lú, a sua maior preocupação e dificuldade estavam atreladas ao fato de ser à distância,

de depender da tecnologia, depender de apoio, por exemplo, 'eu era a mediadora, mas eu precisei do auxílio de outras pessoas além de mim, só a minha mediação não foi suficiente, porque sozinhos eles não dariam conta de acessar a sala, eles precisaram, por exemplo, do apoio das filhas, no caso'. No presencial não seria assim, seria uma mediação direta (LÚ, US15:35).

Desse modo, os encontros foram ancorados pela abordagem dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014; MACHADO, 1996), sendo os mediadores orientados a agirem naturalmente, com conversas dialogadas, uma vez que o próprio livro já propiciava essa dialogia. O intuito era que não se prendessem ao roteiro, que evitassem transformar os encontros em simples entrevistas. Vale destacar que o princípio norteador dos encontros foram as especificidades dos educandos, em que, cada um, a seu modo, conversasse sobre a obra e realizasse a leitura do livro.

No tocante ao “ato dialógico”, este foi concebido por Bakhtin “como um evento que acontece na unidade espaço tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado. Com isso, Bakhtin passa a entender tudo o que é dito como determinação rigorosa do lugar de onde se diz” (MACHADO, 1996, p. 225).

Diante do material coletado nos encontros, as análises iniciais apontaram para a necessidade de compreender a relação dos educandos com o livro de imagens e suas leituras a partir do olhar do mediador. Por conseguinte, optamos por realizar entrevistas individuais, semiestruturadas com os mediadores. Destacamos que a análise dos dados contou com o aporte teórico da Análise Textual Discursiva (ATD), contando com recursos tecnológicos do *software Atlas.ti*, que nos proporcionaram a construção de redes de categorias, como nos mostra (Figura 2) para a análise dos dados, no que se refere às mediações do livro de imagem pelos olhares dos mediadores.

⁶ O método utilizado, na pesquisa, para identificar e destacar as falas dos sujeitos foi inspirado em Sousa e Galiazzi (2017), em que os excertos foram identificados por “USx:y” antecidos pelo nome do sujeito participante. Sendo que US refere-se à Unidade de Significado extraída dos textos transcritos – corpus de análise –, “x” representa o número do documento inserido no software Atlas.ti para análise e “Y” refere-se à ocorrência numérica da unidade de significado no texto, ou seja, o número da citação, lembrando que esta identificação é dada automaticamente pelo software no momento da unitarização do texto. Ver: SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130/97>. Acesso em: 08 nov. 2022.



Figura 2 – As mediações do livro de imagem pelos olhares dos mediadores – Fonte: Reis (2021, p. 145)

A partir da rede de categorias (Figura 2) foi possível analisar desde as expectativas criadas por eles, ao serem convidados para atuarem como colaboradores da pesquisa, passando pelas escolhas dos educandos, as dificuldades encontradas, relatos sobre os aprendizados que a pesquisa lhes proporcionou, chegando às suas próprias percepções sobre o livro de imagens.

Tudo isso, em um primeiro momento, foi permeado pelo medo e insegurança, pois entenderam se tratar de um desafio, o qual se mostrou ainda mais evidente pelos modos como a pesquisa se daria – distantes fisicamente, porém unidos por uma tela.

Para minimizar os desafios, durante os encontros, as escolhas dos educandos, participantes da pesquisa, foram realizadas pelos próprios professores, que se fizeram mediadores, uma vez que, por conhecerem seus estudantes teriam certa facilidade em contatar e avaliar as reais condições que cada um teria para participar dos encontros. Como destaca Reyes (2014, [n. p.]) “o trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis [...] além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem”. Para Soares e Paiva (2014, p. 14) “vale apostar numa relação cúmplice e aproximada entre mediador e os alunos, em que aquele promova e incentive manifestações – palavras, gestos, avaliações, comentários – dos jovens e adultos diante do que leem”.

Sobre as expectativas iniciais, destacamos o depoimento da mediadora Ana Júlia, em que, essas foram guiadas, primeiramente, por sentimentos de “egoísmo” e ao mesmo tempo de “colaboração”:

Minha expectativa inicial foi um pouco egoísta, não vou negar, porque eu não conhecia livros de imagens, então eu vi uma possibilidade de conhecer o gênero e de descobrir como trabalhar com ele, [...] de uma forma que eu tivesse contribuindo para uma pesquisa, aí é a parte altruísta da coisa, ((risos)) que eu aprendesse, contribuindo também. Outra expectativa foi uma forma de trazer os estudantes, mesmo que em número reduzido, mais para perto, nesse contexto que já afasta a gente naturalmente [...] (ANA JÚLIA, US17:1-3).

No que concerne aos aprendizados pessoais e profissionais, o destaque ficou na descoberta do livro de imagens e nas possibilidades de levar esse tipo de leitura para a vida e para a sala de aula como propostas pedagógicas de leitura interpretativa. Visto que, para a mediadora Lú (US15:26-28) o livro possibilitou “*a interpretação espontânea [...] de imagens, eles foram estimulados a pensar, interpretar e raciocinar, uma vez que eles não tinham tido ainda essa experiência, foi inédito para eles*”.

Sobre as percepções dos mediadores nas leituras do livro *Mergulho*, estas foram ancoradas em histórias de vida, conhecimentos populares, em viagens realizadas ou ainda apenas desejadas, as quais contribuíram para o preenchimento dos vazios deixados pelo autor da obra. Diante do visto, do vivido e das análises dos dados podemos inferir que os participantes da pesquisa, educandos e mediadores, se transformaram em coautores da obra, por meio de narrativas oralizadas, mediante a leitura visual do livro. Cada um, com suas histórias, seus conhecimentos de mundo, suas expectativas e interesses, leram o livro, talvez, como nunca tiveram a oportunidade de ler.

Considerações finais

Trazer para o público adulto uma obra literária cujas características físicas e textuais, para muitos, inclusive estudiosos do tema, a coloca como sendo um livro para crianças, foi um tanto desafiador. Porém acompanhar essa experiência de interação entre autor-texto-mediador-leitor, vivenciada pelo público da EJA, confirmou a nossa concepção de que,

trabalhar com a literatura, sobretudo na EJA, significa ensinar a decifrar os códigos linguísticos, bem como, a interpretar e a compreender para além desses códigos. Implica saber como esses sujeitos interagem com o aprender e o apreender, em que tudo isso sinaliza para o processo de conhecer e conviver com a interdisciplinaridade na escola e, dessa maneira, transpondo os seus muros (Reis, 2021, p. 18).

Para além do seu objetivo inicial de avaliar a produção de sentidos na leitura de um livro de imagens por estudantes da EJA, a pesquisa trouxe contribuições significativas para a formação do professor mediador. Os depoimentos dos três professores/mediadores, ao final do processo confirmam isso. A mediadora Lú destacou que apesar de já ter trabalhado com imagens em turmas de alfabetização, este se resumia às figuras isoladas e que a experiência da pesquisa lhe impulsionou a buscar por outros títulos do mesmo gênero textual, visando trabalhos futuros. Para o mediador Diego, mesmo conhecendo e tendo trabalhado com esse tipo de obra junto às suas turmas de EJA, a pesquisa lhe proporcionou outros olhares para a mediação da leitura com o livro de imagens, visto que anteriormente ele utilizou das imagens de um livro e não a leitura mediada da obra, como um todo, pelos educandos. A Ana Júlia, por sua vez, destaca que vai levar o livro de imagens para a sua vida pessoal e profissional, uma vez que, admitindo ser inconcebível não ter conhecido, até aquele momento, o livro de imagens enquanto objeto e suas potencialidades para a formação do leitor, independente da idade.

Como objeto da pesquisa, o uso do livro de imagens a despeito da idade, da modalidade de ensino e do nível escolar dos educandos, mostrou que “o trabalho com a linguagem na escola, independente [de ser], verbal ou visual, existe para que se ampliem as práticas de comunicação, de produção de sentido, de conhecimento de novos modos de ler e interagir com o mundo” (NUNES, 2021, p. 173).

Outra contribuição, que destacamos, aponta para as novas possibilidades de atuação desses profissionais diante das adversidades que, porventura, possam surgir em suas práticas pedagógicas, explorando novos meios de aprendizagem, quer sejam no modo presencial ou virtual.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de imagens. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, [n. p.], *online*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- CADEMARTORI, Ligia. **Para pensar o livro de imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, s.d. Disponível em: <https://bit.ly/3CirojH>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996. p. 225-271.
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019). **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 1, p. 24-41, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52686/28133>. Acesso em: 29 out. 2022.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NUNES, Marília Forgearini. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 182-198, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218788/001121478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2022.
- NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. **Claraboia**, Jacarezinho, n. 16, p. 169-185, jul. /dez. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218802>. Acesso em: 29 out. 2022.
- OBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, C. A.; MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MARTINS, A. A. **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 203- 209.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. (Pensamento e Ação no Magistério).

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola**: da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul: Educ, 2013. *E-book*. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/literatura_escola_ebook_2.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Conversas com o Professor; 2).

REGO, Teresa Cristina. Pressupostos filosóficos e implicações educacionais do pensamento vygotskiano. In: REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 68-96. *E-book*. (Educação e conhecimento).

REIS, Rosana Aparecida Alves. **O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Trad. E. G. Almeida. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, [n. p.], *online*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 29 out. 2022.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. Introdução. In: CENTRO de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (Org.). **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 11-18. (Guia 3, Educação de Jovens e Adultos).

SOMEKH, Briget; JONES, Liz. Observação. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). **Teoria e método de pesquisa social**. 2. ed. Trad. R. A. Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 628-661. *E-book*. Disponível em: https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/teoria-e-metodos-de-pesquisa-social?p=7NFGTOQK3QK-X4eaw_BQ. Acesso em: 28 out. 2022.

TASSO, Luciano. **Mergulho**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

Sobre a autora

Rosana Aparecida Alves Reis: Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Graduação em Biblioteconomia pela Escola de Ciência da Informação da UFMG. Bibliotecária do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG.
E-mail: rosanaalvesreis@gmail.com.

Francisca Izabel Pereira Maciel: Doutorado em Educação/UFMG. Pós-doutorado/PUC/SP (2005-2006), UFPB (2010-2011) e na Universidade do Minho (2016-2017). Professora Titular da Faculdade de Educação/UFMG.
E-mail: emaildafrancisca@gmail.com.

LEITURA EM CONTEXTOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO MEDIADORA E SITUAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

READING IN SCHOOL CONTEXTS: A REFLECTION ON MEDIATING ACTION AND SITUATIONS OF LITERARY LETTERING

LECTURA EN CONTEXTOS ESCOLARES: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN MEDIANTE Y LAS SITUACIONES DE LAS LETRAS LITERARIAS

Márcio Barbosa de Assis¹
Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Resumo: Vivemos numa sociedade em que o letramento se mostra uma prerrogativa essencial no nosso cotidiano. Este artigo traz como centralidade as discussões teóricas a respeito da temática da formação do leitor e do letramento literário para a constituição das pessoas, que, além de letradas, tornem-se capazes de uma leitura analítica, com compreensão e criticidade. Para tanto, busca-se aproximar algumas discussões teóricas sobre leitura e letramento literário, com enfoque no docente como mediador desse processo formativo, contribuindo com a comunicação e cultura, instigando a produção de sentidos, o senso crítico e o gosto pela leitura, como também nas políticas públicas de incentivo às práticas de leitura. As discussões apontam para a necessidade de se refletir sobre a ação mediadora do professor no processo educativo das crianças em criar e favorecer a leitura, de modo a viabilizar a relação entre leitor e textos. Com isso, a ação mediadora dos professores no compromisso de ensinar a ler e de produzir eventos de letramento literário se mostra necessária para a consolidação da leitura no contexto escolar.

Palavras-chave: Letramento literário; mediação da leitura; formação de leitores.

Abstract: We live in a society where literacy is an essential prerogative in our daily lives. This article brings as centrality the theoretical discussions about the theme of reader formation and literary literacy for the constitution of people, who, in addition to literate, become capable of an analytical reading, with understanding and criticality. To this end, we seek to approach some theoretical discussions about reading and literary literacy, focusing on the professor as a mediator of this formative process, contributing to communication and culture, instigating the production of meanings, critical sense and taste for reading, as well as public policies to encourage reading practices. The discussions to the need to reflect on the mediating action of the teacher in the educational process of children in creating and favoring reading, in order to enable the relationship between reader and texts. With this, the mediating action of teachers in the commitment to teach to read and to produce literary literacy events is necessary for the consolidation of reading in the school context.

Keywords: Literary literacy; Reading mediation; readers training.

Resumen: Vivimos en una sociedad donde la alfabetización es una prerrogativa esencial en nuestra vida diaria. Este artículo trae una revisión bibliográfica sobre la formación del lector y la alfabetización literaria para la constitución de personas que, además de letradas, sean capaces de una lectura analítica, comprensiva y crítica. Para ello, buscamos abordar algunas discusiones teóricas sobre lectura y alfabetización literaria, centrándonos en el profesor como mediador de este proceso formativo, centrarse en el profesor como mediador de este proceso formativo,

¹ Universidade Federal de Lavras.

² Universidade Federal de Lavras.

contribuyendo a la comunicación y la cultura, instigando la producción de significados, sentido crítico y gusto por la lectura, así como políticas públicas para fomentar las prácticas de lectura. Las discusiones señalan la necesidad de reflexionar sobre la acción mediadora del docente en el proceso educativo de los niños en la creación y fomento de la lectura, con el fin de facilitar la relación entre el lector y los textos. Con esto, la acción mediadora de los maestros en el compromiso de enseñar a leer y producir eventos de alfabetización literaria es necesaria para la consolidación de la lectura en el contexto escolar.

Palabras clave: Alfabetización literaria; mediación de la lectura; formación de lectores.

Introdução

Vivemos numa sociedade predominantemente letrada, em que o domínio da leitura e da escrita se tornam essenciais para uma vida social efetiva e consciente, de modo a assumir o papel individual e coletivo a que somos investidos. Não se trata somente do domínio da leitura, mas é mister a habilidade, a destreza na percepção e no entendimento do que se lê, para que ocorra a efetiva apropriação da escrita e de todo processo social a ela relacionada. A escrita está no centro da organização social praticamente todas as transações perpassam, de alguma forma, pela escrita (COSSON, 2018), assim tanto a escrita quanto a leitura se apresentam como ações fundamentais para que ocorra o exercício da cidadania (SILVA, 2001).

Não se compreende a leitura simplesmente como o ato de ver ou ler as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, o ato de ler vai muito além dessa dimensão ou aspecto limitado, pois se trata de uma operação bem mais complexa do que decifrar os códigos da escrita, uma vez que tende a produzir uma interpretação que tenha sentido (FREIRE, 2015; PERROTTI, 1990).

O processo inicial da leitura não se resume à apropriação de palavras escritas, nem mesmo em imagens interpretadas, mas antes remete ao desenvolvimento a partir das experiências anteriores do próprio leitor, ao longo de sua vida, que é distinta de um ser para o outro (FREIRE, 1995; 1999). Portanto, vale dizer que a leitura pressupõe uma série de conhecimentos anteriormente adquiridos no cotidiano do próprio leitor, e que se dá desde o momento em que os olhos se abrem pela manhã. Da realidade cotidiana é que nasce o conhecimento de mundo, segundo Freire (1995; 1999), para, assim, direcionar-se ao conhecimento das palavras escritas.

Quando lemos uma mensagem escrita, reagimos a ela relacionando-a com nossas experiências e conhecimentos anteriores, concordando ou não com o texto. Nesse sentido, podemos dizer que ler é o resultado da tensão entre leitor e texto (CAFIERO, 2010). Haja vista que, de acordo com Cafiero (2010), ler se refere a uma ação muito mais ampla do que decodificar; ler é atribuir sentidos, é compreender o texto e ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo e saber usá-lo na própria vida. Isso significa que o leitor passa a ser um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e histórias porque compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre o texto e seus conhecimentos de mundo, tornando-se sujeito ativo do processo.

Neste sentido, Soares (2012, p. 40) apresenta que o sujeito letrado ou que está em processo de letramento não é somente “aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. De acordo com a autora, a leitura traz em si a condição de autonomia cultural do leitor e do desenvolvimento da cidadania. Silva (2001) destaca que ler é um direito essencial a todos os seres humanos, sendo essa prática necessária para a sobrevivência na sociedade.

Soares (2012, p. 39) diferencia alfabetizado de letrado ao apontar que o “[...] indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento”. Tal estado de letramento permite a interação com as diversas práticas sociais de leitura e de

escrita, o que demanda uma ação social mais ampla do que alfabetização. A autora caracteriza o letramento como momento de prazer e de lazer, como um exercício contínuo de aprendizagem. O letramento vai além da alfabetização, visto que se trata do estado ou da condição do sujeito que interage com a leitura e a escrita.

Segundo Aliaga (2013) ao mesmo tempo em que a leitura é considerada indispensável, devido ao seu grande valor como instrumento de conhecimento, parte considerável da população que passou pela escola tem baixo desempenho na leitura. Apesar das ações do governo para estimular a prática da leitura, dos esforços das escolas, universidades e centros culturais, o crescimento do número de leitores no país tem sido muito baixo.

Considerando o professor como mediador na formação de leitores e na promoção do gosto pela leitura, Durban Roca (2012) e Silva (2010) enfatizam que o mediador precisa ser também um leitor. Concordando com essa premissa, Lourenço (2010) afirma que para despertar na criança o gosto pela leitura é essencial que esse mediador, sendo o professor, goste de ler e seja um leitor assíduo, pois trata-se de uma atividade que envolve a emoção e a afetividade.

Tal prerrogativa se mostra presente em documentos oficiais publicados a mais de 20 anos, enfatizando que se quisermos formar leitores, é essencial que as crianças estejam envolvidas com a prática da leitura (BRASIL, 1997a), sejam estimuladas, que haja interação com o livro, com textos, independentemente de seu suporte, que ocorra a interação com a literatura, que a escola favoreça a leitura literária para os alunos, desenvolvendo “[...] uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo [...] uma interação prazerosa” (PAULINO, 2014, p. 177).

Partindo dessa dimensão argumentativa, neste texto buscamos refletir sobre a ação mediadora do professor no processo educativo das crianças em criar e favorecer situações de leitura e de letramento literário, de modo a viabilizar a relação entre leitor e livro. Para isso, buscamos aproximar algumas discussões teóricas sobre leitura e letramento literário, com enfoque ao docente como mediador desse processo formativo, contribuindo com a comunicação e cultura, instigando a produção de sentidos, o senso crítico e o gosto pela leitura, como também às políticas públicas de incentivo às práticas de leitura.

Para melhor organização das discussões propostas o texto divide-se em seções: na primeira abordamos a concepção de leitura literária e letramento literário, como práticas que trazem em si o potencial de promover nas crianças a interação e a sensibilização pela leitura; na segunda trazemos uma reflexão sobre a formação do leitor, para, em seguida, apresentarmos uma reflexão dos documentos oficiais que trazem alguns apontamentos sobre a leitura.

Letramento literário como prática social a ser ensinada

Ao longo da história, o homem vem se manifestando artisticamente a partir da palavra, mesmo nas comunidades primitivas, em que não havia escrita, utilizava-se da oralidade como forma de expressividade e de disseminação cultural. Nessa vertente, Coutinho (1976, p. 8) descreve que “[...] a literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar”. Para o autor, a literatura tem o potencial de despertar no leitor um “tipo especial de prazer” que ele chama de “sentimento estético”. Esse sentimento é proporcionado pela leitura literária, o qual somente ela pode provocar, distintamente de textos informativos, críticos ou informacionais. Pode-se também perceber que a literatura cumpre o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, enquanto utiliza a palavra como unidade básica da língua, que é instrumento de comunicação (COSSON, 2018). Porém, a literatura faz o uso da língua, podendo quebrar as regras e os sentidos das palavras. O texto literário tende a ser o ponto de partida para a formação de um leitor crítico, para compreender e relacionar o que lê com o mundo que o cerca, perceber a diversidade de seus significados, refletir, sentir e sonhar.

Portanto, a leitura literária abre a possibilidade de compreender o mundo a nossa volta e agir de forma ativa e crítica na sociedade em que vivemos (CHAGAS, 2010).

Como o ser humano não nasce leitor, muito menos um leitor literário, precisamos aprender a ler, e ler também a literatura, como destacado por Cosson (2018). A escola tem a missão de ensinar a ler; todo aprendizado cultural precisa ser ensinado e a escola tem essa função, tem o compromisso de ensinar a ler. É de grande relevância que a leitura de textos seja tratada como o cerne das escolas, não somente a leitura técnica e orientativa das disciplinas, mas a leitura literária deve ser explorada, devido ao seu considerável papel na vida pessoal e social das pessoas. A escola deve organizar a proposição das leituras tendo em vista o compromisso de estimular o conhecimento e a experiência desse saber, mas também com o cuidado de não extinguir o prazer da leitura (COSSON, 2018; MOURA, 2006).

Já que o leitor não nasce pronto, é um ato a ser construído, de modo que a prática da leitura se torne uma rotina. Desde o nascimento as crianças são imersas em um mundo letrado e convém que a prática da leitura seja incentivada desde a infância, de modo que se prolongue por toda a vida (COSSON, 2018; GOBI, 2019; PERROTTI, 1990).

Para Abramovich (2005) o ideal é que os pais façam a iniciação das crianças no mundo da literatura logo que estas vêm ao mundo, conversando, mostrando livros, contando e/ou inventando histórias. Incentivar a criança a gostar e apreciar livros de literatura é um compromisso primeiramente da família, posteriormente complementado pela escola. No entanto, segundo Abramovich (2005) e Cosson (2018), o que se observa, em grande parte da sociedade é que a criança tem o primeiro contato com os livros e as práticas de leitura somente na escola.

Segundo Zilberman (1999, p. 37) a leitura literária traz não somente a aquisição do saber, mas desencadeia “[...] um processo de democratização do saber e acesso maior aos bens culturais”, provocando uma transformação no leitor. O ato de ler vai além da apropriação da realidade, ele insere o leitor numa nova perspectiva de vida, possibilitando a atribuição de novos sentidos para as relações, com criticidade, criatividade e emoção.

No ambiente escolar, o professor tem a função de auxiliar as crianças à apreensão e à realização das atividades de leitura, oferecendo instrumentos necessários à compreensão e articulação dos textos, de forma que leitor e texto se aproximem, proporcionando uma experiência significativa de leitura, por meio de reflexões e questionamentos, instigando correlações a outros textos, e ao entendimento da narrativa, pois só assim será possível o desenvolvimento do gosto pela leitura (COSSON, 2018).

Nessa relação de vivência do ato de ler, Freire (1995, p. 20) entende que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Nesse sentido, a leitura se transforma em uma prática de formação do sujeito, pois a leitura e releitura do mundo assumem um caráter crítico e questionador, possibilitando ao leitor a construção do conhecimento sobre a cultura e a sociedade em que vive (COSSON, 2018).

Considerando a importância da leitura literária, seu ensino e sua prática, como tratado por Cosson (2018), o letramento literário é a relação com o texto literário, que não é somente ler o texto, mas uma apropriação que o leitor adquire dos sentidos do texto. A escola tem a missão de constituir leitores proficientes, que promovam a integração entre o leitor e o texto.

Por ser uma forma de expressão da linguagem, a leitura literária tem a faculdade de despertar sentimentos no leitor que, segundo Cosson (2018, p. 28), é como se fosse uma “experiência mística”, e por ser assim se torna inefável, pelo fato de não ser possível definir tais sentimentos que são produzidos no leitor. Também não significa que a leitura seja um ato isolado, pois “[...] o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo

e com os outros”. Portanto, a leitura amplia nossas percepções da realidade de mundo e permite ao leitor produzir sentidos diversos para o texto, criando diálogos.

Diante disso, criar situações de letramento literário se mostra uma proposta pedagógica extremamente importante no processo educativo dos alunos, por incitá-los a ir além da simples leitura. A leitura literária contribui para que o aluno leia melhor, compreenda melhor o que lê, possibilitando o desenvolvimento da prática da leitura, estimulando o gosto por ela, mas, sobretudo, porque oferece algo que vai além do que outros tipos de leitura podem propiciar “[...] instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30).

Por fim, simplesmente ler uma obra não outorga ao sujeito o caráter de ser um leitor literário, de forma a realizar uma intensa experiência de leitura. Como já mencionado, ninguém nasce sabendo ler literatura, precisa ser ensinada, de maneira bem orientada, para que os alunos possam ir além da simples leitura dos textos. Essa superação depende, em grande parte, da forma como o professor ensina e desenvolve a leitura literária com seus alunos. Para a formação do leitor literário é necessário que o professor saiba criar condições adequadas e eficientes do encontro entre o aluno e a literatura, produzindo com os docentes sentido para os textos lidos. Essa responsabilidade cabe à escola, de favorecer situações de letramento, com vistas a melhor compreender o que é lido, a possibilitar a prática da leitura com instrumentos oportunos para o desenvolvimento de leitores literários (COSSON, 2018). Nessa perspectiva, na seção seguinte, trataremos sobre a formação do leitor literário.

Formação do leitor literário em contexto escolar

Há uma convicção social e cultural da importância da leitura, a qual deve ser cultivada e praticada por todos. Frente a tal percepção, Silva, Ferreira e Scorsi (2009) descrevem que na atualidade existe grande valorização da prática da leitura, uma conscientização sobre sua importância e a necessidade de desenvolver, de cultivar essa atividade, o que remete à escola, como instituição de formação cultural.

Em maior parte de nossa sociedade, a criança tem o contato com a leitura e com livros de literatura infantil apenas na escola. Diante disso, entendemos que compete às escolas desenvolverem práticas e instrumentos adequados que propiciem aos alunos habilidades e competências para a articulação dos códigos da escrita da linguagem, pela qual somos envolvidos em todos os ambientes (OLIVEIRA; NAVES; GOULART, 2020).

Sabemos que o leitor não nasce pronto e que o fato de o sujeito não saber ler não o impede de compreender o texto, nem de apropriar-se de leituras literárias, ou um leitor-ouvinte, isso porque “[...] não ter o domínio do código linguístico não minimiza a capacidade de compreensão textual da criança, de envolvimento no contexto da narrativa, muito menos de sentir-se estimulada a aprender a ler e a escrever” (GOULART, 2012, p. 2).

Longe da leitura ser vista como dom ou um talento individual, mas como uma prática social que necessita de condições objetivas para ser efetiva (SILVA, 1999), entendemos que ler trata-se uma atividade construída socialmente, por trazer “[...] o estatuto de prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la ao texto lido, como se o sentido”, conforme define Chartier (2001, p. 78).

Uma discussão trazida por Oliveira, Naves e Goulart (2020, p. 301) ressalta que esta ação mediadora estabelece uma relação entre a criança e a literatura infantil, o que se constitui em exemplos para a interação com diferentes materiais de leitura, “[...] mostrando para a criança as opções a serem lidas, a maneira adequada de se manusear o objeto, promovendo o diálogo e a reflexão sobre o conteúdo literário, além de representar uma importante influência da oralidade ao ato de ler ou de contar uma história”.

Segundo Cosson (2018) e Zilberman (1999), toda escola deve ter um plano ou programa de leitura, um planejamento anual que visa ser um guia para toda a comunidade escolar, no qual estejam envolvidos o professor, o aluno, os pais, incorporando a escola como um todo, de forma a sistematizar o desenvolvimento do leitor. Se se almeja ter alunos leitores, a equipe pedagógica precisa mostrar que também é formada por leitores.

Os programas de leitura escolar precisam ser de toda a escola, todos devem estar envolvidos. Ainda, segundo Cosson (2018), ser leitor não é um ponto que se alcança e tudo está finalizado; trata-se de um processo pelo qual todos na escola estão passando, e a instituição escolar deve contribuir sistematicamente para a formação de leitores, porque afinal, a missão da escola é mais ampla do que ensinar a ler no sentido de decodificar palavras; o trabalho pedagógico com a leitura precisa ter como centralidade formar leitores autônomos e proficientes.

Considerando que a formação do leitor não se dá ao acaso ou de forma espontânea, mas refere-se a uma prática social construída, isso requer uma articulação adequada e efetiva dos professores junto às crianças. Silva (1999) enfatiza que devem ser criadas condições para que ocorra a produção da leitura, a fim de desenvolver o potencial que os seres humanos têm para ler o mundo, a palavra ou quaisquer outros signos. Segundo ele, a aplicação de programas paliativos que visam minimizar os efeitos do desgosto pela leitura entre a população em geral, não resolve o problema, é necessário se concentrar nas causas desse problema, uma vez que a crise da leitura não é recente. Essa crise tem afetado grande parte da população ao longo da história brasileira, arrastando-se por um longo período.

Há mais de 20 anos os estudos de Ezequiel Silva (1999) já apontavam que o ensino e a orientação da leitura no país ocorriam de maneira muito deficitária; demonstrando, a partir de pesquisas realizadas no Brasil, que as escolas não contribuíam para a formação de leitores, agindo de forma equivocada, chegando até mesmo a matar o gosto pela leitura, reduzindo o amor e o respeito pelos livros em grande parte dos estudantes. Isso se deu pelas péssimas condições de trabalho que os professores enfrentam, pela falta de materiais e estrutura. Com o empobrecimento das condições de trabalho os próprios professores tornam-se “[...] não-leitores, aparecendo como meros tarefeiros dos circuitos tecnoburocráticos, ou como marionetes do poder dominante, não tendo muitas possibilidades de encaminhar o ensino da leitura dentro de moldes coerentes e inovadores” (SILVA, 1999, p. 164). Tal situação acabou desestimulando o professor, que tratava a aula de leitura como uma obrigação estafante, não contribuindo para a construção de leitores que se sentissem motivados à leitura.

Para Cosson (2018, p. 46) é necessário que se faça uma sistematização que possibilite “[...] ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles [...], uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos”.

Um quesito fundamental para a formação de leitores, segundo Silva, Ferreira e Scorsi (2009), é que a escola promova tempos exclusivos para a leitura, momentos de leitura individual e coletiva, momentos silenciosos e dinâmicos, de forma contínua, procurando despertar a percepção de que a leitura literária é importante para a formação humana.

Cosson (2018, p. 47) enfatiza que “[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”, sendo que é responsabilidade do professor levar os alunos a ultrapassarem o “simples consumo de textos literários”, desenvolvendo neles uma leitura proficiente.

Cabe ao professor explorar os textos literários a fim de produzir o encontro do aluno com a literatura e constituir os sentidos do texto junto com o aluno, proporcionando a aprendizagem que a literatura traz como potencial. Desta forma, torna-se essencial que haja investimentos no processo de mediação da leitura, para que a intervenção dos professores seja eficiente. Colomer

(2007, p. 102) destaca algumas expressões relacionados à leitura no âmbito escolar: “estímulo, intervenção, mediação, familiarização ou animação são termos associados constantemente à leitura”. Esses termos devem compor o bojo de critérios e atividades do cotidiano dos docentes que ministram as aulas de leitura. O que discutiremos em alguns programas do governo que têm como intuito fomentar a leitura e sua prática nas escolas.

Orientações oficiais sobre as práticas de leitura literária

Nesta reflexão sobre a ação mediadora do professor no ensino da leitura, além da ação pedagógica de apropriação do ato de ler, tem como compromisso a inserção e atuação cultural, ao promover a leitura, ao desenvolver no aluno o interesse, a capacidade de compreensão, análise e criticidade, a partir dos textos literários. Diante disso, alguns documentos oficiais e projetos do governo têm demonstrado certa preocupação com a orientação do professor referente a esta temática. Com isso, tem-se caracterizado pelo PCN de Língua Portuguesa, que o professor tem a função de formar leitores competentes, sendo que a expressão *leitor competente* se refere à pessoa que, ao ler, compreende o que foi lido, apreendendo também o que não está explícito nas folhas, ou seja, é capaz de identificar elementos implícitos, que não estão escritos, e ainda é capaz de estabelecer uma relação entre o texto que lê e outros textos lidos anteriormente, percebendo que cada texto permite que cada leitor lhe atribua diversos sentidos (BRASIL, 1997a).

Projetos do governo para fomento à leitura, tais como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático no Ensino Médio (PNLEM), revelam uma crescente preocupação estatal com a formação de leitores, a difusão e a democratização da leitura no Brasil (BRASIL, 2006, 2011, 2019, 2020a, 2020b).

O PNLL foi criado em 2006 pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o intuito de fortalecer as políticas públicas para a utilização do livro, da biblioteca e da leitura, tendo em vista a democratização de seu acesso para a sociedade. Inicialmente foi instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, em 10 de agosto de 2006, com a “[...] finalidade básica [de] assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro” (BRASIL, 2006). O PNLL, originalmente, constitui-se de uma coletânea de programas, projetos e atividades que envolvem e disseminam a utilização do livro e das bibliotecas, para fomento da leitura.

Em 1º de setembro de 2011, o governo federal promulgou o Decreto nº 7.559, que instituiu o PNLL como uma “estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país”, dando-lhe assim uma maior dimensão do que aquela que a Portaria lhe conferia.

Em 23 de julho de 2019, o Decreto nº 7.559 é alterado pelo Decreto nº 9.930, no qual permuta a responsabilidade do PNLL para os Ministérios da Cidadania e da Educação, estabelecendo metas e estratégias para elaboração e execução do PNLL (BRASIL, 2019).

O PNBE é um programa integrado ao PNLL, instituído em 28 de abril de 1997 pela Portaria nº 584. Este programa teve como motivação, entre outras razões, “a necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência” (BRASIL, 1997b). E como objetivo, a promoção do “acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2020a). O documento deixa claro que o objetivo central do PNBE é a promoção e o desenvolvimento de acervos para as bibliotecas escolares.

O PNLD e o PNLEM são programas do PNLL que têm como intuito a universalização de livros, tanto livros literários quanto didáticos, que são fornecidos às escolas, nos âmbitos federais, estaduais e municipais, de forma gratuita, para estímulo à leitura.

Alinhado aos programas apresentados nos parágrafos anteriores, destacamos também a preocupação que é vislumbrada no PCN de Língua Portuguesa. O documento é categórico em apontar a importância e a necessidade de se trabalhar a leitura literária na escola, de forma que o professor desenvolva práticas de leituras. Que o professor ensine não apenas a decodificar signos que não fazem sentido para os alunos, mas se espera que o aluno “saiba não apenas localizar informações específicas nos textos [...], como utilizá-las para construir a ideia geral do texto” (BRASIL, 1997a, p. 76), ou seja, que ele “leia textos cujo conteúdo (assuntos) e forma (gênero) já conheça, conseguindo resgatar o seu significado” (BRASIL, 1997a, p. 77).

Mais adiante, o documento do PCN de Língua Portuguesa situa os trabalhos de leitura para os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, sendo que a partir do desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos professores, “espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto [...]” (BRASIL, 1997a, p. 80).

Os PCN relacionam a necessidade de a escola e, especificamente, o professor “coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação”. Com estratégias bem direcionadas, espera-se que a leitura realizada pelos alunos não se restrinja somente à decodificação, mas que “utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto”. Os PCN ainda destacam que a leitura promovida na escola tem “diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever” (BRASIL, 1997a, p. 86). Vê-se a contundência do discurso sobre a importância do ensino de leitura nas escolas, com estratégias bem ordenadas, a fim de propiciar aos alunos, experiências salutaras na realização da leitura.

Nos PCN (BRASIL, 1997a) encontram-se, reiteradamente, sobre a importância e a necessidade de se construir pelos professores, estratégias e objetivos para se trabalhar a leitura com os alunos, a fim de que esse momento se torne produtivo e prazeroso aos discentes.

Dialogicamente com os PCN, tem-se a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seu módulo de Língua Portuguesa, é apresentado o eixo sobre a leitura, que na BNCC “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] ou em movimento [...] e ao som [...], que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 72).

Os estudos de Goulart e Pereira (2020) direcionam uma reflexão para as orientações sobre o ensino da leitura disponibilizadas nos documentos oficiais, como a BNCC. As autoras destacam que no campo de atuação de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos descritos no eixo referente ao eixo leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 69).

As dimensões apontadas pela BNCC são abrangentes, com relevantes aspectos a serem trabalhados no contexto didático-pedagógico, o que remete a uma formação precisa dos professores de modo a desenvolverem atividades que potencializem tais competências. Mesmo antes da publicação da BNCC, na discussão sobre o processo de formação de leitores nas atividades escolares, Cafiero (2010) pondera que nas aulas tradicionais de leitura o aluno lê por ler, ou para responder perguntas ao professor; muitas vezes leituras apressadas e mal orientadas. A autora critica algumas atividades realizadas na escola, como a de buscar informações explícitas, na qual se produzem simples cópias do texto. Essas são ações que não passam de atividades motoras, não favorecendo o entendimento profundo do texto.

O trabalho da escola é imprescindível, mas precisa ser cauteloso, pois ao mesmo tempo em que pode aproximar os estudantes da leitura, pode também afastá-los, se o trabalho não for conduzido de forma que desperte prazer e sentido para promover o pensamento crítico e reflexivo (PEREIRA; GOMES, 2019). Nesse seguimento, em diálogo com a dimensão “Estratégias e procedimentos de leitura”, podemos encontrar proximidade entre as orientações dos documentos com a concepção de Solé (1998), que destaca a importância de se elaborar estratégias de leitura bem definidas, organizadas, com objetivos claros do que se pretende em cada etapa. Também deve-se preparar os alunos para que também eles estabeleçam seus objetivos no ato da leitura, como apresentado por Leffa (1999), em que ler também pressupõe objetivos bem definidos do próprio leitor, que podem ser modificados no decorrer da leitura, pois ler presume a busca de respostas às premissas e aos objetivos do leitor.

Tendo em vista que ler se trata de uma prática cultural construída socialmente, as estratégias também são aprendidas, o que atribui à ação mediadora do professor que oferece situações em que a criança desenvolva tais habilidades. Desta forma, Solé (1998) descreve que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar, de forma autônoma, os textos lidos, e pretende despertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo.

Tanto o PCN quanto a BNCC, em seu eixo de Língua Portuguesa, destacam a leitura como matéria essencial a ser trabalhada, desenvolvida e estimulada nas escolas, cabendo a elas promoverem e formarem cidadãos cômicos e capazes de inteirar-se com as diversas formas de texto, com compreensão e criticidade. Como unidade de trabalho, a BNCC coloca o texto como cerne das atividades relacionadas à linguagem, com o objetivo de “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2017, p. 67).

O trabalho pedagógico com a leitura, de modo específico com a leitura literária requer ações e atuações de um professor como mediador entre leitor e texto, requer uma formação precisa, tem em vista que em todas as etapas do ensino contempla-se, além de ler e compreender o texto, o estímulo pelo gosto da leitura, a ser realizada a conscientização das crianças quanto à prática da leitura, promovendo a fruição do texto e a competência literária, que vai além do conhecer sobre a literatura, sendo uma atividade prática literária de atribuir sentido àquilo que está na superfície, de forma simples (COSSON, 2018).

Torna-se, então, um desafio ao professor contribuir para o desenvolvimento e a formação de um leitor proficiente, despertando o interesse pela leitura, desde o ingresso no ambiente escolar, fazendo-se necessário usar recursos inovadores e estratégias diversas, para que a partir do despertar do interesse pela leitura, a criança desenvolva o gosto por ela e a transforme, progressivamente, em uma prática que fará parte de sua própria vida (GOBI, 2019).

Por fim, destacamos a concepção de Rildo Cosson, ao enfatizar que o compromisso da instituição escolar compreende o ensinar a ler e a escrever, e que tenha a convicção de que tais habilidades não se referem a um estágio concluído, mas que tratam de processos dinâmicos e contínuos, visto que estamos em formação permanente como leitores.

Considerações finais

A partir da reflexão proposta, evidenciamos que as discussões teóricas apontam que a escola tem uma relação interdependente com a leitura. Diante disso, entendemos que o professor tem função de mediador desse processo, a fim de potencializar a prática da leitura nas escolas, procurando estimular, nas crianças, o prazer da leitura ao proporcioná-las o letramento literário, de forma que não seja somente uma prática escolar, mas que se torne um processo que

perdure por toda a vida, pois entendemos que o ato de ler é uma das melhores formas de promoção do ser humano. Para isso, é extremamente necessário que se estructurem estratégias de sistematização do processo de leitura literária.

Nesse contexto, observamos que, nos últimos 20 anos, o governo brasileiro tem investido em políticas públicas que incentivam a promoção da leitura, embora algumas tiveram interrupções nesse período, as ações têm demonstrado certa preocupação com a formação de leitores, a difusão e a democratização da leitura.

Enfatizamos que no contexto escolar, por meio da ação mediadora dos professores, tem como compromisso de ensinar a ler e a produzir eventos de letramento literário com a finalidade de formar leitores ativos na sociedade (COSSON, 2018). Para que essa função seja alcançada é fundamental ações em parcerias, de modo que se implementem políticas públicas de programas de formação com abrangência nacional; que as instituições escolares promovam práticas educativas com foco em contextos de letramentos e que os professores sejam cômicos da importância da leitura literária, preparados e capazes de promovê-la de forma agradável e prazerosa, de forma a produzir o interesse e o gosto pela prática da leitura. Leitores que são formados, constituídos em espaços escolares desenvolvendo a capacidade de perceber, conhecer e se consolidarem no mundo como sujeitos letrados, analíticos, críticos e perspicazes.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério).

ALIAGA, R. **A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura:** movimentos, diálogos, aproximações. 2013. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011.** Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7559.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.930, de 23 de julho de 2019.** Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9930.htm#art1. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.442, em 10 de agosto de 2006.** Institui o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 jun. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10 jun. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). **Diário Oficial**, Brasília, DF, 29 abr. 1997b. Seção 1, p. 8519.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, 19).

CHAGAS, F. A. O. **A idade do livro e o silêncio da biblioteca**. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-106.

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

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

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

DURBAN ROCA, G. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra: entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-29.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOBI, B. T. A. Estratégias de leitura com crianças na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 99-109, jan./jun. 2019.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros de literatura infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Anped, 2012. p. 1-12.

GOULART, I. C. V.; PEREIRA, K. M. A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais? **Leitura**, Maceió, n. 67, p. 255-268, set./dez. 2020.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOURENÇO, K. C. **Biblioteca escolar**: da mediação à prática de leitura. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOURA, M. A. Leitor-bibliotecário: interpretação, memória e as contradições da subjetividade em processos de representação informacional. In: NAVES, M. M. L.; KURAMOTO, H. (Org.). **Organização da informação**: princípios e tendências. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2006. p. 22-35.

OLIVEIRA, R. C.; NAVES, L. M.; GOULART, I. C. V. Relação entre ensino e literatura: um olhar para a dimensão da ação e atuação docente. **Devir Educação**, Lavras, p. 293-312, ago. 2020.

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

PEREIRA, A. S.; GOMES, J. F. Leitura literária e letramento semiótico na sala de aula. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, p. 73-87, jan./jun. 2019.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas Buscas em Educação, 38).

SILVA, E. T. O bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 159-167. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. Â. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUSA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-68.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Linguagem & Educação).

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. (Biblioteca Artmed).

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura. *In*: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 31-45.

Sobre os autores

Márcio Barbosa de Assis: Mestre em Educação. Pós-graduado em Gestão Pedagógica de Empresas e em Metodologia de Ensino Superior. Graduado em Biblioteconomia. Bibliotecário/documentalista na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuação em gestão de documentos, biblioteca e ciência da informação.

E-mail: marcio.assis@ufla.br.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart: Pós-doutora em Educação, pela Universitat de Barcelona. Mestre e Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita. Desenvolve pesquisas nas áreas: leitura literária, cultura material escrita, relação entre leitor e livro, produção escrita, alfabetização, formação de professores, narrativas orais e digitais para crianças.

E-mail: ilsa.goulart@ufla.br.

PROFESSORAS LEITORAS DE LIVROS ILUSTRADOS

TEACHERS WHO READ PICTUREBOOKS

PROFESORES EU LEEN LIBROS ALBUM

Andrea Rodrigues Dalcin¹

Resumo: Esse artigo tem como propósito discutir as práticas de leitura que promovem aprendizagens considerando a formação do leitor e as ações leitoras potencializadas nos diálogos formativos realizados durante o percurso de pesquisa. O corpus é constituído por livros ilustrados de diferentes autores e o trabalho traz como fontes, relatos e experiências de leitura de três professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública. Espera-se que essa proposição reverbere em estudos que sejam utilizados para o trabalho em sala de aula já que atuamos com os responsáveis por fazer com que as crianças e jovens aprendam cada vez mais sobre a leitura. Para literatura infantil, consideramos os ideários discutidos por Cosson (2022) e Oliveira (2008), quanto à leitura, apoiamos nossas análises em Andruetto (2012), Goulemot (2001), Colomer (2007), e para os aspectos relacionados ao livro ilustrado, ancoramos os estudos em Linden (2011), Salisbury e Styles (2013).

Palavras-chave: Leitura; livro ilustrado; ensino fundamental.

Abstract: The purpose of this article is to discuss reading practices that promote learning considering the reader's training and the reading actions enhanced in the formative dialogues carried out during the research course. The corpus consists of illustrated books by different authors and the work brings as sources three teachers who work in the early years of elementary school in a public school. It is expected that this proposition will reverberate in studies that are used to work in the classroom as we work with those responsible for making children and young people learn more and more about reading. For children's literature, we consider the ideas discussed by Cosson (2022) and Oliveira (2008), regarding reading, we support our analyzes in Andruetto (2012), Goulemot (2001), Colomer (2007), and for aspects related to the illustrated book, we anchor the studies in Linden (2011), Salisbury and Styles (2013).

Keywords: Reading; picture book; elementary school.

Resumen: El propósito de este artículo es discutir las prácticas de lectura que promueven el aprendizaje considerando la formación del lector y las acciones del lector potencializadas en los diálogos formativos realizados en el transcurso de la investigación. El corpus está compuesto por libros ilustrados de diferentes autores y la obra trae como fuentes relatos y experiencias de lectura de tres docentes que actúan en los primeros años de la enseñanza fundamental en una escuela pública. Se espera que esta propuesta repercuta en los estudios que se utilizan para trabajar en el aula, ya que trabajamos con los responsables de que los niños y jóvenes aprendan cada vez más sobre la lectura. Para la literatura infantil, consideramos las ideas discutidas por Cosson (2022) e Oliveira (2008), respecto a la lectura, sustentamos nuestros análisis en Andruetto (2012), Goulemot (2001), Colomer (2007), y para aspectos relacionados con el libro ilustrado, anclamos los estudios en Linden (2011), Salisbury y Styles (2013).

Palabras clave: Lectura; libro álbum; enseñanza fundamental.

¹ Secretaria Municipal de Educação/Cajamar/SP.

Introdução

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.*

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

*Você vai encher os
Vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.*
(Manoel de Barros, 2021, p. 28)

Ler é fabricar uma teia de conexões que pode ser transformada a cada leitura pelo leitor. Somente ele a conhece! Somente ele sabe quais são as brechas existentes para que possa se aproximar e se afastar! Somente ele é o dono da leitura naquele momento! Somente ele tem a autonomia de produzir uma nova teia a partir dos sentidos atribuídos, conectados e aprendidos culturalmente! Somente ele é capaz de buscar um sentido que não está no livro, nem em si próprio, mas fora de ambos! Somente ele mobiliza seu pensamento plural, complexo, articulador ou, se preferir, singular, efêmero e com fragmentos que se combinam mutuamente! Somente ele possui a liberdade de subverter aquilo que o livro pretende lhe impor! Ler produz tais efeitos que constroem as cenas secretas ou possibilitam a entrada à vontade em um outro mundo e, ao leitor, cabe decidir como fará uso desse poder e dessa autonomia.

Esse artigo não trata das práticas de leitura em sala de aula, mas das práticas de leitura com professoras leitoras de literatura infantil objetivando a promoção de aprendizagens e a formação de leitores por meio de diálogos formativos. Espera-se que essa proposição reverbere em estudos e ações que sejam utilizados para o trabalho em sala de aula já que estamos atuando com os responsáveis por fazer com que as crianças e jovens aprendam e se formem leitores para “encher os vazios” como nos traz Manoel de Barros (2021).

As práticas de leitura com o livro ilustrado discutidas e realizadas a partir de diálogos formativos com três professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental², tornaram-se um processo de investigação antes, durante e após o ensino remoto, pois a leitura literária na qual se insere o livro ilustrado requer esforços, atenção e dedicação diante de um objeto que estabelece relações entre texto, imagem, suporte e projeto gráfico³, o que orienta a necessidade do leitor aprender a ler o livro em suas diferentes possibilidades e potencialidades para que possa ser o interlocutor na leitura dos estudantes.

Nessa perspectiva, consideramos a leitura uma prática inventiva e produtora de sentidos cujo leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido pretendido pelo autor e/ou ilustrador, mas age, imprimir sua essência, transita pelas páginas lendo e relendo, indo e voltando quantas vezes necessitar de forma a ser ele (o leitor) coautor do texto.

As leituras oferecidas pelos professores nos espaços escolares e orientadas para serem realizadas em casa, seja por meio de livros impressos ou das telas do computador, celular, *notebook*

² As professoras lecionavam nas classes de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental à época do estudo realizado.

³ O projeto gráfico compreende todos os elementos que constituem o livro: ilustração, diagramação (disposição das imagens e dos textos nas páginas em branco), tipografia, tipo de papel e a cor da tinta de impressão. Ver: SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020, p. 55.

ou livro digital (*e-reader*), devem garantir a formação do leitor compreendida aqui como direito e possibilidade de mudança na perspectiva de vida devido ao acesso a inúmeras informações por meio da ficção e não ficção em diferentes pontos de vista e de diversas maneiras.

Nessa direção, reinventar o fazer docente diante de tantos desafios entremeados a contextos insólitos e ao conhecimento que se faz necessário e urgente ao professor no que diz respeito às práticas de leitura, ao livro e a literatura enquanto potência à construção de conhecimento parece ser algo complexo e fundante para que a aprendizagem da leitura possa acontecer. Talvez, a reinvenção não esteja articulada a algo inexistente nas práticas, mas sim à construção de conhecimento diante das relações estabelecidas sobre os olhares acerca de como as crianças e os jovens aprendem, como precisa ser um bom planejamento, para quem planejar o ato de ler, como compartilhar leituras e o que conversar sobre os livros.

Cosson (2022), ao iniciar um dos capítulos de seu livro, utiliza uma epígrafe que dialoga com os princípios desse estudo:

Em relação aos professores e outros profissionais da leitura, o reconhecimento da competência que determinados textos demandam, podem ajudá-los a oferecer às crianças uma experiência de leitura mais rica, mais valiosa, tanto para fins didáticos quanto estéticos, tanto na prática cotidiana da sala de aula quanto na formulação de políticas públicas. Isto, porém, pressupõe uma crença (ou as diretrizes do currículo nacional) de que a compreensão mais profunda da literatura é um objeto desejável em educação. Pessoalmente, eu acho que é um objeto imperativo (NIKOLAJEVA *apud* COSSON, 2022, p. 69).

Quando pensamos na escola, entendemos que antes das crianças, os professores precisam conhecer diversos livros e/ou suportes de livros, analisá-los esteticamente e didaticamente, experimentar diversas práticas de leitura com narrativas verbais e visuais, conhecer a gramática para o *design* visual e a leitura singular das ilustrações para que suas ações e mediações estabeleçam conexões diante dos desafios que a formação da competência leitora apresenta.

Tais proposições, requerem olhares assertivos para as práticas de leitura capaz de promoverem aprendizados que se iniciam antes mesmo de o professor levar o livro para uma roda de leitura. Podemos dizer que para realizar “*práticas de leitura que promovem aprendizagens e que formem leitores*”⁴ é essencial que os professores sejam leitores, que conheçam o que tem sido publicado no mercado de livros, que tenham amplo repertório e a clareza de quais são os bons autores e ilustradores, que desenvolvam um olhar refinado para as características textuais, de ilustração e edição, que compreendam como podem ser ensinados os comportamentos leitores enquanto parte entrecruzada de sua formação e como meios que garantam a experiência leitora. Nessa direção, Colomer diz:

[...] é necessário partir da ideia de que ‘saber como se faz’, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras (COLOMER, 2007, p. 38).

Torna-se importante e fundante que os professores vivenciem a ação leitora, pois se não há frequência em ler, os comportamentos leitores se tornam externos, aprendidos através das páginas de livros e/ou artigos como mera teoria desatada da experiência. Comportamento leitor é ação e não

⁴ Nos tempos atuais e nos contextos insólitos arrolados pós ensino remoto não é mais possível falarmos apenas em “*práticas de leitura*”, mas sim, em “*práticas de leitura que promovem aprendizagens e que formem leitores*”.

teoria, como nos traz Carvalho e Baroukh (2018), sendo na primeira o local em que a leitura deve estar encarnada. Portanto, comportamento leitor não é aquilo que planejamos porque estava escrito no livro ou porque uma formação prescreveu. Comportamento leitor é o que fazemos quando lemos!

É nesse cenário que trazemos as discussões contemporâneas sobre as “*práticas de leitura que promovem aprendizagens e que formem leitores*” na perspectiva da formação de professores enquanto leitores do livro ilustrado, considerando que,

Um livro ilustrado é texto, ilustração, design total; [...] um documento social, cultural e histórico: e, acima de tudo, uma experiência para a criança. Como uma forma de arte, ele passa pela interdependência de imagens e palavras, pela exibição simultânea em duas páginas, e pelo ‘drama da página virada’. [...] os livros ilustrados são simultaneamente objetos de arte e a principal literatura na infância [...] por meio a interação entre as narrativas visuais e verbais. É um trabalho difícil de dar à ‘lacuna legível’, que é criada pelo espaço e pela tensão entre o que as palavras dizem e o que as imagens mostram [...]. (SALISBURY; STILES, 2013, p. 75).

Nessa direção, esse artigo pretende discutir as intenções envolvidas no processo de seleção de livros para o professor enquanto leitor de literatura infantil e interlocutor entre as obras e os estudantes, considerando às reconhecidas pela crítica nacional e internacional. Além disso, objetivamos dialogar sobre as aprendizagens dos professores ao ler livros ilustrados e estabelecer possíveis conexões entre texto, imagem e suporte na singularidade de cada projeto gráfico.

Seleção de livros ilustrados para ler com as professoras: intenções e provocações

Penso que uma parte muito importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura. [...] O proprietário do livro é aquele que detém e impõe o modo de apropriação. [...] Desde que o livro é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder. [...] O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro.
(BOURDIEU, 2001, p. 242-243)⁵

Selecionamos alguns livros ilustrados⁶ já reconhecidos pela crítica literária nacional e/ou internacional e sobre os quais foram produzidos debates acadêmicos, *lives* com participação de autores, ilustradores e editores, artigos em revistas especializadas e pesquisas acadêmicas. Também selecionamos obras pouco conhecidas do público escolar, considerando que a maioria delas não faz parte dos acervos enviados pelo PNBE e PNLD⁷.

⁵ BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural - debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

⁶ Esse artigo atualiza e aprofunda as discussões realizadas na Tese de Doutorado “Práticas de Leitura do Livro Ilustrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, defendida por Andrea Rodrigues Dalcin no ano de 2018, sob orientação da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, FE/UNICAMP/SP.

⁷ De acordo com o FNDE, “A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE”. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 25/10/2022.

Acreditávamos que poderíamos ampliar não apenas o repertório de leitura dos professores, oferecendo a eles obras contemporâneas, de grande exposição em livrarias, da que tem ganhado o estatuto de qualidade e legitimidade na crítica literária especializada como também formas e possibilidades de ler, ver, conhecer, olhar, observar e analisar o livro ilustrado.

Levamos os livros⁸ para apresentar às professoras, individualmente, antes do ensino remoto. Segurando duas sacolas de pano pesadas, mas fortes o suficiente para abrigar cerca de vinte e um livros – grandes ou pequenos; capa simples ou dura; com poucas ou muitas páginas – uma diversidade – entramos no espaço formativo da escola que era uma sala de aula.

Com a intenção de criar certo mistério e curiosidade, enfatizava que, em determinado momento de nossos diálogos, aquela sacola seria aberta. Isso porque, tomando emprestadas as palavras de Goulemot, “[...] importa-me aqui menos o discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo” (2001, p. 107), fabricada num movimento de diálogo formativo.

Abrimos a sacola e vimos o que tinha dentro: livros ilustrados. As professoras, sem exceção, inclinaram o corpo para frente, arregalaram os olhos e olharam os livros. As obras foram apresentadas, uma a uma, e nesse primeiro contato conversamos acerca do conhecimento que possuem sobre os livros. Como prevíamos, praticamente todos eram desconhecidos pelas professoras como podemos ver, a seguir:

Formadora: *Você conhece esse livro: “Uma chapeuzinho vermelho”?*

Marta: *Não me é estranho, mas conheço “O chapeuzinho vermelho”! Esse é certeza! Nunca vi essa versão! Puxa, a letra do livro é cursiva!*

Formadora: *“Fico à espera”? Você conhece?*

Marta: *Nunca ouvi falar! Esse e o outro que você mostrou antes são diferentes no formato em relação aos livros que estou acostumada a ler para meus alunos. Na realidade, leio sempre os mesmos por causa do projeto que fazemos na escola.*

Formadora: *E esse daqui: “Se você quiser ver uma baleia”?*

Marta: *Não conheço! Nossa! Estou até curiosa... (risos)*

Formadora: *“Orie”, conhece?*

Marta: *Não conheço nenhum deles! Estou inconformada!*

Formadora: *E esse outro: “Abra este pequeno livro”?*

Marta: *Não conheço, mas me interessei... Aliás, por todos eles.*

Marta: *(aprecia os livros e há silêncio na sala que é interrompido por um comentário). É que agora estou prestando mais atenção nas figuras...*

Formadora: *Olha a sequência, olha a personagem, observa os trejeitos dela... Isso aqui é o zoom que está dando nele. Então, o ilustrador precisa conhecer até de cinema para pensar as ilustrações. Olha esse outro aqui: como será que o ilustrador resolve o problema do tempo da narrativa por meio da ilustração? Você conhece esse aqui: “Vozes no parque”?*

⁸ *A árvore generosa*, 12ª ed., por Shel Silverstein (2006), *A árvore vermelha*, 1ª ed., por Shaun Tan (2009), *Abra este pequeno livro*, 1ª ed., por Jesse Klausmeier/Suzy Lee (2013), *A casa sonolenta*, 16ª ed., por Audrey Wood/Don Wood (1999), *A princesinha medrosa*, 2ª ed., por Odilon Moraes (2008), *Este chapéu não é meu*, 1ª ed., por Jon Klassen (2013), *Fico à espera*, 1ª ed., por Davide Cali/Serge Block (2007), *Gorila*, 1ª ed., por Anthony Browne (2014), *Hora de sair da banheira, Shirley!*, 1ª ed., por John Burningham (2011), *O gato, o cachorro, chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó*, 1ª ed., por Diane/Christyan Fox (2014), *Onde vivem os monstros*, 2ª ed., por Maurice Sendak (2014), *Vozes no parque*, 1ª ed., por Anthony Browne (2014), *Orie*, 1ª ed., por Lúcia Hiratsuka (2014), *O túnel*, 1ª ed., por Anthony Browne (2014), *Pedro e Lua*, 1ª ed., por Odilon Moraes (2004), *Pequena coisa gigantesca*, 1ª ed., por Beatrice Alemagna (2014), *Quero meu chapéu de volta*, 1ª ed., por Jon Klassen (2011), *Se você quiser ver uma baleia*, 1ª ed., por Julie Fogliano/Erin E. Stead (2013), *Uma chapeuzinho vermelho*, 1ª ed., por Marjolaine Leray (2012), *Um bebê vem aí*, 1ª ed., por John Burningham/Helen Oxenbury (2011) e *Vovó*, 1ª ed., por John Burningham (2012).

Marta: *Não! Meu Deus! Quanta coisa diferente que nunca vi em cursos!*

Formadora: *“Hora de sair da banheira, Shirley!”*, conhece?

Marta: *Não conheço nenhum, mesmo! Nunca vi aqui na escola.*

Formadora: *Não tem problema quanto a isso, certo?*

Marta: *Quanta coisa estou aprendendo aqui! Está sendo muito bom porque estou vendo coisas que nunca vi, né! Olha só esses livros: nem eu conheço, imagine meus alunos!*

(Marta, entrevista, 7 fev. 2019)

As três professoras que participaram dos diálogos formativos, por trabalharem na mesma escola pública, acabaram por levar exemplares entre elas para conhecê-los e fazer suas leituras. Além de apresentar os livros, indagamos: o que leva o professor a escolher um livro e não outro? Como o professor (adulto) se envolve em uma leitura de livros ilustrados de literatura infantil? O que o professor pensa e verbaliza? Quais são os gestos e expressões que constituem essa leitura? Como analisa um livro que pode ser conhecido ou desconhecido? Quais são os movimentos envolvidos nessa leitura? Como se lê um livro ilustrado?

Neste momento, vimos que a formação do leitor (professores) não só acontece com a oferta e a apresentação de livros desconhecidos. As professoras apreciam, apontam os livros cujos títulos são intrigantes, pegam, folheiam, abrem, pulam páginas, voltam às páginas, veem a quarta-capa, fecham o livro, passam os dedos sobre as orelhas, abrem novamente, tecem comentários, fazem perguntas, falam com elas mesmas, na relação com as ilustrações leem o texto verbal, leem o texto visual, conectam escrita com ilustração, apreciam detalhes das ilustrações e interrogam os livros.

No movimento de nossos diálogos formativos sobre o livro ilustrado e no ato de lê-lo, alguns aspectos que tangenciam sua leitura tornaram-se evidentes. Tínhamos como intenção propiciar experiências de leitura com o livro ilustrado entremeadas a comportamentos leitores. A ideia era possibilitar que os professores estabelecessem conexões sobre o que pode ser a leitura desse livro, a exigência desse objeto no que diz respeito às relações entre texto, imagem e suporte, bem como as operações de leitura possíveis de serem acionadas e compartilhadas, pois como nos traz Linden (2011, p. 8-9) tal livro exige uma prática de leitura favorecida pela apreciação de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa, guardas, miolo do livro e do seu conteúdo, uma ordem de leitura no espaço da página e uma apreciação dos silêncios existentes.

Durante o ensino remoto, o livro ilustrado continuou a fazer parte da rotina e das leituras das professoras enquanto leitoras para si e para o outro. As proposições realizadas anterior ao ensino remoto permaneceram durante e após esse período, sendo que outros livros⁹ foram inseridos nos diálogos formativos que passaram a acontecer diante das telas. De forma síncrona, os livros foram apresentados não mais em uma sacola pesada, mas em uma tela. Eram lidos e analisados ora cada qual com seu exemplar, ora com a apreciação e análise diante das telas na qual o livro era exposto e folheado através das mãos da formadora: o cheiro, a textura, o movimento das páginas do livro não mais eram sentidos. O corpo passou-se a se aproximar de uma tela na qual o movimento maior era dos olhos para percorrer todas as informações da página ou entre páginas.

Nesse processo, aprofundamos o olhar para o objeto livro considerando o que Oliveira (2008) traz enquanto reflexão acerca da alfabetização visual:

⁹ *A árvore generosa*, 12ª ed., por Shel Silverstein (2006), *Abril, o peixe vermelho*, 1ª ed., por Marjorie Leray (2014), *A outra história da Chapeuzinho Vermelho*, por Jean-Claude R. Alphen (2016), *Este é o lobo*, 1ª ed., por Alexandre Rampazo (2020), *Fiz voar o meu chapéu*, 4ª ed., por Ana Maria Machado (2011), *Lá e aqui*, 1ª ed., por Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015), *Na floresta*, 1ª ed., por Anthony Browne (2014), *O filho do Grúfalo*, por Julia Donaldson e Axel Scheffler (2006), *O muro no meio do livro*, 1ª ed., por Jon Agee (2019), *Os invisíveis*, 1ª ed., por Tino Freitas (2021), *Tudo Muda*, 1ª ed., por Anthony Browne (2016), *Uma girafa e tanto*, 3ª ed., por Shel Silverstein (2011).

A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem. [...] Logicamente que para ‘ler’ uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura etc. (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Interessante destacar que a análise e a leitura de livros impressos por meio de uma tela se distingue da leitura física e presencial, porém o que potencializa os critérios de escolha de livros que serão lidos juntamente com as professoras é a possibilidade de ler a narrativa verbal e visual em seus silêncios, cores, tipos de letras (tipografia textual), espaços em branco, passagem do tempo, a fim de que se possa exercitar o olhar até o limite do possível e, como nos traz Andruetto (2012, p. 28), “[...] olhar até compreender. [...] Os mistérios que se me oferecem estão mais distantes, lá nos últimos planos que meus olhos percebem [...]”, sendo que o ensino remoto trouxe esse desafio: olhar o que está além da linha visível na página de um livro por meio de uma tela o que é bem distinto de quando se está com o objeto livro em mãos para sentir seu cheiro, sua espessura, sua textura em um ritmo que é próprio do leitor e não de alguém que está emprestando sua voz, suas mãos e seu ritmo para ler entre telas.

Aprendizagens na leitura do livro ilustrado: os professores enquanto leitores

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência [...].

PETIT, 2009, p. 47-48¹⁰

Pela composição esteticamente trabalhada entre texto, imagem e o projeto gráfico, o livro ilustrado nem sempre é acompanhado de uma prática de leitura que explore tal composição. A proposição aqui discutida é que o adulto vivencie experiências com o livro ilustrado, reflita sobre essa prática leitora, compreenda as aprendizagens envolvidas e tenha clareza sobre como potencializar essas aprendizagens juntos aos estudantes. Indicado para o público infantil, o livro ilustrado se lido na dimensão que ele é constituído, pode apresentar certa dificuldade para os pequenos leitores e até mesmo para o adulto já que não oferece uma leitura simplificada, menos exigente. Esse tipo de obra convoca inúmeras relações entre todas as idades.

Na leitura realizada com a professora Kelly, utilizamos o livro *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray, e no desenrolar da trama, diversos comentários foram realizados promovendo

¹⁰ PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

indagações, observações e hipóteses. A proposta era ler o livro para colocar em ação uma prática de leitura que promova aprendizagens e forme leitores. Para tanto, tivemos uma leitora interessada, curiosa e ávida pela história do livro. Os trechos abaixo evidenciam tal situação:

Kelly: *Nossa! O título desse livro já é sugestivo: 'Uma Chapeuzinho Vermelho'. Por que será? Será que tem mais de uma dessa personagem? Só pode ser!*

Formadora: *Interessante sua observação sobre o título do livro. Agora, vamos conhecer a história?*

Kelly: *Mas, que dente é esse, gente?* (referindo-se ao lobo).

Formadora: *E a chapeuzinho, qual é a reação dela mesmo com o lobo desse jeito?*

Kelly: *Ela parece que não tem medo dele, parece que se precisar ela o enfrenta. Está estranho! Aliás, não vi outra chapeuzinho como pensei ao ler o título.*

Formadora: (continua a leitura) *'Tenho uma bala!'*¹¹ / *'Ahn... obrigado'.*

Kelly: *Será que vão virar amigos? Já vi história assim que é para a criança ver que lobo também é bonzinho! Está vendo só? Ele aceitou a bala.*

Formadora: (continua a leitura) *'Engole'.*

Kelly: *Gente! Que mandona!*

Formadora: (continua a leitura) *'Arrrgh'.*

Kelly: *Puxa vida! Ela até sentou! O lobo está passando mal ou engasgou? Ela não faz nada e só fica olhando até de forma fria! Ela nem liga para ele.*

Formadora: (após as cenas, há uma página em branco no livro que parece indicar um tempo de silêncio que se rompe com Chapeuzinho Vermelho) *'Tolinho!'*

Kelly: *Essa bala já estava com ela e a Chapeuzinho tinha suas intenções! Que história inteligente!*

Formadora: *Mas, o que te faz ter certeza sobre essas colocações que fez da Chapeuzinho?*

Kelly: *Então, agora que estou entendendo que a imagem mostra detalhes que nos fazem compreender melhor o que está escrito. E também traz emoção porque dá para ver o jeito frio dela e o desespero do lobo. Para se defender dele eu acho que ela estava com essa bala há bastante tempo, mas isso não dá para saber. Ela é sinistra!*

Formadora: *Olha só aqui na quarta-capa! O que você está vendo?*

Kelly: *É um destaque na Chapeuzinho porque é a personagem principal? Será?*

Formadora: *Olha bem! O que aconteceu com o lobo no final da história?*

Kelly: *Acho que ele engasgou ou morreu! Foi pensar que engasgou com a bala, perdeu o ar e morreu.*

Formadora: *E na quarta-capa?*

Kelly: *Será que é o olho dele? Será que ele vai morrer e a última coisa que vê é a Chapeuzinho?* (silêncio). *Estou estarelecida!* (pega o livro e folheia).

Formadora: *E quanto a sua hipótese sobre o título?*

Kelly: *Não tinha nada a ver o que pensei! Acho que esse título tem relação com o jeito dela e todo o plano que fez para derrotar o lobo. Nossa! Que autora inteligente! Talvez eu não iria ver tudo isso na história se estivesse lendo sozinha porque geralmente eu leio só o texto e mostro a imagem para meus alunos verem como que eram os personagens* (Kelly, entrevista, 9 mar. 2019).

Durante a leitura do livro, Kelly cotejou, comparou, investigou semelhanças e diferenças, espantou-se, interrogou, relacionou para compreender a história. No percurso da leitura observou que nem todas as respostas estavam presentes nas narrativas visual e textual, que a

¹¹ As letras vermelhas correspondem à fala da Chapeuzinho Vermelho, enquanto que as letras pretas se referem às falas do Lobo, assim como aparece na história de forma a marcar os diálogos.

imagem mostrava detalhes dos personagens, do cenário e das ações que não estavam escritas no texto e que o título pode não ser literal ao que ocorre no texto. Diante de tais considerações, é possível dizer que os livros ilustrados são “[...] verdadeiras aulas de observação e avaliação dos textos visuais” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 77) que, na relação com as palavras, com a tipografia textual, com os espaços em branco, com os elementos paratextuais, trazem outros sentidos às leituras por haver contemplação, narração e explicação dos acontecimentos da história que estão nas imagens que formam o texto polissêmico.

Nessa direção, além da leitura e da compreensão da narrativa outras aprendizagens estão conectadas ao livro e dependem das ações do leitor para desenvolver as habilidades de olhar, apreciar e interpretar todos os elementos que constituem o objeto livro, em especial, o livro ilustrado. No diálogo formativo com o livro “A casa sonolenta”, a professora Rute¹², logo após a leitura, evidencia algumas aprendizagens:

Rute: Olha só! Esse livro meus alunos conhecem. Até os que já estão no 5º ano porque trabalho ele com toda a turma que pego para dar aula. Eu gosto muito desse livro porque as cores vão mudando, é engraçado ver o jeito dos personagens dormindo e depois acordando tudo meio que estabonado por causa do susto. Acho bonito também o desenho dos personagens com roupas de outra época e as crianças percebem essa diferença. Agora, eu não tinha percebido todo esse movimento de câmera que vai subindo conforme o tempo vai passando. Aliás, nunca havia parado para pensar na passagem do tempo nessa história. O ponto alto para mim foi a pulga que está acordada desde o início da história! De verdade, tem uns dez anos que leio esse livro com meus alunos e nunca observei isso! É fantástico! É muita coisa que eu não via porque sempre tive a prática de ler o texto escrito. No começo nem as ilustrações eu mostrava e muita coisa está acontecendo lá! Eu só posso dizer que a história é outra para mim e, com certeza, minha aula ficará muito mais qualitativa. Nossa! Vou começar a investigar isso em outros livros também! (Rute, entrevista, 1 mar. 2019).

São descobertas, indagações, surpresas, idas e vindas no texto, quanto à maneira de ler que parecem ocorrer diante da conexão que se estabelece junto aos detalhes do livro inscritos em seu projeto gráfico. São protocolos textuais e tipográficos que, juntos, anunciam a importância do aspecto visual nos livros ilustrados contemporâneos e promovem uma prática de leitura que privilegia a relação íntima entre texto e imagem, a construção de sentidos, novos olhares, aprendizagens, busca de pistas na história para descobrir algo e o exercício da experiência:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência que dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, M., 1987, *apud* LARROSA, 2004, p. 162).

A leitura produzida pelas professoras é potencializada por questões colocadas ao longo de sua formação como professora leitora da produção infantil que se faz, neste caso, nas

¹² Com sua classe de 1º ano Rute esclarece que, anualmente, desenvolve projetos de leitura e faz uso do livro “A casa sonolenta”.

conexões entre a biblioteca vivida¹³, no poder mobilizador da leitura e o diálogo formativo com a professora formadora.

Considerações finais, mas nem tanto!

A prática de leitura apresentada nessa pesquisa foi configurada no espaço entre as experiências de leitores adultos com livros de literatura infantil, no estudo e análise de um tipo de livro, na observação das ações envolvidas no comportamento leitor e nas aprendizagens potencializadas diante do ato de conhecer e ler o livro. Uma prática de leitura cuja finalidade, em diálogo formativo, foi a de promover aprendizagens e formar leitores, no caso, as professoras, com direcionamentos, surpresas e conhecimentos¹⁴ que evidenciam que é possível ter diferentes maneiras de iniciar uma leitura; que há várias compreensões sobre o mesmo livro; que estudar o livro e conhecê-lo transforma o movimento de leitura e o envolvimento do leitor; que o livro lido possui estratégias de leitura do texto escrito distintas das estratégias de leitura das imagens que requer percepção, exploração, hipóteses, comparações, rotulações que se dão por meio da observação e não apenas do ouvir; que a leitura da imagem é uma aptidão que precisa ser garantida e, portanto, precisa ser ensinada.

Na prática de leitura das professoras sobressaíram as operações voltadas aos gestos, aos risos, as pausas, aos comentários, as dúvidas suscitadas, na continuidade da leitura, na aproximação espacial da professora em direção ao livro, no deslize do olhar sobre as páginas e na busca pela compreensão. À medida que determinada capa do livro, página dupla ou a sucessão de várias páginas evocavam muitas informações ou vários detalhes ao mesmo tempo, as professoras utilizavam a descrição, parecendo uma necessidade de organizar a quantidade de informações a que têm acesso e de compartilhar isso com o outro. Demonstravam um “olhar construído” para descrever, identificar, observar as cores, os códigos da linguagem não-verbal e a tipografia até então não percebidas, comentaram detalhes da ilustração constituindo-se como uma composição de sentidos compartilhada.

Nesse jogo que se estabelece na relação entre texto, imagem e projeto gráfico, a prática de leitura pressupõe as habilidades cognitivas (levantar hipóteses, inferir, relacionar, chegar, antecipar, rotular, apreciar, pensar e reorganizar), mas também uma posição do corpo – sentado, ora com as pernas cruzadas, ora com o queixo sobre as mãos, ora com o corpo inclinado – configurando-se como “um corpo leitor” (GOULEMOT, 2001, p. 109). São gestos de indicar o que está lendo com o dedo, com a fala (Olha! Está vendo?), gestos de ida e volta no olhar das páginas; na ida e volta da leitura.

As práticas de leituras realizadas pelas professoras, fora de suas salas de aulas, mostraram-se produtoras na diversidade de operações e na construção de sentidos; mostraram-se matéria-prima para alfabetização visual e textual; mostraram-se rica quanto às possíveis mudanças no significado da palavra e da imagem evidenciando que ambas são a soma de suas partes no que se refere à apreciação do jogo de palavras na relação com a apreciação estética diante da construção da narrativa; mostraram-se necessárias para fomentar a contemplação, a narração e a

¹³ Utilizo o termo biblioteca vivida como referência às ideias de Goulemot (2001) que, ao falar sobre a produção de sentidos para a leitura, faz uso dessa expressão.

¹⁴ Acreditamos que a formação do professor orientada para práticas e intervenções que apoiem as crianças e jovens no que envolve a construção de conhecimento sobre ler, desenvolver comportamentos leitores e conhecer o livro é o que poderá fazer a diferença quando pensamos em aprendizagens. Aqui preocupamo-nos com a qualidade do que é oferecido, com o repertório que precisa ser construído, com o conhecimento que precisa ser elaborado a fim de que excelentes práticas de leitura possam, de fato, promover aprendizagens e formar leitores. Além do que será lido, como será lido e por que será lido falamos do lugar de para quem será lido. Daí a importância de se pensar no objeto livro, na leitura, no olhar e nas observações acerca do livro.

explicação dos acontecimentos da história, pelo leitor; mostraram-se compartilhadas nas falas, nos gestos, nos sentimentos e valores expressos; mostraram-se cruzadas e imbricadas de conhecimento já dominados por elas em outras práticas e em sua biblioteca vivida, bem como conhecimentos novos disparados pelo desafio de ler o livro ilustrado; mostraram-se essenciais diante das mudanças que são difíceis, porém possíveis quando se pensa na valoração de cada aspecto do livro; mostraram-se importantes ao antecipar, completar e alterar o ritmo da narrativa criando novos instrumentos para apreender a história; mostraram-se ainda singulares porque a cada leitura, de cada professora com um determinado livro, outras indagações, surpresas, exigências foram decisivas na construção dos sentidos por essas leitoras.

Enfim, para que as práticas de leitura promovam aprendizagens e formem leitores faz-se urgente e necessário um processo formativo junto ao professor leitor dos livros de literatura infantil. Um programa de formação em leitura no qual as ações são pontuais para cada grupo de professores com monitoramento e discussão sobre as práticas junto às crianças e jovens de forma a discutir os percursos vividos e as aprendizagens conquistadas.

Nesse estudo, focamos o livro ilustrado, porém a ação parece ser importante para toda leitura que entra na escola, pois mais do que reproduzir o que um texto diz que deve ser realizado na ação, é preciso conhecer, viver a experiência de ler o livro, estudar o livro que, nesse caso, traz distinções entre os formatos das páginas, abandona a cronologia linear no ir e vir da leitura, a passagem do tempo pode ser mostrada pela imagem e não por meio da escrita, a intertextualidade se faz presente em muitas histórias por meio da palavra e da imagem, o livro torna-se um quebra-cabeça, uma busca por pistas e indícios deixados pelo autor e, por fim, a escolha de inúmeros caminhos para compreender a obra.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- LARROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. D. Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins de Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

Sobre a autora

Andrea Rodrigues Dalcin: Graduada em Pedagogia (Universidade Padre Anchieta), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É supervisora de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Cajamar/SP. Tem experiência na área de formação de professores, gestão escolar e pedagógica da educação básica, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil, leitura, livro ilustrado e alfabetização.

E-mail: deiadalcin@uol.com.br.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA

STORYTELLING AND LITERARY READING IN THE PROCESS OF BUILDING PHONOLOGICAL AWARENESS: AN EXPERIENCE REPORT IN THE POST-PANDEMIC

CUENTACUENTOS Y LECTURA LITERARIA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONCIENCIA FONOLÓGICA: UN INFORME DE EXPERIENCIA EN LA POSTPANDEMIA

Sarah Cristina Costa Ferreira¹

Resumo: Sabe-se que as atividades de ler e contar de histórias valorizam o lúdico e contribuem para o processo de aprendizagem das crianças por meio da relação entre a oralidade, a criatividade e a imaginação. Diante disso, este trabalho possui o objetivo de compreender a concepção das atividades de ler e contar de histórias imbricadas no processo de construção da consciência fonológica. Para tal, é apresentado um relato de experiência com a leitura literária e a contação de histórias em uma turma do 1º período da Educação Infantil, em uma instituição pública de ensino de um município do Sul de Minas Gerais. Assim, Freire (1989), Jouve (2002), Morais (2012) e Rangel (2009) conversam com nossa temática de modo a fundamentar este trabalho aos quais, nos mostram resultados significativos no incentivo à leitura da classe bem como, no envolvimento da família com a aprendizagem das crianças, principalmente no que se tange ao momento pós-pandêmico.

Palavras-chave: Contação de histórias; leitura literária; consciência fonológica.

Abstract: It is known that the activities of reading and telling stories value the playful and contribute to the learning process of children through the relationship between orality, creativity, and imagination. Therefore, this work aims to understand the conception of the activities of reading and telling stories imbricated in the process of construction of phonological awareness. For this, an experience report with literary reading and storytelling is presented in a class of the 1st period of Early Childhood Education, in a public educational institution of a municipality in the South of Minas Gerais. Thus, Freire (1989), Jouve (2002), Morais (2012) and Rangel (2009) talk to our theme to base this work on which, they show us significant results in encouraging the reading of the class as well as in the involvement of the family with the learning of children, especially about the post-pandemic moment.

Keywords: Storytelling; literary reading; phonological awareness.

Resumen: Se sabe que las actividades de leer y contar cuentos valoran lo lúdico y contribuyen al proceso de aprendizaje de los niños a través de la relación entre oralidad, creatividad e imaginación. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo comprender la concepción de las actividades de lectura y narración de historias embriagadas en el proceso de construcción de la conciencia fonológica. Para esto, se presenta un relato de experiencia con lectura literaria y narración de cuentos en una clase del 1er período de Educación Infantil, en una institución educativa pública de un municipio del sur de Minas Gerais. Así, Freire (1989), Jouve (2002), Morais (2012) y Rangel (2009) hablan de nuestro tema con el fin de basar este trabajo en el que, nos muestran resultados significativos en el fomento de la lectura de la clase, así como en la implicación de la familia con el aprendizaje de los niños, especialmente en lo que respecta al momento pos pandemia.

Palabras clave: Narración de historias; lectura literaria; conciencia fonológica.

¹ Universidade Federal de Lavras.

Introdução

Sabendo que a contação de histórias e a leitura literária são propulsoras de práticas pedagógicas satisfatórias com as crianças, este relato foi construído com base nas observações em uma instituição pública de um município do Sul de Minas Gerais e, objetiva-se em refletir sobre as concepções do ato de ler e de contar histórias imbricadas no processo de construção da consciência fonológica no pós-pandemia, haja vista, a superação das defasagens encontradas neste momento no contexto escolar. Diante disso, apresentaremos uma reflexão a partir das observações com uma turma do 1º período em que, a professora regente trabalhou com base em unificar a contação de histórias e a leitura literária com foco no processo do desenvolvimento da consciência fonológica e da expressão oral das crianças.

Nesse sentido, as atividades elaboradas por ela foram interativas e instigaram as crianças a trabalhar a relação grafema-fonema de modo lúdico e partilhado. Contudo, neste trabalho refletiremos pontos que contribuíram e que deixaram de contribuir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a ressignificar essas práticas para que a criança se torne o centro do processo de aprendizagem em um contexto pós-pandêmico, sendo este marcado por grandes desigualdades.

Em suma, para melhor organização dessa discussão, este texto está dividido em duas seções. Na primeira seção será apresentado uma reflexão sobre os conceitos de mediação da leitura, da contação de histórias e acerca do processo de construção da consciência fonológica. Já na segunda seção, exploraremos alguns resultados e apontamentos no que tange aos projetos desenvolvidos e suas contribuições para a construção da consciência fonológica das crianças.

A mediação da leitura literária e a contação de histórias

A mediação da leitura é de extrema importância para a formação do leitor crítico e consciente. Ela pode se dar em diversas ambiências, desde que o mediador abra espaço para que essa mediação ocorra e se torne eficiente. A contação de histórias é uma atividade de mediação, na qual o leitor entra em contato com diversas experiências sociocognitivas e na interação com a história apresentada.

A contação de histórias é uma atividade centenária, passada de geração em geração. Nas civilizações antigas este ato era utilizado para perpassar contos e histórias características de cada tribo. Com o passar dos anos, essa técnica vem se aprimorando e oportunizando, principalmente, na educação infantil o começo da alfabetização da criança. Já a leitura literária nos permite o diálogo e um deleite que pode e deve ser acompanhado de criticidade e conhecimentos adquiridos, como nos mostra Rangel (2009, p. 27):

[...] o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acabado, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo.

Sendo assim, o leitor é coprodutor das histórias e mediações realizadas através desta leitura literária. Para isso, buscamos compreender como as crianças são integradas neste processo e, o que isso culmina no processo de letramento delas seja na forma da mediação da leitura ou da contação de histórias.

Para Freire (1989), a leitura não é apenas uma decodificação das palavras e sim, um interesse em aprender e conhecer as coisas. A mediação da leitura nada mais é do que a oportunidade em se conhecer e se abrir para o mundo da leitura, seja através da contação de histórias ou até mesmo de uma leitura ou, de facilitar o acesso dos infantes aos livros. É importante também sempre levar em conta a vivência do leitor e o contexto que ele está inserido, pois o ato de ler é emancipador e libertário, devendo abarcar este em todas as suas especificidades.

A leitura na infância imita a vida. A cada página que uma criança lê é como se ela estivesse vencendo e compreendendo cada etapa por qual se lembrará durante todo seu percurso, seja pessoal, profissional ou acadêmico. Segundo Jouve (2002, p. 108) “ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade, para o universo da ficção, num segundo tempo, volta ao real, nutrido da ficção”. Portanto a infância, é um período de descobertas, assim como a leitura de um livro novo.

Assim, a mediação da leitura literária e a contação de histórias permitem a comunicação com as crianças por meio da expressividade corporal e da arte, em razão de possibilitar o contato com a história contada e a imaginação dos personagens através dos recursos, como por exemplo os livros, os fantoches e dedoches, que são utilizados na contação, bem como a compreensão delas com as vivências no meio social e cotidiano escolar. Diante disso, o contato com essas ferramentas auxilia no desenvolvimento sociocognitivo dos discentes, em vista de ajudar na formação identitária e autônoma.

A leitura e a escuta de histórias permeiam todo o período de escolarização, desde os primeiros anos, mesmo antes de a criança dominar o código linguístico, quando busca-se construir uma atitude de curiosidade pelo livro e de prazer pela leitura. Isso se consegue com a utilização de textos bem selecionados, criativos, ricos e com ilustrações de qualidade (CAMPELLO; MAGALHÃES; XAVIER, 2001, p. 3).

Nesse sentido, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) relativa à educação infantil, é válido ressaltar, na área da leitura o quanto é fundamental os professores oportunizarem o contato com variados tipos de gêneros textuais, para que a criança perceba a utilidade da escrita em diversas situações, em razão da aprendizagem da língua escrita, levar a criança a, gradativamente, estender suas capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado.

A consciência fonológica

Segundo Morais (2012), a consciência fonológica é um conjunto de habilidades no qual se caracterizam os segmentos sonoros das palavras, a capacidade de refletir sobre as unidades sonoras de forma consciente e, principalmente, em criar a noção com as crianças dos sons das letras, de quais palavras são menores ou maiores que outras, das rimas existentes e entre outros aspectos intrínsecos que nos mostram as pequenas partes de cada palavra.

Diante disso, a consciência fonológica propicia um processo fora do tradicional que apenas visa a decoração e repetição de sílabas. Ela trabalha o cognitivo da criança de modo prazeroso que pode ocorrer através de parlendas e cantigas, músicas e poemas e até de um texto em formato de conto, narração ou outro gênero. Dessa forma, conhecer o alfabeto, letras e seus sons correspondentes auxiliam a criança a fazer associações, dando sentido posterior as palavras. Esta ressignificação traz um processo satisfatório para o infante de modo a trabalhar sua memória, afetividade, cognição e seu emocional. É muito importante a valorização da

consciência fonológica enquanto propulsora de práticas pedagógicas que instigam as crianças a ampliar seus conhecimentos (MORAIS, 2012).

Diante disso, ao longo do ano letivo de 2022, em uma instituição pública de um município do Sul de Minas Gerais, foi possível acompanhar diferentes atividades desenvolvidas a partir da leitura literária e da contação de histórias em uma turma do 1º período da Educação Infantil. Destarte que, a professora regente apresentou um trabalho diferenciado a partir da contação de histórias visando uma aprendizagem que fizesse sentido para as crianças.

Para tal, a professora regente desenvolveu variados projetos para trabalhar a mediação da leitura literária e a contação de histórias, com as crianças com vistas a promover o processo de consciência fonológica. Assim, com base nas observações faremos o recorte de dois projetos: “Carteiro-leitor” e “O aniversário do Seu Alfabeto”, que embora distintos em sua constituição, culminaram num mesmo objetivo: trabalhar a consciência fonológica de modo lúdico com os educandos.

Projeto “carteiro-leitor”

Este projeto se baseou em um personagem denominado “Carteiro-leitor” que visitou a casa das crianças uma vez por semana, entregando um livro escolhido por todos os alunos da classe. A professora regente fez a contação e mediação do mesmo para os infantes que deveriam recontar a história em casa de maneira criativa e lúdica, envolvendo os pais nesta atividade. Na volta para sala de aula, o “carteiro-leitor”, que no caso foi representado pela criança, deveria contar a classe o que o aluno fez em casa, suas atividades cotidianas e lazeres diversificados.



Figura 1: Carteiro-leitor acompanhado a rotina do aluno – Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Essa atividade teve duração de 3 meses e foi acompanhada de perto pela professora regente com vistas a compreender se ela de fato estava sendo satisfatória para os educandos e, o que representava para sua família este momento de contação de histórias. Segundo a professora regente, nas reuniões pedagógicas as famílias sempre mencionavam o sucesso do projeto, principalmente pela empolgação das crianças em recontar os livros que iam com o Carteiro-leitor para casa.

Sequência didática: o aniversário do Seu Alfabeto

No que tange esta sequência didática, pode-se referendar que a professora regente a pensou com vistas a trabalhar a relação grafema-fonema. Para isso, a professora tomou como base a leitura do livro “O aniversário do Seu Alfabeto”, do autor Amir Piedade, publicado no ano de 2015.

A obra traz uma narrativa sobre a história do aniversário do “Senhor Alfabeto” em que as letras levam presentes para ele com suas iniciais e, se tem as letras estrangeiras como seguranças da festa, visto que, segundo a professora observada os sons das mesmas são difíceis de pronunciar e por isso são seguranças.

Já as outras letrinhas, trazem presentes diferenciados para o aniversário. Com isso a professora dividiu a atividade em cinco momentos distintos em que, no primeiro momento a professora apresentou um boneco para turma ao qual denominou de Sr. Alfabeto, fez a contação da história de modo lúdico e os indagou a pronunciar os sons das letras do alfabeto conforme contava a história.

O segundo, terceiro e quarto momento foram marcados pela confecção de cartazes com as letras em ordem alfabética e, concomitante ela anotou as sugestões das crianças de presentes para o Sr. Alfabeto e mais uma vez, pediu que elas pronunciassem o som de cada letra. No quinto momento foi realizado a culminância da história, em que a sala foi preparada para o Aniversário do Seu Alfabeto com bolos e docinhos, as crianças entregaram os presentes propostos nos momentos anteriores e, novamente trabalharam com os sons das letras e dos presentes distribuídos no aniversário.



Figuras 2 e 3: Sequência didática: Aniversário do Seu Alfabeto – Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Resultados

A partir destas observações foi possível identificar aspectos que contribuíram e outros que deixaram de contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças, a partir da relação entre a contação de histórias e a mediação da leitura literária com o processo de consciência fonológica.

Deste modo, os pontos que foram considerados contribuidores, referem-se a ações em que a criança é valorizada por suas escolhas, principalmente, no projeto “Carteiro-leitor” em que a professora delega o livro que levará para compartilhar com seu cotidiano e seus familiares, comportando-se como mediadora da leitura ao realizar a contação do livro em casa e, de sua rotina cotidiana para classe. No projeto “O Aniversário do seu Alfabeto” podemos perceber a criança como criadora de sua própria identidade ao escolher os presentes que mais ela gosta com as iniciais das letrinhas do alfabeto e, estimula também que a criança continue a ler e sempre busque a querer ouvir novas histórias e, possibilitando a tríade afetiva da leitura entre livro-aluno-professor.

As crianças observadas interagiram na realização das atividades de maneira a ressignificar as práticas propostas pela professora e, buscaram internalizar o quanto a leitura e as histórias fazem parte de sua vivência seja no simples ato de ler uma placa de sinalização em uma avenida até uma leitura mais complexa. Quando percebem este movimento, eles se sentem maravilhados e querem buscar novos objetos de leitura que possibilitarão um futuro letramento. Sendo assim, as atividades desenvolvidas tiveram caráter lúdico e criaram provocações de uma fonte inesgotável do conhecimento.

Já os pontos que deixaram de contribuir se baseiam, principalmente, em uma ação interlocutória pragmática vista na sequência didática da obra “O aniversário do Seu Alfabeto”, já que, esta atividade ocorreu somente visando o trabalho com a relação grafema-fonema com vistas no processo de alfabetização das crianças, sem explorar os demais aspectos intrínsecos no ato de ler.

Já no projeto “Carteiro-leitor” é perceptível a escolha de momentos para se trabalhar a leitura, prioritariamente em casa com as famílias, o que retirou momentos de leitura no contexto da sala de aula. Como supracitado, neste projeto os livros eram escolhidos pela classe, mas fora esta escolha os pequenos não encontravam demais obras a sua disposição e em seu alcance o que se configura como uma leitura restrita e, muitas vezes, censurada que deve ser abolida com práticas e intervenções pedagógicas que busquem um ato de ler livre e libertário, principalmente no que se tange a Educação Infantil pois esta é a primeira etapa da Educação Básica em que os educandos descobrem novas práticas de leitura e podem se tornar possíveis leitores.

Dessa forma, ambos os projetos contribuíram significativamente para o processo de aprendizagem das crianças no pós-pandemia haja vista que, a oferta da literatura infantil foi fundamental para a superação dos desafios apresentados pela pandemia, já que durante os anos de 2020 e 2021 estes estudantes em sua maioria não tiveram oportunidade de ter contato com obras literárias.

Considerações finais

É visível a relação entre a aquisição da consciência fonológica e a contação de histórias para se iniciar o processo de aquisição da língua escrita. Nesse sentido, este relato foi fundamental pois, propiciou conhecimentos de uma rede pública de ensino e, como estes temas são abarcados na instituição, principalmente no período do pós-pandemia. A ação interlocutória pragmática é visível em alguns aspectos, sobretudo na leitura em que os livros são trabalhados sempre de forma a ensinar algo ou alguma coisa.

Contudo, não se pode perder de vista o interesse da professora em se inteirar dos livros antes da contação de histórias, o encantamento das crianças e uma posterior mediação da leitura vinda deles o que os estimula cada dia mais a ler e conhecer novas histórias. Assim, segundo Silva (2014, p 153):

Vários estudos demonstraram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita e mostram que atrasos nesse processo de aquisição estão relacionados a lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons.

Em suma, trabalhar com estes temas na educação infantil valorizam as crianças enquanto detentoras de direitos e produtoras de uma cultura própria. Assim, baseando-se nos princípios norteadores da educação infantil: éticos, políticos e estéticos, a leitura corrobora com todos estes de modo a ressignificar toda e qualquer práxis educativa através da gama de conhecimentos que ela comporta e do lúdico ao qual ela carrega intrínseca em sua constituição. Ler é uma arte que todos devem apreciar, seja na escola e em outros locais, pois ela integra e transita por todos os níveis da aprendizagem e do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3º versão, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMPELLO, B; MAGALHÃES, C; XAVIER, G. A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais. **Informação & Informação**, v. 6, n. 2, p. 71-88, jul./dez. 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. B. Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIEDEDE, A. **O aniversário do seu Alfabeto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, T. C. Consciência fonológica. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185.

Sobre a autora

Sarah Cristina Costa Ferreira: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: sarahcris2014.sc@gmail.com.

COMPARTILHANDO LEITURAS E ESCRITAS, NOS FAZEMOS COMPANHEIROS

SHARING READINGS AND WRITINGS, WE BECOME COMPANIONS

COMPARTIENDO LECTURAS Y ESCRITOS HACEMOS COMPAÑEROS

Vanessa Cristina Giroto¹

Elizabeth Orofino Lúcio²

Ana Cláudia Almeida Martins³

Resumo: A presente pesquisa, desenvolvida a partir de dados recolhidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no ano de 2021, teve por objetivo discutir estudos que abordaram a participação da família em escolas cujas crianças encontram-se em fase de alfabetização. O estudo partiu da hipótese de que, quando a relação entre família e escola se faz de forma mediada pelo diálogo, as relações entre presença, pertencimento e participação impactam no processo de alfabetização. Nesse sentido, a pesquisa assume uma perspectiva qualitativa de abordagem bibliográfica segundo Salvador (1981), em articulação com os estudos de Vygotsky (1991), Freire (2005), Freire e Shor (2011), Smolka (1999), Geraldi (2005) e Ariés (2012). Os resultados indicam que é preciso compreender o processo complexo da relação família e escola, o que exige uma perspectiva em que famílias e a comunidade estejam presentes ao longo do processo de alfabetização infantil.

Palavras-chave: Alfabetização; criança; família.

Abstract: Based on data collected at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) in 2021, this article aimed to discuss earlier research that addressed the family participation in schools whose students are in the literacy phase. The study was based on the hypothesis that, when the relationship between family and school is based on the dialogue, the connection between presence, belonging and participation impacts the literacy process positively. In this sense, the research assumes a qualitative perspective within a bibliographical approach according to Salvador (1981), in articulation with the studies of Vygotsky (1991), Freire (2005), Freire e Shor (2011), Smolka (1999), Geraldi (2005) e Ariés (2012). The results indicate that it is necessary to understand the complex relationship between family and school, which requires a perspective in which families and the community are present throughout the process of children's literacy.

Keywords: Literacy; family; child.

Resumen: La presente investigación, desarrollada a partir de datos recopilados en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones en el año 2021, tuvo como objetivo discutir estudios que abordaran la participación familiar en las escuelas cuyos niños se encuentran en fase de alfabetización. El estudio parte de la hipótesis de que cuando la relación entre familia y escuela está mediada por el diálogo, las relaciones entre presencia, pertenencia y participación impactan en la lectoescritura. En ese sentido, la investigación asume una perspectiva cualitativa de abordaje bibliográfica de acuerdo con Salvador (1981), en conjunto con los estudios de

¹ Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).

² Universidade Federal do Pará (UFPA).

³ Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).

Vygotsky (1991), Freire (2005), Freire e Shor (2011), Smolka (1999), Geraldi (2005) y Ariés (2012). Los resultados indican que es necesario comprender el complejo proceso de la relación familia y escuela, lo que requiere una perspectiva en que las familias y la comunidad estén presentes durante el proceso de alfabetización infantil.

Palabras clave: Alfabetización; niño; familia.

Introdução

Parecia muito pequeno o ideal de meu pai naquele tempo (...) A escola, onde me matriculou também na caixa escolar – para ter direito a uniforme e merenda –, devia me ensinar a ler, escrever e fazer conta de cabeça. O resto era só gratidão (...)
Bartolomeu Campos de Queirós

O fragmento do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2004, p. 5), forma o tema, compõe o título do presente artigo e que também é epígrafe da introdução desse texto, por registrar que a relação família, escola e alfabetização, é elemento essencial, inegociável e obrigatório no cotidiano do país, logo é essencial continuar pesquisando, estudando, formando, lendo e escrevendo, trabalhando pela alfabetização em tempos insólitos no contexto brasileiro.

Os estudos sobre a participação das famílias na escola e sua participação no processo de alfabetização não são recentes. O presente trabalho tem por finalidade colaborar com a discussão e a reflexão sobre a necessidade de aproximação entre família e escola para ampliar o bom relacionamento e parceria entre estas instituições, no intuito de possibilitar melhores resultados na aprendizagem no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a família é responsável pela educação primária. Portanto, cabe a ela a transmissão dos modelos e a forma como a criança desempenhará seus papéis sociais, orientando-a no desenvolvimento e na aprendizagem dos comportamentos, de acordo com os padrões sociais adequados ao grupo em que está inserida.

As relações estabelecidas entre escola e família, ao longo da história, sempre ocupou um espaço importante no âmbito educacional, sendo ainda mais focalizada durante a pandemia, já que as duas instituições são as principais responsáveis pela formação integral do indivíduo. Nesse sentido, trazemos esse assunto para estudo para compreender a relação entre a escola e a família na aprendizagem dos estudantes, pois tem sido um aspecto muito discutido entre os profissionais da área da educação e dentro do ambiente escolar, porém ainda sem muitos consensos.

Nesse sentido, o interesse por essa pesquisa está em problematizar o tema referente à relação entre família e escola e, para investigar esta questão, elegemos como locus da pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no ano de 2021, por ser fonte do registro de estudos que envolve o tema e nossa pergunta de pesquisa: O que as teses e dissertações indicam sobre a presença das famílias nas escolas cujas crianças são das séries iniciais do ensino fundamental/alfabetização?

Como hipótese, entendemos que quando a relação entre família e escola se faz de forma mediada, é possível que esta relação contribua para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita das crianças. Na medida em que essa relação entre família e escola se fortalece e as questões passam a ser voltadas para a realidade da escola, da comunidade e das famílias, essa integração poderá contribuir para a alfabetização de crianças. Para responder a essa questão de pesquisa e verificar nossa hipótese, traçamos como objetivo geral a identificação e análise nas teses e

dissertações cujos resultados indicam a presença das famílias nas escolas de crianças das séries iniciais do ensino fundamental/alfabetização.

Para sistematizar o estudo em tela, organizamos o artigo da seguinte forma: uma contextualização dos direitos das crianças e deveres das famílias; a metodologia de trabalho, seguindo-se de análises; e, em um último momento, traremos algumas considerações que culminaram com a proposição de ato e direito na alfabetização de crianças.

Direito das crianças e deveres das famílias: um diálogo legal

O debate em torno do fracasso escolar e do papel dos “pais” na vida escolar das crianças é uma discussão presente nas instituições educacionais e de formação docentes. Percebemos, também, o quanto essas questões ainda são atuais e se apresentam de maneira articulada no discurso de alguns professores e professoras.

Sendo essa uma questão que tanto aflige as escolas, quais seriam os caminhos possíveis para superá-la? A questão do fracasso das crianças deve ser resolvida pela escola sozinha ou ela precisa realmente do apoio das famílias? Se a escola necessita desse apoio, de que modo ele se daria? As respostas para essas indagações, resolveriam uma parte significativa dos problemas das escolas que educam e alfabetizam as crianças de classe popular. Mas, mesmo não tendo respostas, compreendemos que não existe uma, mas várias, pois, como fenômeno multicausal, o fracasso escolar se sustenta em dinâmicas sociais e políticas presentes em sociedades excludentes e desiguais como a nossa.

Sabemos que a escola como instituição voltada para formação do conhecimento do ser, de sua cidadania, deve ter parâmetros que visem seu comprometimento com a sociedade. Para esse fim, foram criados, por meio da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), leis que afirmam essa obrigação, esse vínculo da escola com a educação, de forma que ela deva ser garantida pelo Estado, mas também pela família. As duas instituições são fundamentais para o desenvolvimento e segurança das crianças.

Podemos observar alguns indicativos desse processo na Constituição Federal Brasileira de 1988. Alguns excertos nos esclarecem: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Outro importante documento que respalda a garantia da relação entre família e escola e seus diferentes papéis na segurança e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes é a Lei 9394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1996, e que teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então, sendo atualizada e passando a incluir temas que foram ganhando importância na sociedade. A LDB tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, além de especificar quais etapas são contempladas: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o tempo, expandiu o ensino básico para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos.

TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Em todo processo de aprendizagem as crianças e adolescentes devem ser respeitados e devem ter uma atenção voltada para suas especificidades. Todo cidadão tem direitos e deveres,

e as crianças não ficam excluídas dessa afirmação. Ao longo da história da formação da sociedade o olhar para as crianças e adolescentes foi ampliado e, com isso, desenvolveu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que são leis dedicadas especificamente para eles, tanto na educação, como saúde etc.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2007).

Durante todo processo de sua vida, a criança e o adolescente vão adquirindo capacidades, aprendizados e conhecimentos e, tudo à sua volta influencia sua forma de pensar e agir no mundo. Tanto a escola como a família são os espaços em que mais passam seu tempo, que mais contribuem para seu processo de conhecimento; essas duas instituições são importantíssimas para o funcionamento da sociedade e desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, para uma formação como cidadão é preciso adquirir os conhecimentos, os valores que essas instituições possibilitam.

Cada fase da educação básica tem sua especificidade e merece atenção tanto na escola como também na família. Sendo a educação infantil o primeiro contato da criança com a escola, por se tratar de fase de adaptação, merece atenção redobrada. Cada criança tem sua forma de perceber o mundo, todas são diferentes, cada uma tem sua fase de desenvolvimento, isso precisa estar claro tanto para os professores como para os pais, pois é importante que todos eles estejam cientes do passo a passo do desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, fomos buscar novamente respaldo na Legislação para ampliarmos esse debate. De acordo com a Lei nº 12.796, de 2013, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e essencial para o pleno desenvolvimento em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), o que complementa a ação da família.

A instituição família, presente em todas as sociedades do mundo moderno, sendo o primeiro ambiente de socialização da criança, atua como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais. Fica claro, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

De acordo com Phillipe Ariés (2012), a substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. Assim, a forma como ele vai tecendo o processo de desenvolvimento, principalmente em relação ao sentimento de infância nos faz pensar sobre a consideração e o conhecimento que hoje em dia temos sobre essa fase da vida que é tão importante, que marca nossa trajetória e nossa história.

Por meio das reflexões, é importante que também façamos algumas indagações a respeito: Será que hoje em dia a construção, a ideia que temos sobre a infância respeita suas especificidades? Mesmo com a formação de leis que se assegurem sobre essa fase, tanto na sociedade como na escola, elas são mesmo respeitadas, valorizadas e desenvolvidas da forma que é abordada no papel? Será que o conhecimento que a escola tem sobre essa fase é o suficiente?

Não temos como garantir todas as respostas, porém, apresentamos, na sequência, o que as teses e dissertações discutem sobre a temática, na tentativa de nos ajudar a ampliar nossas reflexões em torno dessa problemática, em especial no que se refere à etapa escolar relacionada à primeira infância-alfabetização.

Um olhar sobre as pesquisas

Iniciamos essa seção ratificando que o foco de nosso estudo é um olhar sobre as pesquisas que envolvem a relação família – escola na alfabetização de crianças. Para o desenvolvimento desse trabalho, foi realizada a análise de dissertações e teses sobre a temática, com busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio dos descritores “família”; “escola”; “alfabetização” e “criança”.

Um dos primeiros passos da pesquisa foi identificar e selecionar as teses e dissertações que abordavam sobre o tema alfabetização, família, escola e criança. Nessa etapa, foi realizada a leitura exploratória ou pré-leitura, que visa dar uma visão superficial das reais possibilidades da referência (SALVADOR, 1981, p. 97).

A partir dessa leitura exploratória, desenvolveu-se um quadro contemplando os 82 trabalhos encontrados e, em uma segunda etapa, selecionamos os que ficariam para a análise a partir dos filtros de leitura informativa indicados em Salvador: de reconhecimento, exploratória, seletiva, crítica, interpretativa.

Após a aplicação desse filtro, foram selecionadas 44 Dissertações e Teses. Iniciou-se novamente a aplicação de filtros, agora como os critérios de inclusão e exclusão (quadro 01), determinados na fase de planejamento desse mapeamento, e deu-se início à leitura de seus resumos e considerações finais. Foram selecionados, ao final, 20 dissertações e teses que compuseram o corpo de análise desse trabalho, conforme mostra o quadro 02 abaixo.

Os quadros elaborados foram resultados de fichas de estudos em que foram anotados: a) sequência de número para facilitar a identificação dos trabalhos; b) o título do trabalho; c) o nome do autor, ano da publicação e a instituição; d) o resumo como forma de se obter compreensões prévias sobre os trabalhos.

Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão
<ul style="list-style-type: none"> – Foram consideradas apenas Dissertações e Teses que abordavam sobre alfabetização, leitura, escrita e família; – O título deveria corresponder ao objetivo de pesquisa; – A seleção das Dissertações e Teses se deu por meio da leitura do resumo e considerações finais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Foram descartadas dissertações e teses que faziam referência a assuntos como: deficiência em geral, inclusão digital, violência sexual, educação medicalizada, tecnologias, alguma disciplina específica, imigração, professor de apoio, alfabetização econômica, cultura escrita digital, formação docente, neurociência e letramento.

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão – Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

DISSERTAÇÕES			
Número: 01	ANO: 1992	Título: Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?	Autor: Cavaton, Maria Fernanda Farah
		Resumo: A pesquisa busca demonstrar os desafios enfrentados pelos professores no que se refere ao ensino de leitura e escrita, em especial as dificuldades em ensinar crianças da classe popular. Revela, também, a utilização de técnicas e métodos dentro da sala de aula, de forma a atender esses alunos.	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Número: 02	ANO: 2006	Título: A Alfabetização Emergente na Educação Infantil e no 1º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique	Autor: Inruma, Juvenal Maricane M.
		Resumo: Trata-se de um micro estudo exploratório com o objetivo de demonstrar as contribuições de linguagem oral utilizadas nas relações familiares com as crianças na idade pré-escolar (narração de contos, de história, a recitação de orações e adivinhas).	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Número: 03	ANO: 2009	Título: É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras das séries iniciais	Autor: Sandra Giovina Ponzio Ferreira
		Resumo: A pesquisa buscou problematizar a importância da relação teoria e prática nas ações e discussões coletivas sobre o trabalho docente. Indica, também, que a falta dessa articulação prejudica o processo de alfabetização das crianças.	Instituição: Universidade de São Paulo
Número: 04	ANO: 2011	Título: A influência da família no processo de alfabetização: um estudo de caso numa instituição filantrópica na cidade de São Paulo	Autor: Danila Orbea Maggi
		Resumo: A pesquisa busca indagar a influência da família na educação dos filhos. Foi observado que o que impulsionava o aprendizado das crianças era a relação que estabeleciam com sua rotina diária na instituição, com aula, jogos, brincadeiras, recreação, higiene, alimentação e descanso.	Instituição: Universidade de São Paulo
Número: 05	ANO: 2011	Título: A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras	Autor: Pedrosa, Michelha Vaz
		Resumo: A pesquisa busca evidenciar uma possível influência das famílias sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras do primeiro ano do ciclo da infância e mostra que a preocupação dos pais em relação à alfabetização não interfere diretamente na ação de sua prática.	Instituição: Universidade Federal de Viçosa
Número: 06	ANO: 2011	Título: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: uma escola com a comunidade	Autor: Behrend, Danielle Monteiro
		Resumo: A pesquisa buscou compreender o que as famílias de crianças com histórico de reprovação em classe de alfabetização dizem sobre a escola e os saberes escolares, bem como seus discursos sobre a aprendizagem das crianças e seus discursos acerca da escola.	Instituição: Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Número: 07	ANO: 2012	Título: "Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha": narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas	Autor: Buciano, Maria Fernanda Pereira, 1978
		Resumo: A pesquisa constitui-se na narrativa produzida por uma professora que pesquisa a própria prática pedagógica acerca da experiência vivida em diálogo com seus alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental.	Instituição: UNICAMP. Faculdade de Educação
Número: 08	ANO: 2012	Título: Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica	Autor: Druzian, Ângela
		Resumo: A pesquisa teve como objetivo geral identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas da educação infantil e reconhece que a melhoria deve ser preocupação de todos, por isso é importante ter um diálogo entre professores, gestores e familiares das crianças.	Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Número: 09	ANO: 2013	Título: As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Autor: Lima, Izabel Maciel Monteiro
		Resumo: A pesquisa busca analisar as práticas pedagógicas adotadas na escola, no processo de transição para o ensino fundamental tendo em vista a prevenção do fracasso escolar no EF mediante a antecipação de práticas de escrita, numa perspectiva restrita do próprio processo de alfabetização das crianças.	Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação.

Número: 10	ANO: 2013	Título: O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? o impacto do programa de alfabetização na idade certa – PAIC e outros determinantes	Autor: Holanda, Ana Maria de Lima
		Resumo: A pesquisa busca o analisar o impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e de outras variáveis que caracterizam as famílias, a escola e o docente, sobre o resultado municipal da Prova Brasil em 2011 dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.	Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC
Número: 11	ANO: 2015	Título: O capital cultural dos alunos de escolas públicas de classes de alfabetização da região da AMUREL	Autor: Oliveira, Marilête Pinto de
		Resumo: A pesquisa revela que a escola deve possibilitar a todos o conhecimento com a mesma proporção, dando ênfase nos conhecimentos que alguns ainda não tiveram contato, que a escola, os professores e a família não são culpados pelo fracasso escolar e sim o sistema que está a serviço dos interesses dos dominantes.	Instituição: Universidade do Sul de Santa Catarina
Número: 12	ANO: 2016	Título: O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância	Autor: Barbosa, Amanda Czernisz
		Resumo: A pesquisa discute a situação de crianças com cinco anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental das escolas que participaram do Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa, PNAIC, nos anos de 2013 e 2014. Aborda sobre a importância de considerar a infância como momentos de brincadeira e ludicidade tão essenciais para essa idade.	Instituição: Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
Número: 13	ANO: 2016	Título: Um estudo da percepção das professoras sobre crianças em situação de acolhimento institucional	Autor: Pinto, Helen
		Resumo: A pesquisa aponta que um dos fatores que interferem no processo educacional de crianças acolhidas incluem a formação docente inicial e continuada, a lógica das professoras, a falta de sociabilidade das crianças acolhidas com as demais, a falta de diálogo entre as professoras e os educadores sociais, a desinformação docente em relação à realidade da criança institucionalizada e a prevalência do senso comum enquanto fator norteador da prática do professor.	Instituição: Centro Universitário La Salle
Número: 14	ANO: 2018	Título: Na teia de relações: a formação do aluno	Autor: Santos, Cláudia Santana
		Resumo: A pesquisa revela que desde a educação infantil o professor, de alguma forma, influencia na formação do aluno, deixando marcas em seu processo formativo além da influência da escola, família, igreja etc.	Instituição: Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE
TESES			
Teses e dissertações analisadas			
Número: 15	ANO: 2011	Título: Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula	Autor: Giroto, Vanessa Cristina
		Resumo: A leitura dialógica na sala de aula, representou uma maneira dialógica e crítica de se trabalhar a formação de leitores por meio do referencial de Paulo Freire.	Instituição: Universidade Federal de São Carlos
Número: 16	ANO: 2012	Título: A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Autor: Shelly Blecher Rabinovich

		Resumo: A pesquisa analisa o processo de transição da educação infantil para ensino fundamental I e revela que está sendo aplicado um ensino inadequado para esse público. Indica a necessidade do reconhecimento dos familiares a respeito de como a educação infantil é importante para o processo de alfabetização.	Instituição: Universidade de São Paulo
Número: 17	ANO: 2013	Título: A escrita para o outro no processo de alfabetização.	Autor: COSTA, D. M. V.
		Resumo: A pesquisa busca evidenciar como a prática educativa deve possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica.	Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo
Número: 18	ANO: 2014	Título: O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis	Autor: Regina Lúcia Poppa Scarpa
		Resumo: A pesquisa buscou indagar os conhecimentos adquirido por com crianças de baixo nível escolar na pré-escola e revelou a importância de algumas dimensões, como: dimensão coletiva, dimensão individual e dimensão local na promoção de aprendizagens acerca da língua escrita.	Instituição: Universidade de São Paulo
Número: 19	ANO: 2016	Título: O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras	Autor: Raniro, Caroline
		Resumo: A pesquisa buscou identificar, compreender e analisar, a partir de concepções de crianças e suas professoras, como a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental vem se constituindo e destaca que a participação das famílias não são como as professoras esperavam.	Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Número: 20	ANO: 2016	Título: Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças	Autor: SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa
		Resumo: A pesquisa busca evidenciar a importância da relação familiar no meio escolar, de forma a contribuir para leitura e escrita no processo de alfabetização das crianças.	Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Quadro 2: Dissertações e Teses selecionadas – Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

Este processo de *(re)visão* na pesquisa bibliográfica (no sentido de busca por outra visão e não apenas uma recorrência) confirmou que os temas infância, ludicidade, professor e família refletiam o eixo de desenvolvimento dos estudos.

A presente análise consiste em quatro subseções: na primeira, foram analisadas as categorias acerca da infância; na segunda subseção, o tema ludicidade no processo de aprendizado; na terceira subseção abordamos sobre a forma de condução de ensino pelo professor e por fim, discutimos sobre a relação família-escola. Assim como consta no quadro 2, os trabalhos encontrados foram numerados para que durante o processo de análise fosse possível fazer uma rápida identificação deles.

Infância: números 05; 09; 12; 16

No trabalho 12, a autora vai abordar sobre a importância de considerar a infância, de valorizar esse momento, de perceber como é essencial para a criança vivenciar esse processo, que não deve exigir e nem forçar que ela fique enfileirada, disciplinada, de forma a silenciá-la. Assim como foi abordado nos trabalhos 05, 09 e 16, foi possível identificar a necessidade da escola e da família de

repensarem a infância e a especificidade dessa fase, além disso, é necessário que tanto escola quanto família valorizem as diferentes etapas de desenvolvimento apresentadas pelas crianças.

No trabalho 09, a brincadeira e a ludicidade, foram indicadas como essenciais para o processo de desenvolvimento infantil. Foi possível perceber que, quando a ludicidade não é trabalhada na educação infantil, a aprendizagem da criança acaba sendo prejudicada quanto ela vai para o ensino fundamental. No trabalho 16, foi possível identificar a necessidade da permanência do diálogo entre essas duas fases de ensino (educação infantil e ensino fundamental), além da necessidade de considerar a criança nas suas particularidades.

As análises advindas desses trabalhos nos ajudam a refletir, a partir de Ariés (2012), a respeito dos sentimentos que envolveram a infância. Segundo o autor,

O primeiro sentimento da infância- caracterizado pela paparicação – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei [...]. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física (ARIÉS, 2012, p. 105).

O tratamento oferecido às crianças a partir da explanação em torno dos sentimentos que envolveram a infância, nos ajuda a compreender que, apesar desta ser uma etapa que necessita de muitos cuidados e atenção por ser um momento de descobrimentos e de contato com o mundo, ainda se faz necessário que nós, enquanto sociedade, ampliemos a visão em torno da infância como etapa de direitos e de possibilidades que devem ser respeitadas.

Ludicidade: números 08; 09; 12; 16

Por meio da leitura e da análise dos trabalhos 08, 09, 12 e 16, podemos notar que está presente a preocupação com a transição da educação infantil para o ensino fundamental, pois na educação infantil é momento de a criança começar a se desenvolver, a ter contato com a leitura e escrita, mas não de uma forma exigente, mas de uma forma natural e devem ser proporcionados mais momentos de brincadeiras que explorem a imaginação e a criação da criança.

Os trabalhos problematizam a alfabetização das crianças nesse primeiro ciclo do ensino fundamental e discutem que existem diferentes formas de se apresentar a leitura e escrita para a criança no ensino fundamental, mas de forma que não tire algo tão importante delas, como a ludicidade.

A discussão em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, apontada no trabalho 17 como momentos significativos para a criança, vai ao encontro do que aponta Vigotski. Segundo o autor: “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”. (VYGOTSKY, 1991, p. 74). Nesse trabalho é possível evidenciar que o processo de leitura e escrita está atrelado ao que a criança conhece e vivencia, e esse momento tem que ser algo significativo para ela, ou seja, tem que fazer sentido.

Nessa mesma direção, temos as contribuições de Smolka que traz um olhar sobre o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva lúdica e discursiva. A autora afirma que:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam. As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo,

as crianças não escrevem ‘para o professor corrigir’. Elas usam – praticam – a leitura e a escrita (SMOLKA, 1999, p. 114).

A autora nos ajuda a compreender a essência do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Smolka, esse processo não deve ser mecânico, mas sim utilizar-se das brincadeiras, da criação, da interação. É preciso usar a leitura no cotidiano e não usar o cotidiano para promover a leitura. Dessa forma, a chave está na interlocução, na interação e nas brincadeiras, pois a leitura e a escrita como formas de linguagem são construtivas do dizer, assim a alfabetização se processa nesse movimento discursivo.

Família: números 02; 04; 05; 06; 08; 10; 11; 13; 19; 20

O trabalho 04 busca indagar sobre a influência da família na educação dos filhos e, assim como no trabalho 13, afirma que as professoras veem a falta da família na escola como um dos fracassos escolares, no caso de crianças que apresentam vulnerabilidade social. Em relação à forma de participação de algumas famílias na escola, os trabalhos 05, 06, 08, 11, 19 e 20 apontam que não é exatamente o esperado pelas professoras, pois muitas famílias não fazem o acompanhamento devido dos alunos. Notamos também que há uma cobrança a mais sobre a escola pelos pais, principalmente nessa fase de alfabetização e, com a mudança do ensino fundamental para 9 anos, muitos familiares ficam preocupados com seus filhos e filhas não estarem aprendendo, acham que eles têm que ser alfabetizados rapidamente. Essa é uma crença comum entre famílias, mas também entre muitos profissionais da educação, infelizmente.

Os trabalhos também têm mostrado que a forma como a escola se organiza faz a diferença no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, ou melhor, a estrutura física também influencia na aprendizagem das crianças. Torna-se essencial refletir como esse espaço está ajudando a criança a se expressar, a ser autônoma, a dialogar, a ter relações e se é um espaço em que ela se sente confortável e acolhida e se as famílias também são acolhidas. Freire e Shor nos ajudam a compreender que:

O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, preciso estar criticamente consciente dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade (FREIRE; SHOR, 2011, p. 82).

Sabemos que modificações na educação dependem de coisas maiores, de demandas, políticas, de ações, mas de ações também que envolvem um diálogo entre família e escola e, para isso, a escola precisa ter esse olhar e percepção democrática para possibilitar esse espaço dialógico no seu meio. Freire (2005) nos ajuda a pensar e refletir sobre a importância do diálogo nesse processo de uma educação, de forma a torná-la mais humanizada. Para o autor, não é possível realizar uma educação dialógica sem um profundo amor por todas as pessoas, com humildade e esperança na humanidade. Estamos falando de uma relação entre família e escola que precisa ser estabelecida democraticamente por meio do diálogo.

Considerações finais

Após as análises, do material que apresentamos, percebemos que a participação das famílias, na maioria das vezes, acontece apenas em reuniões ou quando as professoras chamam os familiares para conversar e que, principalmente na educação infantil, elas não se envolvem

efetivamente, sendo que esse envolvimento fica restrito nos anos iniciais do ensino fundamental, em função das exigências dessa etapa.

Identificamos também que a relação dos familiares com o ensino, com a leitura e a escrita influencia no desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização. Portanto, é preciso que as famílias percebam a importância de continuar em casa o processo de conhecimento que é adquirido na escola, de fazer um acompanhamento de suas crianças e de buscar estar junto com a escola.

Após as análises, foi possível identificar que o processo de alfabetização necessita de melhores conhecimentos e informações tanto dos docentes quanto dos familiares, ainda mais nessa fase de transição da criança da educação infantil para o Ensino Fundamental I. Faz-se necessário que os docentes tenham mais conhecimento sobre o processo de alfabetização para que consigam identificar a fase em que a criança está e assim possibilitar mediações que contribuam ao seu aprendizado. Entendemos, também, como é importante o estabelecimento do diálogo entre professores(as) e familiares para que possam ter um esclarecimento sobre esse processo, para que não haja um mal entendimento ou cobrança, de forma que queiram acelerar o processo de aprendizagem.

Por fim, gostaríamos de afirmar que no compartilhamento do estudo nos fazemos companheiros, pois acreditamos ser possível apostar numa outra dinâmica da relação entre família e escola e em uma alfabetização outra e assim nos fazemos companheiros pela utopia (GERALDI, 2005).

Referências

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: nov. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/hpsenado>; <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 nov. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005. p. 33-38.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sobre as autoras

Vanessa Cristina Giroto: Professora do quadro efetivo da Universidade Federal de Alfenas-MG, desde 2011. Atua como professora nas Licenciaturas e no Curso de Pedagogia ministrando disciplinas de Alfabetização e Didática, áreas de concurso. Colabora com a disciplina de Estágio e Formação de Professores(as). Coordena o Grupo de Pesquisa Educateliê (CNPQ, 2019). A ênfase de seu trabalho acadêmico (pesquisa e de extensão) está na linha de Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as) na perspectiva Freiriana; Ensino e Aprendizagem; EJA. Na extensão desenvolve trabalhos de leitura com sujeitos privados de liberdade; alfabetização e formação de professores. Formada em Pedagogia (2004), Mestrado (2007) e Doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal de São Carlos. É membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). É ativista pela justiça social.

E-mail: vanessagirotto30@gmail.com.

Elizabeth Orofino Lúcio: Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA) lotada no Instituto de Ciências da Educação, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES). Fundadora e coordenadora do Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, cibercultura, formação e trabalho docente, do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPASEA (CNPQ), do Fórum de Alfabetização, leitura e escrita Flor do Grão Pará, do Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará e do projeto Farinhada Literária. Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa-Portugal, como bolsista CAPES/PSDE. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, Hab.: Port./Lit. pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialista em Informática Aplicada à Educação, Gramática Gerativa e Cognição (UFRJ), Mestrado (UFRJ) e Doutorado (UFRJ) em Educação na linha Currículo, Linguagens e Formação de Professores pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, didática da formação, alfabetização, leitura, escrita, literatura infanto-juvenil, cibercultura e política pública. Atualmente é coordenadora da Associação Brasileira de Alfabetização da Região Norte.

E-mail: orofinolucio@ufpa.br.

Ana Cláudia Almeida Martins: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas/MG. Tem experiência com projetos de extensão e pesquisa na área de alfabetização e realizou Trabalho de Conclusão de Curso com o seguinte tema " A relação família-escola".

E-mail: anaclaudiamartins003@gmail.com.

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

LITERARY READING IN THE TEACHING OF THE HISTORY CURRICULUM COMPONENT

LA LECTURA LITERARIA EN LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CURRICULAR DE HISTORIA

Juliana Paula de Oliveira Gomes¹

Heloísa Marina Pereira²

Resumo: O presente texto tem como objetivo unir as perspectivas de leitura literária e as possibilidades de sua utilização no ensino aprendizagem no componente curricular de História. Pretende-se, a partir dos aportes teóricos, comprovar que a leitura literária pode e deve ser utilizada como recurso a fim de facilitar, complementar e ilustrar fatos históricos e trazê-los como parte do cotidiano escolar dos alunos da educação básica.

Palavras-chave: Leitura literária; leitura; história.

Abstract: The present text aims to unite the perspectives of literary reading and the possibilities of its use in teaching and learning in the curriculum component of History. It is intended, from the theoretical contributions, to prove that literary reading can and should be used as a resource in order to facilitate, complement and illustrate historical facts and bring them as part of the school routine of basic education students.

Keywords: Literary reading; reading; history.

Resumen: Este texto tiene como objetivo unir las perspectivas de la lectura literaria y las posibilidades de su uso en la enseñanza y el aprendizaje en el componente curricular de Historia. Se pretende, a partir de los aportes teóricos, demostrar que la lectura literaria puede y debe ser utilizada como recurso para facilitar, complementar e ilustrar los hechos históricos y llevarlos como parte de la rutina escolar de los estudiantes de educación básica.

Palabras clave: Lectura literaria; lectura; historia.

Introdução

As pesquisas na área da educação têm se direcionado à compreensão da formação docente como um processo contínuo de aprendizagem, nesse percurso a leitura se mostra uma atividade importante para a formação tanto dos professores quanto dos alunos. O aprender a ler leva consequentemente ao ler para aprender. Paulo Freire (1996, p. 16) reforça a importância da pesquisa refletindo que: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Assim, podemos compreender a importância da pesquisa para compreender e relacionar práticas e estudos a fim de promover atividades que levam em consideração a autonomia do estudante para haja integração entre a literatura e os componentes curriculares.

Como sabemos, a leitura pode ser interpretada de várias maneiras pois existem várias definições e compreensões sobre a palavra leitura, tantas quantas são possíveis pensarmos. Ler

¹ Universidade Federal de Lavras.

² Centro Universitário Estácio de Brasília e Faculdade Unyleya.

uma bula de remédio é diferente de ler uma receita, ler uma imagem é diferente de ler um poema, ler uma fábula é diferente de ler um conto de terror. Aprender a ler é, também, diferente de ler para aprender, que difere da leitura deleite.

O presente texto tem como objetivo principal analisar as práticas de leitura literária como ferramenta no cotidiano educacional a fim de auxiliar no ensino do componente curricular de História. Apesar de, ainda, em muitas instituições a leitura literária ser vista apenas como ferramenta de distração ou de ludicidade, muitas pesquisas têm comprovado a forte contribuição desse eixo da leitura como prática fundamental no ensino e aprendizagem em diversas áreas da prática pedagógica.

Leitura literária

A leitura está diretamente ligada à compreensão e podemos compreender a leitura de diferentes formas considerando a especificidade e o objetivo da realização da ação leitora. A leitura literária está intimamente relacionada à construção de sentidos e ao conhecimento adquirido socialmente, a possibilidade de estar presente nas experiências das crianças mais novas aos adultos mais velhos.

Essas experiências das pessoas de todas as idades com a leitura literária propõem ampliação dos sentidos e da compreensão dos campos da atividade humana. Para as crianças, as atividades cujos objetivos de aprendizagem específicos estão presentes transformam textos em brincadeiras, músicas, poemas, danças, desenhos e outras tantas formas de expressão e de construção de conhecimento.

A leitura literária é capaz de provocar sensações, sentidos, entendimento, experimentações que são essenciais à formação humana. Podemos conhecer-nos e conhecer os outros pela utilização na literatura, conhecer a cultura de onde moramos e, também, as histórias, mitos e lendas de povos ancestrais.

Muitas vezes associamos a leitura literária e a literatura somente ao imaginário e à ficção. Porém, ambas apresentam possibilidades para que conheçamos o real, mesmo que em lugares distantes. Muitos são os livros e textos que apresentam fatos históricos e verdadeiros com uma linguagem (verbal e não-verbal) adaptada ao contexto infantil e infanto-juvenil.

Frente a um texto literário, podemos considerá-lo como uma produção artística pois há a interação entre o cognitivo ligado à compreensão e o emocional ligado aos sentidos da percepção. Sendo assim, de acordo com Paiva (2006) os textos literários buscam aliar o intelectual ao estético.

É necessário especificar que a leitura literária infantil ou literatura infantil é, de acordo com Paiva (2006, p. 22) definida pela própria especificação: “um texto no qual há preocupação especial com a linguagem e estéticas apresentadas considerando que são destinados ao público infantil”.

Ainda de acordo com a autora, os textos literários infantis comumente são apropriados por adultos e textos que não foram inicialmente criados para as crianças, foram adaptados para elas. Essa segunda afirmação está presente no recurso de utilizar textos adaptados para ensinar o conteúdo ou explicar fatos históricos complexos para crianças.

Paiva (2006) diz que podemos resumir o tempo de “uma era inteira” apenas em um texto, explicando os acontecimentos mais importantes. Porém, contamos histórias não somente sobre o passado, mas também sobre o presente e lemos textos cujos autores imaginaram sobre o futuro. Assim, ao realizarmos as ações leitoras, podemos perceber que a memória de histórias, que aconteceram em tempos passados, é narrada no tempo presente e quem ouve pode imaginar e recriar as imagens ilustrativas de acordo com seus próprios sentidos. Benjamin (p. 197) afirma que “A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”, portanto, os narradores professores recorrem às pesquisas científicas para que possam lapidar sua prática a fim de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, utilizando a leitura literária para ensinar, favorecendo a criatividade, a imaginação e o conhecimento.

Na maior parte das narrativas, o tempo parece caminhar apenas para frente, como se fosse o tempo do relógio. Mas, em alguns casos ele volta, o passado se sobrepõe ao presente e ao futuro. O tempo da memória, assim como o da imaginação, não funciona tal qual o do relógio, pois sua lógica é outra. Por isso é que Sherazade, a contadora de histórias dos contos árabes, vive mil e uma noites. (PAIVA, 2006, p. 22).

O tempo, durante as narrativas, passa a ser simbólico pois quem conta e quem ouve as histórias podem reviver um tempo passado de acordo com o texto narrado. O texto pode narrar um longo espaço temporal, com passagem dos anos, por exemplo. Mas quem lê a história, percebe todas essas mudanças temporais em apenas alguns minutos.

Acontece assim, ao pensarmos na utilização da leitura literária para contar e explicar fatos passados para as crianças dos conteúdos de História. Recontar histórias de guerras, revoluções, momentos e fatos históricos, explicando o conteúdo com uma linguagem adaptada às crianças favorece a imaginação e a criatividade, principalmente por termos textos bem caracterizados descrevendo os fatos que foram importantes para estarmos estudando-os no presente.

Contação de história no auxílio do ensino do componente curricular de história

Disciplinas como História têm sobre uma mácula de menor importância, decorativas, chatas e sem inovação, justamente por metodologias que causam essa sensação ao aluno. A Doutora em História, Tânia Nunes Davi, destaca que disciplinas como História podem “contribuir de forma decisiva para a alfabetização, a criticidade e a criatividade das crianças” (2018, p. 216). Habilidades essas que estão ligadas a mais de uma área de conhecimento e foge ao padrão das inteligências tradicionais, inteligência linguística e inteligência lógico-matemática.

O cientista norte-americano Howard Gardner, desenvolveu a teoria das Múltiplas Inteligências ou IM, que consiste, nas palavras dele, na “a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDINER, 2012, p. 14). Ao explicar o porquê do nome da teoria fica mais claro o estudo realizado:

[...] múltiplas para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo; ‘inteligências’ para salientar que estas capacidades eram tão profundas quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (GARDINER, 2012, p. 3, grifos nossos).

Foram listadas seis “inteligências”: i) Inteligência Linguística que é “um tipo de capacidade exibida em sua face mais completa, talvez, pelos poetas (GARDINER, 2012, p. 14)”. Manifesta-se no uso da linguagem nas mais diversas formas. ii) Inteligência Lógico-Matemática que se trata da capacidade lógica, matemática e científica. iii) Inteligência Espacial, que se traduz na “capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo” (GARDINER, 2012, p. 15). iv) Inteligência Musical, que é a “habilidade na composição e apreciação de padrões musicais. Sensibilidade para ritmos, timbres, produção e reprodução de músicas, inserindo neste campo os músicos e compositores” (MARTINS, 2010, p. 5). v) Inteligência Corporal-Cinestésica, na qual o indivíduo é capaz de resolver e/ou elaborar problemas usando o corpo (inteiro ou partes). vi) Inteligência Pessoal, é voltada para dentro, para si mesmo. Essa inteligência abrange também a Inteligência Interpessoal, que é a capacidade de compreender o outro.

Destaca-se que, salvo algumas exceções, a maioria de nós somos bons em duas ou três habilidades, e pode não ser nas duas que normalmente são mais conhecidas, Inteligência Linguística e Inteligência Lógico-Matemática. Sendo assim, metodologias tradicionais limitam o desenvolvimento do aluno, pois o ensino ao se limitar aos métodos tradicionais, em que o estudante é visto apenas como mero receptor tem tido cada vez menos adeptos. Isso ocorre, porque consiste basicamente em o professor passar a aula expondo o conteúdo e o aluno sentado ouvindo e tentando memorizar o máximo de conteúdo possível, porque logo terá que realizar provas, que na verdade medem sua capacidade de memorizar e não seu aprendizado. Essas metodologias não funcionam com alunos mais velhos, que dirá com crianças nos anos iniciais da educação.

Com o avanço nas pesquisas na área de educação, foi possível devolver e aprimorar metodologias de ensino, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente quando o assunto é absorção de conteúdo pelos alunos. Uma metodologia que auxilia alunos e professores é a interdisciplinaridade, que torna o processo de ensino-aprendizado um processo integrado e não fragmentado como normalmente é visto, ou seja, ao invés de cada componente curricular se isolar no seu conteúdo, os componentes são trabalhados estabelecendo relações entre si.

A leitura literária aplicada ao ensino do componente curricular História, permite ao aluno construir o conhecimento de forma prática e interativa, correlacionando as disciplinas que têm de aprender durante o ano letivo. Isso favorece também a diminuição do sentimento de sobrecarga, o aluno não se sente sobrecarregado pelo número de disciplinas que tem, porque tem consciência de que o conteúdo de uma está correlacionado ao de outra, ou seja, seu aprendizado não é fragmentado em quantidade de disciplina, mas é linear, seguindo uma linha raciocínio, o que aprende em um componente curricular será útil para os demais.

Nesse sentido, podemos desenvolver o ensino do componente curricular História em conjunto com Literatura, por exemplo, utilizando-se da leitura literária para ensinar o conteúdo curricular de História, tornando-o mais interativo, dinâmico e prazeroso, tanto para o aluno como para o docente.

Elucida-se que literatura e ficção são termos dotados de significados distintos. Isso significa dizer que textos literários nem sempre são ficcionais, podendo haver um misto entre realidade e ficção, em muitos textos literários há uma retratação do contexto social, porém os personagens são fictícios, em outros há personagens reais, mas os fatos narrados são ficcionais, por isso é importante uma seleção dos textos com base em objetivos educacionais claros.

É importante, também, ter em mente, que a leitura literária não é mero instrumento de distração dos alunos ou para diverti-los como mencionado anteriormente. Também não se trata da simples decodificação da linguagem. A leitura literária no ensino de História tem como objetivo desenvolver no aluno a compreensão do contexto em que o texto foi escrito, criticá-lo utilizando métodos adequados, relacioná-lo com seu cotidiano entre outros objetivos identificados no caso concreto.

Outro ponto a ser analisado, antes de escolher as obras literárias, é qual o objetivo do ensino de História. Em cada fase do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz as habilidades a serem desenvolvidas por cada componente curricular em cada fase da educação. No que tange a Educação Infantil, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: i) O eu, o outro e o nós; ii). Corpo, gestos e movimentos; iii) Traços, sons, cores e formas; iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para o ensino fundamental, “a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos” (BRASIL, 2018, p. 57) a BNCC, divide o ensino em áreas: área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ensino Religioso, e área de Ciências Humanas que se subdivide em Geografia e História. Na etapa do ensino médio, o ensino também é dividido em áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que integra o estudo de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Para crianças da Educação Infantil, o campo da experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações tem como objetivo desenvolver nas crianças a capacidade de “utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar)” (BRASIL, 2018, p. 51). Conceitos esses, importantes para assimilar a História.

A leitura literária nos anos iniciais da educação é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Os conceitos inerentes ao tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar) podem ser abordados em uma história curta, durante a leitura para as crianças os professores podem ir marcando a passagem de tempo para que os alunos comecem a assimilar os conceitos referentes ao tempo e criar esse raciocínio.

Há livros infantis onde essas noções estão muito presentes na história, como por exemplo o livro “A flor que chegou primeiro”, de Mayara de Aleluia Pereira³, que trabalha com o presente e o passado. De forma muito resumida, o livro, narra a história do nome de uma estação de trem, a discussão gira em torno de quem veio primeiro a árvore ou a estação. Através desse livro é possível trabalhar com as crianças a ideia de presente e passado, bem como propor a elas que contem histórias sobre algum ponto da cidade, do bairro ou da escola, estimulando a oralidade, escrita, pesquisa, análise etc., observando sempre a idade e o desenvolvimento das crianças.

Um pouco mais adiante, já no Ensino Fundamental, os alunos precisam desenvolver o raciocínio espaço-temporal que “baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018, p. 353), para ser capaz de alcançar as competências específicas de História, entre elas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, **posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.**
2. **Compreender a historicidade no tempo e no espaço**, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (BRASIL, 2018, p. 402, grifos nossos).

Essas competências podem ser desenvolvidas com a leitura literatura, os professores de História e Literatura podem trabalhar em conjunto para abordarem em suas aulas um mesmo livro, visto que muitas obras trazem consigo registros de contexto históricos, como por exemplo o livro “Pedro e o portal”, de Glaucia Lewicki, indicado para crianças a partir de 8 (oito) anos, tem uma escrita leve e fluída o que permitirá aos jovens leitores uma compreensão fácil da história narrada. É um livro que se passa em 1810 e 2018:

Ao encontrar um misterioso portal no Palácio de São Cristóvão, o futuro imperador Pedro I é transportado para o século XXI, na noite do incêndio que destruiu o Museu Nacional. Sem ter como voltar para sua época, o menino conhece um mundo bastante diferente daquele que deixou para trás, mas onde não pode ficar por muito tempo... Em uma aventura repleta de humor e reviravoltas, a Independência do Brasil se vê ameaçada, e uma nova e surpreendente história pode ser escrita!⁴ (LEWICKI, 2021, p. 160).

³ PEREIRA, Mayara de Aleluia. **A flor que chegou primeiro**. São Paulo: Itaú Unibanco, 2021.

⁴ Sinopse de Pedro e o Portal.

Podemos trabalhar com esse livro a compreensão de contexto históricos, relações de poder, as estruturas sociais, culturais e o posicionamento no mundo contemporâneo e as possibilidades de intervenção. Isso fazendo uma análise da sinopse, a partir da leitura individual realizada pelo professor, permitirá a ele extrair muito mais pontos a serem abordados de acordo com sua realidade de ensino.

No Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, são listadas 6 (seis) competências específicas para área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre elas destacamos a primeira, mas todas podem ser trabalhadas tendo em mente a interdisciplinaridade:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018, 570).

Nesta etapa do ensino, os alunos estão se preparando para prestar vestibular e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), em que é cobrado a leitura de clássicos da literatura. Tais obras literárias carregam em seu texto muito do contexto social do momento que foram escritas. Muitos autores, a exemplo Machado de Assis, Graciliano Ramos, Ariano Suassuna etc., em suas obras descrevem o cenário político, religioso, social, relações familiares do período, fazem críticas relevantes etc. O professor de História pode trabalhar com tais obras, completas ou trechos, em suas aulas, isso porque “a literatura possibilita o desenvolvimento de habilidades descritivas, versatilidade no momento de interpretar as temporalidades do texto literário, uma época e um contexto apresentado” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010 *apud* THOMSON, 2018, p. 291).

Para a aprendizagem do conteúdo de História é necessário um processo de internalização do conteúdo (THOMSON, 2018), ou seja, a mera memorização de fatos, nomes e datas não é adequada para o aprendizado. Ainda de acordo com a autora:

Nesse sentido, sabemos que, nos últimos anos do século XX, o ensino de história vem abarcando cada vez mais as chamadas ‘novas linguagens’, principalmente como forma de responder aos desafios modernos da educação. Cinema, música, quadrinhos, charges, cartazes e também a literatura compõem uma profusão de materiais que foram incorporados às metodologias de aprendizagem histórica (THOMSON, 2018, p. 290).

É consenso entre estudiosos os benefícios da leitura literária no ensino do componente curricular de História, não restando dúvidas quanto seu benefício ao aprendizado.

Considerações finais

Podemos considerar, de acordo com nossos estudos, que a leitura literária pode ser explorada para que possamos consolidar aprendizagens de acordo com um planejamento bem definido e objetivo, torna-se possível utilizá-la em diversos componentes curriculares. A Base Nacional Comum Curricular propõe que trabalhem os conteúdos utilizando diversos suportes e metodologias com o intuito de favorecer a aprendizagem e a assimilação dos conteúdos que fazem parte dos componentes curriculares pré-estabelecidos pelo documento.

Muito se estuda sobre a leitura literária apresentada no currículo da Educação Infantil, porém, como descrevemos anteriormente, utilizar a leitura literária para o ensino do Componente

Curricular História, além de possível é uma abordagem inovadora que favorece a interdisciplinaridade, contextualizando os fatos e acontecimentos que formaram nossa cultura atual às histórias, poesias e fábulas, além de trabalhar a formação humana de maneira integral e dinâmica.

Referências

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018

DAVI, Tânia Nunes. **Propostas para o ensino de história e geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: FUCAMP, 2018.

GARDINER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LEWICKI, Gláucia. **Pedro e o portal**. São Paulo: Escarlate, 2021.

MARTINS, Beatriz Prado. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática da educação infantil**. 2010. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=76>. Acesso em: 11 set. 22.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. O ensino de história e as práticas de leitura na escola: reflexões sobre o contexto brasileiro atual. **História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 285-307, 2018.

Sobre as autoras

Juliana Paula de Oliveira Gomes: Mestre em Educação, Especialista em Alfabetização e Letramento, Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão escolar, Professora do Ensino Fundamental – Alfabetização, Professora no Ensino Superior, Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Linguagens Leitura e Escrita.

E-mail: ju.p.oliveira2010@gmail.com.

Heloísa Marina Pereira: Advogada, graduada pelo Centro Universitário Estácio Brasília de Taguatinga/DF, Brasil; especialista em Direito Público pela Faculdade Processus de Águas Claras/DF, Brasil. Licenciada em História pela Faculdade Unyleya, Águas Claras/DF, Brasil.

E-mail: helocorgozinho@gmail.com.

DISCURSO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DIFERENÇAS NA LITERATURA PARA INFÂNCIA

TEACHER SPEECH AND TRAINING: THE DIFFERENCES IN LITERATURE FOR CHILDREN

DISCURSO Y FORMACIÓN DE PROFESSORES: LAS DIFERENCIAS EM LA LITERATURA PARA LA INFÂNCIA

Lilian Fonseca Lima¹
Rosemary Lapa Oliveira²

Resumo: Neste texto, discute-se a literatura para infância com temáticas que versem sobre as diferenças de gênero na formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Considerando outros modos de pensar tais questões, propõe-se uma discussão que parte das relações que se estabelecem entre o processo de formação docente, a análise do discurso e o texto literário para infância. A partir de um enfoque transdisciplinar e orientada por uma perspectiva discursiva, apresentamos as possibilidades de compreensão da problemática a partir das contribuições teóricas de diferentes áreas do saber como a Literatura, Análise do Discurso Francesa e os Estudos de Gênero. O mote é proveniente de uma pesquisa de doutorado em andamento que analisa a experiência educativa no círculo de leitura no qual vislumbramos as possibilidades de combate ao preconceito e à discriminação na prática pedagógica. (senti falta de pelo menos uma frase que ilustre parte dos resultados já alcançados).

Palavras-chave: Formação docente; literatura; análise do discurso.

Abstract: In this text, literature for children is discussed with themes that deal with gender differences in the initial training of teachers in the Pedagogy course. Considering other ways of thinking about these questions, a discussion is proposed that starts from the relationships that are established between the process of teacher training, discourse analysis and the literary text for childhood. From a transdisciplinary approach and guided by a discursive perspective, we present the possibilities of understanding the problem from the theoretical contributions of different areas of knowledge such as Literature, French Discourse Analysis and Gender Studies. The motto comes from ongoing doctoral research that analyzes the educational experience in the reading circle in which we envision the possibilities of combating prejudice and discrimination in pedagogical practice.

Keywords: Teacher training; literature; speech analysis.

Resumen: Este trabajo, discute la literatura dirigida a la infancia con temas que versan sobre las diferencias de género en la formación primaria de profesores del curso de Pedagogía. Considerando otros modos de pensar tales cuestiones, proponemos una discusión que parte de las relaciones que se establecen entre el proceso de formación docente, el análisis del discurso y el texto literario dirigido a la infancia. A partir de un enfoque transdisciplinar y con la orientación de una perspectiva discursiva, presentamos la comprensión del problema a partir de las contribuciones teóricas de diferentes áreas del saber como Literatura, Análisis del Discurso Francés y Estudios de Género. Este asunto proviene de una investigación, para la tesis de

¹ Universidade do Estado da Bahia.

² Universidade do Estado da Bahia.

doctorado, que analiza la experiencia educativa en el círculo de lectura en el cual se vislumbran las posibilidades de combate a los prejuicios y a la discriminación en la práctica pedagógica.

Palabras clave: Formación docente; literatura; análisis del discurso.

Introdução

Estudos literários apontam que, no cenário contemporâneo, o texto ficcional para crianças precisa tratar os temas emergentes e abordar temáticas consideradas tabu. É nesse campo do conhecimento que circula a pesquisa em andamento. Proveniente de uma pesquisa de doutorado em andamento, este artigo objetiva refletir sobre a leitura literária para infância com temática que aborde as diferenças de gênero e sexualidade na formação inicial de professores, tendo em vista outros modos de pensar tais questões e o combate ao preconceito e discriminação na prática pedagógica.

A metodologia foi mediada pelo dispositivo de pesquisa círculos literários que consistiu em encontros com a literatura, para interação com o conhecimento que emergiu, através de reflexões proporcionadas a partir das interações com o texto literário e colaboradoras, sempre de maneira formativa e dialógica. As reflexões e ações consideraram a formação inicial de professores como um processo formativo que reúne condições de provocar rupturas frente aos tabus e preconceitos que vigoram na sociedade.

Gênero e sexualidade em textos literários para infância: questões para docência

Inserir a temática de gênero e sexualidade no contexto da formação inicial de professores se faz necessário, pois, embora nem sempre contemplada nos currículos de cursos de Pedagogia e na educação básica, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionadas nas diversas relações sociais e institucionais. Ademais, trata-se de uma questão que carece ser problematizada, constituindo-se pauta urgente e necessária para a educação e para a formação dos professores, uma vez que nos permite compreendê-la como campo multifacetado e multideterminado, imerso numa cultura e por objetos que a constituem (NOGUEIRA, 2013; FELIPE, 2007).

O alcance dessas questões extrapola o ambiente acadêmico e alcança agências internacionais. Em recente entrevista, a diretora do escritório de educação da Unesco (sigla inglês para Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) na América Latina, Cláudia Uribe (AFP, 2021, [n. p.]) afirma que “devemos preparar o corpo docente para criar ambientes escolares mais inclusivos e para que os alunos se sintam seguros para denunciar caso sejam vítimas de assédio”.

O apelo para uma maior inclusão sobre a diversidade sexual na educação vem de órgãos como a Unesco, cujas recentes informações oriundas do Relatório de Gênero, publicado pela entidade em junho de 2021, descreve que estudantes LGBTQIA+ são mais vitimizados e sofrem com ambiente escolar hostil na América Latina, ressaltando que tal circunstância é geradora de insegurança e chega a dobrar a probabilidade de abandono escolar. Essa situação corrobora para o desenvolvimento de quadros de depressão entre crianças, jovens e adultos LGBTQIA+ e alerta que diversos países no mundo inteiro “têm dificuldades de abordar orientação sexual, identidade de gênero, e expressão de gênero em currículos e livros didáticos [...]” (UNESCO, 2021, p. 46).

Somada a essa, outra importante informação resultante da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil³ de 2016, revela que tanto o desempenho escolar, quanto as agressões sofridas pelos alunos LGBTQIA+ impactam negativamente em suas notas em decorrência das constantes discriminações, em relação aos estudantes que não sofrem

³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 20 out. 2020.

preconceito. Naquele público, as constantes agressões verbais também são causa de abandono escolar, baixo nível de autoestima e desejo de cometer suicídio.

Dialogando com tais perspectivas, o debate acerca da educação e das diferenças se faz urgente no âmbito da formação inicial de professores, pois com esse cenário o ambiente escolar configura-se um lugar de veiculação de preconceito e discriminação. Poderíamos, então, enquanto partícipes do lugar formativo “nos perguntar como nós que clamamos por justiça, pelo fim de preconceitos e violência estamos, mesmo sem saber, envolvidos com aquilo contra o que procuramos lutar”, como observa Junqueira (2009, p. 13-14).

Por isso, há necessidade de a questão ser encaminhada de forma crítica para que não se corra o risco de lidar com as diferenças sob uma ótica subalterna. No âmbito educacional, especificamente no campo da formação docente, torna-se também desafiador não incorrer no risco de tomar as diferenças pela visão da tolerância, pois tolerar “é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (MISKOLCI, 2012 p. 46).

O desconhecimento sobre o assunto abrange inclusive o perigo que a polissemia dos termos igualdade e diferença representam quando se equipara igualdade à homogeneidade, sob pena de não apreciar as diferenças e, nessa perspectiva, “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural” (CANDAU, 2012, p. 51).

Aqui o risco alcança os termos diversidade e diferença que possuem distintas concepções, assim exaltar a diversidade criadora por exemplo, corrobora para o silenciamento das diferenças de tal forma que a diversidade assumiria um caráter universal, sintetizando as diferenças e as diversidades como cultura e, nesse sentido, tem o risco de a cultura perder sua singularidade, configurando-se como universal (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Os alertas são importantes sinalizações conceituais feitas por autores de diferentes posições teóricas e revelam uma preocupação que ocorre porque muitas vezes docentes não conseguem, por exemplo, diferenciar não apenas os termos acima apontados, bem como demonstram igual dificuldade com as conceituações relacionadas à identidade de gênero e identidade sexual, pois as linguagens e práticas tendem a confundi-las, não permitindo pensá-las distintivamente.

De tal maneira é imprescindível pensar em possibilidades didáticas que possam mobilizar a curiosidade, que seja interessante a aprendizes e que busque o novo. Pode-se então desenvolver práticas pedagógicas que utilizem artefatos produzidos culturalmente como a literatura para as insuficiências e as fissuras (BRITZMAN, 2016).

A problematização de tais questões traz implicações para os currículos dos cursos de Pedagogia, exigindo a atenção ao campo da linguagem como inseparável do processo didático de práticas pedagógicas. Tal processo se concretiza através da realização da aula “constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios [...]” (VEIGA, 2008, p. 269), é nesse sistema de redes, relações e trocas que os sujeitos produzem e são produzidos no âmbito do discurso. Nesse contexto, o discurso pedagógico é o meio discursivo pelo qual são veiculadas e mantidas as tradições e normas, uma vez que o sujeito pedagógico “está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle” (DÍAZ, 1994, p. 15).

Portanto, os dizeres se reproduzem através do discurso institucional, dos currículos, dos materiais didáticos, dos livros de literatura infantil dentre outros instrumentos, operando em toda uma rede discursiva, com a finalidade de instituir um padrão, uma norma, em que os discursos veiculados têm a finalidade de gerar condutas classificatórias baseadas numa heteronormatividade compulsiva de feminino/fêmea ou masculino/macho, estabelecendo os modelos de certo/errado; normal/anormal (LOURO, 1997).

O efeito dessa regulação almeja a aprendizagem de papéis masculinos e femininos que devem ser aprendidos. Entretanto, tal ação vem na contramão do conceito de gênero, porque papéis são como “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas seus modos de se relacionar ou de se portar...” (LOURO, 1997, p. 24).

Para a autora, a aprendizagem de papéis também estabelece uma relação de correspondência, de adequação e de uma expectativa do que é masculino e feminino em uma dada realidade, concepção considerada simplista, pois camufla as desigualdades, retira de foco as várias formas de expressão das masculinidades e feminilidades e escamoteiam as redes de poder que operam via instituições, discursos e práticas como forma de hierarquizar os gêneros.

Isso demonstra a necessidade em sair das armadilhas da dualidade sexo/gênero que porventura se possa cair para entender as falsas dicotomias como biologia/cultura, essencialismo/construtivismo. Indica também a importância em compreender as diferenças sociais atribuídas ao corpo a partir de diferentes visões teóricas, atribuindo um olhar interdisciplinar e dinâmico para compreender sexo, gênero e sexualidade (FAUSTO-STERLING, 2002). O que aponta para uma visão mais ampla de compreensão do gênero para além das construções que separam os corpos em machos e fêmeas.

De tal modo, gênero e sexualidade entendidos como discursos, modos discursivos são constructos que se fazem pela cultura, espaços linguísticos e escolares e, assim sendo, é preciso questionar como a escola via prática pedagógica, desenvolve um processo de escolarização do corpo, produzindo feminilidades e masculinidades de modo permanente, contínuo, às vezes sutil, outras nem tanto, mas sempre com objetivo de disciplinar corpos (LOURO, 1997).

Linguagem, discurso e textos literários para infância

As ponderações trazidas neste texto abrem-se como possibilidades de pensar a leitura literária como mote de constituição do sujeito da linguagem, posto que: “sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser” (FIORIN, 2008, p. 29).

Nesse sentido, enquanto a linguagem é pensada em seu aspecto simbólico, como prática que produz sentidos e que não se pode negar a sua exterioridade, é no âmbito do discurso que se pode identificar as coerções sociais presentes nela. Fiorin (2011), ao identificar os elementos semânticos constantes no discurso, se refere ao campo da manipulação consciente e manipulação inconsciente, notando que tais elementos estão presentes nos discursos de determinada época, produzindo uma forma de ver o mundo.

É importante entender que o discurso se manifesta numa instância discursiva e é produzido através do texto que se forma materialmente através dos gêneros textuais. Assim sendo, o texto se constitui lugar de expressão dos elementos semânticos organizados para produzir o discurso; e enquanto aquele é de natureza individual, esse é social (FIORIN, 2011).

Partindo do princípio de que é preciso entender os modos em que se inscrevem historicamente os processos de produção de sentidos, a Análise do Discurso (AD) toma o discurso enquanto prática da linguagem, que em sua etimologia traz a ideia de percurso, de correr por, considerando que o discurso “é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 1999, p. 15). Trata-se do uso da língua no âmbito simbólico, daí o movimento, posto que se trata do sujeito produzindo sentidos; portanto, a AD oportuniza trabalhar com o imaginário e de que forma ele é retratado, suas condições de produção mais especificamente o contexto-sócio-histórico e as ideologias.

Nesse contexto da atividade languageira em que o sujeito produz gestos de leitura é que a análise do discurso se ocupa, caracterizando-se como um campo de interpretação. É, portanto, no

movimento da linguagem que o humano se coloca como sujeito subjetivo, e toma consciência de si por constituição de um eu que “se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado... A realidade a qual ele remete é uma realidade do discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 57).

Para tanto, assume fundamental importância o processo educativo através do qual cada sujeito participa, constituindo assim sua consciência e a maneira de pensar o mundo. Isso demonstra ser indispensável refletir sobre quem é essa potencial criança-leitora que habita as salas de aula dos já decorridos quase 1/4 do século XXI, para pensar outras leituras literárias, pois

A questão é saber como o tema é abordado: se sem medo, sem reservas, sem fugir das questões principais ou fazer-de-conta que não existem... Ou, colocando num parágrafo, cheio de evasivas, mil explicações, às vezes até confusas ou atabalhoadas, não dando nem tempo para que a criança-leitora pense, elabore, resolva, se identifique, concorde, discorde, critique, negue etc. a forma como tal ou qual questão está sendo explicada / proposta / vivida / resolvida / lidada (ABRAMOVICH, 1997, p. 98).

O exposto nos alerta para o fato de que precisamos pensar a literatura para infância não como algo milagroso, mas como um saber que nos ajuda na compreensão do mundo de maneira mais diversa e coerente. Pensada nesses moldes, favorece “além de competências, cognitivas, *stricto sensu*, também sensibilidades, emoções, ligações afetivas, interações, transformações” (PAULINO, 2004, p. 57).

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como experiência que ultrapassa a fronteira de um processo lógico-formal de compreensão, ou de aquisição de informação, ela se amplia no sentido de que os textos representem uma variedade de contextos, diversas visões de mundo indo ao encontro do paradigma de uma escola que não degenera, é inclusiva e forma seus alunos para a vida, como cidadãos. Essa é a perspectiva assumida neste texto.

Assim, a ficção é necessária para que conheçamos sobre nós mesmos e sobre o que nos torna profundamente humanos, pois “uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso” (ANDRUETTO, 2008, p. 55). A autora advoga em favor de uma literatura sem adjetivos e afirma que tal tendência em considerar ideias preconcebidas sobre a infância, ou categorizar a literatura e tomá-la como parâmetro principalmente no âmbito educacional, induz a equívocos no que tange à qualificação de uma obra, ou um autor como bom para serem lidos.

Por conseguinte, é preciso também sair do lugar comum e adotar a questão do estilo, ou pontos de vista úteis (considerados pelos adultos) para seus leitores como critérios de escolha, quando o mais acertado seria submetê-lo ao seu maior interessado, a criança, haja visto a possibilidade de que “[...] entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não o foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar”, conforme nos faz refletir Cecília Meireles (2016, p. 18).

Nessa perspectiva, a leitura literária apresenta singularidades que envolve a construção de sentidos que provém da experiência de mundo, viabilizada pelo texto literário e da relação que o leitor estabelece com o mundo das palavras. Portanto, a leitura literária é “o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas” (COSSON, 2014, p. 25).

Em vista dos outros modos de ser e estar no mundo, as pistas para pedagogas/os assumirem um outro olhar no que se refere ao uso de textos literários para infância, suscita que no contexto da formação de professores a temática de gênero e das diferenças assumam um

lugar de comprometimento para que se possa compreender como o assunto atravessa nosso cotidiano e nossas experiências pessoais, formativas e coletivas.

O giro metodológico

O corpus de análise que fundamenta a composição da fase empírica da pesquisa aqui relatada aconteceu através da organização e mediação do Círculo de Leitura realizado entre os meses de março e setembro de 2022. O Círculo de Leitura consistiu em um conjunto de encontros formativos nos quais foram discutidas questões de gênero presentes em determinadas obras selecionadas.

Dessa maneira, considerando a recente finalização da fase empírica da pesquisa e ainda que não seja possível publicizar a análise das informações coletadas, é factível assegurar objetivamente a produção do conhecimento expresso nas narrativas e o alcance de duas dimensões no âmbito discursivo: a garantia de voz, de autoria, e atribuição de sentidos sobre leituras com o texto literário para infância especificamente no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e da reflexão sobre o conhecimento sobre si e o saber no processo formativo.

O corpus da pesquisa é composto por um total de trinta e seis (36) narrativas escritas pelas colaboradoras estudantes concluintes do curso de Pedagogia. O escopo narrativo não consiste apenas em dar forma ao experimentado, ou somente contar sobre ele, mas em um modo possível de pensar as questões que dali emergem, pois “[...] elas nos são reveladas como aquelas que requerem estudo, desenvolvimento, exploração, investigação em profundidade; não apenas para entender algo sobre elas, mas para nos afetar de forma existencial” (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 16).

A partir desses pressupostos, a execução das ações empíricas permitiu o rigor necessário da pesquisa no campo da educação. Os Círculos de Leitura (intitulado na pesquisa Círculo de Experiência Literária) é por natureza caracterizado um círculo narrativo e dispositivo para a escrita das narrativas. Vale ressaltar que a definição e organização do dispositivo forneceu um importante movimento da etapa empírica, pois permitiu conectar os aspectos teórico-metodológicos com vistas a organização do todo que é o objeto pesquisado.

Para a realização do círculo, os encontros foram combinados e previamente marcados a data, horário e espaço na plataforma virtual *Google Meet* com duração de 2 horas. Foram realizados um total de nove encontros, em que apenas o último encontro ocorreu de maneira presencial, no qual a pesquisadora e colaboradoras utilizaram o espaço para fazer um balanço da vivência compartilhada e do processo formativo que vivenciaram e as atravessou.

A dinâmica de realização de cada encontro consistia no envio antecipado para o *e-mail* de cada participante, os textos literários a serem lidos e de um roteiro que nortearia a realização da ação como forma de garantir a leitura prévia. Durante a realização do círculo, era aberto o espaço para o diálogo em que a discussão girava em torno da experiência com o texto literário lido e das reverberações das temáticas tratadas. No roteiro enviado previamente, foram sugeridas questões norteadoras para as discussões que versavam sobre: referências de autores de livros infantis, partes do texto que mais lhe atraiu, o que o texto suscita dizer, personagem que mais lhe tocou, contribuições do texto para o processo formativo.

Na condição de mediadora do círculo e pesquisadora foi possível fomentar outras questões além daquelas já propostas, pois na própria dinâmica de realização do círculo as colaboradoras fomentavam essa possibilidade.

Os textos utilizados foram de dois gêneros literários distintos, a narrativa poética e contos. Assim, os poemas facilitaram mobilizar a sensibilidade, embrenhar-se no jogo de palavras, ao passo que os contos eram mais extensos e incluíam temas da diversidade e diferença voltados para o corpo, intolerância, discriminação, constituição familiar, heróis. Assim foram trabalhados contos de livros de literatura para infância não canônicos nacionais.

Constituído o corpus, a perspectiva de análise se dará no âmbito da Análise do Discurso (AD), enquanto ciência da interpretação que lida com tipos do real e, neste caso, é o real da interpretação. Para tanto é necessário olhar por entre as frestas discursivas, considerando a materialidade dos sentidos com gestos de interpretação “[...] que intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade” (ORLANDI, 2011, p. 1).

Dessa perspectiva, a leitura literária com as futuras professoras foi mobilizadora de diálogos que favoreceram a escrita das narrativas, constituindo-se um mecanismo para a mediação da experiência educativa e como uma maneira de pensar a pedagogia produtora de experiências de si, em que cada um torna-se sujeito em sua particularidade.

Os enredos dos textos foram mecanismo para a abertura de outra experiência literária de maneira a chamar atenção para as diferenças e alteridade. A intenção era que a leitura provocasse a reflexão sobre o processo formativo e como o discurso pedagógico atua em relação aos temas retratados.

A partir da leitura dos textos infantis e de sua discussão no círculo, verificou-se a problematização do processo formativo pelas futuras professoras ao acionarem outros elementos que mobilizaram as suas percepções, informações e construções sobre gênero e sexualidade, relatando possibilidades de envidar ações potencializando a reflexão para a escrita de suas narrativas.

Assim, para a realização da análise do corpus constituído, procedemos à organização dos registros narrativos escritos para, em seguida, serem analisados em sua totalidade, posto que o trabalho de interpretação requer cuidado e implica sabê-la aberta, inédita e incompleta em sua apreensão.

Para este artigo, trazemos um recorte no corpus de análise e apresentamos a experiência educativa realizada em um dos círculos realizados com a leitura de Fausto: O Dragão que queria ser dragão de André Romano (2018).

O círculo em que trabalhamos a leitura de André Romano aconteceu no quinto encontro, o autor de linguagem simples apresenta uma história que pode ser destinada ao público da Educação Infantil, de maneira lúdica e produtora de muitos sentidos, faz das palavras ferramentas para questionar a intolerância às diferenças. Seu texto é leve, simples, criando nos leitores um ambiente interno de reflexão sobre o mundo e sobre si ao tempo em que lhe instiga a imaginação, como exemplificamos através do pequeno trecho:

– Rosa é cor de meninas!
– E o azul é cor de meninos. Você não pode viver aqui com essa cor. Não basta se pintar. Você é imperfeito. De agora em diante estará banido – relatou o rei sem coração (ROMANO, 2018, p. 10).

Ao experienciar o texto do autor e encontrar a ludicidade com um discurso que retrata as diferenças, as colaboradoras usufruíram do texto a partir de sua vivência o que abriu as portas para as percepções que habitam a sensibilidade de cada uma e as relações com situações vivenciadas. Assim, um texto marcado pela ludicidade e pela rememoração da infância foi motivo para desencadear uma conversa sobre os saberes da docência e como são veiculados nos conteúdos disciplinares. Mas vejamos a formação discursiva da seguinte narrativa:

na Residência Pedagógica, algumas vezes tive que intervir com uns alunos, como por exemplo, a escolha das cores nas pinturas de desenhos, cores em que muitas vezes uma das alunas alegou ser de menina e outras cores ser de menino, não querendo assim utilizar as cores que ela destinava ser de menino. A partir disso, conversei com ela sobre as cores e que não existem cores destinadas a meninos e meninas (COLABORADORA A, 2022).

Na relação entre as formações discursivas (texto literário e a narrativa), o dizer instala-se revelando o chamado efeito metafórico que se produz a partir da substituição contextual. O processo de produção de sentido é passível de deslizos, em que há sempre um outro, caracterizando os sentidos entre um e outro “tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados com efeito metafórico” (ORLANDI, 1999, p. 79).

A experiência de leitura (re) significada torna-se tributária do processo de autoconhecimento e, portanto, pressupõe o confronto e o questionamento de conhecimentos, de costumes, e dos modos de ser e compreender a realidade. A experiência coloca em destaque dimensões da docência que envolvem outras formas de saber, que envolvem o pessoal, o encontro, o ambíguo, o incerto e que notadamente não estão na mesma dimensão dos conhecimentos disciplinares.

Ao permitir que a palavra experiência nos preencha a boca ou nos direcione significa colocar-se a caminho e deixar guiar pelo espaço que ela abre em termos de reflexão, de novos pensamentos, no uso da linguagem e da sensibilidade, que se manifesta por escolhas e tomada de decisões do sujeito.

Considerações finais

As reflexões aqui expostas ambientadas na experiência educativa e nos círculos literários evidenciam que não se trata apenas de vivenciar situações ou fenômenos, mas de olhar de uma maneira especial para eventos experienciados de forma significativa.

Enquanto inerente ao ser humano, a linguagem e as experiências dela decorrentes precisam ampliar-se sempre, cada vez mais, conceber novos olhares, apreender novas formas de ser e de viver, comunicar para comunicar-se, transformar-se, corroborando para que a leitura a circular nas escolas seja uma leitura de trocas e entendimentos sobre si e o mundo.

Embora ainda não seja possível apresentar resultados robustos, este artigo objetivou o debate sobre o entendimento de questões que adentram a instituição escolar brasileira quando se trata das diferenças no contexto da educação de crianças. Assim articulamos as relações de gênero e sexualidade no campo discursivo, compreendido enquanto constructo gestado pela linguagem e pela cultura.

Para tanto, o uso dos círculos literários constituiu importante dispositivo de pesquisa e para o encontro com a literatura, para interação com o conhecimento que emergiu, pela reflexão proporcionada sobre si e a partir das interações com outro; princípios necessários para que a ação empírica se configure formativa, colaborativa e dialógica.

Os sinais indicam ser imprescindível rever currículos, pensar as práticas pedagógicas, os textos literários e seus sujeitos para redescobrir e desconstruir significados no sentido de uma educação sem vantagens nem privilégios, muito menos legitimadora de condutas e comportamento engessados, no entendimento sobre gênero e sexualidade, fatores que ainda se constituem desafios a serem conquistados.

Referências

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. C. Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. H. Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AFP. América latina: ambiente escolar é “hostil” a alunos LGBTI, segundo UNESCO. **Estado de Minas**, Internacional, 23 junho 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/06/23/interna_internacional,1279773/america-latina-ambiente-escolar-e-hostil-a-alunos-lgbti-segundo-unesco.shtml. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. T. T. Silva. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-111.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 134, p. 134-138, 2012. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1263>. Acesso em: 23 abr. 2021.

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

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 31 jul. 2020.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2011. (Princípios; 137).

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2016.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos de Diversidade; 6).

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. *In*: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H (Org.). **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 125-150. (Desenvolvimento Humano e práticas culturais).

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*. DIAS, C. (Org.). **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital**. [online]. Campinas: Unicamp, 2011, p. 3-10. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. (Série e-urbano, vol. 2).

PAULINO, G. Saberes literários como saberes docentes. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 59, p. 55-61, set./out. 2004.

ROMANO, A. **Fausto: o dragão que queria ser dragão**. São Paulo: GIOSTRI, 2018.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Relatório de gênero – a nova geração: 25 anos de esforços para igualdade de gênero na educação. **Unesco**, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed., Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Sobre as autoras

Lilian Fonseca Lima: Graduada em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), tem Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Doutoranda pelo mesmo programa de pós-graduação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudo Em Leitura e Contação de Histórias – GPPELCH/PPGEDuC/UNEB. É professora assistente no Departamento de Educação I na Universidade do Estado da Bahia. Tem pesquisado a formação de professores voltando-se para as relações entre as questões de gênero e a leitura de textos literários para infância.

E-mail: lflima@uneb.br.

Rosemary Lapa Oliveira: Professora titular da graduação e pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do departamento de educação da Universidade Estadual da Bahia –

campus I. Doutora e pós-doutora em Educação, Mestre em Letras e Linguística, especialização em Texto e Gramática e em Psicanálise. Líder do grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de histórias – GPELCH/PPGEDUC/UNEB.

E-mail: rosy.lapa@gmail.com.

A MULTIPLICIDADE LINGÜÍSTICO-SEMIÓTICA DO GÊNERO MEME: IMPLICAÇÕES DISCURSIVAS PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

LINGUISTIC-SEMIOTIC MULTIPLICITY OF THE MEME GENRE: DISCOURSE IMPLICATIONS FOR THE PRODUCTION MEANING PROCESS

LA MULTIPLICIDAD LINGÜÍSTICO-SEMIÓTICA DEL GÉNERO MEME: IMPLICACIONES DISCURSIVAS PARA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LOS SENTIDOS

Guilherme Melo¹

Jaciluz Dias²

Helena Maria Ferreira³

Resumo: A evolução de tecnologias digitais provoca alterações nos modos de organização dos discursos e, nesse contexto, ganha espaço o meme, um gênero impulsionado pelo advento da internet e das redes sociais. Este estudo tem como objetivo apresentar possibilidades de análises para memes. Para tanto, empreende-se uma pesquisa teórica fundamentada em Bakhtin (1998); Dawkins (2007); Furtado (2019); e Rojo e Barbosa (2015). Além disso, quatro memes são analisados à luz do referencial teórico, explorando potencialidades desse gênero e lançando um olhar mais atento aos recursos linguístico-semiótico-discursivos utilizados. A partir da pesquisa empreendida, os resultados demonstram que, para a realização de uma leitura mais crítica de memes, é relevante assumir uma atitude responsiva ativa, garantindo um posicionamento crítico em relação aos seus discursos.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; leitura de memes; textos multimodais.

Abstract: The evolution of digital technologies causes changes in the ways of organizing discourses and, in this context of innovations, the meme gains space, a genre driven by the advent of the internet and social networks. With this in mind, this study aims to present possibilities of analysis for memes. Therefore, a theoretical research based on Bakhtin (1998); Dawkins (2007); Furtado (2019); and Rojo and Barbosa (2015). In addition, four memes are analyzed in the light of the theoretical framework, exploring potentialities of this genre and taking a closer look at the linguistic-semiotic-discursive resources that are present there. Based on the research undertaken, the results demonstrate that, in order to carry out a more critical reading of memes, it is important to assume an active responsive attitude, ensuring a critical position in relation to their discourses.

Keywords: Discursive genres; reading memes; multimodal texts.

Resumen: La evolución de las tecnologías digitales provoca cambios en las formas de organizar los discursos y, en este contexto, gana espacio el meme, género impulsado por la irrupción de internet y las redes sociales. Este estudio tiene como objetivo presentar posibilidades de análisis para los memes. Por ello, se emprende una investigación teórica basada en Bakhtin (1998); Dawkins (2007); Furtado (2019); y Rojo y Barbosa (2015). Además, se analizan cuatro memes a la luz del marco teórico, explorando las potencialidades de este género y acercándose a los recursos lingüístico-semiótico-discursivos utilizados. A partir de la investigación realizada, los resultados

¹ Universidade Federal de Lavras.

² Universidade Federal de Juiz de Fora.

³ Universidade Federal de Lavras.

demuestran que, para realizar una lectura más crítica de los memes, es relevante asumir una actitud activa de respuesta, garantizando una posición crítica en relación a sus discursos.

Palabras clave: Géneros discursivos; lectura de memes; textos multimodales.

Introdução

A contemporaneidade, marcada pelos avanços tecnológicos em vários campos da atividade humana, promove: ampliação de saberes, alteração de comportamentos, ressignificação de limites dos espaços geográficos, bem como a reorganização dos modos de interação. Como consequência, para um pleno convívio no âmbito social, faz-se necessário que os sujeitos estejam aptos a lidar com as diversas formas de linguagem que circulam no cotidiano, uma vez que elas advêm dessas diferentes culturas.

Nesse cenário, merece destaque o meme, um gênero discursivo que, impulsionado pelo advento da internet e, em seguida, pelas redes sociais, tem sido utilizado, de modo notadamente recorrente, entre pessoas de diferentes locais e faixas etárias. Isso se dá, principalmente, porque ele não se limita a predefinições e apresenta-se em diferentes formatos, sendo “[...] acontecimentos discursivos espetacularizados na roda dialógica das conversas do cotidiano” (FURTADO, 2019, p. 17).

Ao aprofundar-se nos estudos a respeito dos memes, percebe-se que eles “[...] desempenham importante papel como força poderosa que molda nossa evolução cultural através de ideias copiadas de indivíduo por indivíduo” (SOUZA, 2014, p. 1469). Graças à linguagem multimodal que se expandiu com as tecnologias digitais na modernidade e com o seu uso no cotidiano social, é correto considerar que os memes não se restringem mais à rede virtual, visto que passaram a se situar nas conversas diárias e a se concretizar em falas, atos e expressões de sujeitos sociais agindo/atuando na vida humana.

Assim, textos multimodais requerem habilidades relacionadas aos multiletramentos, para a plena atuação na vida humana. Nas interações sociais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, os sujeitos precisam mobilizar saberes diversificados, entre eles, compreender os efeitos de sentido propiciados pela articulação de diferentes linguagens em um texto. Além disso, esse sujeito precisará entender as condições de produção, circulação e recepção de textos e discursos, pois, sem essas habilidades, ele poderá apresentar limitações para organizar as informações e interpretá-las, no processo de produção de sentidos. Sendo assim, a leitura de memes implica a percepção de um todo, ou seja, da integração dos vários aspectos visuais e verbais que o compõem.

Quando se fala em memes nessa perspectiva, uma das suas principais características se destaca: a liquidez discursiva (FURTADO, 2019). Com a expansão da internet, uma gama de discursos se desenvolveu, a cada segundo, em diferentes espaços, o que, por conseguinte, provocou um processo de competição para decidir o que se mantém ativo e no topo das redes. Tais renovações são impulsionadas por botões como os de comentar, curtir e compartilhar publicações. Desse modo, “[...] os memes são selecionados naturalmente, de forma que as crenças mais bem aceitas, as ideias mais razoáveis, ou simplesmente aquelas que têm maior apelo entre as pessoas, são as que se disseminam com maior eficácia” (CHAGAS, 2020, p. 25).

A partir dessa perspectiva de liquidez nos memes, considera-se, também, certa liquidez dos gêneros do discurso, posto que eles materializam a língua (BAKHTIN, 1998). Assim, percebe-se que os gêneros se desprendem de padrões e, com o passar dos anos, tornam-se mais maleáveis, transmutados. Desse modo, “não só novos gêneros do discurso surgem como também uma nova forma de dizer, mais solta, na qual os enunciadores se sentem livres para dizer o que querem dizer e como querem dizer, principalmente no que tange às ideologias do cotidiano” (FURTADO, 2019, p. 21).

Nesta pesquisa, tem-se como objetivo apresentar características constitutivas que podem qualificar o meme como um gênero discursivo, todavia, sem se incidir na mera rotulação (de os memes serem um gênero ou não), mas de provocar uma reflexão acerca de sua estrutura composicional e de seu funcionamento em contextos sociais, com finalidades discursivas.

A fim de atingir tal objetivo, o trabalho é dividido em quatro partes: a primeira trata sobre os gêneros discursivos sob a perspectiva bakhtiniana da linguagem e, por isso, é apoiada em Bakhtin (1998); em seguida, a partir dos trabalhos de Dawkins (2007) e Furtado (2019), é apresentado um breve histórico sobre os memes, demonstrando avanços de concepções e de abordagens de análise. Na terceira parte, discute-se a ideia de multimodalidade, com base nos estudos de Rojo e Barbosa (2015). E, por último, é analisado, à luz do referencial teórico, um meme que circula em redes sociais. O critério para a seleção desse meme foi considerar qual, entre tantas possibilidades, poderia gerar debates mais relevantes para a pesquisa, além de ir ao encontro da fundamentação teórica.

Os gêneros do discurso sob um viés bakhtiniano

O Círculo de Bakhtin foi composto por um grupo de teóricos russos, em 1926, que se dedicavam ao estudo da filosofia da linguagem e de suas faces (ROJO; BARBOSA, 2015). Para tanto, tomavam o texto, em sua materialidade, sob o prisma do discurso, isto é, como enunciado/enunciação e o encaravam, de forma constitutiva, no acontecimento, o que envolve considerá-lo para além dos aspectos estruturais linguísticos. Assim, tem-se que “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado)” (BAKHTIN, 1998, p. 310).

À luz desses aspectos, percebe-se que a linguagem humana busca, de modo inesgotável, representar acontecimentos da vida social cotidiana e, por meio do seu uso multiforme, os sujeitos interagem uns com os outros, em diferentes esferas ou campos de atividade – científica, religiosa, escolar etc. Além disso, para que a comunicação se dê de maneira efetiva, os sujeitos a organizam por meio de enunciados, os quais, conforme os dizeres de Bakhtin (1998), são concretos, ou seja, “[...] um todo⁴ formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção” (SILVA, 2013, p. 49). Únicos/irrepetíveis (justamente pelo fato de o sujeito, ao proferi-los, estar situado em determinado contexto sócio-histórico, sendo, por isso, marcado espaço e temporalmente) e *relativamente* estáveis (há padrões mais ou menos estáveis, o que permite identificá-los em gêneros do discurso). Os enunciados são produtos da interação entre sujeitos situados em determinado contexto sócio-histórico.

Dessa maneira, a análise, em uma perspectiva do gênero, deve considerar “os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos” (ROJO, 2005, p. 199). Vale destacar que todo gênero⁵ implica a interação entre sujeitos, uma vez que é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguístico-discursiva dos interlocutores.

Assim sendo, para o Círculo, determinados elementos são indissociáveis ao tratar de gêneros discursivos, sendo eles: I) o conteúdo temático, isto é, o que é tido como central; II) o estilo, ou seja,

⁴ A respeito da noção de “todo”, cabe pontuar que a sua delimitação dependerá da unidade de sentido. Isso significa dizer que, assim como uma palavra pequena, como “sim”, pode se apresentar como um enunciado concreto em devido contexto em que se insere, uma pesquisa acadêmica também pode assumir a mesma capacidade de apresentar-se como um enunciado concreto. Logo, não se trata de avaliar tamanhos, mas de investigar sentidos.

⁵ A partir da perspectiva bakhtiniana, tem-se que todo enunciado se manifesta por meio de algum gênero, logo, é possível estabelecer a relação enunciado/gênero. Também, o entendimento de texto, aqui, é importante, pois textos podem ser entendidos como enunciados desde se considere que foram produzidos de um sujeito para outro sujeito, como resposta a algo e que produzirá outra resposta (BAKHTIN, 1998).

o modo de dizer; e III) a forma composicional, que se refere à estrutura utilizada. Ainda, um quarto elemento precisa ser considerado: IV) o fato de serem *relativamente* estáveis, o que deixa claro ser impossível definir categoricamente condições às quais os enunciados devem seguir de maneira estrita.

Ademais, uma divisão, no que se refere aos gêneros, não deve ser deixada de lado: I) por um lado, existem aqueles primários, constituintes de uma linguagem mais informal e, por isso, comumente utilizados em situações do cotidiano que permitem esse emprego; II) por outro, existem aqueles secundários, constituintes de uma linguagem mais formal, os quais costumam se fazer presentes em contextos específicos que, por sua vez, demandam esse tipo de linguagem, como no universo jurídico e no científico.

Pode-se entender, assim, que exatamente pelo fato de os gêneros primários estarem tão presentes no cotidiano social, faz-se preciso que sejam estudados no âmbito escolar e debatidos em pesquisas como esta. Porém, a realidade que temos em muitas instituições de ensino brasileiras é problemática, ao passo que, devido ao *status* social, priorizam os gêneros secundários e relegam os primários a segundo plano, presos à ideia de que estes pouco podem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos, assim como de suas habilidades ligadas à leitura e à produção de textos. Faz-se preciso, pois, mudar esse cenário, de modo a valorizar os gêneros que são tão utilizados, diariamente, pelas pessoas.

Portanto, entender sobre os gêneros discursivos leva o sujeito a refletir sobre o seu papel social frente à linguagem humana, uma vez que, ao utilizar de gêneros para a comunicação, coloca-se, consequentemente, a língua(gem) em uso. Ter isso em mente é primordial, pois, ao ampliar a noção a respeito dos gêneros que se fazem presentes em diferentes instâncias, ampliam-se, também, diferentes competências, como as de leitura e escrita. De modo mais específico, ao dominar os gêneros do discurso, o sujeito se torna capaz de identificar estruturas, mecanismos e recursos utilizados em sua composição, além de verificar em que nível esses aspectos são importantes, sobretudo ao estabelecer ligações com outros enunciados. Tudo isso, é claro, em diferentes situações sociocomunicativas.

Os textos e a sua linguagem multimodal

Falar em textos é, hoje, uma tarefa complexa, posto que eles “[...] mudam ao longo da história” (RIBEIRO, 2016, p. 30). Assim sendo, é importante considerar que, com o *boom* dos domínios digitais na contemporaneidade, lançou-se um novo olhar a respeito da noção de textos, principalmente ao perceber que eles podem se constituir não somente de recursos verbais, mas, também, de cores, sons, entre tantos outros, culminando no que se entende como multimodalidade.

Nesse sentido, “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108). Tendo isso em vista, conforme explicam as autoras:

Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra ‘texto’ para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastia, músicas), a palavra ‘texto’ se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que falamos em ‘textos orais’ e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube (p. 25).

Entretanto, deve-se ter em mente que a multimodalidade expressa nos textos não é consequência direta do desenvolvimento de tecnologias digitais, pois, por natureza, é impossível a existência de um texto unimodal, mesmo considerando, por exemplo, apenas a modalidade escrita.

Por meio dela, ao produzir um enunciado, o sujeito faz escolhas relativas, pelo menos, à fonte, ao seu tamanho, à sua cor etc. Logo, o que se deve entender é que, com as várias ferramentas propiciadas pelas inovações digitais, os gêneros do discurso estão, a cada dia, mais multimodais.

Os sujeitos, para participar das interações sociais de modo mais ativo e responsivo, precisam ampliar suas habilidades relacionadas às práticas de linguagem nos contextos digitais, o que contempla o conceito de multiletramentos. Isso revela, em linhas gerais, a necessidade de ir além da capacidade de decodificação dos textos para a construção de sentidos, ou seja, a ampliação de habilidades linguístico-discursivas para com a leitura, conjugando a análise das combinações das múltiplas semioses constitutivas dos textos e a multiplicidade cultural em que esses textos circulam, o que se tende a alcançar com a instauração de uma pedagogia dos multiletramentos, conforme proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL).

Uma pedagogia nesta vertente, então, seria capaz de levar para a sala de aula representações multimodais, para não privilegiar apenas a modalidade escrita da língua. Isso acontece, pois, “embora as mídias e seus processos de edição tenham impacto sobre a oferta de eventos de letramento dos cidadãos, a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento” (RIBEIRO, 2016, p. 47). Como salientam Rojo e Moura (2019):

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (p. 26).

Logo, a ideia de multiletramentos pode ser encarada como biface, porque aponta para a diversidade cultural existente em determinado espaço, própria de um determinado povo, além de se voltar para a diversidade de linguagem dos textos que circulam na contemporaneidade, o que implica em uma explosão de letramentos para atuar nas diferentes instâncias, campos e situações da vida (ROJO; MOURA, 2019). Nesse contexto, “o fato é que, hoje, com a propagação dos aparatos tecnológicos e informáticos, a construção textual tem adquirido novos formatos e moldes, o que tem deflagrado novas formas de ler e de compreender textos” (SILVA; SOUZA; CIPRIANO, 2015, p. 137), de modo a não apenas decodificá-los, mas construir sentidos com base no que é expresso por eles.

Isso requer, por sua vez, que seja considerada a interação entre autor, texto e leitor (KOCH; ELIAS, 2008), uma vez que a leitura não se restringe às práticas cognitivas, justamente por ser social. Nesse sentido, evidencia-se a insuficiência que se instaura socialmente ao privilegiar apenas o oral/escrito, pois há muito mais o que explorar por meio das diferentes semioses que se integram para constituírem um texto.

Um breve caminho pela história dos memes

Cunhado pelo biólogo Richard Dawkins, o termo “meme” parte da teoria evolucionista de Darwin para tentar explicar como ocorre a propagação cultural na sociedade. Para tanto, considera que os seres humanos têm, em seus cérebros, um “DNA cultural” denominado meme, grande responsável por passar ideias adiante, assim como hábitos típicos entre as pessoas e demais valores socioculturais e históricos. A nomenclatura “meme” busca, então, fazer um paralelo metafórico com a palavra “gene”, justamente por envolver questões tanto biológicas quanto culturais, caracterizando o meme como o gene da cultura.

Historicamente, explica Dawkins (2007), é sabido que “meme” é uma redução de “mimese”, um termo de origem grega que se aproxima do que se tem na língua portuguesa

como “imitação” ou “memória”. De acordo com o estudioso, para a escolha dessa nomenclatura, foi preciso entender que

o novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como ‘gene’. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme (DAWKINS, 2007, p. 330).

O meme pode ser considerado “uma unidade de transmissão cultural ou uma unidade de imitação” (DAWKINS, 2007, p. 330), uma vez que, de maneira geral, constitui-se a partir de questões específicas de um povo, podendo estas dizer respeito à política, educação, saúde, enfim, a acontecimentos que, por algum motivo, ganham destaque. Além disso, Dawkins (2007) parte do princípio de que, assim como os genes carregam consigo informações genéticas, é possível dizer que os memes encontram-se incrustados de informações culturais, levando em consideração o paralelo entre meme e gene.

A partir dessa visão, os memes seriam como vírus que se propagam de mente em mente, tendo os seres humanos como hospedeiros, o que recai sobre a ideia de transmissão. Nessa linha de raciocínio, o modo pelo qual os memes são transmitidos entre os sujeitos é denominado de imitação, dependendo de três propriedades ontológicas para permanecerem “vivos”, além da aceitação ou não do receptor: I) a longevidade, que pode ser compreendida como o tempo de existência dos memes em seus hospedeiros; II) a fecundidade: capacidade de o meme se hospedar em um número significativo de cérebros, garantindo a replicação de si mesmo; e III) a fidelidade: o meme deve replicar-se de maneira idêntica (DAWKINS, 2007).

Por volta de 1980, a memética surgiu como uma ciência que se dedicava aos estudos formais dos memes. Até os memes se tornarem o que são conhecidos hoje, a sua própria terminologia passou por um extenso processo de reapropriação ao longo dos anos. Na década de 1990, conforme pontua Chagas (2020), tornou-se comum traduzir piadas e trocadilhos como memes, o que teve grande alcance em grupos *on-line* de debate. No que diz respeito ao contexto brasileiro, destacam-se algumas produções que, em um aspecto ou outro, envolvem a noção de meme, como o site pudim.com.br, criado em 1998 e mantido no ar até hoje, contendo, unicamente, a fotografia de um pudim. Por se tratar de um fenômeno *nonsense*, segue fazendo sucesso com um número expressivo de acessos.

Independentemente da forma como se materializa por meio da linguagem humana, percebe-se um ponto que se tornou comum a todos os memes, especialmente àqueles que circulam no mundo digital: têm no humor um forte aliado para serem replicados, sendo esse sarcástico, irônico ou de qualquer outro tipo. Isso ocorre, pois “[...] é a base de seu projeto de dizer, que se pretende desprendido, solto por assim dizer, refletindo a subjetividade do locutor e a liquidez do gênero” (FURTADO, 2019, p. 150).

Não se pode deixar de considerar, também, a liquidez discursiva dos memes como um aspecto importante que os caracteriza. A seu respeito, conforme explica Furtado (2019):

Os discursos são líquidos não por não terem consistência, argumentatividade, mas por inundarem, transbordarem, respingarem, esvaírem-se, misturarem-se nas práticas discursivas emergindo novas formas de interação intersubjetiva; fazem-se presentes em quantidades expressivas e em múltiplos espaços virtuais nos tempos líquido-modernos (p. 123).

Logo, devido à renovação constante dos discursos que se fazem presentes nas redes sociais, percebe-se a curta temporalidade de circulação dos memes. Como se sabe, eles, normalmente, partem de acontecimentos sociais, assim, o processo de produção de sentidos fica atrelado às condições de circulação de outros textos, tais como notícias, reportagens, *tweets* e *posts* de *Facebook* e *WhatsApp*. Pela recorrência de usos, esse gênero tem apresentado ampla circulação nos contextos digitais e, desse modo, se o intuito é analisá-lo, é preciso considerar as condições de produção, circulação e recepção, bem como a sua articulação com outros eventos comunicativos e sua configuração intertextual e multissemiótica.

Estudar memes, então, se revela como uma possibilidade de não só arejar a produção acadêmica, mas, também, de incorporar “[...] questões promissoras de pesquisa para as investigações em curso. Os memes, afinal, se tornaram *mainstream*” (CHAGAS, 2020, p. 44), ou seja, tendência ou moda dominante. Além disso, como bem dizem Simm *et al.* (2020), “ao se propagar, junto ao seu conteúdo, o meme tende a disseminar, em geral, o resultado de uma leitura crítica do mundo, denunciando realidades, opondo-se a elas ou, simplesmente, validando-as” (p. 154), o que revela, por si só, a riqueza discursiva e a força dos memes.

Procedimentos metodológicos

Para a consecução deste trabalho, dois procedimentos metodológicos foram utilizados, conforme Paiva (2019): I) pesquisa bibliográfica e webliográfica, para que fossem (re)vistas e ampliadas as concepções teóricas utilizadas; e II) pesquisa aplicada, por meio de análise exploratória de um meme que circula em redes sociais. A seleção do meme em questão se deu por meio de pesquisas nas próprias redes sociais. Ele foi escolhido por ser atual e dar base para discussão, tornando possível a realização de análises amplas em uma concepção discursiva. A abordagem desta pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa, posto que se busca compreender os modos de organização e de funcionamento dos memes, analisando como as características que lhe são constitutivas permitem a qualificação dos memes como um gênero discursivo.

Proposta de análise

Com base na fundamentação teórica desenvolvida, o meme analisado (Figura 1) é constituído pela representação da boneca Barbie (como personagem principal), acompanhada por dois outros bonecos, que sinalizam para uma condição de vida socioeconomicamente privilegiada, uma vez que se apresentam bem-vestidos e pelo fato de a Barbie ser uma boneca que é adquirida, normalmente, por grupos sociais que possuem maior poder aquisitivo.



Figura 1: Meme da Barbie – Fonte: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/marcelo-rubens-paiva/barbie-na-polarizacao/>

O “meme da Barbie”, como foi batizado pelos internautas, surgiu em 2018, durante o período eleitoral em que Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT) e Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), disputavam, no segundo turno, a vaga para presidente do Brasil. A partir de enunciados proferidos por Bolsonaro, os quais eram defendidos pelos seus eleitores, sujeitos contrários às suas ideias desenvolveram imagens como a da Figura 1, para criticar um comportamento que, por vezes, revelava tendências homofóbicas, machistas, racistas, entre outras socialmente problemáticas.

Considerar o contexto de produção é essencial, posto que, para a realização de uma análise mais profunda de um meme como o da Barbie, é preciso, antes de tudo, que isso não seja feito de forma isolada, mas, conforme sugere Bakhtin (1998), entendendo que, por se tratar de um enunciado concreto, ele encontra-se inserido em um contexto. Nessa perspectiva, faz-se preciso, também, uma investigação não apenas a respeito de seu contexto de produção, mas de circulação e recepção.

Para a produção de sentidos desse meme, verifica-se a articulação entre diferentes recursos e modos semióticos, os quais evidenciam questões que estão ligadas ao estilo: I) a escolha de bonecos da coleção Barbie sugere a representação de um grupo privilegiado socialmente (bolha), que assume um discurso politicamente correto, mas que se alinha ao posicionamento manifesto por Bolsonaro, que se pauta na amenização, relativização ou negação das diversidades. Assim, a articulação do meme com seu contexto de produção – posição contrária ao posicionamento do atual presidente – contribui para a percepção de uma crítica social, não para um mero entretenimento; II) a centralidade de Barbie atribui à personagem o protagonismo, a responsabilidade pela fala e ajuda a direcionar o olhar do interlocutor para a relação entre ela e os bonecos, sugerindo um acolhimento por parte dela à condição de homoafetividade apresentada pelos amigos; III) a expressão facial da Barbie e a postura corporal dos bonecos imprimem à cena uma representação de bem-estar, de uma relação amistosa; e IV) a presença do enunciado verbal *“Homofóbica, eu?? Inclusive tenho vários amigos gays”* indicia sentidos, entre eles, a reprodução de um discurso do senso comum que “escamoteia” o preconceito a partir do argumento de que ter amizades com pessoas homossexuais indica a não existência de discriminação.

Além disso, o meme também revela uma estereotipação em relação aos bonecos em si, uma vez que, ainda que o boneco Ken não seja um personagem homossexual, são atribuídas e ressaltadas, discursivamente e visualmente, no meme, características tidas como típicas de homens gays, mesmo que essas ideias sejam preconceituosas: os bonecos, por possuírem traços delicados, por se posicionarem para a fotografia em uma postura curvada e por utilizarem roupas bem justas ao corpo, assumem o papel não apenas de amigos, mas de “amigos gays” de Barbie.

Nessa perspectiva, percebe-se que a própria seleção de dois bonecos para compor a imagem apresenta-se como uma escolha que ajuda no indiciamento de sentidos e para o estabelecimento da coesão entre as ideias que o meme pretende passar: homens gays se relacionam amorosamente com outros homens gays, logo, na figura, os dois Kens podem remeter a um casal homossexual. A construção desse enunciado traz em si outro aspecto que pode despertar a atenção dos leitores: a partir do enunciado verbal, tem-se uma crítica irônica à ideia de que basta conhecer pessoas homossexuais para, automaticamente, tornar-se um sujeito que, em hipótese alguma, pode ser considerado homofóbico ou ter atitudes homofóbicas.

Isso revela, então, que a organização linguístico-semiótica contribui para a organização discursiva e, por consequência, traz implicações para os sentidos. Logo, os produtores realizam escolhas, as quais são empregadas na forma composicional, que podem materializar pistas que, por sua vez, indiciam sentidos. A escolha pela imagem de Barbie, por exemplo, não é aleatória:

Rica, loira e magra, a figura da boneca da Mattel, a Barbie, passa a circular pelas redes abordando questões políticas e sociais. De seu mundo privilegiado,

Barbie comenta a situação política do Brasil de 2018 e, posteriormente, sobre o governo Bolsonaro. Por vezes ela aparece sozinha nas publicações, em outras está acompanhada por seu namorado, Ken, figura que exalta o padrão masculino heterossexual, branco e rico, ou com seus amigos. Nos memes podemos observar um processo que transforma os eleitores bolsonaristas em personagens, emitindo suas opiniões que demonstram falta de noção, desconhecimento acerca de temas políticos e sociais, além de um deslocamento social do lugar de fala dos mesmos. A ironia está contida sobretudo no fato de que esses posicionamentos costumam ser proferidos pelos apoiadores ou pelo próprio Bolsonaro (TEIXEIRA, 2020, p. 1130).

Logo, ao provocar o riso, o meme da Barbie não só expõe, como também denuncia pensamentos preconceituosos que existem ainda hoje; tudo isso realizado por meio de um tom sarcástico. Levando em consideração que esse meme foi feito para circular em redes sociais, a sua viralização é uma possibilidade alta. Essa tendência se dá, sobretudo, porque “as redes sociais são palco para uma diversidade de discursos híbridos, formando uma rede de interação, uma arena dialógica em que pessoas de diferentes posicionamentos ideológicos e de diferentes lugares sociais se encontram” (FURTADO, 2019, p. 116). Por isso, os internautas possuem um referente que os permite construir sentidos, mas, ao mesmo tempo, se divertem com essa nova função exercida por Barbie, a qual é construída por meio de sua própria imagem.

Ademais, o meme analisado possui os três componentes específicos apontados por Bakhtin como necessários para que o identifique como um gênero do discurso: ele é estruturalmente representado (apresenta uma estrutura composicional muitas vezes constituída por frases curtas e imagens – organização comum em memes); possibilita a exploração de conteúdo temático (homofobia, comportamento da burguesia, crítica ao governo Bolsonaro etc.); além do estilo (explicita escolhas de linguagem por meio das quais o discurso é materializado sob a forma de um enunciado). Isso significa dizer que esse meme possui uma estrutura *relativamente* estável (uma imagem acompanhada de uma frase), denominada estrutura composicional; explora uma temática social, tal qual os vários que existem da Barbie, revelando, aqui, conteúdo temático; e, por fim, manifesta o estilo de linguagem característico do meme (muitas vezes possui frases curtas, letras em caixa alta, uso de primeira pessoa etc.).

Levando-se em consideração a análise realizada, percebe-se que o meme é um gênero discursivo que utiliza de composições híbridas entre elementos visuais e verbais para a construção de sentidos, podendo dizer respeito a temáticas variadas, estando elas normalmente voltadas a um contexto sociocultural. Nesse sentido, ele funciona como uma espécie de narrativa curta, ao passo que sintetiza discursos, conteúdos e ideologias para, por meio do humor, passá-los adiante, de sujeito para sujeito.

Considerações finais

Ao tomar memes como objeto de pesquisa, percebe-se a riqueza discursiva que os circunda, por aspectos como a liquidez discursiva, a versatilidade composicional, a possibilidade de tratar de temas diversos – muitos deles estando voltados a questões sociais – e, também, a linguagem multimodal. Nessa perspectiva, para uma leitura mais crítica dos memes, é preciso ampliar e aperfeiçoar habilidades relacionadas aos multiletramentos. Isso se dá, sobretudo, porque, graças ao desenvolvimento constante das tecnologias digitais, ser capaz de decodificar textos não é mais suficiente para a atuação na vida humana, haja vista que os textos utilizam da integração de diferentes modos semióticos para a construção de sentidos.

No que se refere aos memes, isso evidencia a necessidade de não apenas lê-los e passá-los adiante, sem se preocupar em investigar seus sentidos, posto que, por envolverem questões sociais, ideologias se fazem fortemente presentes neles que, por vezes, são responsáveis por reproduzir posicionamentos difundidos pelo senso comum, bem como disseminar ideias e posições acerca de uma determinada questão. Como explica Furtado (2019), “o meme, além de rir de si mesmo, ri da sociedade [...] se coloca na contramão da própria crítica, subvertendo-se na ambivalência do discurso oficial e do não-oficial” (p. 242). Memes são poderosos, criativos e ambivalentes, o que implica ter em mente, afinal, que nenhuma escolha, no que diz respeito à sua composição, será aleatória.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1998.

CHAGAS, Viktor. Da memética aos estudos sobre memes: uma revisão da literatura concernente ao campo nas últimas cinco décadas (1976-2019). In: CHAGAS, V. (Org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 23-78.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad. R. Rubino. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

FURTADO, Rossana. **Os diálogos do cotidiano nas redes sociais: a liquidez discursiva nos memes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 45-69.

SILVA, Silvio Profirio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)Vista**, Niterói, v. 10, n. 19, p. 133-159, jan. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SIMM, Juliana Fogaça Sanches *et al.* A aula de língua portuguesa como um espaço de promoção do letramento digital: uma proposta de trabalho com o gênero discursivo “meme”. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 2, p. 149-165, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67101>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. **Revista Philologus**, ano 20, n. 60, p. 1463-1481, set./dez. 2014.

TEIXEIRA, Laura Pereira. Bem barbiezinha.... fascista: ironia em post. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 1124-1137, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2722>. Acesso em: 8 mar. 2022.

Sobre os autores

Guilherme Melo: Graduado em Letras (Universidade Federal de Lavras). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: práticas de leitura; práticas de letramento e leitura de textos multimodais.

E-mail: whymelo@hotmail.com.

Jaciluz Dias: Doutora em Linguística (Universidade Federal de Juiz de Fora). Mestra em Educação (Universidade Federal de Lavras). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faculdade do Noroeste de Minas). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora). Bacharela em Comunicação Social (Universidade Federal de Juiz de Fora). Tem experiência nas áreas de Educação e Formação Docente; Linguística Aplicada e Língua Portuguesa; Tecnologia Educacional e Comunicação, com pesquisa nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual.

E-mail: jaciluzdias@gmail.com.

Helena Maria Ferreira: Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Mestra em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia). Possui Curso de Especialização em Linguística (Centro Universitário de Patos de Minas). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia). Graduada em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas). Graduada em Letras – Português/Espanhol (Universidade de Uberaba). Tem experiência na área de Linguística, com pesquisa nos seguintes temas: Aquisição da Linguagem, Leitura/Escrita de textos multissemióticos, Textualização de produções multissemióticas, Ensino de Língua Portuguesa, Linguagens e Formação de professores.

E-mail: helenafferreira@ufla.br.

O USO DE RECURSOS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

THE USE OF DIGITAL RESOURCES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

EL USO DE LOS RECURSOS DIGITALES EN EL AMBIENTE ESCOLAR

Estela Aparecida Oliveira Vieira¹

Brenda de Paula Tobias da Cruz²

Resumo: Este artigo tem por objetivo entender como se dá a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ambiente escolar, evidenciando a importância da adequação dos recursos educacionais digitais utilizados e a necessidade de integrá-los a metodologias pedagógicas inovadoras. Sendo de caráter qualitativo e exploratório, este artigo é uma revisão da literatura realizada por duas pesquisadoras, a partir da pergunta norteadora: Enquanto instrumento didático pedagógico, com base na usabilidade, como os recursos educacionais digitais são utilizados na sala de aula do ensino fundamental I? A busca nas bases on-line ocorreu entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020 no Google Acadêmico, retornando 94 (noventa e quatro) artigos, sendo elencados para compor o estudo 14 (quatorze) trabalhos. A categorização e análise dos dados, fundamentados na análise de conteúdo de Bardin (2011), permitiu demonstrar a importância da adequação do conteúdo, apropriação dos sites e utilização de metodologias pedagógicas inovadoras e lúdicas.

Palavras-chave: Ensino fundamental anos iniciais; recursos educacionais digitais; qualificação docente.

Abstract: This article aims to understand how Digital Information and Communication Technologies are used in the school environment, highlighting the importance of adapting the digital educational resources used and the need to integrate them with innovative pedagogical methodologies. Being of a qualitative and exploratory nature, this article is a literature review carried out by two researchers, based on the guiding question: As a pedagogical didactic tool, based on usability, how are digital educational resources used in the elementary school classroom? The search in the online databases took place between December 2019 and February 2020 on Google Scholar, returning 94 (ninety-four) articles, with 14 (fourteen) works being listed to compose the study. The categorization and analysis of data, based on the content analysis of Bardin (2011), allowed to demonstrate the importance of content adequacy, site appropriation and use of innovative and playful pedagogical methodologies.

Keywords: Elementary education early Years; digital educational resources; teacher qualification.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se utilizan las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en el ámbito escolar, destacando la importancia de adaptar los recursos educativos digitales utilizados y la necesidad de integrarlos con metodologías pedagógicas innovadoras. Siendo de carácter cualitativo y exploratorio, este artículo es una revisión bibliográfica realizada por dos investigadores, a partir de la pregunta orientadora: Como instrumento didáctico pedagógico, basado en la usabilidad, ¿cómo se utilizan los recursos educativos digitales en el aula de la escuela primaria? La búsqueda en las bases de datos en línea se realizó entre diciembre de 2019 y febrero de 2020 en Google Scholar, arrojando 94 (noventa y cuatro) artículos, con 14 (catorce) trabajos listados para componer el estudio. La categorización y análisis de los datos, con base en el análisis de contenido de Bardin

¹ Universidade Federal de Lavras - UFLA.

² Universidade Federal de Lavras - UFLA.

(2011), permitiu demonstrar la importancia de adaptar el contenido, apropiarse de los sitios y utilizar metodologías pedagógicas innovadoras y lúdicas.

Palabras clave: Educación primaria primeros años; recursos educativos digitales; cualificación del profesor.

Introdução

O uso das tecnologias está em nosso cotidiano de maneira tão naturalizada que não conseguimos perceber a sua presença (KENSKI, 2003). Da descoberta do fogo e a possibilidade de se reunir ao redor dele para contar histórias que eram passadas de geração em geração pela cultura oral até a criação de ferramentas que possibilitam criar histórias e vivenciá-las em tempo real em um ambiente de realidade virtual aumentada, passaram alguns milênios. As tecnologias possibilitaram a evolução da humanidade, e em seus grandes saltos permitem mudanças imprevisíveis. O que vemos nos desenhos de ficção científica como "Os Jetsons"³ está cada vez mais presente em nossas vidas. No entanto, sua naturalidade não implica em neutralidade, devendo o educador ter o olhar atento às escolhas a serem oferecidas para as crianças.

Inseridas nas mudanças provenientes dos avanços tecnológicos está a expansão do uso dos jogos, sites e dispositivos destinados ao acesso para contribuir com a construção do conhecimento e, por consequência, a criação de um conjunto de informações compartilhadas podendo gerar uma inteligência coletiva⁴. Porém, essas mudanças vêm marcadas por dilemas, por exemplo, se por um lado temos grande número de informações disponíveis, por outro temos a sobrecarga de informações geradas pela facilidade de acesso (KIELGAST; HUBBARD, 1997). Ainda em relação a quantidade de informações existe um questionamento relacionado a qualidade da informação, ou seja, seus mais variados tipos e formas.

A arquitetura cognitiva humana não possui até então uma estrutura preparada para processar muitas informações simultaneamente, principalmente se elas são novas, havendo uma sobrecarga na memória de trabalho (PAAS; VAN GOG; SWELLER, 2010). Dessa forma, o desenho e a maneira como as informações estão organizadas nas interfaces de ambientes virtuais tem interferência no processo de compreensão e retenção da informação.

Reinventamos e modernizamos as tecnologias ao longo dos anos, transformando várias tecnologias analógicas em digitais, passando a ser empregadas em vários setores da nossa sociedade, seja para uso pessoal educacional ou profissional. As tecnologias digitais (TD) provocam mudanças nos métodos pedagógicos, atividades antes realizadas por tecnologias mecânicas são realizadas de maneira digital, alterando também as formas como a comunicação educacional se dá (HETKOWSKI, 2004). Há uma gama de materiais multimídia, os quais os estudantes são capazes de manipular com habilidade favorecendo o processo educativo.

As competências tecnológicas digitais a serem desenvolvidas na educação básica estão mencionadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Entendemos que a BNCC busca, até certo ponto, responder à demanda de um novo modelo para a formação na educação básica. Mas, ela não foi concebida e nem aprovada sem críticas. Caberá ao educador estudar e observar as possibilidades e limites que a base apresenta, com olhar crítico e não negacionista.

O uso da tecnologia digital expandiu de tal forma que há algum tempo novas gerações são chamadas “geração net”⁵. Alguns autores como Sousa e colaboradores (2011) salientam que nossa

³ Série em desenho animado inicialmente exibido entre 1962 e 1963, relançado entre 1984 e 1987. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Jetsons. Acesso em: 13 out. 2022.

⁴ LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, p. 22, 1998.

⁵ A geração Net, termo que se refere a geração de crianças que nasceram depois de 1995, com o advento da internet. TAPSCOTT, D. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

Era é marcada pela praticidade que a tecnologia pode trazer. O uso de recursos digitais e tecnológicos não só facilita o nosso dia a dia, como também faz com que possamos estar conectados, em tempo real, com o mundo. É claro que essa facilidade também traz comportamentos prejudiciais, alguns já mensuráveis e outros inimagináveis⁶. A ideia de aldeia global proposta por McLuhan (SILVA; ALVARENGA, 2009) que salienta a possibilidade de criação de elos pelo mundo afora sob o efeito da TDIC, também possibilita a aculturação, produção em massa, formação de guetos e exclusão.

Mas não podemos negligenciar que há uma grande aproximação das crianças nascidas nas últimas décadas com as ferramentas tecnológicas. As escolas buscam reinventar e inserir-se neste contexto, mas isso não deve ser feito de maneira ingênua. O uso de recursos digitais dentro do ambiente escolar permite interatividade com o conteúdo apresentado, além de possibilitar que o professor se aproxime de novas formas de linguagem e interação com a nova geração. Entretanto, a inserção das TDIC na prática pedagógica demanda cuidados e deve se dar de maneira orientada e consciente. Nessa direção, é papel do educador saber analisar o conteúdo e escolher o momento e tempo de uso dos recursos digitais (GABRIEL, 2010).

Os recursos utilizados em sala de aula podem ser denominados recursos educativos digitais (RED), sendo estes artefatos digitais produzidos para fins educacionais. Esses recursos variam entre jogos, imagens, animações e softwares de modelagem que possibilitam trabalhar a educação de maneira lúdica e despertar a curiosidade e o desejo do alunado (RAMOS, 2011). E, para além de computadores, podemos contar com dispositivos portáteis que abrem múltiplas possibilidades.

São encontradas uma grande oferta de histórias, textos e jogos acessados pelo toque dos dedos na tela dos aparelhos portáteis. Para Ramos e Martins (2014), a tela digital traz grandes resultados para crianças e jovens, pois o dispositivo oferece maior liberdade para seus leitores. O texto impresso, na maioria das vezes, segue um padrão rígido e estrutura linear, já o texto disponibilizado no ciberespaço possibilita ao leitor a multilinearidade. As mudanças trazem inovações nos conteúdos, nos desenhos, a sonorização e animação, elementos importantes para o letramento e alfabetização. Na literatura infantil foi possível transformar pequenas ilustrações impressas em imagens com cores, sons e movimentos e em alguns casos a imagem é apresentada em 3D⁷, com o auxílio de um QR code⁸ e realidade aumentada⁹ ou virtual¹⁰.

Os livros passam a ser disponibilizados em aplicativos (app), softwares onde é possível ao leitor interagir com a tela a cada página lida, fazendo com que os *e-books* se tornem ainda mais atraentes aos olhos dos leitores (SANTOS; JÚNIOR. FURTADO, 2017). As histórias são disponibilizadas em ambientes interativos que permitem a convergência de várias mídias. Estes ambientes são de extrema importância, pois as crianças nascidas na era digital já utilizam a literatura infantil nestes ambientes.

RED podem ser utilizados e adaptados às necessidades do professor e do estudante. Por exemplo, há páginas na internet ou mesmo jogos de celulares que permitem atividades de reforço ou recapitulação, teórica e prática. Também é possível tutoriais sobre determinado tema, ou ainda jogos e atividades estratégicas, que demandam pensamento lógico e reflexivo (PRIETO *et al.*, 2005). Os dispositivos digitais são recursos cuja eficácia depende da intencionalidade pedagógica do professor,

⁶ RANGEL, Camila de S.; PETRUCCI, Walquíria R. da S.; FIORAVANTI, Simone F de L. Impactos das novas tecnologias digitais na sociedade: um recorte da dependência digital. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 8, n. 22, 2018.

⁷ Computação gráfica tridimensional.

⁸ Código QR (Quick Response) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

⁹ Realidade Aumentada: integração de elementos ou informações virtuais através de uma câmera e com o uso de sensores de movimento, sobrepondo elementos virtuais à nossa visão da realidade.

¹⁰ Realidade virtual: tecnologia de interface avançada entre um usuário e o computador que cria um ambiente 3D com efeitos visuais, sonoros e táteis.

sendo de grande importância que este tenha conhecimento das tecnologias e de seu uso eficiente e eficaz para que possam aplicá-los de maneira proveitosa na educação.

A inserção da tecnologia digital na sala de aula muda a maneira de compartilhar conhecimentos. Os RED são instrumentos facilitadores de aprendizagem, dentre eles as plataformas digitais, repositórios e sites que disponibilizam ferramentas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2009). Mas, existe uma renovação tecnológica que também limita a formação dos professores e a oferta de infraestrutura, por exemplo, o que torna o desafio de implementação das tecnologias ainda maior. Dentro de um complexo contexto, as concepções pedagógicas precisam ser inovadoras como discutiremos ao longo do texto, criativas e resultar em práticas que promovam a inclusão digital.

O uso de recursos digitais é cada vez mais comum, as escolas e universidades desfrutarem de recursos digitais como facilitadores e potencializadores de aprendizagem. Com base no objetivo deste artigo de entender como se dá a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro do ambiente escolar, evidenciando a importância da adequação dos recursos educacionais digitais utilizados e dando destaque para a necessidade de integrá-las a metodologias pedagógicas inovadoras, foi realizada uma revisão da literatura.

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura realizada por duas pesquisadoras, a partir da pergunta norteadora: "Enquanto instrumento didático pedagógico, com base na usabilidade, como os recursos educacionais digitais são utilizados na sala de aula do ensino fundamental I?". Em relação aos critérios de busca, os artigos deveriam tratar-se de pesquisa de campo e relatos de experiência publicados entre 2015 e 2019, sendo excluídos artigos não foram redigidos em língua portuguesa, temas que não se encaixavam na pesquisa ou pesquisas não serem direcionadas para o ensino fundamental I.

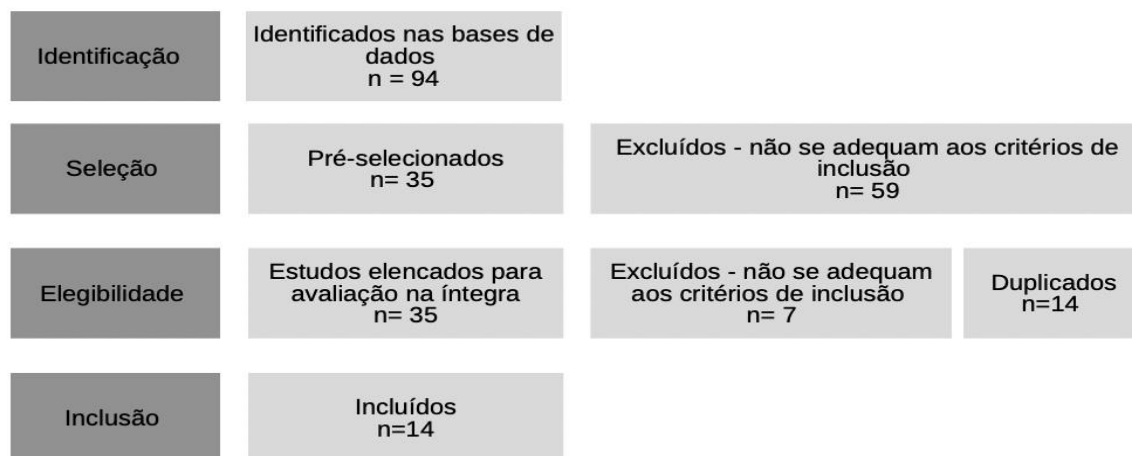


Imagem 1: Fluxo de informação com as fases da revisão – Fonte: Adaptado de Prisma, 2015¹¹

A busca nas bases on-line ocorreu entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020, tendo retornado 94 (Noventa e quatro) artigos, e foram utilizados nessa revisão 14 (quatorze) trabalhos, dentre eles, artigos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso como demonstrado no quadro 1.

¹¹ PRISMA. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742015000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 out. 2022.

O USO DE RECURSOS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

N	Autor(es)	Título	Veículo	Localização e Data de publicação
1.	FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lúcia.	Livros digitais, sistemas hipermediáticos e partilha literária para leitores infantis.	Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia	v. 10, n. 1, 2015
2.	LIMA, José Vinícius Vieira; SOUZA, Ellen Polliana Ramos; MELO, Ana Carolina Candido de.	REPassive: um Repositório de Recursos Educacionais para Educandos com Necessidades Educacionais Específicas.	In: Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação. SBC	p. 289-298, 2019
3.	MARCHEZAN, Mariléia da Silva et al	Desenvolvimento de Material Didático Digital para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e multiletramentos	Dissertação (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede) Universidade Federal de Santa Maria,	2018
4.	MEDEIROS, Soraya; RABELO, Humberto; MEDÉIROS, Angélica F; LIMA, Cristóvão S.; JUNIOR, Hélio E. M.; PEREIRA, Janailton G.; NUNES, Mikaelly S. M.GARCIA, Tânia C. M..	Proposta de Redesign da plataforma Poesia Compilada acessível para pessoas com deficiência visual/baixa visão para a difusão do Pensamento Computacional.	In Anais: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)	p. 1141, 2019
5.	MIRANDA, Lucas Emanuel Vilarinho; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de	Professor, como vai a literatura infanto-juvenil digit@l na escola?	TEXTURA - ULBRA	v. 20, n. 43, 2018
6.	RAMOS, Penha Élica Ghiotto Tuão; LYRA, Pedro; OLIVEIRA MARTINS, Analice de.	Recepção da literatura eletrônica infantil: entre a virtualização e a atualização.	Revista Desenredo	v. 11, n. 2, 2015
7.	ROMANIUK, Claudia et al.	Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento.	Dissertação (Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores) Universidade Tuiuti do Paraná.	2019
8.	ROSA, Glaucia Silva da.	A reconstrução de sentidos sobre as tecnologias digitais na formação docente.	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Centro Universitário La Salle – Unilasalle.	2016
9.	SANTOS, Aracelly; COX, Kenia.	Anjos Azuis: um serious game para o ensino da preservação do patrimônio	Anais da XIX Escola Regional de Computação Bahia, Alagoas e Sergipe. SBC	p. 467- 476, 2019
10.	SILVA, Clemilson Cavalcanti da.	Letramento digital e a prática docente: a concepção de professores/as do ensino fundamental-anos iniciais.	Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba	2017
11.	SILVA, Ednaldo Gomes da.	Objetos educacionais digitais e produção de textos escritos: contribuições do livro didático de língua portuguesa para o letramento digital.	Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco	2017
12.	SILVA, Rodrigo Lages; BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Leandro Paz da; LUCENA, Júlia de Campos.	Os serious games e os regimes de sensibilidade: paradoxos do uso de jogos na formação humana.	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.Arizona.	Vol. 26 (set. 2018), p. 1-24, 2018
13.	SOUSA, Luciana Santos et al.	Usabilidade em sites de literatura infantil: estudo de caso Portal Biblon.	Dissertação (Mestrado em Design de Produtos) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.	2015
14.	STINGHEN, Regiane Santos et al.	Tecnologias na educação: Dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar	Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Educação na Cultura digital), Universidade Federal de Santa Catarina.	2016

Quadro 1: Relação dos artigos selecionados para revisão – Fonte: elaborado pelas autoras

A busca pelos artigos foi realizada com o uso das palavras-chave combinadas: ("usabilidade" AND "ensino fundamental anos iniciais"); ("literatura digital" AND "infanto-juvenil"); ("heurística" AND "ensino fundamental anos iniciais"); (usabilidade ou Heurística) AND ("fundamental I" AND "recursos digitais") e que estavam disponíveis no Google Acadêmico. Em seguida, foi feita a releitura dos artigos, extração das informações e análise crítica dos estudos incluídos.

A partir das sucessivas leituras dos principais resultados dos artigos recuperados, foram destacados trechos que respondiam à pergunta norteadora em cada um dos artigos e, em seguida, foram classificados de acordo com sua relevância. Os principais resultados foram novamente lidos para serem inseridos no corpo do presente artigo. A análise qualitativa pautou-se no método de análise do discurso proposto por Bardin (2011), que resultou na categorização dos achados em unidades que serão apresentadas como subtópicos no item a seguir.

Dualidades do uso das tecnologias

As TD trazem facilidades de comunicação e interação, mas trazem também dificuldades em atender demandas que a sociedade contemporânea julga necessária, por exemplo, cultura e valores. Mas, isso não significa manter uma estrutura tradicional (ROSA, 2016), onde o professor é quem transmite o conhecimento e o estudante atua como um receptor. É importante que a escola possibilite novas práticas, onde professor e estudantes criem vínculos e construam juntos a forma de ensinar e aprender. O uso da tecnologia pode ser um aliado para estabelecer uma educação mais dinâmica, lúdica e problematizadora, possibilitando aos estudantes se divertirem e aprenderem os conteúdos de maneira prazerosa e desafiadora.

O uso de TD voltadas para a educação por si somente não garante uma aprendizagem significativa, pois não se trata apenas de inseri-la no contexto escolar, mas sim de trabalhá-las de forma significativa (SILVA C., 2017). A apropriação do conteúdo digital é um tema ainda polêmico, e muitas vezes seu uso não se dá de maneira pedagógica e sim como recurso técnico. É importante que educadores saibam utilizar as tecnologias de maneira pedagógica.

Guaraldo e Andrade (2014) relatam que a avaliação das interfaces dos recursos com base em critérios ergonômicos permite a observação de aspectos positivos e negativos. Portanto, para além de uma interface amigável, que não apresente problemas graves de usabilidade, é importante que a atividade proporcione à criança o desenvolvimento de pensamento lógico para que ela possa avançar em seus estágios de maturação cognitiva compatível com sua idade e habilidades. A dinâmica lúdica envolve a criança na atividade, motiva e estimula a imaginação e a diversão.

Sendo assim, dentre os trabalhos avaliados, encontram-se as seguintes categorias: uso das tecnologias digitais, formação continuada, limitações, plataformas, ambientes virtuais hipermediáticos, sites, jogos digitais e apoio a estudantes com deficiência.

Uso das tecnologias digitais

O estudo de Romaniuk (2019) se propôs, a partir da análise da prática pedagógica de professores de uma escola municipal de Curitiba, identificar, tanto na política quanto na legislação e na sala de aula, como se dão às práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais. A autora concluiu que o uso das TD está atrelado mais à elaboração do planejamento, aquisição de informações e pesquisa para atividades de sala de aula, do que as atividades desenvolvidas diretamente com os estudantes. Os dados também demonstraram que as atividades relacionadas às tecnologias não eram desenvolvidas com os estudantes, consequentemente estes desenvolvem pouca interação, conhecimento ou habilidades relacionadas à tecnologia e educação. Alguns professores, principalmente de escolas públicas, ainda apresentam dificuldades quando o assunto é a tecnologia, e por isso muitas das vezes acabam excluindo-as da rotina escolar.

Para Stinghen (2016) as TD necessitam ser "de fato" incluídas no currículo escolar, pois na maioria das vezes ela é tida como "ferramenta periférica". Ela possibilita a criação de conteúdos inovadores, mas é necessário repassar didaticamente as formas como as

intervenções são feitas em sala de aula, as concepções de conhecimento e as práticas pedagógicas que fundamentam as intervenções.

Objetos Educacionais Digitais, semelhantes ao RED, podem ser agregados ao livro didático e promover a interação entre estudante, conteúdos e o livro. Nesse caso se trata de uma mídia DVD, que acompanha o livro didático para deixar as atividades mais interativas e dinâmicas. Para alguns autores (SILVA E., 2017) a abordagem dos objetos educacionais digitais pode impactar no processo de ensino aprendizagem. Porém, essas ferramentas ainda estão aquém de uma proposta consistente, pois não dialogam com a necessidade dos estudantes. Para o autor são simples e não apresentam complexidade, ou motivação para a realização das atividades.

A formação continuada

Stinghen (2016), estudou as dificuldades encontradas por professores no uso das TDIC em sala de aula. A autora aborda a carência de novas qualificações docentes e ressalta que isso prejudica não só os estudantes como também os professores. Ambos se sentem limitados quanto ao uso de recursos tecnológicos no âmbito escolar e por não terem como sanar suas dúvidas acabam desistindo de utilizá-los.

Romaniuk (2019) critica o Estado pelo fato de, na maioria das vezes, disponibilizar as tecnologias para práticas pedagógicas, mas a formação continuada nesta área ainda é incipiente se comparado à demanda. Em seu estudo os professores possuíam tempo de atuação no magistério e trabalho, são professores com experiência em sala de aula e com formações continuadas oferecidas pela rede municipal.

Para compreender o processo pelo qual os professores em formação continuada ressignificam a utilização das TD em suas práticas pedagógicas, Rosa (2016) discute a formação docente de professores para o uso de TD e utilizá-las em seu cotidiano durante a formação. A pesquisa foi realizada com professores em formação continuada, em um curso *b-learning* ou *blended learning*, um curso com encontros presenciais e online. Como conclusão ficou evidenciada a necessidade de reconstrução de sentidos a partir da ressignificação da prática baseada na ação, na reflexão sobre essa ação e na identificação da usabilidade no cotidiano. A formação junto a prática possibilitou que os professores evidenciassem as potencialidades das TD na medida em que eles as exploram e experimentaram em suas práticas pedagógicas.

As limitações

Outro obstáculo apontado nos estudos (ROMANIUK, 2019) tem relação com a infraestrutura e manutenção. Mesmo com iniciativas como o Proinfo, ainda não houve uma efetivação da proposta, que tem problemas estruturais nos estabelecimentos de ensino, manutenção, mão de obra técnica qualificada, entre outros, não podendo ser considerada como uma política pública com resultados satisfatórios no quesito ensino aprendizagem. Há falta de preparo para lidar com os equipamentos por parte das escolas, a restrição de acesso, internet (Wi-fi) instável ou inexistente.

É preciso competência para educar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática para evitar subutilização e/ou supervalorização, aversão e/ou endeuçamento dos recursos disponibilizados por ela; disposição para estudar tendo em vista a necessidade de educação continuada e ‘conquista’ das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca

por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criações e aperfeiçoamentos contínuos; e habilidade para socializar ‘saberes’ e fazeres com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade (COX, 2008, p. 07).

Após a realização da capacitação quanto ao uso das TDIC no contexto escolar, os professores se sentem mais confortáveis, inspirados e preparados para utilizá-las. O professor que oferece estes aportes proporciona aos estudantes novas formas de conhecimentos que vai muito além do livro didático. Vale ressaltar a importância de uma metodologia adequada e a dosagem do uso de tecnologias, para que o uso destes recursos não “desconectem” os estudantes do mundo real, das relações interpessoais e psicossociais. Tendo em vista que no contexto atual, todos estamos cada vez mais conectados e o uso exacerbado de recursos tecnológicos pode ocasionar sérios problemas como vício em eletrônicos, insônia e ansiedade (STINGHEN, 2016).

Recursos

Considerando o conceito de RED como artefatos digitais produzidos para fins educacionais e, tendo em mente que estes podem variar desde softwares, passando por jogos, animações, softwares de modelagem até imagens que podem ser aplicados no ensino fundamentados em uma intencionalidade pedagógica, o texto aqui elaborado parte do pressuposto de que sua aplicabilidade possibilita trabalhar a educação de maneira lúdica para despertar a curiosidade e o desejo dos estudantes em aprender (RAMOS, 2011).

Ambientes virtuais

Os ambientes virtuais se tornaram parte do cotidiano das crianças nascidas na “Geração NET”, eles oferecem aos estudantes importantes ferramentas para que possam fixar melhor o conteúdo estudado dentro da sala de aula. Jogos, vídeos e materiais interativos são ferramentas atraentes para os estudantes, pois através destes conteúdos é possível aprender brincando. Segundo Carvalho (2013) a maioria das escolas, principalmente particulares, se preocupa em acompanhar o avanço tecnológico, já que o uso da tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem.

Apesar das dificuldades enfrentadas em relação ao uso das TICs nas escolas, podemos citar da parte do governo propostas para o incentivo e apoio, como é o caso da Educação Conectada, disponível para escolas que desejam aderir este sistema ofertado pelo Ministério da Educação (MEC). Também pode ser citada a Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais que foi criada para dinamizar os conteúdos ofertados na escola. O site oferece três plataformas de ensino: AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem), Plataforma Evidências e o Centro Nacional de Mídias da Educação (BRASIL, 2019).

Na pesquisa de Romaniuk (2019) os professores relataram fazer uso do Portal Aprender. Este é um portal que possibilita acesso ao ambiente virtual da EAD da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, criado em 2004, com capacitação sobre cursos presenciais e a distância. É uma ferramenta de comunicação entre estudantes e professores da rede, permite acesso fácil e seguro a pesquisas de cunho educativo, com conteúdos de áreas diversas de conhecimento. Também é disponibilizado pela rede municipal de ensino o google sala de aula, como estratégia de aproximação virtual de professores e estudantes.

Sousa (2015) utilizou os critérios de usabilidade e heurística em seus trabalhos para avaliar a usabilidade do portal Biblon¹², a fim de descobrir se era adequada para o uso infantil. A autora aplicou entrevistas e questionários para 21 crianças do ensino fundamental, com idades entre nove e doze anos, e através dos relatos foi possível perceber quais as atividades que os alunos mais utilizam, suas dificuldades e desafios e assim rever a estratégia de ensino.

Pensando na usabilidade de ambientes virtuais educacionais como este, Guaraldo e Andrade (2014), Nielsen (1995) e Shneiderman (1986) desenvolveram critérios de avaliação e construção de interfaces digitais educativas. Os critérios de usabilidade respondem às necessidades do usuário para que estes respondam de maneira eficaz e eficiente a demanda final. Estes critérios possuem itens de avaliação como a aparência ou estética atrativa; a utilização de signos adequados a fase cognitiva do aluno; o estímulo à navegação exploratória; o estímulo ao pensamento lógico; operação de tentativa e erro; estímulo à imaginação; estímulo ao divertimento; mensagens compreensíveis e estimulantes, (NIELSEN, 1995).

Furtado e Oliveira (2015) salientam que um dos desafios atuais é compreender as crianças e adolescentes da nova geração, imersas no mundo digital e seus modos de leitura e escrita. Assim, as autoras se propõem a analisar a inserção de livros digitais nos novos sistemas hipermediáticos enquanto possibilidade de incentivo à leitura, criação, expressão e partilha literária. O projeto é desenvolvido na rede pública municipal do Maranhão. O questionamento de fundo é se a inserção desses recursos seria potencializadora dos processos ensino aprendizagem e de criação de conhecimento para estudantes do ensino fundamental. As autoras colocam que há também a necessidade de sensibilizar os professores para o uso dos ambientes digitais. O estudo realizado tinha por objetivo mapear tanto o processo de interação quanto de partilha pelos estudantes no Portal Biblon.

Os achados da revisão de Santos, Júnior e Furtado (2017) corroboram com os questionamentos de Furtado e Oliveira (2015), isso porque os autores ressaltam a importância dos ambientes virtuais hipermediáticos para a construção do conhecimento. A exemplo do *book app*, onde o principal objetivo é proporcionar uma maior interatividade do aluno com os conteúdos abordados em sala, o uso de textos animados e sons interativos. Apps como este são capazes de proporcionar ao leitor uma visão mais dinâmica, oferecendo recursos para que haja interação a cada página lida. Os recursos interativos presentes no *book app* são capazes de oferecer uma nova experiência literária para as crianças e adolescentes. Na revisão sobre livros digitais e aplicativos de leitura foi possível observar que estes recursos possibilitam atividades colaborativas, apoio na capacidade de leitura crítica, a presença do lúdico, inicia-se a oportunidade de desenvolvimento de habilidade crítica do uso de tecnologias, interpretação e fruição de textos multimodais, entre outras habilidades de escrita e a leitura literária.

Ramos, Lyra e Oliveira Martins (2015) também ressaltam a importância de recursos hipermediáticos como instrumento pedagógico. Na pesquisa são discutidas questões relacionadas à leitura, principalmente as que ocorrem em suportes tecnológicos buscando verificar a recepção dada à literatura eletrônica infantil, principalmente a leitura significativa, a partir dos trabalhos de Angela Lago¹³. Ao analisar o site de Angela Lago, criado no final da década de 1990 é possível evidenciar o seu uso estético e contemporâneo agregando a ele um valor literário. O site traz a possibilidade aos leitores de uma surpresa a cada clique, proporcionando novas dimensões textuais por meio de hiperlinks.

¹² Biblon é um ambiente na web que disponibiliza livros digitais e permite a formação de uma rede social entre aqueles que o utilizam.

¹³ Ângela Maria Cardoso Lago foi uma escritora e ilustradora brasileira. A maior parte de sua obra é dedicada às crianças. Em alguns de seus livros não usa palavras, apenas imagens.

Em relação ao Portal Cidade do Conhecimento, este concentra informações, serviços, notícias relacionadas à Educação e links para acesso a outros sites. O acesso a este portal pelas professoras regentes, como se constitui em um portal no qual a rede municipal de ensino disponibiliza recursos digitais, o baixo índice de acesso demonstra que não há interesse nos demais professores, instigando-nos a entender o porquê (ROMANIUK, 2019).

As escolas têm compreendido cada vez mais que recursos tecnológicos podem ser grandes aliados no quesito ensino aprendizagem. A exemplo da literatura infanto-juvenil e o despertar pelo gosto da leitura apresentadas em novos suportes didáticos pedagógicos a fim de se valorizar a literatura. Pode-se observar que apesar das limitações que grande parte dos professores têm na utilização de recursos tecnológicos há relatos de êxito a partir do emprego destes junto a metodologias e práticas planejadas (MIRANDA; CARVALHO, 2018). Verifica-se diferentes possibilidades para que professores possam adotar a literatura dentro das salas de aulas, além dos livros digitais, outras seriam o uso de redes sociais para que os alunos possam criar grupos para postagem de poemas, crônicas, poesias ou críticas literárias, por exemplo. Essa metodologia permite que a escola traga novas possibilidades de empregar a tecnologia a seu favor, trazendo para dentro do cotidiano escolar o uso de sites, *e-books*, jogos, aplicativos.

Em relação aos gêneros textuais multimodais, existem algumas lacunas no seu processo de consumo e de produção na educação básica. Alguns estudos descritos por Marchezan (2018), demonstram que nem sempre os estudantes têm interesse pela Língua Portuguesa, sobretudo na leitura e na produção textual. A autora se propôs em sua pesquisa de mestrado, com base na pesquisa-ação, desenvolver um Material Didático Digital junto aos professores para que essa realidade fosse transformada. Dito de outra forma, ao relacionar prática e teoria de maneira problematizadora, esse estudo, abordou o gênero multimodal infográfico pelas possibilidades de informação a serem incluídas, apoiado no Google sala de aula, outras ferramentas do Google, WhatsApp e Canva. A estratégia ocasionou a compreensão das propriedades comunicativas, a produção colaborativa e individual dos estudantes com apoio dos recursos acima citados, potencializando, desse modo, a prática de multiletramentos.

Jogos digitais

Outra possibilidade são os jogos digitais com suas narrativas e desafios, por exemplo, os *serious games*. O trabalho de Silva *et al.* (2018, p. 1) analisa os jogos – *Ayiti: the cost of life* e *Sara: A Meaningful Journey Part One* “debatendo a relação entre jogo e aprendizagem, enfatizando os aspectos interacionais e cognitivos aportados pelos jogos digitais e pela interface do computador pessoal em rede no recrutamento de uma experiência imersiva”. Os autores concluem que há a necessidade de produção de jogos levando-se em conta, além da jogabilidade, questões éticas, com atenção especial para as narrativas.

Em paralelo a evolução dos dispositivos de acesso à internet, novos designers e formas de interfaces foram sendo apresentadas. Isso ampliou a possibilidade de interação entre usuários e o acesso de mais usuários aos dispositivos digitais, incentivando o uso de TDIC e evoluindo a forma como o usuário interage com as máquinas. Essa evolução da interface homem máquina demandou o estudo de funcionalidades, designer de produtos e adaptações para proporcionar qualidade a essa interação do usuário, ou a usabilidade (SILVEIRA; MARTINS; VIEIRA, 2021).

Assim a escolha dos recursos educacionais digitais não deve ser aleatória, existem critérios para se pautar estas escolhas. Nielsen (1995) elaborou alguns critérios para a heurística de usabilidade de sites para além dos seus conteúdos, mas critérios de acesso à informação ou se são amigáveis, por exemplo. Ou seja, pensar no uso de RED é ir além da abordagem

conteudista, é pensar na metodologia a ser aplicada, na intencionalidade pedagógica a ser empregada, as tecnologias são meios e não fins.

Elementos importantes na análise dos jogos para crianças são propostos por Shneiderman (1986). Com o objetivo de avaliar a eficiência e satisfação na usabilidade do sistema são propostos: coerência, a plataforma deve ser consistente tanto no layout, cores e textos a fim de manter um padrão; atendimento da usabilidade universal; oferecer feedback; diálogos que indiquem o término da ação; fácil permissão para reverter ações; suporte interno de controle; reduzir a carga de curta memória criando interfaces simples para que o usuário possa promover a capacidade de processar sua memória curta duração.

Os *serious games* permitem uma gama de possibilidades de diálogo interdisciplinar, dentre eles o diálogo com espaços não formais, como é o caso do estudo de Santos e Cox (2019) que desenvolveram um jogo para apoiar o ensino de Educação Patrimonial. O projeto realizado em Aracaju/SE explora o lúdico e em parceria com a Guarda Municipal promove a cultura de paz. O jogo foi aplicado em 46 crianças de 6 a 11 anos de idade para validação.

Apoio a estudantes com deficiência

Recursos Educacionais Digitais têm sido uma estratégia de apoio a estudantes com deficiência no processo de aprendizagem. Mas, a dificuldade de conectar o recurso ao tipo de deficiência ainda persiste. Lima, Souza e Melo (2019) apresentaram um repositório digital com jogos educacionais específicos à educação especial. Os autores desenvolveram o repositório e avaliaram com base no questionário de satisfação baseado nos fatores de usabilidade do SUMI – *Software Usability Measurement Inventory*, aplicado a um grupo de cinco estudantes com Deficiência Intelectual, dentre eles dois não eram alfabetizados. Também foram empregadas as dez heurísticas de Nielsen (1995). O REPAAssistive tem como uma de suas propostas criar um espaço voltado para a colaboração para aumento no número de recursos e troca de experiência entre os usuários.

Medeiros e colaboradores (2019) propõe o redesign de uma plataforma de Poesia que tem por objetivo a difusão do ensino de Pensamento Computacional para pessoas com deficiência visual baixa-visão. O trabalho utilizou a abordagem ensino de algoritmos para alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. Foi feito um estudo sobre as pesquisas realizadas, a análise da plataforma e então proposto um novo desenho. As principais mudanças estavam relacionadas ao menu e ao acesso como editor do site para inserir as poesias. Outros elementos foram reelaborados, como botão de contraste, tamanho de fonte e um repositório para armazenar as poesias.

Considerações finais

Para compreender como se dá a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro do ambiente escolar, evidenciando a importância da adequação dos recursos educacionais digitais utilizados e destacando a necessidade de integrá-las a metodologias pedagógicas inovadoras nos dispusemos a olhar para algumas práticas docentes e tecnologias utilizadas. Fica claro, desde o início, a necessidade de uma visão crítica e não negacionista para o uso das tecnologias, dada a sua importância e impactos na sociedade contemporânea.

A implementação da TDIC é um tema ainda polêmico, e muitas vezes seu uso não se dá de maneira pedagógica e sim como recurso técnico. Para além de manusear as tecnologias, é necessário que o educador compreenda sua indicação, aspecto esse que deixa evidente a importância da formação continuada focada nessa vertente tecnológica. Nessa direção, foi possível perceber a necessidade de cursos de educação continuada para que professores possam adequar suas metodologias a esta nova realidade a fim de que estes artefatos sejam inseridos

como recursos pedagógicos na prática educacional. As tecnologias se apresentam como um importante fator de inclusão em várias áreas do conhecimento, e trabalhar em sala de aula com elas significa preparar os estudantes para usá-las com responsabilidade, eficiência e para alguns até mesmo um suporte para que possam desenvolver suas habilidades cognitivas.

Diante destas questões foi possível evidenciar a importância da qualificação, que ressignifique a prática, ou seja, que trabalhe a teoria e prática de forma conjunta. As novas formas aprendizagem proporcionam aos estudantes novas experiências, através de sons, imagens, vídeos e hipertextos propiciando um aprendizado, para além de lúdico, em consonância com uma sociedade conectada que demanda habilidades e competências tecnológicas de seus cidadãos.

Estamos inseridos em um meio no qual estamos rodeados pela tecnologia, e é nítido perceber que ainda não estamos preparados para tirar total proveito dela, principalmente quando o assunto é a educação. A inserção de habilidades tecnológicas na BNCC como uma das competências requeridas acende um alerta para a necessidade de um maior investimento na educação continuada neste quesito. Mesmo que a pesquisa tenha sido realizada com uma pequena quantidade de estudos, ela aponta para a necessidade de qualificação em serviço, para que os saberes vivenciados na prática sejam dialogados com a teoria sob uma perspectiva crítica. Mas, para tanto, é necessário que o Estado para além de fomentar estratégias de formação em serviço, subsidie uma infraestrutura mínima para que os recursos tecnológicos e sua manutenção estejam disponíveis.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77461-conceitodo-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão revista. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

CARVALHO, Adriano Vieira de. A modernidade, o ensino de ciências e a geração net: a experimentação como estratégia motivacional. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 1, p. 36-53, 2013.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, 2009. [O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense].

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. 2. ed. Campinas: São Paulo, 2008.

FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lídia. Livros digitais, sistemas hipermediáticos e partilha literária para leitores infantis. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 198-211, jun. 2015.

GABRIEL, Martha. **Marketing na era digital**: conceitos, plataformas e estratégias. São Paulo: Novatec, 2010.

GUARALDO, Franceli; ANDRADE, André Carvalho. Fatores humanos na avaliação e design de interfaces digitais educativas para crianças em idade escolar. **Blucher Design Proceedings**, v. 1, n. 4, p. 3722-3733, nov. 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas públicas**: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas. 2004, 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KIELGAST, Soeren; HUBBARD, Bruce A. Valor agregado à informação: da teoria à prática. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 3, [n. p.], 1997.

LIMA, José Vinícius Vieira; SOUZA, Ellen Polliana Ramos; MELO, Ana Carolina Candido de. REPAssistive: um repositório de recursos educacionais para educandos com necessidades educacionais específicas. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2019. **Anais...** SBC, p. 289-298, 2019.

MARCHEZAN, Mariléia da Silva. **Desenvolvimento de material didático digital para o ensino de língua portuguesa na perspectiva de gêneros e multiletramentos**. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MIRANDA, Lucas Emanuel Vilarinho; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Professor, como vai a literatura infanto-juvenil digit@l na escola? **Textura**, v. 20, n. 43, p. 239-260, maio/ago. 2018.

MEDEIROS, Soraya; RABELO, Humberto; MEDEIROS, Angélica F; LIMA, Cristóvão S., JUNIOR, Hélio E. M.; PEREIRA, Janailton G.; NUNES, Mikaelly S. M.; GARCIA, Tânia C. M. Proposta de redesign da plataforma poesia compilada acessível para pessoas com deficiência visual/baixa visão para a difusão do pensamento computacional. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE, 2019. **Anais...** Sociedade Brasileira de Computação – SBC, Brasília, 2019, p. 1141.

NIELSEN, Jakob. 10 usability heuristics for user interface design. **Nielsen Norman Group**, Fremont, CA, 1 jan. 1995. ISSN 1548-5552. Disponível em: <http://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/>. Acesso em: 5 jan. 2014.

PAAS, Fred; VAN GOG, Tamara; SWELLER, John. Cognitive load theory: new conceptualizations, specifications, and integrated research perspectives. **Educational Psychology Review**, v. 22, n. 2, p. 115-121, 2010.

PRIETO, Lilian Medianeira; TREVISAN, Maria do Carmo Barbosa Maria; DANESI, Isabel; FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Renote**, v. 3, n. 1, p. 1-11, mai. 2005.

RAMOS, José. Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *In*: **Cadernos SACAUSEF VII**. Brasília: Ministério da Educação e Ciência: DGIDC, 2011. p. 11-34.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; LYRA, Pedro; OLIVEIRA MARTINS, Analice de. Recepção da literatura eletrônica infantil: entre a virtualização e a atualização. **Revista Desenredo**, v. 11, n. 2, p. 338-356, jul./dez. 2015.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão, MARTINS, Analice de Oliveira. Ciberespacinho: o discurso intersemiótico na literatura eletrônica infanto-juvenil. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 2, 391-409, jul./dez. 2014.

ROMANIUK, Claudia. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas**: aproximação e distanciamento. 2019. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2019.

ROSA, Glaucia Silva da. **A reconstrução de sentidos sobre as tecnologias digitais na formação docente**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle – Unilasalle, 2016.

SANTOS, Daniella Carvalho Pereira dos; JUNIOR, João Batista Bottentuit; FURTADO, Cássia Cordeiro. Book apps de literatura infantil e novas experiências literárias: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 261-275, set. 2017.

SANTOS, Aracelly; COX, Kenia. Anjos azuis: um serious game para o ensino da preservação do patrimônio. In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO BAHIA, ALAGOAS E SERGIPE, 19., 2019. **Anais [...]**. SBC, p. 467- 476, 2019.

SHNEIDERMAN, Ben. Manipulação direta para interfaces de usuário compreensíveis, previsíveis e controláveis. **IUI**, p. 33-39, 1997.

SILVA, Clemilson Cavalcanti da. **Letramento digital e a prática docente**: a concepção de professores/as do ensino fundamental – anos iniciais. 2017. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, Ednaldo Gomes da. **Objetos educacionais digitais e produção de textos escritos**: contribuições do livro didático de língua portuguesa para o letramento digital. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2017.

SILVA, Rodrigo Lages; BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Leandro Paz da; LUCENA, Júlia de Campos. Os serious games e os regimes de sensibilidade: paradoxos do uso de jogos na formação humana. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, p. 1-24, 2018.

SILVA, Ronaldo Pedroso da; ALVARENGA, Cristiano. A internet como instrumento da aldeia global. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 140-148, 2009.

SILVEIRA, Aleph Campos da; MARTINS, Ronei Ximenes; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. E-guess: usability evaluation for educational games. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** – RIED, v. 24, n. 1, p. 245-263, 2021.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Org.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 maio 2014.

SOUSA, Luciana Santos. **Usabilidade em sites de literatura infantil**: estudo de caso portal Biblon. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Design de Produtos) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

STINGHEN, Regiane Santos. **Tecnologias na educação**: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar. 2016. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Curso de Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

Sobre as autoras

Estela Aparecida Oliveira Vieira: Doutora pela École doctorale Cognition, Langage, Education – Aix-Marseille Université (2014) em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de atuação: Tecnologias digitais e práticas inovadoras. Atualmente: professora no DPE/FAELCH. Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino. Universidade Federal de Lavras
E-mail: profa.estelavieira@gmail.com.

Brenda de Paula Tobias da Cruz: Pedagoga. Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino. Universidade Federal de Lavras.
E-mail: brendalavras@gmail.com.

ARTIGOS

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS OUTRAS DE IMAGINAR E CRIAR EM TEMPOS DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

THE RELATIONSHIP BETWEEN PLAYING AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: OTHER WAYS OF IMAGINING AND CREATING IN TIMES OF SKILLS AND COMPETENCES

LA RELACIÓN ENTRE EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: OTRAS FORMAS DE IMAGINAR Y CREAR EN TIEMPOS DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS

Fabiana de Carvalho Macedo¹
Daniel Novaes²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil. Tem como *corpus* de análise o relato autobiográfico de uma professora formada em Pedagogia e que trabalha na educação básica do interior paulista. As questões norteadoras do relato foram: como o brincar propicia à criança, ao jovem e ao adulto a apropriação de temas e conteúdos e de que forma isso pode influenciar positiva ou negativamente na formação do indivíduo? Há experiências de brincar na infância que se perderam na vida escolar? Se sim, como isso ocorreu? Ainda, haveria função do brincar para além da ludicidade espontânea (brincar por brincar)? As análises do relato indicam as relações estabelecidas entre o universo lúdico e o real, entre a imaginação e a criação, e mostram como as brincadeiras deixam de fazer parte do cotidiano escolar à medida que há progressão das etapas.

Palavras-chave: Educação infantil; relações de ensino; BNCC.

Abstract: This paper aims to investigate how play provides opportunities for other forms of learning in early childhood education. It has as *corpus* of analysis the autobiographical report of a teacher graduated in Pedagogy and working in basic education in the countryside of São Paulo. The guiding questions of the report were: how does playing provide the child, the youngster, and the adult with the appropriation of themes and contents and in what way this can positively or negatively influence the individual's formation? Are there experiences of childhood play that were lost in school life? If yes, how did this happen? Also, would there be a function of playing beyond the spontaneous playfulness (playing for the sake of playing)? The analysis of the report indicates the relationships established between the universe of play and the real, between imagination and creation, and shows how the games are no longer part of everyday life at school as the stages progress.

Keywords: Early childhood education; teaching relations; BNCC.

Resumen: El objetivo de este trabajo es investigar cómo el juego ofrece oportunidades para otras formas de aprendizaje en la educación infantil. Tiene como *corpus* de análisis el informe autobiográfico de un profesor graduado en Pedagogía y que trabaja en la educación básica en el campo de São Paulo. Las preguntas que guiaron el informe fueron: ¿cómo proporciona el

¹ Universidade Federal de São Carlos.

² Universidade Federal de São Carlos.

juego al niño, al joven y al adulto la apropiación de temas y contenidos y de qué manera esto puede influir positiva o negativamente en la formación del individuo? ¿Hay experiencias de juego en la infancia que se perdieron en la vida escolar? En caso afirmativo, ¿cómo ha sucedido? Además, ¿habría una función del juego más allá de la lúdica espontánea (jugar por jugar)? El análisis del informe indica las relaciones que se establecen entre el universo del juego y lo real, entre la imaginación y la creación, y muestra cómo los juegos dejan de formar parte de la vida escolar cotidiana a medida que avanzan las etapas.

Palabras clave: Educación infantil; relaciones de enseñanza; BNCC.

Introdução

Neste artigo objetivamos investigar como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil. Partimos da problemática de que o brincar é visto ora como sem função pedagógica, ora com extrema participação e intencionalidade nos espaços escolares. Além disso, esses espaços são afetados por uma vertente tradicional que reverbera em todo o macro contexto da educação brasileira: o problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública de educação (SMOLKA *et al.*, 2015). Essas interferências no currículo educacional implicam, também, a necessidade de pensar sobre o papel social da escola e sobre como as políticas públicas impactam dentro de seus muros.

A própria história da Educação Infantil vem sendo desenhada por diversos discursos sobre os tempos e os espaços e sua finalidade no processo de desenvolvimento de crianças. Arce (2010, p. 13) argumenta que o início do século XXI demarca o fim de perspectivas educacionais com o viés “da história, do conhecimento objetivo, da ciência. O anúncio apocalíptico da destruição da razão iluminista retraiu a teoria esgarçando as fronteiras do pragmático, do conhecimento oriundo do cotidiano”. Na Educação Infantil, o pragmatismo demarcou abordagens pedagógicas, função social da escola e noção de infância e criança a tal ponto que, nos espaços destinados à educação, falar em ensinar crianças, escola e aula, tornou-se perverso. Mas há uma contradição: se por um lado existe uma perversidade em chamar os espaços de Educação Infantil de escola, por outro, “colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso” (ARCE, 2010, p. 34).

Circunscrita nesse contexto, a relação entre o brincar e o aprender não é ingênua e reitera políticas educacionais estruturantes que contemplam na criança – cuja infância vem sendo prescrita e estruturada – um território de lutas. Se algumas vertentes dizem que a instituição infantil na escola retira a legitimidade do espaço escolar, outras parecem reforçar enfaticamente um ensino sistematizado para essa educação. Certo é, dentro desses extremos da “vara” (SAVIANI, 2021), vislumbramos uma Educação Infantil tal como nos permite compreender a práxis (FREIRE, 2019). Nessa relação pedagógica dialética e transformadora, no espaço escolar destinado à Educação Infantil, a criança concebida neste texto é um ser de possibilidades e que brinca por brincar, mas que também brinca para aprender a partir da intencionalidade do professor (ARCE, 2010).

Ao refletirmos sobre a relação entre o brincar e o aprender a partir da narrativa de uma professora – primeira autora deste texto, formada em Pedagogia –, necessariamente caminhamos com essa reflexão pelo entendimento dos processos de ensino e aprendizagem e de como eles afetam e delineiam os processos constitutivos dos sujeitos. Razão pela qual, neste estudo, há um diálogo entre o referencial histórico-cultural-crítico e a abordagem narrativo-biográfica. Tais referenciais teóricos apresentam epistemologicamente convergências e divergências, mas neste estudo elas representam um diálogo possível, pautado na narrativa biográfica da práxis da professora sobre sua trajetória, que se constitui de sua historicidade.

Logo, seguimos perguntando: como o brincar propicia à criança, ao jovem e ao adulto aprendentes a apropriação de temas e conteúdos e de que forma isso pode influenciar positiva ou negativamente na formação do indivíduo? Essa questão, que é ponto de partida para a construção de uma narrativa biográfica, possibilita investigar, especificamente, como as relações entre a formação inicial e a continuada constituem outros modos de compreender a escola. Nesse escopo, a relação entre o brincar e o aprender caracteriza-se como instrumento outro para tornar a escola democrática e emancipatória.

Este estudo está organizado em quatro seções, além das considerações finais. Na primeira, introdutória, contextualizamos como o macro cenário educacional afeta os espaços escolares destinados à Educação Infantil. Em pressupostos teórico-metodológicos, na segunda seção caminhamos pelas perspectivas teóricas de autores como Vigotski e Freire em diálogo com Delory-Momberger, ao buscar compreender a contribuição da pesquisa com narrativa para a formação do indivíduo e de sua atividade profissional. Na terceira seção apresentamos a narrativa biográfica da primeira autora, para que, na seção seguinte, pudéssemos discuti-la com foco no objetivo proposto. Por fim, nas considerações, sinalizamos as contradições presentes no contexto da Educação Infantil mobilizadas na narrativa, com atenção especial para as possibilidades de diálogo pautado na práxis educativa.

Pressupostos teórico-metodológicos: a narrativa biográfica e a transformação do homem

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas
Delory-Momberger (2011, p. 335)

Parte deste texto é composta por uma narrativa biográfica da primeira autora, que é formada em Pedagogia, professora da Educação Infantil e aluna do curso de pós-graduação intitulado *Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho*, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Nesse curso, tivemos contato com autores como Delory-Momberger (2011) e Moruzzi (2017), cujos trabalhos, em conversa com o referencial teórico do segundo autor (orientador), possibilitam um diálogo sensível sobre o humano, a linguagem e a infância em espaços escolares. É importante destacar que a narrativa é fruto de uma atividade do curso de pós-graduação.

Do ponto de vista metodológico, entendemos que não se pode falar em biografia sem dizer da narrativa. Delory-Momberger (2011) elucida que os modelos de escrita narrativa são como “moldes” para os textos biográficos, que, por sua vez, costuram as representações individuais. Essa, que é chamada de relação do indivíduo com ele mesmo, leva em consideração a comunidade e as transformações societárias. Nesse ponto, a abordagem vigotskiana (VIGOTSKI, 2009) da narrativa como atividade humana produtora do sujeito e de suas

condições de existência coaduna com a perspectiva de Delory-Momberger (2011), já que, a partir dos autores, compreendemos a narrativa como um instrumento semiótico, ou seja, significada pelos sujeitos na relação dialógica. Assim, a função do narrar como atribuição tipicamente humana coloca as transformações da natureza e de si em um nível dialético, pois atribui ao homem um poder-transformador. Argumenta Vigotski (2009) que, ao transformar a natureza, o homem também transforma suas relações com o outro, consigo e com sua atividade de trabalho.

Nessa relação dinâmica e dialógica, permeada de sentidos e significados, a escrita da narrativa biográfica favorece a apreensão das transformações históricas que atravessam a constituição dos sujeitos. Por isso, neste artigo, vamos ao encontro de uma narrativa de formação de uma professora, que “constitui-se, precisamente, o arquétipo genérico da individualidade moderna e, apesar dos questionamentos e rupturas, ela continua sendo fonte de inspiração” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336). A narrativa de formação tem potência, sobretudo, porque as experiências e as vivências narradas podem ser para os leitores fonte de inspiração e de mudança. No caso da narrativa de professores sobre seus processos formativos, parece que a potência está na troca com o outro e no modo como as experiências se tornam fonte de inspiração.

Desses pressupostos, seguimos à narrativa biográfica da professora, primeira autora deste artigo, que se narrou com base na seguinte questão disparadora: Sua experiência de brincar na infância perdeu-se na sua vida escolar? Se sim, como isso ocorreu? Ainda, haveria função do brincar para além da ludicidade espontânea (brincar por brincar)? Frisamos que a questão nos permitiu elencar o objetivo de investigar como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil, em razão do conteúdo trazido pela professora, que está se constituindo pesquisadora de si e de sua atividade de trabalho.

Narrativa biográfica: “...em minha infância gostava de brincadeiras...”

Importa transcrever aqui a narrativa da professora, primeira autora deste artigo, para melhor acompanhamento do trabalho de análise desse relato:

Estreei minha trajetória escolar na antiga pré-escola. Nasci em 1989 e frequentei coincidentemente a escola nos anos 90, momento em que aconteceram grandes progressos no marco da redemocratização do Brasil. O país vivia um período pós governos militares, era hora de alavancar políticas públicas que assegurem o direito social à educação, sendo direito de todos e dever do Estado. Evidentemente a década de 1990, foi marcada por amplas reformas e mudanças no sistema de ensino, podemos citar alguns documentos oficiais mencionados neste período: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e outros estabelecidos nos anos seguintes.

A educação infantil foi incorporada como primeiro nível da Educação Básica, e pude ter assegurado o direito de frequentá-la, experienciando a grandeza de possibilidades que este ciclo oferta, adquirindo e aprimorando diversas capacidades nos âmbitos cognitivo, motor, emocional e social. Sou apaixonada pela educação infantil, atuo há mais de cinco anos em Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), e sinto que é incessantemente preciso provar, às vezes até mesmo para colegas de trabalho, que esta etapa tem grande relevância na formação dos alunos, mesmo sem a obrigatoriedade dos 0 aos 3 anos. Recordo que em minha infância gostava de brincadeiras em grupo como queimada, futebol, taco, vôlei, jogos de tabuleiro e outras brincadeiras de rua.

Fui privilegiada, pois a rua onde morava era de terra, sem asfalto, não tinha muito movimento de carros e meus vizinhos tinham a mesma faixa etária que eu. Brincávamos muito, às vezes até tarde da noite e a brincadeira só terminava

com a voz de minha mãe me chamando. Neste meio, que não era uma instituição escolar, desenvolvi habilidades que foram essenciais para minha formação. Ali, naquele ambiente informal, considerado nos dias de hoje um lugar perigoso, era também meu espaço de aprendizagem. Na rua 7 do bairro Jardim São Jorge, convivi com outras crianças e adultos, brinquei de diferentes formas e pude ampliar conhecimentos nas interações, participei e expressei minha opinião decidindo e me posicionando quanto a escolha de brincadeiras, definindo as regras, lugares onde iríamos brincar ou nos reunir, explorei movimentos, sons, palavras, emoções, e naquele momento estava construindo minha identidade pessoal, social e cultural. Repito: fui privilegiada.

Dentre todas as possibilidades de brincar, havia uma que era a minha predileta: chamada por mim de “escolinha”, era a hora que imitava a professora, ora com meus colegas, ora sozinha. Formulava até testes para meus alunos, com problemas matemáticos que adorava resolver. A ciência exata era minha favorita no Ensino Fundamental, não tinha nenhuma facilidade com a área de humanas, não entendia o porquê de tantas regras na língua, com diferenças no modo de falar e escrever. Seria uma conta exata, a minha inclinação para o mundo dos números, me faria cursar no ensino superior algo relacionado a exatas.

Por que cargas d’água fui parar na Pedagogia? Mas falarei sobre a vida acadêmica mais tarde. No fundamental mesmo com as dificuldades, era como se tivesse concluído todos os anos com excelência, não havia reclamações sobre meu comportamento e sempre boas notas azuis. Sempre estudava muito, fazia as leituras e decorava os conteúdos que minha memória de criança me permitia. Me debruçava nos conteúdos, precisava decorar toda a matéria para na hora da prova me dar bem e conseguir um 10. Sabia que quanto mais fiel ao que estava no livro, como uma cópia, maior seria minha chance.

Este método de estudo me trouxe boas notas, porém no Ensino Médio, após ser aprovada no primeiro “vestibulinho” para a escola técnica da minha cidade, descobri que havia lacunas vazias, existiam conhecimentos não adquiridos que fizeram muita falta ao longo dos três anos que se passaram. A avaliação era muito diferente do que eu conhecera e neste período tive o primeiro contato com os seminários. Precisava enfrentar meu medo de falar em público para alcançar notas de participação nos trabalhos em grupo e me frustrava com minhas notas que diferente do Ensino Fundamental, sempre estiveram na média ou abaixo dela. Minha disciplina predileta: matemática, foi aos poucos se esvaindo, principalmente com o contato com química e física.

Esta etapa foi muito importante, acredito que para maioria das pessoas é no Ensino Médio que temos a pressão de definirmos a carreira que vamos seguir. Na escola técnica tive um pouco de amparo para esta importante decisão, fico tentando imaginar como acontece nas escolas estaduais que possuem suas deficiências e dificuldades. Optei por realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não me sentia preparada para encarar um vestibular. A surpresa chegou com o resultado da minha inscrição no Programa de Universidade para Todos (Prouni), fui selecionada para o curso de Pedagogia da Universidade Paulista (Unip) através da cota para negros. Para mim aquela conquista tinha um grande significado, eu teria a chance de iniciar na vida acadêmica e foram anos de muito aprendizado. Da faculdade até a convocação do meu concurso atual tiveram alguns contratemplos, mas cá estou como PEB-I em um município do interior paulista há sete anos.

Tendo em consideração o relato aqui reproduzido, passamos a discuti-lo, com foco no objetivo proposto.

Um convite para diálogo sobre a narrativa

Ao se narrar, a professora recorre a documentos oficiais frutos de políticas educacionais que subsidiam o fazer do professor, os modos de ser criança e a função social da escola no delineamento da personalidade da criança. Com vistas à contribuição de nossos tempos, espaços, infâncias cotidianas, começaremos a desenhar a escola e a função social do brincar a partir do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O referido documento preconiza que o brincar da criança deve acontecer

cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

O destaque para diferentes formas de brincar sugere que há uma certa “liberdade” para que o educando possa, de fato, criar, imaginar, experimentar o mundo e as sensações, mas não é bem assim que acontece. Em sua narrativa, a professora, primeira autora deste artigo, conta: “[...] recordo que em minha infância gostava de brincadeiras em grupo como queimada, futebol, taco, vôlei, jogos de tabuleiro e outras brincadeiras de rua”. Esse brincar, que ela chama de “privilégio”, esteve presente nos contextos escolares da Educação Infantil, especialmente nos anos 90, mas, com a mudança na sociedade e os novos adventos tecnológicos, essas crianças que brincavam na rua e nas escolas tiveram o brincar limitado e restrito. Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a curricularização do brincar vem disfarçada nos modos de avaliação, afinal, para a organização dos meios e dos modos de brincar da criança, avalia-se o quê e como ela brinca.

Quando destaca que o brincar é um privilégio, a professora, primeira autora deste artigo, dá indícios de outros modos pelos quais a criança é concebida historicamente, ainda mais porque, no contexto da Educação Infantil, o educando é uma criança. Concebê-lo como educando e como criança diz respeito, também, ao papel político que ele assume e que lhe é atribuído. A esse respeito, Moruzzi (2017) revisita a ideia de infância pelo modo no qual ela, a infância, se produz no contexto de estudos sobre a modernidade e a preocupação com o corpo. Para essa autora,

o que está em evidência, portanto, é o corpo, e, entre tantos, o corpo da criança. Esse corpo é, primeiramente, objeto de divertimento, de ‘paparicação’ (ARIËS, 1981) e de distração do adulto. A partir do século XVI, ele se torna objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado, vigiado e controlado nos mínimos detalhes. Nasce, segundo Foucault (1987, p. 120), uma técnica de poder específica sobre o corpo: a disciplina. A disciplina, diz ele ‘é a anatomia política do detalhe’ (MORUZZI, 2017, p. 5).

Esse corpo disciplinado no contexto educacional contemporâneo desvela-se na “curricularização” da brincadeira como algo a ser mensurado, quantificado, sempre, na busca pelo sucesso. Compreende-se, portanto, que esse modo de produzir a criança, essa definição de infância, vem de uma classificação da infância no tempo, que “é, portanto, uma espécie de efeito entre o esquadrinhamento do método e do esquadrinhamento do corpo e da criança” (MORUZZI, 2017, p. 5). Entendemos que a prescrição da infância afeta o modo como se produz a vida. Para Vigotski (1991), esse afetar o outro a partir do brincar ajuda a entender que as pessoas não estão sozinhas no mundo, tampouco depende única e exclusivamente delas o que aprendem e como aprendem, o que brincam e como brincam. Para o autor, as ações humanas

afetam a vida dos outros sujeitos. No currículo escolar brasileiro, sobretudo com a BNCC (BRASIL, 2018), o treino de habilidades, que visa preparar o indivíduo para ser o gestor de si, não o “treina” para as situações de fracasso. O não vencer, campo em que o brincar não é considerado pedagógico, parece não favorecer a democratização da escola na Educação Infantil, uma vez que a brincadeira sempre tem um caráter conteudista.

Considerando a perseverança, a autonomia e a curiosidade como importantes habilidades cognitivas mensuradas por testes como o de Quociente de Inteligência (QI), Smolka *et al.* (2015) pontuam que os testes mencionam a necessidade de uma alfabetização emocional dentro dos programas para o ensino da inteligência emocional, nos quais são privilegiados o ensino da autoconsciência e o controle das emoções por meio de tarefas como “a leitura de emoções em expressões faciais para controle de impulsos e a identificação de sentimentos a partir de fotos de rostos exibindo uma das chamadas emoções básicas” (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 233).

A professora narra-se criança e educanda que está sendo “esquadrinhada” conforme normalizações sociais e concepções de brincar e, com isso, depara-se com um “privilegio”, que a padroniza, esquadrinha e escolariza:

Na rua 7 do bairro Jardim São Jorge, convivi com outras crianças e adultos, brinquei de diferentes formas e pude ampliar conhecimentos nas interações, participei e expressei minha opinião decidindo e me posicionando quanto a escolha de brincadeiras, definindo as regras, lugares onde iríamos brincar ou nos reunir, explorei movimentos, sons, palavras, emoções, e naquele momento estava construindo minha identidade pessoal, social e cultural. Repito: fui privilegiada.

Ao lembrar sua infância privilegiada – mas que ao nosso ver se trata do direito à infância – , a professora vai compreendendo algumas particularidades do brincar “livre” e na rua: o brincar possibilita a construção da identidade, motivo pelo qual a infância se mostra como um dispositivo, para bem ou para mal. Mas quais dispositivos são esses? Moruzzi (2017, p. 20) define-os como as

diferentes práticas que compuseram a infância moderna, tais como: as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas. Essas práticas agem no sentido de disciplinar o corpo das crianças, constituindo-as em sujeitos infantis, estabelecem uma pedagogia e uma ciência da infância, regulamentam e normalizam a população infantil no interior de um regime de verdade sobre a infância, ocupando-se estrategicamente da preservação dessa outra espécie: a criança.

Nesses regimes de verdade sobre a infância e a educação da criança, a BNCC (BRASIL, 2018) legitima alguns dispositivos para controle do brincar na infância, como as avaliações de habilidades e competências. Esses dispositivos são replicados pelos professores, que nem sempre têm a dimensão dos prejuízos que podem acarretar ao desenvolvimento do educando, especialmente porque, na sociedade neoliberal, a ideia de ser que apresenta “habilidades e competências” vem da mesma ideia de sucesso escolar, independência e demasiada responsabilização no sujeito por seu processo educativo.

Dentro dessa temática, o *site* do Ministério da Educação indica o estudo nomeado *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*, elaborado por Abed (2016, p. 2), que objetiva “[...] oferecer subsídios filosóficos e teóricos para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares”. Esse estudo, ao relacionar concepções teóricas diferentes, como o referencial vigotskiano e o piagetiano, dá

a ideia de que ambos falam sobre o mesmo desenvolvimento humano com o mesmo olhar. Porém, vale a ressalva de que o biólogo Piaget acredita que o desenvolvimento humano se dá em etapas, de acordo com a idade, como algo dado, pronto. Por exemplo, se aos 5 anos a criança não desenvolveu alguma habilidade, ela pulou essa etapa, que fará falta mais tarde.

O documento da BNCC (BRASIL, 2018) apresenta alguns “Objetivos de aprendizagens de desenvolvimento”, que observamos na Figura 1, e que, para nós, são dispositivos de controle e avaliação.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Figura 1 – Objetivos de aprendizagens de desenvolvimento – Fonte: Brasil (2021, p. 47)

Esses dispositivos preconizam o que os educandos devem apresentar, o que é esperado de cada um como sujeito de habilidades e competências, mas pouco dizem sobre o quê, como e com quem a criança realiza, como se o que Vigotski (2000) estuda sobre o desenvolvimento humano não fizesse parte da escola contemporânea. Para esse autor, a função social da escola está na promoção dos saberes culturais acumulados historicamente, como bem define Saviani (2021). Mas parece que a BNCC (BRASIL, 2018) desconsidera a participação do outro no próprio aprender, no ser criança e educando. Partindo dessa compreensão de corpo e escola, encontramos em Moruzzi (2017) e na narrativa biográfica da professora, primeira autora deste artigo, que a escola impõe regimes de verdade ao preconizar, por exemplo, ações pautadas na idade da certidão da criança, como se o sujeito fosse orientado por seus fatores fisiológicos.

Esse “ser independente” e de sucesso, em detrimento de *scores*, é narrado pela professora, primeira autora deste artigo. Entre as concepções de criança e educando que atravessam seu

percurso de formação inicial e formação continuada, o brincar ora é protagonista, ora é ilustrado por essa escola de indivíduos habilidosos e competentes, como ela bem narra:

No fundamental mesmo com as dificuldades, era como se tivesse concluído todos os anos com excelência, não havia reclamações sobre meu comportamento e sempre boas notas azuis. Sempre estudava muito, fazia as leituras e decorava os conteúdos que minha memória de criança me permitia. Me debruçava nos conteúdos, precisava decorar toda a matéria para na hora da prova me dar bem e conseguir um 10. Sabia que quanto mais fiel ao que estava no livro, como uma cópia, maior seria minha chance.

A escola que se mostra a “escola da cópia” é contraditória e suas palavras de ordem caminham na direção da “excelência”, do “bom comportamento” e das “notas azuis” (que significam uma escola medida por testes).

A respeito do desenvolvimento humano, concordamos com Vigotski (1997), quando o autor afirma que esse é um processo histórico, datado, e isso abrange idas e vindas, varia de pessoa para pessoa. No caso das habilidades, para o autor, elas são apropriadas na relação social, o que envolve dizer que ninguém nasce habilidoso, tampouco tornar o sujeito assim deve ser a finalidade da educação, pois ela precisa se ocupar da fundamentalidade de emancipação do homem (FREIRE, 2020).

Considerações finais

Neste estudo perguntamos: como o brincar propicia à criança, ao jovem e ao adulto aprendentes a apropriação de temas e conteúdos e de que forma isso pode influenciar positiva ou negativamente na formação do indivíduo? Essa questão, disparada para a construção de uma narrativa biográfica, possibilitou investigarmos como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil. Especificamente, pudemos examinar como as relações entre a formação inicial e a continuada constituem outros modos de compreender a escola.

As situações narradas, concebidas por uma visão freiriano, inserem a infância e a escola em uma perspectiva de libertação das massas populares, pois esse compromisso com a liberdade, para que as massas oprimidas se libertem, não é para conquistá-las, mas para conseguir a sua adesão à libertação. Por isso, seguimos questionando: até onde vai a liberdade? Quais fatores garantem legalmente a minha liberdade? As leis do “trato social” me engessam para determinadas culturas? Seria o pensamento freiriano utópico? É possível o povo esmagado e oprimido, como relata Freire (2020), caminhar “sozinho” para a sua libertação?

A narrativa da professora – primeira autora deste artigo – nos afeta e sensibiliza sobre as condições de vida, estudo e trabalho das quais se aproximam milhares de brasileiros que entraram na universidade via Prouni. Ao olharmos para a escola tal como está sendo construída, encontramos a fala de uma professora que parece enxergar nesse modelo de instituição um processo contraditório. Quando essa escola se articula ao encontro de pressupostos político-econômicos vigentes, ela caracteriza a infância como dispositivo de homogeneização dos corpos, da própria infância.

Referências

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ARCE, A. O Referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 12-34.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MORUZZI, A. B. A infância como “dispositivo”: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n2/2178-4612-conjectura-22-02-00279.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PIAGET, J. **Études sociologiques**. Genève: Droz, 1965.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Sobre os autores

Fabiana de Carvalho Macedo: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (Prouni), pós-graduação no curso *Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que*

afetam projetos de vida e do trabalho, pela Universidade Federal de São Carlos, e atua como professora do PEB-I em um município do interior paulista há sete anos.

E-mail: fabiana.cmacedo@hotmail.com.

Daniel Novaes: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (Prouni), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (Capes) e Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (Capes). Atualmente é professor voluntário na Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com.

RESENHAS

CÍRCULOS DE LEITURA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

CÍRCULOS DE LEITURA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

CÍRCULOS DE LEITURA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Rafael Mota¹

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021. 128 p.

Observando as práticas de leitura na escola não é raro que nos deparemos com dois tipos de atividades: ler para compreender o sentido de um texto e ler para o desenvolvimento de habilidades que serão cobradas em avaliações externas. Ao lançarmos essa mesma observação para a didática da literatura, percebemos, com raríssimas exceções, uma prática pedagógica que vê o texto literário como um instrumento para ensino e avaliação diversos. Sem desmerecer os propósitos por trás de cada uma dessas ações, podemos nos atentar para uma prática de leitura que desconsidera contextos e individualidades dos estudantes, minando o desenvolvimento do letramento e o gosto pela leitura.

É com o intuito de se repensar essas práticas que Rildo Cosson, atualmente professor colaborador da Universidade Federal da Paraíba, publica este livro. Lançado em 2021, a obra é um detalhamento de publicação anterior, *Círculos de leitura e letramento literário*, lançado em 2014. Em suas 128 páginas, o livro traz sugestões para a inclusão de círculos de leitura em práticas de ensino de literatura no Ensino Fundamental, propondo ao professor um trabalho sistemático e prazeroso com o texto literário, com vistas ao que o autor denomina de *letramento literário*.

Aquele que já entrou em contato com outras obras de Cosson sabe que o autor é destaque no país sobre o ensino de literatura na educação básica, principalmente porque defende a leitura do texto literário como uma *prática de letramento*. É nessa direção que o livro é desenvolvido, ao trazer uma proposta de letramento literário a partir da realização de círculos de leitura. Tal proposta, na ótica do autor, articula a introdução do texto literário na escola com a sistematização do círculo desde os primeiros anos da escolarização. Como se pode observar, o tratamento didático do texto literário exige planejamento e organização, mas sem perder de vista o caráter dialógico que deve perpassar o trabalho com a literatura em qualquer contexto, seja ele escolar ou não.

O livro é escrito em capítulos curtos, usando uma linguagem objetiva e amigável, como se o autor estivesse conversando informalmente com o leitor (neste caso, o professor da educação básica). A obra é dividida em dois momentos: uma breve discussão sobre a concepção de leitura que norteia a realização do círculo de leitura e, no segundo momento, a apresentação de diferentes sugestões para a realização da atividade. Ao propor pouco espaço para o primeiro momento (15 páginas escritas!), o autor cumpre o que deseja mostrar ao leitor: um conjunto de práticas para dinamizar o círculo de leitura.

Os três primeiros capítulos do volume têm dupla missão: contextualizar o nascimento da obra e apresentar o conceito de leitura que embasa a realização dos círculos. Esse momento do texto é importante porque situa o leitor sobre por que ver o texto literário de forma diferente na escola – uma forma que concebe a leitura como um *processo de diálogo*, ou seja, “que se faz com o passado, representado pelos textos, em um contexto socialmente determinado, que é a nossa comunidade de leitores que nos diz o que ler, como ler e por que ler” (p. 15). A visão dialógica de leitura aqui

¹ Universidade Estadual de Campinas.

assumida requer considerar todos os elementos que se envolvem nesse diálogo: o leitor, o texto, o autor e o contexto, que não podem ser ignorados no trabalho com a leitura. Eis o momento mais importante do primeiro segmento do livro. É a partir dessa abordagem da leitura enquanto diálogo que se abrem as possibilidades de se compreender o *quê* e *por que* do círculo de leitura.

A segunda parte do livro se volta para a descrição e dinamização dos círculos de leitura. É importante mostrar aqui a definição de Cosson para o círculo de leitura. Para tal, reproduzo duas citações em que o autor define a expressão, em duas acepções diferentes. Numa acepção mais pedagógica, o autor define o círculo de leitura como “uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” (p. 9). Numa acepção mais prática, o círculo de leitura “é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (p. 29).

Ganha destaque em ambas as definições o uso do verbo “compartilhar”, termo chave nas reflexões de Cosson sobre ensino de literatura, pois aqui se observa a prática de leitura como troca, que se desenvolve de forma coletiva, e não de forma individual. Enquanto atividade pedagógica, o círculo de leitura tem o potencial de levar os estudantes a mobilizar e sistematizar conceitos, saberes e atitudes, o que é fundamental para a prática de leitura na sala de aula. O que o círculo de leitura busca provocar é um redimensionamento da prática da leitura em sala de aula, fugindo das perguntas óbvias, dos sentidos prontos e das questões que são irrelevantes para um compartilhamento de impressões, experiências e aspectos que são particulares a cada um, num processo dialógico que não só inclui as individualidades como também estreita o contato do estudante com o texto literário num nível mais profundo para a sua formação.

Essa definição do círculo de leitura é seguida nos capítulos seguintes por aquilo que autor chama de passo a passo. Embora não tenha o propósito de transformar o livro em um receituário para o professor, o volume se propõe a se transformar num instrumento de orientação: o que se vê depois dessa discussão inicial é uma sequência de etapas e justificativas para a realização do círculo. Aqui o autor lança mão de muitas informações numa tentativa de assegurar ao professor a boa realização da atividade a partir das etapas de *modelagem* (preparação dos alunos para o círculo), *prática* (realização do círculo) e *avaliação* (finalização do círculo). Tais etapas, sugere o autor, não pretendem ser estanques na atividade de compartilhamento, mas apenas um leme para aquilo que ocorrerá durante a atividade. Confesso o meu receio com a definição de momentos específicos no desenvolvimento de uma atividade para o professor, pois aqui, caso a proposta seja a de permitir a troca de experiências de leitura, traduzir o círculo de leitura como etapas a serem cumpridas, corre-se o risco de transformar tal experiência de troca, de diálogo, em mais uma atividade cristalizada ou enfadonha de perguntas e respostas.

Na sequência a obra descreve um conjunto de etapas e fases para a realização da segunda etapa do círculo de leitura – a prática –, que vão desde a seleção das obras a serem lidas até a realização do encontro final, totalizando assim seis fases. Destaca-se nesse percurso a autonomia e protagonismo do aluno durante o processo de leitura da obra, o que se faz presente através de uma intensa mobilização como a escolha do livro, agendamento dos encontros, registros, discussões etc. Concordamos com o autor quando pontua que, ao se tornar o sujeito de sua aprendizagem, o aluno a ressignifica, transformando a sua experiência educativa. Assim, ao tecer comentários sobre um trecho de uma obra lida, por exemplo, o aluno não só desenvolve o seu senso estético, como também aprende a ouvir, a respeitar o outro com sua experiência, a vivenciar o que de melhor a obra literária tem a proporcionar.

A organização do livro falha na apresentação das etapas, pois primeiro se apresenta a etapa *prática* para, em seguida, apresentar a etapa *modelagem* e, em seguida, a etapa *avaliação*. O ponto-chave da etapa de modelagem é o ensaio. Cosson reitera que esse primeiro momento do círculo tem como objetivo fazer com que o aluno “aguce suas capacidades de

observação e metacognitivas voltadas a entender o ‘como se faz’ e ‘por que se faz’” (p. 65). Por isso, são bem comuns, durante a primeira etapa, atividades de demonstração. Demonstra-se a leitura a ser feita em casa, a discussão em grupo, a maneira de avaliar, os registros etc. Tudo aqui deve ser demonstrado (“encenado”, nas palavras do autor) para que o aluno entenda o funcionamento do círculo de leitura.

Destaque também no livro para os exemplos dos chamados *cartões de função* e das perguntas sobre o texto. O primeiro faz referência às funções que cada integrante dos grupos assume durante a realização do círculo. Cosson propõe algumas funções, como a do coordenador, secretário, registrador, porta-voz etc., como forma de criar a autonomia e o senso de responsabilidade dos alunos durante a vigência do círculo de leitura. Já no final do livro o autor garante um capítulo inteiro para discutir a importância dos cartões de função e apresenta alguns modelos a serem utilizados pelo professor. Já as perguntas sobre o texto cumprem a função de direcionar a discussão e não devem ser tomadas como perguntas a serem obrigatoriamente respondidas.

A última etapa do círculo é a *avaliação*. Aqui Cosson acerta ao propor uma prática avaliativa partindo do pressuposto de que o mais importante nesta etapa seja a “efetivação da leitura literária”. Com isso, os procedimentos avaliativos não se dão ao final do processo, mas *durante o processo*, a partir da observação das discussões, das produções efetivadas durante os círculos, além da autoavaliação, quando possível. A proposta de avaliação do círculo de leitura foge do caráter somativo da avaliação e incentiva a prática da avaliação formativa, indispensável para o processo de aprendizagem e para a formação do leitor literário, objetivo maior do círculo de leitura. Ganha destaque, ainda dentro desta etapa, um conjunto de possibilidades de como avaliar formativamente os estudantes durante a realização do círculo, o que enriquece sobremaneira a experiência do estudante. A aprendizagem aqui é significativa.

O último capítulo do texto, intitulado “Fora da sala de aula: os círculos de leitura na escola”, Cosson nos apresenta, ainda que de forma breve, possibilidades de realização dos círculos de leitura em outros espaços e momentos escolares que não só o da sala de aula. Aqui, vemos o autor propondo a realização de círculos de leitura durante a reunião de pais, por exemplo, no intuito de aproximar para a prática do letramento literário, que começa em casa. Como sabemos, a leitura do mundo, para trazer aqui um termo freireano, precede a escola, isto é, o contato com a leitura pela criança tem sua gênese no lar, com pais lendo para seus filhos e filhos observando a leitura de seus pais. Nessa perspectiva, Cosson abre os caminhos para a discussão de como a família pode contribuir no processo de letramento de seus filhos, partindo da vivência de responsáveis em círculos de leitura proporcionados pela e na escola.

Por fim, o livro de Rildo Cosson cumpre o que ele se compromete a fazer: aprofunda e detalha uma questão que nos é muito cara quando falamos em educação: o *como fazer*. O livro, apesar de alguns pontos que mereceriam um maior detalhamento e cuidado, se dirige àquele professor que se encontra desafiado a desenvolver em sua sala de aula situações significativas de trabalho com o texto literário. Fugindo das fórmulas prontas, das oficinas descontextualizadas e de propostas tradicionais transfiguradas de inovadoras, o trabalho com os círculos de leitura pode ser muito promissor se o professor apreender a proposta em sua profundidade e realizá-la sem se preocupar em demasia com os possíveis caminhos a que um círculo pode trilhar. O trabalho com a literatura na escola pode (e deve) ser sistematizado e auxilia na construção das experiências de troca que possibilitam a construção de cidadãos críticos, conscientes e dispostos a transformar a realidade onde vivem.

Sobre o autor

Rafael Mota: Licenciado em Português (Universidade Estadual Vale do Acaraú), tem Mestrado em Linguística (Universidade Federal do Ceará). É doutorando em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de formação de professores, ensino de língua materna e letramentos.

E-mail: orafael.mota@gmail.com.