



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Edson Rodrigo de Azevedo
Renata Junqueira de Souza
(organizadores)

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

TEORIA E PRÁTICAS



**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA:
TEORIA E PRÁTICAS**

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Edson Rodrigo de Azevedo
Renata Junqueira de Souza
(organizadores)*

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Edson Rodrigo de Azevedo
Renata Junqueira de Souza
(organizadores)

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA:
TEORIA E PRÁTICAS**



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora: Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Edvaldo Soares
Franciele Marques Redigolo
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes
Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Alonso Bezerra de Carvalho
Ana Clara Bortoleto Nery
Claudia da Mota Daros Parente
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Pedro Ângelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Sandra Aparecida Pires Franco (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Londrina)

Capa: Imagem gratuita Pixabay

Ficha catalográfica

L533 Leitura literária na escola da infância: teoria e práticas / Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto,
Edson Rodrigo de Azevedo, Renata Junqueira de Souza (organizadores). – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2025.

135 p. : il.

Apoio: CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-641-1 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-642-8 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-642-8>

1. Leitura. 2. Educação de crianças. 3. Prática de ensino. 4. Literatura infantojuvenil. I. Giroto,
Cynthia Graziella Guizelim Simões. II. Azevedo, Edson Rodrigo de. III. Souza, Renata Junqueira de.
IV. Título.

CDD 372.41

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

Os organizadores

DO COLO ÀS PALAVRAS: VIVÊNCIAS EM RAPSÓDIAS LITERÁRIAS....	11
---	-----------

Ana Caroline Chepak de Souza FERREIRA

Ana Paula Munarim Ruz LEMOS

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO

Edson Rodrigo de AZEVEDO

ESTRATÉGIA DE LEITURA INFERÊNCIA: PARA LER O LIVRO ILUSTRADO LÁ FORA DE ANDRÉ NEVES.....	21
---	-----------

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO

Joyce Aparecida da Silva LINARD

Renata Junqueira de SOUZA

PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONEXÕES, ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA DO LIVRO “UM DIA, UM RIO” DE LEO CUNHA.....	41
--	-----------

Tamara Cristina Pellini CORDON

OS ELEMENTOS PARATEXTUAIS EM “O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO”: UMA PROPOSTA TEÓRICO- METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	51
--	-----------

Ana Carolina Reginaldo BITENCOURT

PELOS TRILHOS DA POESIA: ELEMENTOS PARATEXTUAIS NA LEITURA DA OBRA <i>TREM CHEGOU, TREM JÁ VAI</i>, DE JOSÉ CARLOS ARAGÃO.....	65
---	-----------

Andreia Aparecida Suli da COSTA

João Ricardo Vieira Santos RIBEIRO

Tatiane Rodrigues Lopes dos SANTOS

**LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS LEITORAS: CONTRIBUIÇÃO
DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO.....83**

Fabio Borges dos SANTOS

Gisele de Assis Carvalho CABRAL

**MIA COUTO, LITERATURA INFANTIL E HUMANIZAÇÃO: CULTURA,
RAÍZES E ANCESTRALIDADE EM ENUNCIADOS VISUAIS E ESCRITOS
NA OBRA *O BEIJO DA PALAVRINHA*.....113**

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO

Edson Rodrigo de AZEVEDO

Joyce Aparecida da Silva LINARD

Letícia KONDO

APRESENTAÇÃO

Leiturar reúne algo do verbo “ler” e algo do verbo “amar”. Algo assim como trasvasar amorosamente aos outros a bagagem e as habilidades iniciais para construir, cada vez com maior autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura. Por isso *leiturar* supõe uma relação de compromisso e intimidade entre quem *leitura* e quem *se leitura*, como condição mesma da experiência.

(Maria Emília Lopez)

Neste livro – *Leitura literária na escola da infância: teoria e práticas* – cujo conteúdo representa um trabalho efetivo oriundo da Linha 3 *Teoria e Práticas Pedagógicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC _ Unesp _ Campus de Marília – apresentamos sete capítulos, resultantes de pesquisas e estudos reflexivos em andamento e/ou concluídos, parte integrante também de disciplina oferecida no contexto do mestrado e doutorado do PPGE-FFC, a saber *Literatura Infantil na escola da Infância: contribuições à formação de crianças leitoras*, em parceria com uma docente convidada de outro Programa de Pós-graduação em Educação no âmbito da Unesp (PPGE-FTC_ Presidente Prudente), sobre uma temática potente, a partir de diferentes olhares e perspectivas teórico- metodológicas distintas.

No capítulo 1 *Do colo às palavras: vivências em rapsódias literárias*, as narrativas apresentadas pelos autores emergiram de um vídeo, em um contexto de “proferição” de uma história entre mãe e filho, tendo o livro como mediador. No explícito ensaio reflexivo, a materialização de tais narrativas escritas por meio de mini-histórias, ressaltam as sutilezas e riqueza do ato de proferir histórias entre mãe e filho e, a importância deste ato, como um ato

humano a ser compartilhado, não somente pela escola como lugar da instrução formal, mas, sobretudo, no seio familiar onde tudo começa.

Já o capítulo 2 - *Estratégia de leitura inferência: para ler o livro ilustrado Lá fora de André Neves* as autoras trazem a relação imbricada entre o texto verbal e as imagens necessárias para a construção das narrativas dos livros ilustrados. Para evidenciar a potencialidade desses objetos culturais, principalmente para a compreensão e produção de sentidos pelo leitor, foi eleito o livro ilustrado Lá Fora (2022) do escritor e ilustrador recifense André Neves. A obra apresenta em seu enredo, camaleões que há muito tempo atrás, habitavam um reino sem cor, mas, com a distração de um deles, acaba por vivenciar algo pertencente ao mundo Lá Fora. No entendimento da construção de sentidos por meio destas duas linguagens - texto verbal e imagens -, as autoras, ainda, teceram diálogos com as estratégias de leitura defendidas por Girotto e Souza (2010), com destaque para as inferências.

Na sequência, temos o texto *Proposta de trabalho em sala de aula com estratégias de leitura: conexões, antes, durante e depois da leitura do livro “Um dia, um rio” de Léo Cunha*. Como o próprio capítulo 3 anuncia, a autora se fundamenta nos pressupostos teóricos que abordam a importância da leitura no desenvolvimento do leitor, enfatizando as estratégias de leitura como possibilidade de ampliação de mundo do sujeito, a fim que se torne crítico, com responsabilidade e com uma leitura autônoma. Para tanto, parte da obra “Um dia, um rio” de Léo Cunha, ancorada em uma proposta de trabalho (plano de aula) que se baseia em ações de leitura, por meio das estratégias, especialmente as conexões, com a finalidade de estabelecer e desenvolver a formação leitora das crianças.

O capítulo 4, *Os elementos paratextuais em “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”: uma proposta teórico-metodológica para alunos do 4º ano do ensino fundamental I*, o enfoque recai para fora do miolo da obra, em foco estão os paratextos. Partindo de uma abordagem teórico-metodológica de elementos paratextuais para alunos do 4º ano, do Ensino Fundamental I, as autoras analisam a obra “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”, de Milton Célio de Oliveira Filho. Assim, amparadas em referenciais teóricos como Souza e Tagliari (2017), Girotto e Souza (2016) e Solé (1998) promovem uma sequência didática, tendo como metodologia o estudo qualitativo

de cunho interventivo destinado à realidade de ensino e aprendizagem de cada público e contexto educacional.

O capítulo 5 continua com a mesma abordagem e enfoque. Neste capítulo intitulado *Pelos trilhos da poesia: elementos paratextuais na leitura da obra “Trem chegou, trem já vai” de José Carlos Aragão* os autores apresentam os paratextos como uma forma de aproximação do pequeno leitor ao material escrito. Ao mesmo tempo, evidenciam que, o trabalho com os elementos paratextuais, com o apoio das estratégias de leitura recomendadas por Isabel Solé (1996[1998]), oferece, por meio de sua materialidade e espacialidade, elementos de significação para o texto e a possibilidade de o leitor mirim formular suas primeiras hipóteses de leitura. Para demonstrar isso, analisam os paratextos de uma obra literária infantil, verificando como esses itens podem auxiliar a mediação de leitura literária com as crianças aliada à proposição de uma possibilidade de prática de leitura.

Em *Literatura Infantil e práticas leitoras: contribuição das estratégias de leitura para a formação do leitor literário* os autores, no capítulo 6, buscam refletir sobre uma vivência ocorrida com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental em uma Escola da rede pública de um município do interior paulista. Sob a ótica dos pressupostos do círculo bakhtiniano e da teoria vygotiskiana, bem como dos autores contemporâneos da área da leitura e da literatura infantil, o texto analisa uma oficina de leitura literária com as estratégias de compreensão leitora a partir da obra escolhida *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, do escritor Dagoberto Buim Arena.

Por fim, no último capítulo *Mia Couto, literatura infantil e humanização: cultura, raízes e ancestralidade em enunciados visuais e escritos na obra O beijo da palavrinha* os autores, entendem que os pequenos leitores buscam por meio das narrativas formas de compreender seus próprios sentimentos – medos, inseguranças, felicidades etc. – bem como, compreender a cultura social na qual estão inseridos. Sob tal ponto de vista, os livros de Literatura Infantil, como parte de um direito inalienável de toda pessoa, e ainda que pequenas e pequenininhas, oportunizam vivências que podem promover a humanização. Torna-se, portanto, fundamental ofertar aos pequenos uma literatura de qualidade ética e estética, ou seja, aquela capaz de romper com paradigmas reducionistas e ampliar visões de mundo. Com vistas a isso, o

capítulo tem por objetivo explorar os enunciados verbais e visuais presentes na obra literária infantil “O beijo da palavrinha” escrita pelo renomado autor moçambicano Mia Couto. Durante o percurso, foram cotejados aspectos da vida do escritor, o contexto de produção da referida obra e marcas da narrativa coutiana acerca da sua terra natal.

Assim, convidamos você, Caro/a Leitor/a, a dialogar com as/os autoras/es deste livro que tecem um olhar investigativo banhado de sensibilidade e umedecido de dúvidas para os processos de “leitura infâncias”, como nos adverte a pesquisadora argentina, Maria Emília Lopez, para quem Ler tem um pouco do verbo ler e amar. Literatizar prescinde de amorização, a própria convocação da epígrafe de abertura desta apresentação, nos alerta para isso. São caminhos e modos de caminhar diversos em direção à formação da criança leitora; pesquisas e estudos reflexivos permeados pelo respeito à escola da infância e aos direitos das crianças, necessários à formação dos pequenos leitores, que nos inspiram a esperar e a resistir, em tempos ainda tão áridos para as crianças viverem suas infâncias!

Boa leitura em amorização!

dos organizadores

Cyntia, Renata e Rodrigo

Da primavera quente e atípica de 2025 em Marília.

DO COLO ÀS PALAVRAS: VIVÊNCIAS EM RAPSÓDIAS LITERÁRIAS

Ana Caroline Chepak de Souza FERREIRA

Ana Paula Munarim Ruz LEMOS

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO

Edson Rodrigo de AZEVEDO

*Silêncio, a cerimônia está para começar. Dependemos da voz ou da letra... “Era uma vez...”, e abre-se a casa imaginária...
(Graciela Montes, 1999)*

Inauguramos este artigo trazendo a poética das palavras de Graciela Montes na introdução do livro “A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância” de Yolanda Reyes, que nos convida a adentrar no universo da literatura permeado pelas infâncias e experiências dos pequenos que a tão pouco tempo habitam este mundo.

Os fios que tecem nossas palavras serão entrelaçados por narrativas que emergiram de um vídeo, em um contexto de “proferição” de uma história entre mãe e filho tendo o livro como mediador. Pretendemos materializar estas narrativas escritas por meio de rapsódias em mini- histórias e com isso, ressaltar as sutilezas e riqueza do ato de proferir histórias entre mãe e filho e, a importância deste ato, como um ato humano a ser compartilhado, não somente pela escola lugar da instrução formal, mas sobretudo, no seio familiar onde tudo começa.

Apresenta-se então um questionamento, o que é rapsódia?

Antes mesmo de conceituarmos a rapsódia, faz-se necessário contextualizar de onde emerge e em qual contexto ela se banha.

Parte-se então das mini-histórias, que nas palavras de Fochi (2019) surgiram quando Malaguzzi (pedagogo italiano) provoca suas professoras na década de oitenta, a narrar os percursos de aprendizagem das crianças por meio de relatos visuais e textuais. As professoras valiam-se de recursos para transparecer toda a complexidade da construção do conhecimento por parte das crianças, utilizando-se de sequência de imagens e narrativas visuais. A partir deste contexto, esta práxis tem proporcionado um olhar sensível para a escola da infância e para as aprendizagens das crianças.

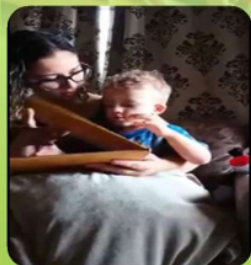
As mini-histórias por sua vez, ainda segundo Fochi (2019), tem a estrutura de uma narrativa breve, imagética, textual e com a finalidade de comunicar por meio da interpretação sensível, as rapsódias da vida cotidiana que por sua vez

são fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica (Fochi, 2019, p.17).

Portanto, as rapsódias, essas narrativas poéticas, tornar-se-ão um instrumento rico e sensível, como forma de produzir saberes e conhecimentos singulares, inesperados, advindos da empatia e da experiência vivida, “[...] o lugar da experiência como algo singular e único, mas que adquire outros sentidos[...]” (Seródio e Prado, 2018) e favorecem trocas entre os sujeitos em uma interação com todos os envolvidos a fim de que possam trazer o seu ponto de vista (Miotello, 2012).

Com isso, abordaremos as experiências de leitura enviesadas pelas vivências da maternidade, estabelecendo diálogos com referenciais teóricos que versam sobre a literatura infantil tais como Yolanda Reyes (2010, 2017), María Emilia Lopez (2013) e estudiosos russos da Filosofia da Linguagem: Bakhtin e Volochinov. Nosso artigo será costurado e desenvolvido por meio de 03 rapsódias, assim sendo: “O encontro”; “Dos gestos às palavras” e “Encantar, enredar, possibilitar imaginar”, tendo como protagonistas: Davi (1 ano e 9 meses) e Natiele, sua mãe.

Figura 01 – Mini-história



"O encontro"

O encontro entre mãe e filho, espaço e tempo ancestral, o toque, o olhar, afetos tecidos na hora de compartilhar.

O tempo para, contemplando a mãe que com afeto conta história ao filho, histórias criadas, autores do mundo, personagens, a vida!

O momento é de acolhida, por meio da história a essência humana se apresenta, a mãe conta as sutilezas da vida para filho e ele com todo o seu impulso vital, a recebe com afeto, afetar-se, deixar fluir sentimentos, aprender, viver, quantas facetas do mundo as histórias podem nos trazer? O céu, desenhos nas nuvens, castelos, princesas, guerreiros. Florestas, mares e anseios, o homem, a arte e o amor, fantasia, dragões? Dinossauros?

No encontro entre mãe e filho tudo pode acontecer!

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores (2021)

De geração em geração o homem se constitui e é constituído e, em cada época, um novo homem. O ser humano em um tempo e espaço percorre um caminho de descoberta, aprendizado, transferência de hábitos e costumes culturais e, sobretudo, o ato humano de compartilhar e as relações constituídas neste ato.

Considerando a criança como parte desse percurso, desde a mais tenra idade, está envolta às riquezas da cultura humana, em contato com o mundo e suas simbologias. É exímia exploradora, no que diz respeito a desvendar sua essência, navega por mares ainda desconhecidos e pode chegar a lugares diferentes, dependendo da materialidade ofertada e organizada pelo adulto como aquele que detém, espera-se, o mais elaborado da cultura humana.

Nessa perspectiva, concordamos com (Leite, 2018), ao apresentar o livro "Um mundo aberto" de Maria Emília Lopez, que "cada criança é extraordinária em sua capacidade e única, ao mesmo tempo que é herdeira das gerações anteriores, com ela nasce uma nova possibilidade, uma nova leitura de mundo, um novo mundo." (López, 2018, p.10).

Assim, a literatura infantil emerge como parte das riquezas da cultura humana, o homem a criou, portanto, será o homem e somente ele, o responsável como diz (Giroto e Souza, 2016) pelo encontro entre os bebês, as crianças pequeninas e os livros infantis e assim, “[...] enriquecer a vida dos pequenos, naquilo que de mais encantador possuem: sua avidez, sem medos e com naturalidade para conhecer, aprender e se desenvolver (Giroto e Souza, 2016, p.8). Nesse sentido, podemos considerar a família como parte importante no processo de apropriação da materialidade humana pela criança, “O encontro” título de uma das mini-histórias colhidas e interpretadas por nós, explicita-nos o quanto a relação entre mãe e filho mediada pelo livro de literatura infantil, abriu caminho para inúmeras aprendizagens e trocas sociais.

No bojo desta relação, o afeto, é a linha que tece o saber, quando a mãe, organiza o espaço - poltrona, coberta - apresenta o livro como signo a mediar a relação, está enunciando ao filho um momento para lhe ensinar a vida, pega o no colo, dispõe o livro entre ambos, por meio da fala - narra a história, dialoga, indaga - por meio dos gestos - mostra como folhear o livro, fomenta a curiosidade, demonstra na face: afeto, surpresa, alegria, o olhar de ambos diz o quanto estão envolvidos na trama.

A literatura infantil permite que a cultura historicamente acumulada alcance os pequeninos por meio de uma linguagem artística. A obra reflete e refrata a realidade, e nesse envolvimento a criança troca com o outro. Assim, por meio das suas vivências, do seu cronotopo, ela atribui um sentido à obra, possibilitando a completude do outro, e ao mesmo tempo ampliando o seu repertório, completando-se do outro.

O ‘não-álibi no ser’ coloca o eu em relação ao outro, não segundo uma relação indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do homem em geral, mas enquanto coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais (Bakhtin, 2017, p.26).

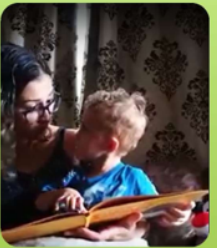
Esse coenvolvimento concreto, essa relação de não indiferença não pode vir de outro lugar senão de um lugar de amor e de afeto, pois “a diversidade de valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa” (Bakhtin, 2017, p.128).

Principalmente com as crianças pequenas, o ato de narrar histórias prova verdadeiramente “o afeto, a consideração, o acolhimento, o respeito à criança e à infância” (Giroto e Souza, 2016, p.22). Assim, o ato de ler, de contar, de narrar precisam ser atos de amor, atos verdadeiros, com devoção tamanha que permita aos pequenos sentirem-se verdadeiramente envolvidos naquela história, com seus corações pulsando alegremente a cada nova página apresentada.

Neste encontro único e irrepetível, permeado de amorosidade e carinho, a mãe de Vivi vai semeando uma sementinha literária em seu filho, e nesse diálogo são trocados gestos e palavras. Que gestos seriam esses? E quais palavras teriam sido essas?

Assim, a obra que deleita mãe e filho é a obra “Baleia na banheira” de Susanne Straber. O livro acompanha a história de uma baleia que se encontra na banheira, banhando-se tranquilamente sem saber das companhias inesperadas e inusitadas que pediriam para se juntar a ela.

Figura 02 – Mini-história



"Dos gestos às palavras"

"Mamãe e Vivi", confortáveis, sentados em uma poltrona, colo quente, cheirinho de mãe, olhares curiosos, afetos pulsantes. Como não se aconchegar para ouvir a história?

E ela começa:

"É hora do banho!" Diz mamãe narrando a história. "A baleia está na banheira."

Vivi atento aos gestos da mãe ao passar as páginas, posiciona-se e logo interage com a história enunciando sua palavra:

"O Vivi".

A mãe que da barriga ao colo, interpreta o projeto de dizer do filho nas entrelinhas, como se expressasse de forma límpida, dono de uma oralidade desenvolvida o indaga:

"O Vivi quer ir na banheira?"

Com um aceno de cabeça para baixo e para cima, o filho legitima a fala da mãe que em resposta ao gesto de Vivi confirma:

"Quer também?"

E novamente o aceno que indicava sim e a história continuou.

Os gestos, as falas, os olhares, os enunciados vivos, permitiram que Vivi vivenciasse a história ora como ouvinte, ora como personagem, ora como autor que o encontro entre mãe e filho sublimou.

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores (2021)

Podemos perceber na entonação de Vivi o seu envolvimento com o banho compartilhado apresentado na história, isso porque a criança pequena ainda não trabalha com o simbolismo, então ela traz o seu valor axiológico, o seu julgamento de valor para realizar paralelismos com a história. “A abertura para o exercício da imaginação simbólica se realiza pelo viés da educação literária, sendo tal exercício iniciado muito antes de a criança aprender a falar, a contar, a usar sua voz”. (Giroto e Souza, 2016, p.29).

A mãe desempenha papel fundamental como instigadora da leitura, estimulando Vivi a todo momento e possibilitando a troca, a interlocução e a alteridade. Até mesmo o embalo corporal exerce influência sobre a relação da criança com a leitura, pois conforme Silva e Chebotar (2016, p.70) “esse contato físico, o aconchego e as sensações corpóreas agradáveis que permeiam o contato com o livro nessa primeira fase da infância favorecem a construção e a apropriação desse momento vinculado ao prazer”.

Ainda neste espectro, dialogamos com as pesquisas de Reyes (2010, p. 23) acerca da boniteza relacional vista nos momentos de leitura entre o bebê e sua mãe, permitindo que essa trama entre gestos e palavras conceba “a criança como sujeito e participante nos fatos de linguagem e de cultura (...) e ainda neste contexto, as relações entre o bebê e sua mãe seja como um ninho do ato da leitura”.

Ao contemplarmos as rapsódias que costuram nosso projeto de dizer, notamos as narrativas vivenciadas por Vivi e sua mãe numa grande “casa de palavras, em que a literatura é lida e sentida a partir da própria vida, recriando processos de decifrar e decifrar-se na linguagem do outro” (Reyes, 2017, p. 26). Ainda neste sentido, Reyes (2017) evidencia uma relação íntima entre aqueles que estão “inaugurando o mundo” e os momentos de comunhão entre livro, mãe e bebê... Segundo a autora:

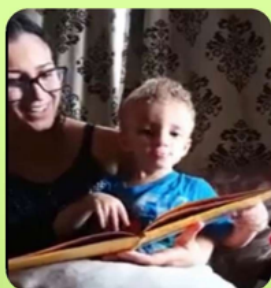
Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos não só com leite, mas também com estes invólucros – histórias, contos e poemas – onde se encontram os que estão chegando agora, os que chegaram há muito tempo e os que já se foram. Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram,

necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis. (Reyes, 2017, p. 47).

Quantos gestos e palavras estão presentes nas relações entre Davi e sua mãe! Quantos diálogos foram possíveis! A seguir, veremos os encantos, enredos e possibilidades de imaginação que o momento entre mãe e filho nos trouxe.

Figura 03: Mini-história

“Encantar, enredar, possibilitar imaginar”



A mãe, ao narrar a história ao filho...

"A tartaruga aparece na porta, minhas costas estão doendo ela reclama. Posso entrar na banheira também"

Vivi como se fosse ele o dono da banheira e por meio de fala e gesto, responde:

"Não"

Neste momento os olhares de mãe e filho se encontram, olhares de velhos conhecidos, afáveis, surpresos e ela o indaga:

"Não?"

Ele responde com firmeza:

"O Vivi"

Mamãe tentando confirmar a resposta do filho, o questiona: "Quem vai na banheira então?"

"O Vivi"

Após a tartaruga vieram o castor e o flamingo, mas todos sem chance de compartilhar a banheira da baleia: ela era toda de "Vivi".

Neste momento da história, Vivi já estava completamente entrelaçado com a trama, havia assumido o papel da baleia, a história havia cumprido o seu propósito, encantar, enredar, possibilitar imaginar.

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores (2021)

Na rapsódia acima, notamos os tantos encontros possíveis entre Davi, sua mãe e o livro: um triângulo amoroso, como nos diz Yolanda Reyes (2017) permeado por relações e carregadas de sentido. Davi, se emancipando da narrativa, cria, recria, inventa, imagina e, assim como nos diz Manoel de Barros (2021), *faz peraltagens com as palavras*.

Ao criar e peraltar sentidos, Davi nos faz lembrar um dos dizeres de Bakhtin (2000, p. 368) no livro “Estética da criação verbal” onde: “um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio: estabelece-se entre eles como um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura”. E quantos sentidos Davi cria ao reconhecer-se na narrativa e estabelecer relações com a vida!

Os enredos criados e geridos entre mãe e filho durante a proferição são encharcados de encanto e imaginação. Sobre isso, María Emilia Lopez, pesquisadora colombiana, afirma que os bebês e as crianças pequenas estabelecem relações fluidas com os livros por não serem leitores convencionais, porém:

[...] seus sentidos estão alertas e são capazes de perceber qualquer forma, cor, textura, a relação entre palavra e imagem que o adulto fornece, o sentido musical da linguagem. Ou seja, além da apropriação poética das palavras, da língua, do relato, da narração, acrescenta a possibilidade de percepção visual e organizativa da imagem, assim como aquilo que não é tátil, nem visual, nem auditivo, mas que ocorre em outro nível da sensibilidade, que é afetivo e intraduzível, muitas vezes. (López, 2018, p. 53)

As experiências de leitura vivenciadas por Davi vão nutrindo seu imaginário, envolto em maneiras de construir suas ideias, suas visões e sentidos para este mundo que a tão pouco tempo tem sido habitado por ele: uma poética da imaginação!

Considerações finais

Ao traçar as palavras finais deste artigo, evidenciamos a poética das narrativas percebida nas experiências e vivências de leitura num contexto inebriado pela maternidade e pela relação adulto-bebê como um dos lócus de formação leitora.

Para tanto, foi preciso compreender que, ao falarmos das relações entre a literatura e a primeira infância, estamos adentrando um campo que contemple a literatura enquanto arte e que, ao aproximar-se dos pequenos que estão inaugurando este mundo, é possível estabelecer relações de construção de sentido, criação, atenção, escuta dentre tantas outras questões que integram o desenvolvimento infantil.

Ademais, como vimos, as relações entre os livros e os bebês se configuram em momentos repletos de trocas, descobertas, permitindo que as crianças se abram para o mundo, tenham oportunidades para inventar, para brincar no território da literatura, para se transpor e protagonizar as histórias, dentre tantas outras (re)significações.

Ao trazermos as pesquisas e discussões teóricas que versam sobre a literatura e as infâncias, buscamos evidenciar as práticas leitoras como propulsoras de relações humanizadoras e ainda, capazes de promover encontros: com o livro, com o outro, com nós mesmos.

De todo o exposto, consideramos que o ato de ler, em toda a sua humanidade, carrega em si marcas que transcendem o literário. É preciso aprender a ler crianças: ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou até mesmo, ser sem palavras (López, 2018). E para tanto, pegaremos emprestado o que María Emília López chamou de uma didática da ternura colocando as crianças no lugar de sujeito de vínculo que abrigue-as, junto com sua família em um espaço físico, criativo e afetivo.

Por fim, enquanto adultos anfitriões deste universo literário que se abre para os pequenos, nossas palavras finais serão alinhavadas por um convite-urgência proferido pelo poeta Manoel de Barros (2021): “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo!”

Referências

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores. 2017.

_____. M.M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias**: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil - OBECI. 1º. ed. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2019. 181 p. ISBN 978-85-906529-1-5.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: Enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV).

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. . **Práticas de leitura na infância**:

desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.. (Org.). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. 1ed.Campinas: Mercado das Letras, 2016, v. 1, p. 1-226.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância.** São Paulo: Instituto Emília, 2018.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** Tradução de Marcia Frazão e Ronaldo Perissu. São Paulo: Global, 2010.

_____. **O triângulo amoroso** in: *As crianças e os livros : reflexões sobre a leitura na primeira infância / Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes.* – Belo Horizonte : Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SERÓDIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val. *Narrativas de professores e profissionais da educação - uma posição axiológica outra na produção de saberes transgrediente em educação.* In: SOUZA, Nathan Bastos de; SERÓDIO, Liana Arrais. **Saberes Transgredientes.** 1º. ed. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 145-174. ISBN 978-85-7993-586-2.

SILVA, A.L.; CHEVBOTAR. **Os bebês e os livros: a comunicação afetiva.** In: GIROTTTO, C.

G. G. S.; SOUZA, R. J.. (Org.). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. 1ed.Campinas: Mercado das Letras, 2016.

ESTRATÉGIA DE LEITURA INFERÊNCIA: PARA LER O LIVRO ILUSTRADO LÁ FORA DE ANDRÉ NEVES

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIOTTO

Joyce Aparecida da Silva LINARD

Renata Junqueira de SOUZA

A nomenclatura livro ilustrado, não pode ser confundida ou entendida como livros carregados de imagens a reproduzir o texto verbal. Como objetos da cultura humana, os livros ilustrados estão ganhando destaque, principalmente quando falamos em literatura para as infâncias na contemporaneidade e ao possuírem em seu todo, uma forma única de expressão (Linden, 2011).

As narrativas dos livros ilustrados são contadas articulando o texto verbal e as ilustrações. “Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (Linden, 2011, p.8). Assim, a leitura por meio dessas obras, não poderá ser exclusiva ao texto verbal, e as imagens, deixadas para um segundo momento, pois isso resulta em leituras superficiais, rasas e reduzidas de possibilidades para a ampliação dos significados da narrativa.

Nesta corrente, as ilustrações dos livros ilustrados são elementos inerentes à obra e quando se é estabelecido formas de acesso ao aprendizado da leitura das ilustrações, a alfabetização visual, promoveria à criança não somente uma leitura melhor, mas, também, conforme pontua o mestre em ilustração Rui de Oliveira, “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 (Oliveira, 2008, p.29)”. Isto é, a contemplação de toda a obra.

Diferentemente do códex, formato de livro que conhecemos

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-642-8.p21-39>

atualmente, sucedido do volumen (rolo) no período romano - suportes projetado para acolher um texto, nos livros ilustrados, as imagens, que acabaram por passar por diversas transformações ao longo dos anos, desde seu lugar, função e o status adquirido, não são mais entendidas como adorno ao texto verbal, mas, conforme pontuado por Tavares (2019, p. 178) a “ilustração também é literatura”, porque,

evoca a linguagem verbal, oral e escrita, provoca a concatenação de várias linguagens, induz o leitor a formar conexões entre os índices que encontra nas imagens, e, assim, contribui decididamente para a formação do leitor (Tavares, 2019, p.178).

Neste caminho, as duas linguagens, o texto verbal e as imagens, nos livros ilustrados, estão em posição de igualdade, e são os personagens principais para contar uma história.

O livro ilustrado *Lá Fora* (2022) de André Neves, escolhido para nossos diálogos, claramente é uma obra que merece destaque ao ter em sua narrativa, o diálogo envolvendo palavras e imagens, e que estão também, interligadas ao projeto estético e gráfico da narrativa. Porém, com produções editoriais cada vez mais “ousadas”, e as relações entre essas linguagens mais rebuscadas, exigem do leitor, estratégias de leituras próprias.

As estratégias de leitura, discutidas por Girotto e Souza (2010), por exemplo, é um excelente caminho e que poderá ajudar o leitor a uma melhor compreensão da narrativa, pois permitem maiores aprofundamentos, além de possibilitar o esmiuçar de todas as camadas e elementos composicionais presentes nestas obras.

Diante disso, o presente artigo reflexivo, é composto de três seções dispostas da seguinte forma. Na primeira seção do artigo, serão abordadas as estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização, questionamentos, sumarização e síntese. Logo em seguida, os elementos composicionais do livro ilustrado de André Neves, *Lá Fora*, com destaque para a abordagem da estratégia de leitura inferência. Por fim, na última seção, as conclusões.

As estratégias de leitura

A sexta pesquisa *Retrato da leitura no Brasil* desenvolvida pelo Instituto Pró-livro (2024), apresentada no dia 19 de novembro de 2024 trouxe dados preocupantes sobre os hábitos de leitura do brasileiro. De acordo com as informações coletadas, o país perdeu 6,7 milhões de leitores em quatro anos e comparado com a última pesquisa realizada em 2019.

Pela primeira vez na série histórica, da pesquisa, a proporção de não leitores é maior do que a de leitores na população brasileira: 53% das pessoas não leram nem parte de um livro - impresso ou digital - de qualquer gênero, incluindo didáticos, bíblia e religiosos, nos três meses anteriores à pesquisa (Instituto Pró Livro- IPL, 2024)¹.

Com o objetivo de conhecer o comportamento leitor dos brasileiros, a partir dos cinco anos de idade, a pesquisa traz um “raio X da relação do brasileiro com os livros” (Instituto Pró-livro, 2024). Para a coordenadora da pesquisa, Zoara Failla (2024), alguns questionamentos são levantados após os dados apresentados:

Para além das novidades dessa edição, as principais questões que gostaríamos de deixar para refletirmos são: por que temos tão poucos leitores? Os interesses e hábitos de leitura revelados por essa ‘radiografia’ podem explicar se estamos formando **leitores** críticos e que **compreendem plenamente o que leem**, essenciais para nosso desenvolvimento social, humano e nossa democracia? E como melhorar esse retrato? (grifos nosso) (Instituto Pró Livro – IPL, 2024)².

Ao resgatar o questionamento de Failla (2024), compactuamos da mesma preocupação. Como professoras e pesquisadoras permanentemente aprendizes dos conhecimentos das teorias e práticas acerca da linguagem, literatura infantil, formação do pequeno leitor e contribuições para ação didática

¹ Pesquisa: **Retratos da leitura no Brasil 2024**. Promovida pelo Instituto Pró Livro- IPL Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em dezembro 2024.

² Idem

pedagógica dos professores da Educação Básica, em especial, de atuação na escola da infância, estamos sempre em estudos que nos orientem e contribuam para diálogos democráticos e formativos em seus mais diversos meios e suportes, principalmente, refletindo sobre nossas ações ao questionarmos constantemente: Será que ao final de suas leituras, os leitores estão realmente compreendendo o que leem? Quais ações devem ocorrer para estabelecer leituras dialógicas entre leitor-autor e obra na construção dos sentidos?

É inquestionável a importância desenvolvida pela literatura, aqui, em especial, da literatura infantil. Como um objeto da cultura humana, a literatura se torna necessária e aguça o interesse do indivíduo para o ato de ler, além de permitir sua inserção ao meio em que está inserida. No entanto, em muitos ambientes escolares, ainda há a defesa pelo ensino da leitura ocorrida tão somente por meio da decodificação do texto verbal. Ato estes que quando acontecem, estão predestinados a formar crianças leitoras que somente sabem pronunciar - sonorizar - as palavras e frases diante de seus olhos, e chegam ao final da leitura, sem conseguir estabelecer qualquer sentido ou compreensão.

Para Arena (2010), às crianças leitoras de literatura infantil se estabelecem como leitores porque aprendem a ler e não porque simplesmente pronunciam as palavras ou porque as veem, “mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentidos por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida” (Arena, 2010, p.41). Por meio das relações dialógicas entre leitor - autor e obra, carregado de perguntas respondidas durante a construção de sentidos por cada pessoa, é que a leitura acontece.

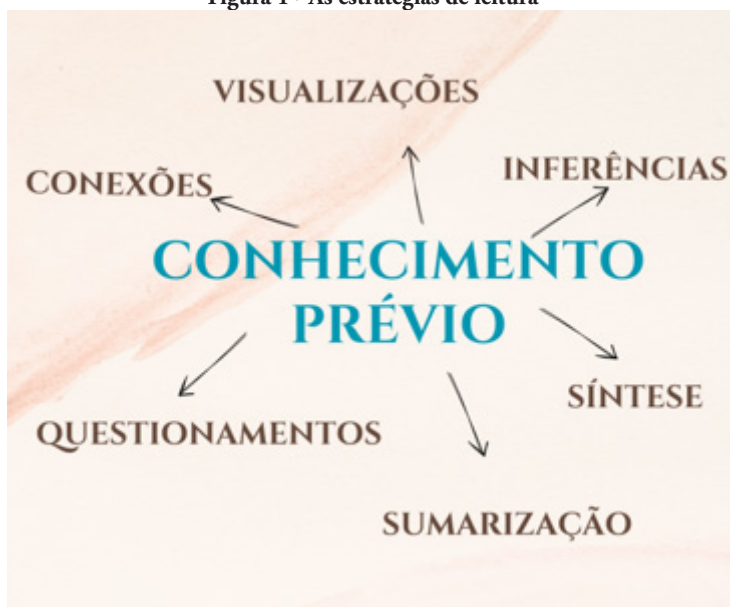
Assim, se durante a leitura dos livros ilustrados nos preocuparmos em ações resultantes de decodificação de palavras, certamente não haverá a realização de leituras mais detalhadas e investigativas, pois, nestes objetos, por meio do diálogo entre as duas linguagens - texto verbal e imagens - que a narrativa é construída. Por isso, quando o leitor é capaz de compreender os significados presentes na construção de toda a narrativa da obra, está desenvolvendo um complexo exercício cognitivo enquanto lê (Giroto e Souza, 2010).

Diante disso, o trabalho com o ensino das estratégias de leitura, anunciado pelas autoras Giroto e Souza (2010), será capaz de permitir um maior domínio e entendimento do que foi lido, de ativar os conhecimentos prévios do leitor, realizar conexões e formular imagens, perceber como as inferências

são produzidas, e como as ideias são sintetizadas para organizar a compreensão da obra e atribuir significação na narrativa. No entanto, o uso das estratégias de leitura não funciona como uma receita pronta, devendo o leitor seguir o passo a passo, mas, pertencem a processos que os leitores mobilizam, consciente ou inconscientemente, ocorridos antes, durante e após a leitura e que serão capazes de aproximar o leitor do texto.

Giroto e Souza (2010) apresentam as seguintes estratégias de leitura: conexões, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Todavia, todas essas estratégias de leitura estão interligadas pelo conhecimento prévio; responsável em avivar o acervo cultural já existente em cada leitor e que serão utilizados para compreender o texto. Destacamos, porém, que cada professor/educador precisa priorizar os conhecimentos prévios já existentes de cada criança-leitora, além de estimular muitos outros e que venham a adquirir.

Figura 1 - As estratégias de leitura



Fonte: as autoras, 2025.

A estratégia de leitura **Conexões** poderá acontecer em três situações diferentes, conforme Giroto e Souza (2010):

- Conexões texto para texto - ocorre quando o leitor, diante da narrativa, estabelece ligações/relações com outro texto lido podendo

ser do mesmo gênero ou de gêneros diferentes;

- Conexões texto para o leitor - ocorre quando durante a leitura, o leitor estabelece ligações com acontecimentos ou episódios de sua própria vida;
- Conexões texto-mundo - quando são estabelecidas ligações entre a narrativa e alguns fatos mais globais.

A **Inferência** são deduções e conclusões não explicitadas, e que os leitores fazem a partir de indicações presentes na narrativa e dos seus conhecimentos prévios. Para as autoras (Giroto e Souza, 2010), durante as inferências, os leitores utilizam o que já possuem de conhecimento prévio e estabelecem vínculos com as dicas da narrativa e assim, elaboram conclusões apuradas e significativas. “Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência” (Giroto e Souza, 2010, p.76).

O uso da estratégia de leitura **Visualização** acontece por meio da elaboração de imagens mentais a partir da leitura da narrativa e das próprias experiências pessoais que cada leitor possui. Durante a visualização, os leitores elaboram significados ao criar imagens mentais, isso porque elaboram cenários e figuras em suas mentes enquanto realizam a leitura, elevando o nível de interesse (Giroto e Souza, 2010). Além disso, o leitor pode “*criar imagens mentais que vão além de visualizar*, com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto [toda a narrativa]” (Giroto e Souza, 2010, p. 89 - grifo das autoras).

A estratégia de leitura **Perguntas ao texto**, “ajuda o leitor a desfazer confusões, a analisar e a deduzir” (Neto, et al, 2013, p.3). Em todos os momentos da leitura, os leitores estão fazendo perguntas, porém, é importante salientar que, neste processo, não se trata de elaborar perguntas com apenas uma única resposta correta ou com alternativas facilmente encontradas/retiradas do texto, mas, sim, perguntas que ajude e estimule nos leitores diálogos constantes com a obra.

A **Sumarização**, de acordo com as autoras (Giroto e Souza, 2010), refere-se a aprender a determinar as ideias essenciais do texto. No entanto, durante a leitura, o que pode parecer relevante para o leitor, não será necessariamente a ideia essencial da narrativa/texto. É importante durante o percurso da leitura, ensinar aos leitores, separar o que acreditam ser o mais importante

e o que a narrativa demonstra, permitindo com isso, desfazer confusões ou de relembrar algo fundamental para a construção de significados da narrativa.

Na última estratégia de leitura **Síntese**, os leitores, além de verificarem quais são as partes essenciais para a construção da narrativa, acrescentam seus conhecimentos prévios, configurando-os e construindo sentidos. Por isso, quando os leitores sintetizam, acabam por usar várias estratégias para construir e aumentar o entendimento: “resumem a informação, ouvem a voz interior e “fundem” o pensamento para que o texto faça sentido. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante” (Giroto e Souza, 2010, p.104).

O uso das estratégias de leitura torna-se um grande aliado para, conforme pontuado por Giroto e Souza (2010, p. 108), permitir [...] “ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto”. Assim, durante o processo de leitura, os leitores buscam por conexões entre o que já sabem com as novas informações adquiridas nas narrativas; realizam perguntas sobre textos, autores, personagens, etc.; elaboram inferências durante e após suas leituras; visualizam e elaboram imagens mentais; separam ideias importantes; sintetizam informações, monitoram adequadamente a compreensão, e retornam ideias equivocadas (Giroto e Souza, 2010), em diálogos múltiplos e incessantes com os livros.

Nesta corrente, o diálogo entre as linguagens e sua apreensão conjunta aos outros elementos composicionais da obra, são essenciais para a realização da leitura dos livros ilustrados, principalmente por serem objetos culturais múltiplos e repletos de significados. Com um olhar atento, é imprescindível atentar-se às indicações – pistas - existentes no livro, pois autores e ilustradores, em sua grande maioria, não explicitam todos os detalhes da narrativa, cabendo ao leitor, realizar a inferência - ler nas entrelinhas. Apoiadas nesta delimitação, o livro *Lá Fora* de André Neves, (2022), é um excelente exemplo para a realização da leitura permeada pela estratégia de leitura inferência, conforme análise dos enunciados verbais e visuais apresentados a seguir.

Lá fora de André Neves

O livro *Lá Fora* (2022), do autor e ilustrador recifense André Neves, publicado pela Companhia das Letrinhas, conta com alguns prêmios em

seu currículo: Prêmio FNLIJ, produção de 2022/Hors Concours, 2023. Altamente Recomendável FNLIJ, 2023. Seleção Cátedra Unesco PUC Rio, 2022. Os 30 melhores livros do ano - Revista Crescer, 2022. VI Prêmio AEILIJ de literatura, em 2022.

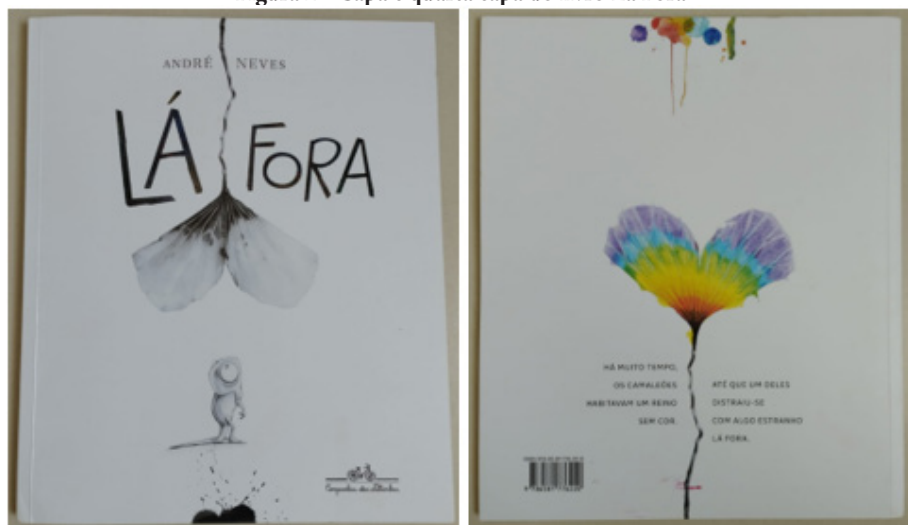
A obra é composta de aproximadamente 64 páginas dispostas no tamanho 21 x 0.6 x 25 cm. Na narrativa, um reino habitado por camaleões sem cores e que obedeciam a um imperador mandão. Entre as ordens do imperador, estava a principal: ninguém poderia explorar o lado de fora do reino. Contudo, um dos camaleões se distrai e vê um pouco do que o mundo lhe aguarda: muitas cores que jamais imaginava existir.

Em um primeiro momento, o olhar do leitor é direcionado para capa e quarta capa da obra. Contrariando algumas ideias equivocadas e que entendem os livros para as infâncias somente composto de muitas cores e em tons vibrantes, Neves (2022) traz o oposto: nota-se a predominância da cor branca iniciada na capa, se estendendo pelo miolo até finalizar na quarta capa da obra.

Na capa, uma flor branca brota da parte superior da página, enquanto um pequeno camaleão, na mesma cor, observa a ação com surpresa. Na tipografia do título, *Lá fora*, é possível observar algumas cores sutis preenchendo as letras. Já na quarta capa, temos a mesma flor, no entanto, brota da parte inferior da página e é apresentada por muitas cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta. Mesmo com a predominância da cor branca nas duas capas, - capa e quarta capa - ambas podem ser vistas de forma isolada e independentes, pois não formam uma imagem única.

A partir da observação do título da narrativa, e com a separação das palavras - Lá e Fora - provocada pelo caule da flor, é possível estabelecer um distanciamento espacial, e a imagem dá indícios para essa informação. Neste momento, destacamos a possibilidade de inferência. O leitor é convidado a fazer alguns questionamentos, por exemplo: Qual a reação do animal apresentado na capa do livro? Porque a flor aparece branca na capa e colorida na quarta capa? Porque o caule da flor separa as palavras? Qual a relação e importância da cor branca para o resto da narrativa? Para as autoras Giroto e Souza (2010), podemos: 1) inferir o significado de palavras desconhecidas; 2) inferir pela capa e ilustrações, assim como pelo texto e, 3) inferir os temas das narrativas.

Figura 2 - Capa e quarta capa do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

No primeiro par de páginas (Figura 3), o texto verbal: “Quando os camaleões habitavam um reino sem cor” (Neves, 2022, s.p) intensifica a presença da cor branca por todo o livro e dialoga com as imagens. Novamente encontramos a imagem apresentada na capa: a flor e o camaleão, mas com uma sutil diferença: agora o camaleão olha diretamente para o leitor. Neste momento, entre a capa, a folha de rosto e o primeiro par de páginas, é possível notar o movimento do animal: a) espantado com o aparecimento da flor; b) olhar desconfiado e de lado e, c) de frente para o leitor. Por meio dessas três ações, o leitor será capaz de inferir sobre o movimento nas ações do camaleão, suas expressões e a passagem do tempo. O camaleão está com medo? Mas medo de quem? Medo do quê? O que aconteceu? Mas nada é explícito, e é importante seguir com a leitura, pois corriqueiramente, fazemos inferências sobre “expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e “não visuais do texto” (Giroto e Souza, 2010, p.75).

Figura 3 - Páginas do livro Lá fora

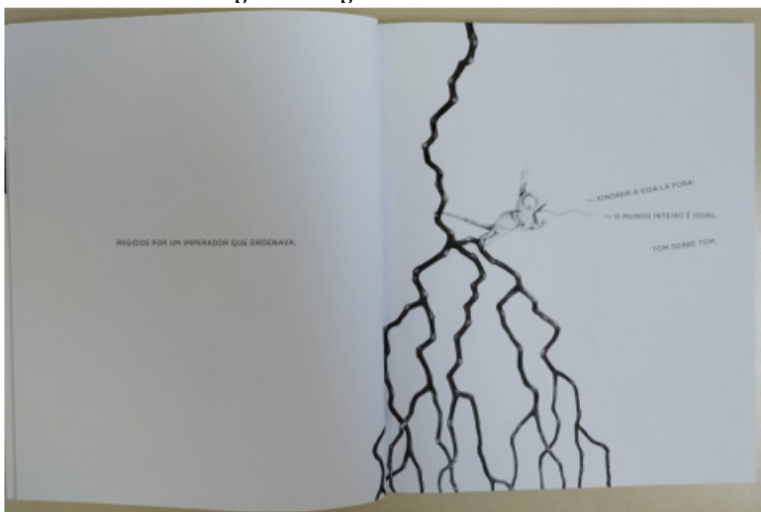


Fonte: Neves, 2022.

Na sequência da narrativa, somos apresentados a outro camaleão (figura 4). Disposto no topo de galhos secos, e em diálogo ao texto verbal: “Regidos por um imperador que ordenava: “- Ignorem a vida lá fora! - O mundo inteiro é igual, tom sobre tom” (Neves, 2022, s.p), é possível perceber que se trata do próprio imperador, principalmente ao ter em sua cabeça um adorno - espécie de coroa -, e que o diferencia dos demais camaleões. Importante ainda notar a posição de sua língua e que direciona para a frase: “- O mundo inteiro é igual”.

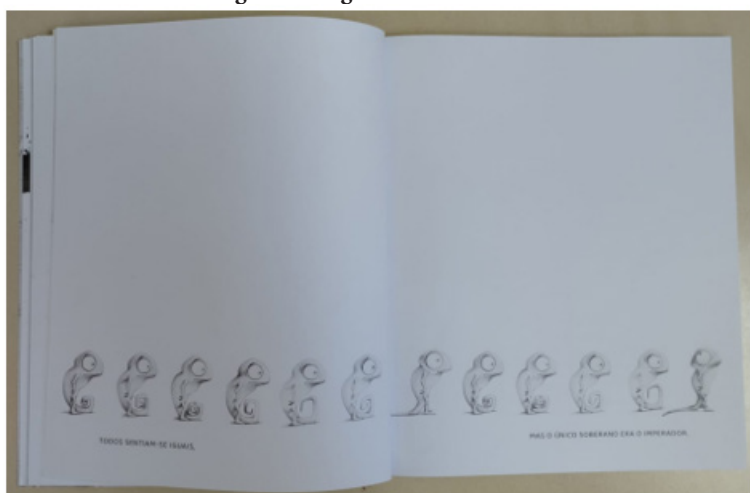
Com a disposição de camaleões em fila indiana apresentado em dois pares de páginas na sequência da narrativa (figura 5) e com o texto verbal: “todos sentiam-se iguais [...]” (Neves, 2022, s.p), fica evidente a imposição e o poder das palavras do imperador sobre os animais. O sentimento de inferioridade dos outros camaleões é intensificado pelas expressões trazidas na imagem.

Figura 4 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

Figura 5 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

O leitor será conduzido por esta perspectiva pelas próximas páginas. Por meio das inferências, permite-se a construção dos sentidos. No entanto, nem sempre caminhará para a afirmação do que se acredita ser o óbvio. É preciso continuar com a leitura e “seguir perguntando aos elementos dispostos se

é possível construir aquele sentido ou não, pois, em boa parte do livro, o que se havia pensado se desfaz ao virar da página” (Tavares, 2019, p.185).

Ao ativar o conhecimento prévio, o leitor lembrará que os camaleões são conhecidos pelas mudanças de cores. Um dos motivos para isso, ou seja, sua camuflagem é para se passarem despercebidos diante de um predador. A cor que ele assume corresponde ao ambiente em que está, e se assemelham à coloração das folhas, das flores ou do chão, enganando o inimigo. Será o camaleão - imperador considerado um inimigo pelos demais animais? Possíveis inferências construídas no decorrer da leitura.

Após o sétimo par de páginas, nota-se uma mudança nos acontecimentos da narrativa (figura 6). Camuflado em meio a algumas flores, um dos camaleões e o mesmo apresentado no início da história, olha surpreso para uma flor que “brota” no canto superior e do lado direito da página. Trata-se da mesma flor presente no reino do imperador, mas com um surpreendente detalhe: sua cor traz tons de verde nas pétalas.

O texto verbal logo abaixo da imagem da flor: “No silêncio das ordens, um deles distraiu-se ao perceber algo estranho lá fora” (Neves, 2022, s.p), convida o leitor a descobrir, juntamente com o pequeno camaleão, o que existe além daquele reino. Quais as surpresas que o camaleão virá a descobrir? Outro imperador? Outros animais iguais a ele? O que é aquele “algo estranho” visto pelo pequeno camaleão? No virar da página, outro camaleão aparece, mas na cor verde e segurando a flor (figura 7). O diálogo entre os dois personagens é intensificado pela utilização de outra tipografia na letra, utilizada aqui, na fonte itálica.

- O que és?

- *Um camaleão, assim como tu.*

- Mas és diferente!

- *Ninguém é exatamente igual quando possui desejos* (Neves, 2022, s.p).

O autor utiliza o recurso da dobra da página para demonstrar a separação existente entre os dois personagens e seus “mundos, reinos”, porém, a flor na cor verde, ultrapassa essa barreira e invade o outro lado, ao mesmo tempo em que alguns dos seus pigmentos transbordam pela página. Para a autora Suzy Lee, [...] “as páginas duplas são dois espaços separados por uma margem, mas, ao ler, o leitor tende a ignorar a dobra central da encadernação”

[...] (Lee, 2012, p.7 apud Medeiros, 2022, p.259). Assim, fica evidente a utilização de todos os elementos presentes e constituintes no objeto, pensados para ajudar a contar uma história.

André Neves, claramente utiliza deste recurso como elemento importante para o desenvolvimento do clímax da história. Igualmente, o uso das cores utilizadas após este momento da narrativa, acaba por ganhar destaque, não devendo, portanto, serem analisadas de forma isolada, mas juntamente com todos os outros elementos e que são capazes de ajudar o leitor a dialogar com a obra para a construção de tantos outros sentidos.

Na sequência das imagens, o texto verbal: “dia após dia, o outro camaleão apresentou-lhe alguns desejos do mundo” (Neves, 2022, s.p), dialoga com as imagens ao trazer o pequeno camaleão sendo encharcado por muitas cores (figura 8 e 9): verde, vermelho, roxo, amarelo, azul, laranja e depois, misturadas em um grande jardim.

Figura 6 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

Figura 7 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

Figura 8 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

Figura 9 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

As cores acabam por contagiar outros camaleões e a novidade se espalha, o que não agrada o imperador. “- Vão embora! - ordenou o imperador. - Aqui somos todos iguais” (Neves, 2022, s.p). - (figura 10).

Na imagem, vários animais caminham para “fora da página” - simbolizando a partida deles para fora do reino. “Aquela pequena parte, pequena mesmo, atravessou as fronteiras daquele reino, do qual nunca mais houve notícias” (Neves, 2022, s.p). Se antes, tínhamos a imagem dos mesmos camaleões andando em fila indiana, de forma e com expressões iguais, agora, de mãos dadas e contagiados pelas cores, são plurais.

Figura 10 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

No desfecho da narrativa, o autor apresenta os camaleões que transpassaram os muros do reino do imperador, misturados a muitos outros da mesma espécie, e que se “tornaram plurais” (Neves, 2022, s.p) (figura 11). As múltiplas cores dos camaleões e das flores preenche o par de páginas final e em uma perfeita primavera: “A primavera. Ah...a primavera” (Neves, 2022, s.p) (figura 12).

Figura 11 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

Figura 12 - Páginas do livro Lá Fora



Fonte: Neves, 2022.

Conclusão

Nos livros ilustrados, a comunhão entre as duas linguagens - texto verbal e imagético - provocam no leitor, durante suas leituras, diversas indagações e exigem um olhar mais atento para todos os elementos composicionais presentes no livro, além de abrir espaços e possibilidades para maiores experiências com o projeto estético e gráfico da obra, suas relações intrínsecas entre autor-leitor e obra, e que serão capazes de alargar a construção de significados acerca da narrativa.

No livro do autor e ilustrador André Neves, *Lá Fora*, o diálogo entre as linguagens é intensificado e percebido em cada virar de página. Por meio do texto verbal, pelos traços, formatos e expressões trazidos em cada imagem, a narrativa construída nos inquieta e provoca questionamentos acerca de situações forjadas por ideias autoritárias, onde a existência de uma “única verdade”, infelizmente prevalece. Ideias estas, que quando impostas, silenciam o ato de dizer da outra pessoa, ignoram a democracia da palavra mais humana e inibem a importância da existência do ato responsivo e responsável para a construção de relações mais saudáveis, democráticas e empáticas. Por isso, obras literárias de livros ilustrados, assim como as de André Neves, ajudam e proporcionam às crianças leitoras o contato com os múltiplos assuntos, situações presentes em nosso cotidiano, nossa sociedade, e no ambiente em que estão inseridas.

Nestas obras, conforme maiores são os elos existentes e imbricados entre as linguagens, maiores serão as exigências de leituras abertas à investigação. Os escritores/ilustradores não manifestam todos os seus pensamentos e ideias em uma página, mas, mostram, paulatinamente (Giroto e Souza, 2010), e requerem dos seus leitores, uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto, mas que abre caminhos e possibilidades para o exercício de uma leitura por meio de inferências, e que são essenciais para a construção de significados acerca da obra.

Questões como a de Zoara Failla após a pesquisa divulgada pelo Pró-livro (2024), nos provoca e abre possibilidades para questionamentos ao refletirmos como as obras literárias estão sendo dispostas - fornecidas - nos ambientes frequentados por crianças leitoras, especialmente, nos ambientes escolares e como esses mesmos leitores estão realizando suas leituras. Por isso, refletir sobre as estratégias de leitura, com destaque para as inferências, evidencia sua importância como aliados para a ampliação das tantas trocas possíveis acerca dos livros ilustrados com professores/educadores na formação de leitores cada vez mais dialógicos.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Revista Ensino EmRevista, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, (jan./jun), 2010. DOI. <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-11>. Acesso em dezembro de 2024.

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

LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. **Trouxe a chave?: as materialidades do livro interativo analógico na literatura de infância, um convite a abrir as portas da percepção**. 2022. 445 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

NETO, Irando Alves Martins, SILVA, Marlon Francisco, SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura e compreensão como atividade de**

construção de sentidos. São Cristovão/SE, 2013. pp.1-9. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9898/25/24.pdf>. Acesso em dezembro 2024.

NEVES, André. **Lá Fora.** São Paulo: Companhia das letras, 2022.

TAVARES, Márcia. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado.** Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019, UFPB/PPGL. pp.176-196.

Retratos da leitura no Brasil 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em dezembro 2024.

PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONEXÕES, ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA DO LIVRO “UM DIA, UM RIO” DE LEO CUNHA

Tamara Cristina Pellini CORDON

O texto apresentado a seguir possui como objetivo principal utilizar as estratégias de leituras, voltada especialmente para o uso das conexões, afim de que o leitor estabeleça relações com o texto e com o mundo, com o intuito de levantar uma proposta de trabalho como plano de aula, fundamentada especialmente para as séries finais do Ensino Fundamental I.

Ao se referir a ensino da leitura, automaticamente compreendemos como um processo fundamental na construção e desenvolvimento de pensamentos críticos do leitor, o qual garante a sua autonomia de acordo com sua realidade, desde que, seja realizada corretamente. Solé (1998) descreve que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e busca atingir um propósito ou uma finalidade.

Como descreveu Bakhtin, Volochinov:

No ato de ler, os educandos constroem sentidos e enriquecem seu conhecimento de mundo, e ao assumirem a postura de autores, todos os sentidos que construíram anteriormente irão compor o seu texto, e o “outro” que fará o papel de leitor também construirá novos conceitos, tornando o texto um produto inacabado e campo de construção de sentidos (Bakhtin/Volochinov, 2009,p. 117)

Ao entrar em contato com o texto, o leitor acessa seus conhecimentos

de mundo e os conhecimentos do texto. A leitura tem a função de auxiliar na compreensão necessária para ampliação de campos de reflexão, possibilitando que o aluno aja confiante e se torne cada vez mais crítico e autônomo, não se restringindo apenas no texto trabalhado, mas em todos os outros que serão ofertados ao longo do processo.

Rildo Cosson (2006, p. 27), discorre sobre o processo de aprendizagem da leitura, afirmando que “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Em vista disso, utilizamos como o principal aporte teórico para apresentar e discutir sobre as estratégias de leitura a autora Isabel Solé (1998, p. 69-70). Ela profere que as estratégias de leituras são como: “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Consideramos que esses procedimentos são trabalhados: antes, durante e depois da leitura.

Isabel Solé (1998) descreve sobre as atividades trabalhadas **antes da leitura**, que possui a finalidade de elucidar os objetivos da leitura, para que possam analisar e usar estratégias coerente com o que está sendo requisitado. As estratégias precisam fornecer para a criança dados sobre o que saber e o que fazer, de acordo com os elementos propostos. Cabe ao professor nesse momento ativar o conhecimento prévio; identificar quais serão as obras e os materiais a serem trabalhados, facilitando o entendimento; auxiliar nas dificuldades levantadas pelos alunos; apresentar o texto e cooperar nos conhecimentos que foram adquiridos pelo aluno.

Durante a leitura, a finalidade é que as crianças tenham acessos aos diversos conflitos e soluções levantados pelo texto. O educador auxiliará o aluno a organizar seu pensamento, tornando-o independente no ato de ler e aprender com o texto. Podemos dizer que ao ensinar os alunos a formular suas próprias ações de leitura por meio de questões e soluções, o professor instruí o aluno a organizar o seu próprio pensamento, levando-o a se tornar cada vez mais independente no processo de ler e aprender com um texto.

As estratégias utilizadas **depois da leitura**, permite a reflexão sobre

todas as relações que foram anteriormente estabelecidas. Com a finalidade de proporcionar que o aluno consiga criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras e etc.

As estratégias utilizadas nas instituições escolares “devem permitir que o aluno planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade - diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.” Desse modo, consideramos que a estratégia de leitura é o uso de mecanismos e procedimentos que o leitor utiliza, afim de favorecer-se de uma informação contida no texto. Solé (1998, p. 73).

As estratégias de leitura de acordo com Girotto e Souza (2010) carregam a ideia de que “são meio para um fim e não um fim em si mesmo”. Quando mencionado o ensino em sala de aula, o professor possui um objetivo a ser desenvolvido: o de ensinar um conjunto de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse dos alunos pela leitura, afim de adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, com base no que estão lendo. Cabe ao docente criar situações para que sejam estabelecido um letramento ativo, o qual através das estratégias de leitura possa estimular o conhecimento prévio, fazendo assim conexões.

De acordo com Girotto e Souza (2010), as conexões estão presentes diariamente na vida do leitor, quando se trata de crianças pode-se considerar que as mesmas fazem conexões o tempo todo, seja identificando traços de uma história com acontecimentos que já vivenciaram ou relacionando nomes de personagens com amigos, familiares e etc.

As autoras apresentam três tipos de conexões possíveis, que são consideradas estratégias básicas para a compreensão, sendo as:

- **Texto-texto** (T-T), em que o leitor estabelece relações com o texto do mesmo gênero ou gêneros diferentes.
- **Texto-leitor** (T-L), a qual por meio da leitura ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida.
- **Texto-mundo** (T-M), conexões estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Fazer conexões com experiências pessoais facilita o entendimento e os leitores fazem conexões naturalmente entre os livros e os acontecimentos da

vida. Girotto e Souza (2010) defendem que antes de ler os “bons” leitores geralmente ativam conhecimentos prévios e essa iniciativa de ativação que cada indivíduo estabelece é importante pois, essas informações que foram resgatadas interferem diretamente e indiretamente no processo da leitura e da sua compreensão.

Ressaltamos que esses conhecimentos prévios nem sempre são acessados com facilidade, por esse motivo cabe ao professor intervir, auxiliando o leitor para uma possível compreensão plena do texto.

Enfatizamos que as estratégias de leituras por mais que sejam consideradas meios e procedimentos que contribuem na facilitação do ensino, não devem ser utilizadas como técnicas definitivas, e sim, como uma forma multidisciplinar de trabalhar a leitura, tornando-a flexível e alcançando as diferentes obras, professores, alunos e leitores.

As estratégias que envolvem o antes, durante e o depois da leitura, garante possibilidades para que o aluno construa ao longo do processo práticas de trabalhos autorais, por meio de mecanismos que foram utilizados pelo professor e por outros alunos.

Podemos observar e concluir que as escolas atualmente não oportunizam aos educandos ao acesso as estratégias de leituras, ou seja, não oferecem meios para que possam refletir, dialogar e debater sobre o texto. De certa forma essas ações tornam-se empecilhos na compreensão de um determinado texto na visão do leitor (aluno). Pensando nesse viés, sugerimos ações inovadoras de leitura, através das estratégias, com a finalidade de estabelecer e desenvolver a formação leitora das crianças.

Propomos, de acordo com as inferências acima, a realização de uma proposta de trabalho (plano de aula), enfatizando as estratégias de leitura para serem realizadas antes, durante e depois da leitura do livro “*Um dia, um rio*”.

A obra “Um dia, um rio”

O livro “Um dia, um rio” foi o escolhido para o desenvolvimento dessa proposta por apresentar um tema de grande relevância social com uma escrita poética e ilustrações marcantes, o que possibilita que as crianças percebam a crítica social e reflitam sobre o tema que é muito atual em nossa sociedade.

Essa obra tem como escritor Leo Cunha e como ilustrador André

Neves, e traz em sua sinopse a história da tragédia do Rio Doce que foi engolido pela lama da mineração em novembro de 2015. A sinopse do Livro “Um dia, um rio” de Cunha (2016) diz “Um lamento, um grito tardio de socorro, uma homenagem ao Rio Doce e a todos os rios que banham, alimentam e enriquecem nossas terras e nossa história.” Assim, a obra retrata de maneira bastante crítica, a história do rompimento da barragem do Fundão que ocorreu em novembro de 2015, na cidade de Mariana (MG), considerado o maior desastre ambiental da história do país.

Com o auxílio dos pressupostos teóricos vistos até aqui, propõe-se um trabalho com este livro, de modo a ser realizado em três etapas, uma vez que a utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura.

PROPOSTA DE TRABALHO

Objetivos:

Desenvolver o gosto pela leitura, apreciar a leitura por imagens e despertar a curiosidade dos alunos por temas sociais com pensamento crítico e reflexivo. Propor um diálogo sobre as causas ambientais e uma reflexão sobre o modo como podemos compreender as coisas ao nosso redor e as possíveis formas de entendermos o mundo em que vivemos com o nosso olhar pessoal, além de fazer relações entre nossas ações e consequências.

Recursos materiais

Livro “Um dia, um rio”;

Notícias impressas³;

Projector (Data Show);

Vídeos explicativos⁴;

Mural – Lousa ou cartaz;

Cartolina branca;

Papel sulfite;

Canetinhas e tinta.

³ Sugestões de reportagens para imprimir em anexo.

⁴ Sugestões de vídeos em anexo.

Atividades Antes da Leitura

A leitura do texto deve ser precedida de atividades que motivem os alunos a levantar questões a respeito de temáticas que fazem parte de seus interesses, para que estes possam ativar seus conhecimentos prévios, entretanto devem ser relevantes a aprendizagem, para que desta forma possa provocar debates, e propiciar novos conhecimentos e sobretudo enriquecer suas experiências, vivências e ações sobre o mundo.

Nesse contato inicial, podemos observar globalmente o texto, fazer algumas previsões e acionar hipóteses a partir do conhecimento que já possuem implicitamente. Solé (1998) diz que é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores como, títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem, ilustrações, entre outros, podendo compreender o texto como um todo.

Procedimentos

Promover uma roda de conversa inicial entre os alunos com o intuito de conhecer um pouco mais sobre os conhecimentos que cada um tem sobre meio ambiente, os rios, enchentes, deslizamentos e desastres ambientais. O professor deve anotar os conhecimentos prévios em um cartaz ou na lousa.

Coloque sobre a mesa, diversos impressos com reportagens e imagens sobre a tragédia do Rio Doce e dê um tempo para que os alunos olhem e leiam. Após, questione se eles sabiam desse acontecimento, o que sabiam e se gostariam de comentar sobre. Após esse momento mostrar imagens e vídeos no projetor para que todas as crianças tenham conhecimento do que foi essa tragédia ambiental.

Após essas impressões iniciais, atente-se a apresentar o livro “Um dia, um rio”. Mostre a capa, chame a atenção para as cores, título, ilustrações, fale quem escreveu e ilustrou o livro e pergunte se imaginam sobre o que a história falará, apenas olhando a capa, deixem que façam inferências sobre a história. A seguir vá para a próxima página e indague os alunos sobre o que acham que virá na história, se já mudou alguma coisa do que achavam quando viram a capa, se há informações novas, se podem inferir novos acontecimentos e assim por diante. A exploração inicial e a participação ativa dos alunos são essenciais nesse momento.

Atividades durante a leitura

Procedimentos:

Durante a leitura o professor pode e deve retomar as hipóteses levantadas pelos alunos antes da leitura, e ir fazendo a verificação se tais antecipações se confirmaram ao longo do texto. Durante esse processo, de acordo com a necessidade torna-se adequado permitir que levantem outras hipóteses. É possível apontar aos alunos ainda, quando surge o conflito, pausar no clímax da história, usar diferentes entonações de leitura, caso esta esteja sendo realizada em voz alta pelo professor. Após esse momento propomos um momento de leitura compartilhada, no qual os alunos ao realizarem a leitura devem seguir um roteiro de questões que deverá ser seguido pelo grupo que dialogará sobre o texto para orientar melhor a conversa. O roteiro deve ser feito pelo professor, com a intencionalidade de esclarecer questões sobre o texto e ultrapassar os conhecimentos iniciais, por meio da proposta de uma reflexão mais ampla.

Exemplo de questões para o roteiro:

- *O que veem na capa do texto?*
- *Observem e conversem sobre os elementos que aparecem na capa. Por que a capa do livro é marrom e as letras são azuis?*
- *Observem o menino que aparece na capa. O que ele está fazendo? Observem e comentem sobre os acontecimentos em cada página. Esses acontecimentos se relacionam com a imagem?*
- *Como era o rio antes da tragédia?*
- *Qual era a importância desse rio e de todos os outros? E como ficou o rio depois da tragédia?*
- *Quais as consequências dessa tragédia para os moradores locais? Por que vocês acham que aconteceu essa tragédia?*
- *Vocês acham que o Rio Doce irá se recuperar como aconteceu na história? Como podemos preservar nossos rios?*

Após esse momento, crie uma oportunidade para que os grupos socializem a discussão. O professor deve ir orientando e construindo os significados dessa história a partir do trabalho realizado pelas crianças.

Atividades depois da leitura

Nesse momento o professor necessita ainda resgatar todo o processo de leitura, com o intuito de avaliar como e quais estratégias foram utilizadas e como estas contribuíram para compreensão geral do texto e ampliação do conhecimento de mundo dos alunos.

Solé (1998) diz que a compreensão do texto vem da combinação entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.

Para que os alunos compreendam a ideia principal do texto, o professor pode explicar aos alunos o que consiste a “ideia principal”, recordar porque vão ler concretamente o texto – função real, ressaltar o tema, à medida que vão lendo informar aos alunos o que é considerado mais importante, para que, finalmente concluam se a ideia é um produto de uma elaboração pessoal.

Procedimentos:

Construir cartazes sobre a importância da preservação do meio ambiente, quais ações nós podemos ter diariamente para contribuir com essa preservação, colar esses cartazes nos corredores e pátio da escola e promover uma campanha de preservação do meio ambiente.

Criar folhetos com as mesmas informações dos cartazes para que levem para casa e amplie a campanha de conscientização para os pais e familiares.

Considerações Finais

Ao propor um trabalho com textos literários, recomenda-se que estes sejam explorados em todos os seus aspectos, sob a perspectiva de promover a linguagem não só falada, como também escrita. Faz-se necessário que se explore todas as aprendizagens possíveis para que proporcione conhecimentos significativos para a apropriação de questões de âmbitos sociais e educativos.

A literatura infantil é uma possibilidade real de transformação dos indivíduos e da vida em sociedade, uma vez que forma leitores habilitados e competentes, para entenderem melhor o mundo que os cerca, possui uma genuína expressão artística, além de proporcionar diálogos e construções de repertórios valiosos.

Diante disso, o trabalho com as estratégias de leitura é uma importante ferramenta e possibilidade para o desenvolvimento das habilidades leitoras que formam um cidadão em sua integralidade e particularidades.

É importante ressaltar a necessidade do trabalho do professor como mediador nesse processo, uma que vez possa intervir intencionalmente, a fim de cooperar para o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos prévios, outrora estabelecidos, para que associe a cientificidade e promova a criticidade dos educandos e sujeitos envolvidos, para que estes superem seus conhecimentos iniciais e perpassem por um processo de reflexão coerente e transformador.

Sendo assim, a postura adotada pelo leitor do livro, dependerá da mediação realizada pelo professor, o qual precisa pensar e agir de modo intencional nas atividades a serem realizadas, sobremaneira com a utilização das estratégias de leitura.

Giroto e Souza (2010) afirmam que para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas, para que o leitor possa adquirir autoconfiança nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

O livro “Um dia, um rio” é um livro interessante para se trabalhar com as estratégias, uma vez que se trata de uma obra bastante envolvente e aproxima-se da atualidade dos acontecimentos no mundo, facilitando a participação do sujeito como ser ativo em todo esse processo. Além disso, o livro em questão apresenta linguagens verbais e não verbais bastante enriquecedoras. Por tratar de algumas situações específicas e que propõem diferentes interpretações, se explorado da maneira correta e adequada pode se tornar um instrumento de aprendizado e desenvolvimento de diversas habilidades e competências do leitor, de modo a promover a reflexão e desenvolver a criticidade do leitor em suas múltiplas capacidades de desenvolvimento.

ANEXOS

Sugestões de reportagens para imprimir:

Desastre ambiental: 6 anos após rompimento de barragem, pesca continua proibida na foz do Rio Doce | Espírito Santo | G1 (globo.com)

Rio Doce é o retrato da maior tragédia ambiental do Brasil - Gerais - Estado de Minas

Barragens de mineração são uma bomba-relógio; e o problema não é só de Mariana | Super (abril.com.br)

Lama tóxica atinge ponto de desova de tartarugas gigantes | Super (abril.com.br)

O prejuízo ambiental causado pelo rompimento da Barragem do Fundão #Tragédia do Rio Doce | Super (abril.com.br)

Sugestões de vídeos explicativos:

https://youtu.be/Mye1sQ_xJME

Biólogo explica como a tragédia de Mariana pode afetar o planeta | Super (abril.com.br)

O rompimento da Barragem do Fundão | Super (abril.com.br)

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de.[et al.]. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

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

OS ELEMENTOS PARATEXTUAIS EM “O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO”: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Carolina Reginaldo BITENCOURT

Muitas são as queixas de educadores em relação as atividades de leitura dos educandos, principalmente, quando se trata de estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido, observamos que, na maioria das vezes, a abordagem da compreensão leitora na educação básica se dá de maneira unilateral, ou até mesmo para o cumprimento de protocolos que visam apenas ao preenchimento de fichas de leitura no afã de, ao final do bimestre, mensurar o número de livros supostamente lidos naquele período. Assim, constatamos a presença da literatura desconectada da realidade dos alunos, desconsiderando o papel da literatura enquanto manifestação artística e social.

A literatura constitui-se como instrumento social capaz de registrar por meio do signo semiótico uma época, uma cultura, uma sociedade. Ao pensarmos na arte literária somos levados a refletir sobre o impacto dessa modalidade de manifestação em um dado momento, sem perder de vista a relação autor, contexto social e leitor. Para além da palavra, do signo e de suas facetas semióticas, tem-se a realidade material que, *a priori*, exerce sobre os sujeitos sociais sua opressão, sua inflexão e sua uniteralidade.

As construções sociais são estabelecidas ao longo da história. Isso de tal forma demonstra as diversas nuances do poder ideológico que a todo instante (res)significa o mundo à nossa volta e, principalmente, a maneira como compreendemos os acontecimentos que nos circundam. Tomar a literatura como

porta-estandarte do processo de revolução e conscientização, sobretudo, das massas torna-se fundamental para (re)avaliarmos sistematicamente tudo aquilo que acontece, ou pode acontecer no futuro sem negligenciar aspectos políticos e socioideológicos, tão relevantes para a formação do sujeito leitor.

Dessa forma, concebemos a idade infantil como uma revolução, tendo em vista as potencialidades do sujeito leitor nesse período. Suas possibilidades de experimentação, observação e aprendizagem não podem ser subestimadas, pois as condições de apropriação da realidade são vastas e multiformes. Assim, essa faixa etária não pertence ao estático, mas sim à dinamicidade e riqueza que o mundo nos oferta em práticas socioculturais, mesmo que isso transgrida as concepções de senso comum de grande parte das pessoas. Souza e Giroto (2016) ressaltam que quanto mais diversificada for a experiência leitora da criança, maior a ‘ginástica’ que se estará oferecendo ao cérebro infantil nessa fase do desenvolvimento, cujas ações e gestos desses exercícios funcionam como um motor do desenvolvimento leitor.

O supracitado nos revela o poder da literatura, bem como suas potencialidades de modo a se caracterizar como uma lupa, que colocada diante da realidade, pode tanto nos auxiliar no processo de compreensão da realidade, como também na possibilidade de desvirtuá-la. Portanto, notamos que ao materializar no papel um *constructo* permeado por diferentes acontecimentos, principalmente, estaremos engajando crianças e jovens à sua própria condição sem desprezar a realidade *macro* em que se inserem.

Logo, este texto tem como objetivo propor uma abordagem teórico-metodológica de elementos paratextuais para alunos do 4º ano, do Ensino Fundamental I, a partir da obra “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”, de Milton Célio de Oliveira Filho. Como fundamentação, amparamo-nos em Souza e Tagliari (2017), Giroto e Souza (2016) e Solé (1998) para promover uma sequência didática, tendo como metodologia o estudo qualitativo de cunho interventivo destinado à realidade de ensino e aprendizagem de cada público e contexto educacional. Por conseguinte, partimos da hipótese de que os elementos paratextuais são pontes que estabelecem o primeiro contato entre obra e leitor de modo que sua abordagem em situações de aprendizagem não pode ser minimizada ou negligenciada pelos professores de língua portuguesa.

Este trabalho está dividido em duas seções, sendo elas:

- *Os elementos paratextuais no processo de constituição do jovem leitor: fundamentação teórica*: Nesta seção, abordaremos o gênero digital Meme e suas formas de circulação no meio digital, assim como a sua função sociocomunicativa, política e ideológica, bem como e os recursos multissemióticos e multimodais atrelados aos elementos paratextuais como ferramentas teórico-metodológicas imprescindíveis nas aulas de língua portuguesa;

- *Proposta de trabalho com a Sequência Didática*: Nesta seção, foram descritas as etapas realizadas com os alunos, em que a sequência didática apresenta-se dividida em três etapas:

i) antes da leitura, ii) durante a leitura e iii) depois da leitura.

Por fim, trazemos nossas considerações finais acerca do trabalho com a paratextualidade na perspectiva de que a leitura literária mostra-se como um dos maiores desafios das instituições de ensino se pensarmos na prática leitora como arcabouço sócio-histórico preponderante para o desenvolvimento, não apenas metacognitivo, como também para a formação de sujeitos capazes de compreender seu papel no mundo.

Os elementos paratextuais no processo de constituição do Jovem leitor

As vivências de uma época são capazes de se transformar em matéria-prima para todo e qualquer movimento artístico, desde que o autor/produtor tenha consciência desse espaço. Quando pensamos na relação entre processos cognitivos e leitura estamos nos referindo, sobretudo, a uma capacidade do leitor de promover junto ao texto inúmeras ações capazes de facilitar a compreensão da mensagem expressa em todas as suas dimensões possíveis. Trata-se de um mecanismo de formulação e reformulação constantes de modo que as informações implícitas do texto possam ser percebidas e compreendidas eficazmente e a interação entre ambos seja eficiente. Segundo Pressley a proficiência da leitura só é possível quando o sujeito por meio de suas capacidades metacognitivas se lança aos sentidos do texto, extravasando a superfície simplista da mera decodificação de palavras e/ou enunciados a ampliação de vocabulário também se apresenta como aspecto preponderante para o desenvolvimento da proficiência leitora, sobretudo, no ensino inicial em que as crianças demonstram um nível restrito de vocabulário.

Ressalta-se que o principal desse processo não está simplesmente no fato de ler puramente palavra por palavra. Isso seria apenas decodificar signos linguísticos sem que se estabeleça uma relação que transcenda o sentido *estricto* de cada uma delas, ou seja, os sentidos precisam ser compreendidos a partir do conhecimento de mundo de cada um e, principalmente, da intencionalidade de leitura. Portanto, concebemos a leitura como peça fundamental, sobretudo, para a formação humana, já que muitos pesquisadores apontam-na como atividade preponderante para a constituição metacognitiva do ser humano.

Nesse sentido, cada vez mais, pesquisadores do campo da literatura infantil se debruçam sobre as potencialidades do designer gráfico dos livros. Os estudos concebem os elementos que compõem essa espécie de arquitetura da obra como instrumentos de sentidos e constituição de semioses multimodais responsáveis pela produção de significados a partir do texto que será desvendado pelo leitor. De acordo com Côrrea *et al.*, “o livro é um objeto com muitas camadas de linguagem. Uma dessas camadas é o seu projeto gráfico-editorial e nele podemos identificar, além dos elementos textuais (verbais e visuais), elementos pré-textuais, como capa, folha de guarda, ficha catalográfica [...]”.

Os elementos paratextuais se articulam com o texto a ser lido, tal qual a moldura à tela pintada pelo artista. Logo, pensamos nas relações que se estabelecem entre esses nichos semióticos quando articulados à palavra escrita, promovendo entre ambos a relação de completude e significações diversas. Desse modo, não se trata de aspectos meramente ornamentais, tendo em vista que “Além de estimular o leitor a levantar hipóteses de leitura sobre o texto, atitude realizada por todo leitor proficiente, os paratextos de muitos livros infantis inovam em relação à função que tradicionalmente é atribuída a eles [...]” (Corrêa *et al.*,)

Nesta seção, apontamos sucintamente o subsídio teórico que subsidiará este trabalho. Não descartamos outros estudos que possam corroborar nosso trabalho, contudo, em razão da prioridade da sequência didática que elaboramos, consideramos relevante, tampouco nos propusemos a revisar toda a extensa literatura científica acerca do tema a respeito dos aspectos paratextuais contemplados em obras de literatura, sobretudo, a infantil.

A seguir, debruçamo-nos sobre uma proposta teórico-metodológica, envolvendo uma obra da literatura infantil, conforme supracitado. Não nos propusemos neste trabalho a prescrever receitas; mas, sim, promover possibilidades de trabalho a partir dos elementos paratextuais presentes nos livros de literatura. Entendemos que diante de cada realidade e primando pela heterogeneidade do público-alvo de cada instituição, os educadores poderão refletir sobre os encadeamentos de cada etapa, podendo suprimir, reformular ou inserir outros aspectos que possam ser relevantes.

Proposta de trabalho com a sequência didática

Com o intuito de estabelecer uma relação entre teoria e prática, segue o exemplo de uma sequência didática de leitura literária abordando os elementos paratextuais e as estratégias de leitura metacognitivas a partir da obra “A lagarta que tomou chá-de-sumiço”, escrita por Milton Célio de Oliveira Filho e ilustrada por André Neves.

A lagarta que tomou chá-de-sumiço é uma história de mistério, uma vez que a Coruja percebe o suspeito desaparecimento da Lagarta e dá início à sua procura. Perguntando aqui e ali, interroga bichos da floresta que poderiam ter “dado cabo” ou “chá-de-sumiço” à lagarta, acidental ou intencionalmente. E a fim de se verem livres das suspeitas, um bicho dá pistas de outro que poderia ser o responsável pelo sumiço.

Para a organização das atividades, utilizar-se-á uma divisão em três momentos: antes, durante e após a leitura, conforme Solé (1998). Assim, entende-se que antes da leitura efetiva da obra é necessário que haja uma contextualização que oportunize o acesso aos conhecimentos prévios dos alunos (Giroto e Souza, 2016).

Antes da leitura: ativação dos conhecimentos prévios

Diante disso, propõe-se, antes da leitura, a utilização de recursos que possam ativar novas sensações e/ou memórias afetivas (Giroto e Souza, 2016). Para essa situação de leitura, pelas possibilidades de contextualização da obra, pode-se iniciar com uma breve dinâmica “Que lembrança esse cheiro tem?”; nela os alunos, de olhos fechados, devem abrir uma caixinha e

sentir o cheiro nela presente. Pelo título conter a expressão “chá-de-sumiço” sugere-se a colocação de sachês de chá dentro da caixa e pedir que as crianças falem a respeito dessa memória olfativa, certamente muitos reconhecerão a fragrância e poderão fazer relações com situações vividas. Outra sugestão de abordagem sensorial poderia ser a degustação de algum tipo de chá.

Posteriormente, lançar mão de outra estratégia, a visualização, inicialmente com a apresentação de imagens que estabeleçam alguma relação com a obra “A lagarta que tomou chá- de-sumiço” e a partir de questionamentos, com perguntas abertas, que possam levar os alunos expressarem o que já têm de conhecimento a respeito do tema, o que poderá ajudar na formulação de hipóteses/previsões e posteriormente à compreensão do texto. Como exemplo, optou-se no planejamento, por estabelecer relações entre as imagens e o título da obra (ainda não apresentado aos alunos) utilizando-se para isso as imagens de uma xícara de chá e o levantamento de expressões ou ditados populares que fizessem referência à xícara ou chá. A apresentação dessas imagens aos alunos pode ocorrer de diversas formas, por meio de cartaz, fichas, flip chart ou datashow.

E então, inicia-se uma conversa mediada por questões previamente elaboradas pelo professor que podem fazer emergir os conhecimentos prévios dos alunos ou até mesmo criar novas vivências. Algumas perguntas podem parecer óbvias, porém ao fazê-las as crianças são estimuladas a falar a respeito e os conhecimentos que já possuem de experiências anteriores são exteriorizados.

Ao observar uma imagem de uma chaleira despejando chá em uma xícara, questionamentos orais, podem ser feitos pelo professor a sua turma, como:

- Sobre a imagem, do que se trata? Quais elementos aparecem nela, o que estão vendo?
- Descrevam.
- Qual a função desses objetos, ou seja, para que servem? Quando são utilizados, em quais situações?
- Qual o conteúdo dentro do recipiente?
- A imagem traz à lembrança de vocês algum fato, alguma vivência ou recordação?

- Vocês conhecem alguma expressão, frase em que esses elementos aparecem? Se conhecerem, cite-as? (Tomar chá de cadeira; Dar uma colher de chá; Mais por fora do que asa de xícara; Tomar chá de sumiço; Chá de bebê; Chá de cozinha e suas variações podem ser citadas pelas crianças.)
- O que essas expressões querem dizer? Sabem o que significa? Em quais situações podemos usá-las?
- Apresenta-se a seguir, uma segunda imagem de uma lagarta sobre uma folha, e novas questões podem ser realizadas.
- E agora, o que é isso?
- O que vocês sabem sobre esse inseto? Quando viram essa imagem, o que sentiram?
- Alguém já viu uma lagarta como essa? Quando? Onde?
- Essa imagem traz à lembrança de vocês algum fato, alguma vivência ou recordação?
- Conhecem alguma expressão, ditado popular ou frase que apareça a lagarta? Qual? Observando agora, as duas imagens acima:
- Será que essas duas imagens poderiam ter alguma coisa em comum? Ou alguma relação entre elas?
- Conseguiriam imaginar uma história ou livro em que aparecessem esses dois elementos?
- Como poderiam ser usados dentro de uma história?
- Fazer o registro das hipóteses/previsões levantadas em um cartaz (em papel Kraft, cartolina ou flip chart) e deixar exposto para retomá-las posteriormente.

Durante a leitura: os elementos paratextuais e as estratégias de leitura para a compreensão

Após a ativação dos conhecimentos prévios, inicia-se a atividade propriamente dita com o livro. Aqui, sugere-se a exploração de todas as possibilidades considerando-se os elementos paratextuais, ou seja, componentes de apresentação material do texto.

Exploração de aspectos físicos do livro: capa, contracapa, guardas, folha de rosto, prefácio e miolo do livro

A CAPA

Questionamentos orais para mediação:

- Observe a capa do livro, o que estão vendo nela? Quais figuras aparecem? Quais informações estão presentes? (Título, autor, ilustrador, editora).
- Alguém conhece o autor do livro ou já leu algo produzido por ele? E sobre o ilustrador, conhecem algum trabalho realizado por ele?
- E a editora? Lembra-se de algum livro produzido por ela? Se conhecerem, o que acharam? Percebem alguma semelhança entre os livros produzidos por essa editora?
- Existe alguma relação entre a imagem e o título do livro? Qual?
- Quais as cores predominantes? Essas cores têm alguma relação com as imagens apresentadas antes de conhecerem o livro?
- De acordo com a ilustração da capa, onde acreditam que a história se passará? Em qual cenário ou ambiente?
- No título, o termo “O caso” sugere algo? O quê? (Enigma, mistério, investigação) E a expressão “tomou chá-de-sumiço”, o que isso quer dizer?
- Pensando nos termos presentes no título, o que será abordado na história?
- Quando foram apresentadas as imagens de xícara, chá e uma lagarta, fizemos algumas previsões sobre o que poderia ser abordado em uma história com esses elementos, será que fizemos alguma previsão que se confirmou quando o livro foi apresentado? (Retomar as previsões anotadas no cartaz e verificar se alguma se confirmou.).
- Agora que viram a capa, o que esperam acontecer ao longo da história?

Se possível, registrar as novas previsões/hipóteses apresentadas pelos alunos para posterior verificação.

AS GUARDAS DO LIVRO

Questionamentos orais para mediação:

- E agora, o que aparece nas guardas do livro? Quais informações? Quais as cores predominantes agora? São as mesmas presentes na capa? O que essas cores sugerem? Fazem-nos lembrar de quê?
- Aparece um galho no meio da página, por que ele parece estar em evidência? Qual poderia ser a importância dele na história?
- O título aparece novamente, mas agora a cor de fundo é diferente da capa, que efeito essa disposição produz? O título é realçado ou não? A cor das letras é a mesma utilizada na capa? E agora, quais elementos apareciam na capa e não estão mais presentes? Quem está faltando? Será que essa mudança foi proposital? Qual poderia ser a intenção do ilustrador?

A FOLHA DE ROSTO

Questionamentos orais para mediação:

- Esta é a folha de rosto, quais informações estão presentes nela? (Ficha catalográfica, autor, ilustrador, título, editora)
- Quais as cores predominantes agora? São as mesmas da parte anterior? Essas cores estavam presentes em qual parte do livro?
- O que há de diferente entre as guardas e a folha de rosto?
- Como é o fundo em que aparece o título da obra? Lembram o quê?
- Quem aparece em destaque agora? O que é feito para que a Lagarta esteja realçada?

A DEDICATÓRIA

Questionamentos orais para mediação:

- Descrivam o que estão vendo. Onde a Lagarta está?
- O que ela está fazendo?
- Quais as cores predominantes nessa parte do livro? Seguem um padrão? A quem a obra é dedicada? O que significa a sigla M.C.?

O MIOLO

Para melhor compreensão da dinâmica de trabalho enquanto se realiza a atividade de leitura mediada, apresentaremos o exemplo de questionamentos orais feitos pelo professor após a leitura de cada página. Assim, didaticamente, após a leitura/apresentação de cada página, antes de iniciar a próxima, o professor faz uma intervenção pedagógica a partir de questionamentos que possam levar à observação de aspectos relevantes do texto que ajudem na compreensão.

Páginas 6 e 7 - Figura da Coruja:

Como está a expressão da Coruja? Como ela parece se sentir? Pela disposição do texto, como sabemos qual personagem está falando? Quem poderia estar implicado nesse fato? Quem vocês acham que continuará procurando pela Lagarta? A Joaninha ou a Coruja? O texto nos dá alguma pista de quem poderia realizar tal tarefa?

Páginas 8 e 9 – Figura da Joaninha:

E agora, quem está procurando a Lagarta? A Joaninha ou a Coruja? Quem disse ser a Joaninha? E a Coruja? Quem acertou? Pelas pistas dadas pela Joaninha, que bicho é o suspeito? (Ouvir as previsões feitas pelas crianças, que serão confirmadas ou não na próxima página).

Páginas 10 e 11 – Figura da Galinha:

A Coruja continua procurando, mas a Galinha se defende e diz que a Lagarta era “boa-praça”, alguém já ouviu essa expressão antes? Em qual situação? O que a Galinha quis dizer quando se referiu à Lagarta como “boa-praça”? Quais foram as justificativas usadas pela Galinha para esclarecer que ela não estava envolvida no sumiço da Lagarta? De acordo com as pistas da Galinha, quem é o próximo suspeito?

Nas páginas seguintes, a obra nos permite diversas abordagens e questionamentos, sendo possível estabelecer conexões (texto/texto, texto/mundo, texto/leitor), previsões e inferências.

DEPOIS DA LEITURA: gráficos organizadores e folha do pensar

Depois de concluída a leitura mediada, dá-se continuidade ao trabalho de compreensão do texto por meio do ensino de estratégias metacognitivas, optou-se aqui pela organização das atividades a partir do modelo de oficinas de leitura conforme Girotto e Souza (2010), que prevê: a aula introdutória – modelação do professor; depois a prática guiada; a leitura independente e por fim, a partilha em grupo e avaliação. Outro aspecto relevante é a observação do tempo de duração de toda a oficina, sugere-se para isso que a modelação feita pelo professor não ultrapasse 10 minutos, entre 35 a 50 minutos para a prática guiada ou leitura independente e 10 minutos a partilha em grupo e avaliação.

MODELAÇÃO: folha do pensar e o ensino da estratégia Conexões (conexões: texto- leitor, texto-texto e texto-mundo)

O professor apresenta o gráfico abaixo e preenche-o mostrando aos alunos como deverão fazer posteriormente, nesse momento apresenta-se o que seriam as Conexões (texto/texto; texto/leitor; texto/mundo). Para isso, sugere-se, que faça uso de algum livro ou texto já conhecido pelos alunos. Nessa ocasião, farei uso do livro *A Rainha da Neve*, de Hans Christian Andersen e recontado por Walcyr Carrasco.

Quadro 1: Conexões

TÍTULO: A Rainha da Neve	AUTOR (A): Hans Christian Andersen, recontado por Walcyr Carrasco
FAZENDO CONEXÕES...	
SOBRE O QUE É A HISTÓRIA:	O QUE ELA FAZ LEMBRAR:
Trata-se da história de Kay e Gerda, dois amigos que se separam devido a um encantamento provocado por um pedaço de espelho mágico feito por malvado e a Rainha da Neve.	Do filme Frozen, da história A Bela Adormecida e de quando caiu um cisco no meu olho e doeu muito.

Fonte: Elaborado pelos autores.

PRÁTICA GUIADA: folha do pensar e as conexões feitas pelos alunos em O caso da Lagarta que tomou chá-de-sumiço

Organizados em pequenos grupos, o professor entrega um exemplar do livro *O caso da Lagarta que tomou chá-de-sumiço* para cada grupo e solicita que os alunos façam conforme o modelo apresentado por ele e preencham o quadro a partir de suas experiências de leitura. Para essa atividade, acredita-se que a existência de vários exemplares da mesma obra possa ser bastante produtiva.

Quadro 2: Conexões

TÍTULO:	AUTOR(A):
—	—
FAZENDO CONEXÕES...	
SOBRE O QUE É A HISTÓRIA:	O QUE ELA FAZ LEMBRAR:

Fonte: Elaborado pelos autores.

Partilha e Avaliação: compartilhando conexões e avaliando obstáculos

Assim que todos os grupos sinalizarem a conclusão do preenchimento da folha do pensar, solicitar que os grupos socializem as informações da folha do pensar que fizeram e exponham suas percepções acerca da atividade, se tiveram dificuldades ou não, se compreenderam a estratégia ensinada etc.

Considerações finais

Conforme supracitado, podemos observar o quão importante é a literatura quando pensamos no papel da arte enquanto forma de expressão de um universo nem sempre perfeito e idealizado, uma vez que “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição” (Candido, 2006, p. 40). Dessa forma, se pensarmos nos tempos hodiernos,

chegaremos à conclusão de que atrelar literatura e realidade trata-se de promover reflexão acurada sobre o momento atual, articulando arte e mundo em um processo simbiótico de manifestação, não apenas artística, mas sobretudo político-ideológica.

Por conseguinte, acreditamos que a vida real sirva como subsídio material e concreto para o universo de elaboração da obra artística. Nesse sentido, ao nos depararmos com personagens da magnitude de Severino, constatamos o quão relevante é a consciência de classe, principalmente, para o segmento artístico, que conforme afirmamos anteriormente, pode e deve se revelar como estandarte das manifestações sociais na mais pura essência e intensidade do mundo real. Assim, “[...] só a podemos entender [a obra] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra [...]” (Candido, 2006, p. 13).

Deve-se destacar em meio a isso que a criança não se coloca nesse jogo em relação ao mundo e à percepção da realidade como mera receptora de informações, pelo contrário, o que se observa é justamente o inverso. Desse modo, o pequeno leitor ao tomar contato com o mundo da literatura construa uma relação direta com a voz do enunciador/narrador que lhe propõe uma espécie de diálogo, ou seja, o processo interacionista se dá por meio de trocas constantes entre um e outro. A literatura constitui-se como instrumento social capaz de registrar por meio do signo semiótico uma época, uma cultura, uma sociedade.

Quando pensamos na arte, sobretudo, na literária somos levados a refletir sobre o impacto dessa modalidade de manifestação em um dado momento, sem perder de vista a relação autor, contexto social e leitor. Para além da palavra, do signo e de suas facetas semióticas, tem-se a realidade material que, a priori, exerce sobre os sujeitos sociais sua opressão, sua inflexão e sua verticalidade.

Referências

- ANDERSEN, H. C. **A Rainha da Neve**. São Paulo/SP: Moderna, 2013.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- FILHO, M. C. O. NEVES, A (ilustrações). **O caso da Lagarta que tomou chá-de-sumiço**. São Paulo/SP: Brinque-Book, 2008.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016. SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. J.; TAGLIARI, B. L. (org.). **Estratégias de leitura: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior.** Tubarão: Ed. Copiart, 2017.

SOUZA, R. J. [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

PELOS TRILHOS DA POESIA: ELEMENTOS PARATEXTUAIS NA LEITURA DA OBRA *TREM CHEGOU, TREM JÁ VAI*, DE JOSÉ CARLOS ARAGÃO

Andreia Aparecida Suli da COSTA

João Ricardo Vieira Santos RIBEIRO

Tatiane Rodrigues Lopes dos SANTOS

Lá vem o trem.

Pra onde ele vai?

De onde ele vem?

Quem sabe?

José Carlos Aragão, Trem chegou, trem já vai, 2003[2009]

Historicamente, os caminhos e meios do paratexto foram se modificando, considerando fatores como as culturas em que estão inseridos, os gêneros, os autores, as edições de uma mesma obra, entre outros (Genette 1987[2009, p. 11]). Conforme Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Guilherme Magri da Rocha (2020, p. 125), com os avanços tecnológicos da década de 1990 e dos anos 2000, as editoras passaram a investir no projeto gráfico editorial da obra literária e em recursos atraentes para o olhar do jovem leitor, o que atingiu tanto autores reconhecidos, quanto novos. Por se tratar de uma ênfase dada somente recentemente, a produção sobre os paratextos no Brasil ainda é tímida.

Mesmo sendo negligenciados pelos críticos e professores, os paratextos aproximam o pequeno leitor do material escrito, ao ter necessariamente um lugar no texto. Ao mesmo tempo, o trabalho com os elementos

paratextuais, com o apoio das estratégias de leitura recomendadas por Isabel Solé (1996[1998]), oferece, por meio de sua materialidade e espacialidade, elementos de significação para o texto e a possibilidade de o leitor formular suas primeiras hipóteses de leitura. Para demonstrar isso, este texto tem como objetivo analisar os paratextos de um livro infantil, verificando como esses itens podem auxiliar a mediação de leitura literária com as crianças. Concomitantemente, propomos uma possibilidade de prática de leitura com a obra a partir das estratégias de leitura indicadas por Solé (1996[1998]).

O livro escolhido para compor esta análise e a proposta de leitura foi *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]), com enredo do dramaturgo, jornalista, cartunista e escritor José Carlos Aragão, que é formado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e nascido e crescido em Governador Valadares. As ilustrações, por sua vez, são da paraibana Elma, que de artesã passou à profissão de ilustradora, sendo este seu primeiro livro ilustrado, organizado na sua pequena “Oficina para ofícios manuais”, em João Pessoa, conforme dados da quarta capa. Na obra, Elma, que já tem mais de 67 obras ilustradas, sendo algumas escritas por ela, apresenta ilustrações dotadas de função estética (Camargo 1995[1998]), pois são repletas de texturas, com a justaposição de elementos, como tintas, tecidos, papéis, linhas, agulhas e bricolagens.

Selecionada com o selo “Altamente Recomendável” na Categoria Poesia pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2003, a obra encontra-se presente nas salas de aulas das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental ao compor os acervos do Programa Nacional do Livro Didático e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/PNAIC). As caixas com livros infantis recebidas formam uma parte de uma gama de ações firmadas entre Governo Federal, Estados e Municípios, com vistas ao cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil 2015).

Assim, os acervos PNLD/PNAIC foram criteriosamente selecionados “por um processo de Avaliação Pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica através de cooperação, nessa edição, com a qualificada equipe de especialistas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale

– Universidade Federal de Minas Gerais” (Brasil 2015). Desse modo, as escolas puderam contar com o incremento de 210 obras literárias, separadas em 6 acervos com 35 livros cada, sendo dois por ano/etapa do ciclo de alfabetização, divididos em três categorias: 1. Texto em verso; 2. Texto em prosa e 3. Livro ilustrado e/ou livro de imagens.

Vale ressaltar que a escolha dos livros primou pela valorização estética e literária, bem como a pluralidade e a diversidade. É possível notar, portanto, obras que abordam diferentes temáticas, apresentadas em tamanhos, formatos e papéis diversos, denotando uma preocupação dos avaliadores com relação à materialidade dos livros, compreendida também como fonte de significados no conjunto da obra.

Diferentemente do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujos acervos foram destinados a repertoriar as bibliotecas escolares, o PNLD/PNAIC objetivou constituir “cantinhos” ou espaços de leituras nas salas de aula. Assim, os Guias que acompanham os acervos trazem recomendações aos professores dos anos iniciais da escolarização básica para que os livros estejam ao alcance das crianças, assim como orientam quanto às possibilidades de mediação de leitura. De acordo com Magda Soares,

[...] é importante que os livros estejam cotidianamente ali, à vista e à mão, disponíveis para professores(as) e crianças, nos três anos em que se introduz, se desenvolve e se consolida a alfabetização, de modo que esta se faça sempre *a partir* da leitura e *para chegar* à leitura; a criança *aprende a ler para ler*, e *lê para aprender a ler* – alfabetização e letramento, particularmente letramento literário. (Brasil 2015, grifos da autora)

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se insere na cultura escrita, a criança vai se apropriando da leitura literária em um movimento que também prevê a figura do professor como mediador. Repertoriar as escolas e salas de aula, portanto, estimula o papel do educador enquanto promotor do encontro com a literatura com vistas à formação do leitor literário.

Para cumprir os objetivos propostos, dividimos o texto em quatro seções. Na primeira, nomeada “Primeira parada: os paratextos”, conceituamos os paratextos, em consonância com Gérard Genette (1987[2009]). Em seguida, na segunda seção, propomos uma análise do livro *Trem chegou, trem*

já vai (2003[2009]), considerando, para isso, os paratextos, o plano verbal e o plano imagético. Na terceira parte, chamada “Compartilhando a viagem: propostas de prática de leitura”, sugerimos ações de mediação de leitura, com base no trabalho de Isabel Solé (1996[1998]). Por fim, concluímos o texto e listamos suas referências bibliográficas.

Primeira parada: os paratextos

Genette (1987[2009, p. 11]) afirma que não existe e jamais existiu um texto sem paratexto. Para o estudioso francês, um elemento de paratexto tem necessariamente um lugar no texto, podendo estar situado no próprio texto ou próximo a ele: é o caso do título ou do prefácio, situados em torno do texto, no espaço de um mesmo volume, e dos títulos de capítulos ou de certas notas, inseridos nos interstícios do texto. Genette (1987 [2009, p. 21]) denomina peritexto essa primeira categoria espacial, isto é, “toda a zona [...] que se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez, de maneira mais abstrata, porém com maior exatidão, da edição”.

O traço característico dessa categoria de paratexto é essencialmente espacial e material, dizendo respeito àquilo que compõe materialmente a obra e o seu exterior. Nesse sentido, temos como peritexto mais exterior (Genette 1987[2009, p. 21]), o título, a capa, a página de rosto e seus anexos, a dedicatória, a epígrafe, o prefácio, os intertítulos e as notas, entre outros elementos. Além disso, configuram-se também como peritextos a realização material do livro, cuja “execução depende do impressor, mas cuja decisão é tomada pelo editor, em eventual conjunto com o autor” (Genette 1987[2009, p. 21]): escolha do formato, do papel, da composição tipográfica, das tiragens, *press-release* etc. Ainda em torno do texto, situam-se, embora mais distantes, os epitextos, aspecto puramente espacial. É considerado epitexto “todo elemento paratextual que não se encontra anexado materialmente ao texto no mesmo volume, mas que circula de algum modo ao ar livre, num espaço físico e social virtualmente ilimitado” (Genette 1987[2009, p. 303]). Eles podem ser subdivididos em público e privado. Qualquer intervenção pública eventualmente conservada sob a forma de gravações ou textos escritos é considerada epitexto público: entrevistas e conversas reunidas pelo autor ou por um mediador, colóquios e debates, coletâneas de autocomentários e testemunhos

contidos na correspondência ou no diário de um autor, destinados a publicação posterior, seja ela ântuma ou póstuma. Por sua vez, correspondências, confidências orais, diários íntimos e prototextos, que não possuem intenção de publicação, são classificados como epitextos privados.

A seguir, analisaremos alguns elementos de paratextos de *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]), considerando o plano verbal e o plano imagético.

No correr dos trilhos: uma breve análise da obra *Trem chegou, trem já vai*

No plano verbal, o livro *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]) apresenta duas construções. De um lado, há um poema narrativo ilustrado, disposto em 34 estrofes, cada qual com uma quantidade variada de versos polimétricos, separados em quatro partes: “no vagão dos passageiros...”, “no vagão dos convidados...”, “chegando à estação” e “partindo outra vez...”. Por outro lado, na quarta subdivisão, há um verso que, ao explorar o aspecto sonoro, visual e a disposição geométrica da palavra “locomotiva”, opõe-se aos demais e remete à técnica do poema concreto ou figurativo.

Quanto ao conteúdo do plano verbal, com uma poesia sonora, lúdica e cativante, capaz de despertar a imaginação e a criação de imagens por parte do leitor, registra-se a narração da viagem de um trem, organizada por um eu-lírico “enunciador/narrador” não participante dos fatos. A temática é explorada requerendo do leitor a instauração de uma memória transtextual, composta por outras leituras e vivências culturais.

No contexto atual, em que poucos são os trens, o leitor é convidado a relembrar histórias familiares e um contexto comum até meados do século passado em nosso país. Nisso, pelo plano verbal e, de modo complementar, pelo visual, percebe-se que as viagens de trem poderiam ser longas (“– Vem de Minas/Vem do Norte/E vem doido/pra chegar”) e feitas por caminhos distantes do centro urbano, perpassando montanhas e planícies (“Vem o Trem/Vem Apitando/Vem depressa/Feito cobra/A Montanha/Vem Subindo”). Há, ainda, a percepção da importância das ferrovias para o transporte de cargas (“Tem Lenha? – Se tem!”/“Cimento? – Também.”), de passageiros e gados (“– É gente/Que vem/E gado/Também.”).

Cabe destacar, ainda, que há passageiros especiais nesse trajeto. O pequeno leitor encontra, no vagão dos convidados, referência a Manuel

Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Heitor Villalobos e a Riobaldo Tatarana, personagem de João Guimarães Rosa. Logo nas duas primeiras estrofes, o poema, por meio da intertextualidade e da paródia, remete ao poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira (2013), ao se iniciar com a imagem de um café com pão e manteiga, parte da alimentação tradicional dos brasileiros pela manhã, coincidindo com início da viagem, atribuindo ideia de tempo. Dessa forma, o sujeito da enunciação relativiza seu discurso para conferir resgate e atualização a quem veio antes falando sobre a mesma temática, a do trem.

Tributário da estética modernista, visualmente, todos os versos de Aragão não têm o mesmo tamanho. Classificados como livres, eles não obedecem, do começo ao término da obra, a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, à presença ou distribuição das rimas, mesmo que predominando as externas (“ondê”, “longe”), (“trem”, “ninguém”), (“vem”, “também”). Esteticamente, há, em certas passagens, a presença de figuras de linguagens, como a assonância com aliteração (“Vem de Onde?/Vem de Longe?”), a onomatopeia (“Piuííí!”), a comparação (“Vem Depressa/Feito Cobra”) e a personificação (“Vem Rindo/O Trem/Feliz/Que Vem”), entre outras.

Já o vocabulário ou o léxico se constitui de palavras simples e conhecidas pelas crianças. Verificando a categoria gramatical das palavras, percebe-se a repetição do verbo “vir” na terceira pessoa do presente do indicativo, como se ações indicadas acontecessem no momento que o poema fosse enunciado, aproximando o leitor da obra. Estabelece-se, além do mais, comunicabilidade com quem está lendo a obra por meio de perguntas instauradas ao longo de todo o plano verbal (“Quem Vem Nele/Quem Vem Lá?”) e registro de marcas de oralidade (“– Mãe, Tô Cum Fome.../ – Tá Quais Chegando, Filhim...”).

Atendo-nos aos paratextos da obra, vislumbramos a capa como elemento de grande relevância, tanto do ponto de vista estético quanto do livro enquanto objeto. A capa é, pois, o primeiro paratexto que chama a atenção de quem lê, tendo como papel “despertar o interesse do leitor e estimular a leitura, podendo antecipar ou continuar, visual e verbalmente, a narrativa contada” (Corrêa; Pinheiro; Souza 2019, p. 75), não se restringindo apenas a utilidade de acolher e preservar o miolo do livro, ou seja, a parte do texto.

A capa da obra selecionada é apresentada em formato retangular, com 27,5 cm por 20,5 cm, que, ao ser aberta, oferece para apreciação uma mirada panorâmica bastante ampla, “[...] particularmente útil para retratar espaço e movimento” (Nikolajeva e Scott 2001[2011, p. 308]), como é possível denotar pelo texto verbal e pelas ilustrações que, além de se complementarem sem perderem a especificidade, sugerem o deslocamento do trem. Diante disso, podemos destacar que temos, na capa da obra, um texto classificado como “tipicamente híbrido” por Camargo (s/d), visto que é composto por enunciados verbais e não verbais.

Quanto ao próprio título, *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]), é sugestivo o constante movimento do trem. Trata-se, em consonância com Genette (1987[2009, p. 77]), de um título temático, “uma homenagem à importância do tema no ‘conteúdo’ de uma obra”, capaz de remeter aos brinquedos ferrorama e proporcionar, além do mais, hipóteses de leituras sobre possíveis partidas e regressos, embarques e desembarques, bem como evocar a circularidade do percurso. A própria ilustração da capa, obedecendo ao vínculo de complementaridade entre texto-imagem, reforça essa ideia ao exibir uma composição circular de trilhos no qual há um trem de muitos vagões.

Em determinado ponto, no canto inferior direito, a locomotiva se encontra com o último vagão e, sobre cada um deles, há a representação de um menino e uma menina, personagens que o leitor vai encontrar em algumas páginas no interior do livro. Enquanto ele estende o braço para entregar-lhe uma flor, em uma tentativa de alcançá-la, a menina parece já estar um pouco distante, com cabelos em forma de trança que voam e inspiram o movimento do trem que, ao que parece, mal chegou e já vai partindo.

Assim como acontece em todas as páginas duplas do livro, há uma moldura que envolve a cena da capa, direcionando o olhar do leitor para a composição visual e criando um sentido de afastamento ao enfatizar, junto com o título e nome do autor na capa, o livro como artefato (Nikolajeva e Scott 2001[2011]). Vale destacar que, em alguns momentos, as ilustrações, especialmente as que representam os trilhos, extrapolam os limites da moldura, sugerindo uma continuidade para além do livro, por intermédio de imagens que sangram as páginas duplas. De acordo com Linden (2018, p. 74), “existem nessas representações um inegável efeito cinético”, que corroboram

com a sensação de movimento e percurso do trem referidos pelo texto verbal.

Merece destaque, ainda, a escolha de materiais usados pela ilustradora Elma. Em todo o livro, temos como pano de fundo, literalmente, o etamine, um tecido específico para bordar, cujas tramas apresentam pequenos furos que favorecem e direcionam o movimento da linha e da agulha para o arranjo que se queira traçar. As bordas das margens surgem, por sua vez, como pontos de cruz ou alinhavos, enquanto os trilhos são delineados em ponto atrás sobre o etamine.

As locomotivas e seus vagões são representados ora por tecidos de diferentes estampas, ora delineados no próprio tecido de etamine pintado. As rodas são formadas por botões de variados tamanhos e cores, emprestando à composição um toque delicado e lúdico que remete às caixas de costura das mães e avós, objetos que tendem a instigar a curiosidade infantil. Conforme Genette (1987[2009, p. 14]), “[...] todo contexto forma paratexto [...]”, portanto, os materiais utilizados pela ilustradora constituem paratextos, a exemplo da capa em alto-relevo que imita o tecido, propício à exploração tátil das crianças, significativos para a relação entre leitor-obra, aproximando-os.

Com relação às cores, o tecido que fornece o fundo para as ilustrações e texto verbal é em tons azuis na capa e quarta capa, sugerindo serenidade. Já, ao abrir o livro, nas folhas de guarda, nos deparamos com um tom alaranjado, contrastando com o azul anterior. DonisDondis (1973[1997]) ressalta que “depois do tonal, talvez o mais importante contraste de cor seja o quente-frio, que estabelece uma distinção entre as cores quentes, dominadas pelo vermelho e pelo amarelo, e as frias, dominadas pelo azul e pelo verde” (Dondis, 1973[1997, p. 125]). Segundo a autora, o contraste entre essas cores pode sugerir proximidade ou distância, contribuindo para o estabelecimento da noção espacial das imagens.

Outra possível função do contraste de cores da capa e das guardas está em sensibilizar ou despertar o leitor para a leitura da obra. Para Linden (2006[2018, p. 59]), quando as guardas são coloridas, elas podem

[...] conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito. Na relação com o livro trata-se de um momento importante, o da abertura em duas acepções: de um objeto de duas dimensões passando para uma terceira, e a abertura do assunto. Daí vem o uso recorrente de cores escuras ou em contraste com a capa.

Destacamos, também, que a tipografia escolhida para o título proporcionou letras com preenchimento sólido em amarelo, reafirmando, desse modo, o contraste quente-frio ao serem dispostas sobre o fundo azul da capa. Em relação aos demais componentes verbais da capa, tais como o nome do autor, da ilustradora e da editora, o tamanho da fonte do título, aliada à sua cor, conferem a este maior visibilidade no conjunto estético. Outrossim, a disposição gráfica não linear das letras parece brincar com a forma do trem e seus zigue-zagues, revelando a iconicidade do texto. Em consonância com Linden (2006[2018, p. 94]), “os textos podem comportar um caráter icônico quando procuram, visualmente, dar conta de seu significado”. Vale ressaltar que essa mesma iconicidade irá permear alguns versos do poema narrativo, acompanhando o movimento do trem e seu percurso, quer seja pela descrição no texto verbal ou no plano visual e imagético.

As folhas de rosto ou frontispício, por sua vez, trazem um enquadramento em *plongée* (Linden 2006[2018]), isto é, uma vista aérea de uma malha ferroviária composta pelos trilhos bordados que se entrecruzam sinuosamente em diferentes direções. No canto esquerdo da página dupla, observamos a locomotiva e dois vagões começando um percurso, ampliando uma certa interpretação que se começou na capa. O título, o nome do autor, da ilustradora e o selo da Editora se repetem na página da direita.

As guardas finais, além dos dados catalográficos⁵ na página da direita, trazem, à esquerda, uma nota explicativa sobre os “convidados” que aparecem no texto verbal: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Heitor Villa-Lobos e Guimarães Rosa e sua personagem Riobaldo Tatarana. Funcionando, segundo Nikolajeva e Scott (2001[2011]), como meio para comunicar dados significativos – as guardas finais acabam sendo um recurso paratextual cuja finalidade seria a de ampliar a compreensão dos sentidos do texto, especialmente considerando-se seu público-alvo, isto é, a infância. Pela dialogia estabelecida com os autores mencionados, as notas até mesmo dirigem-se ao leitor por meio da pergunta “Você conhece?”, buscando interação entre leitor-obra. De acordo com Genette (1987[2009, p.

⁵ Os dados catalográficos incluem *copyright* com a data oficial da primeira publicação e, se for o caso, de nova edição e reimpressão, nomes dos responsáveis pelo projeto gráfico-editorial, menções legais sobre reprodução, ISBN, entre outros elementos (Genette 1987[2009]).

283]), “[...] notas em final de capítulo, não-indexadas no texto e respectivamente providas de títulos, podem remeter de modo mais ou menos livre a um determinado detalhe ou ao capítulo como um todo [...]”. É o que ocorre em *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]), uma vez que a nota explicativa retoma e amplia as informações citadas no texto verbal.

Por fim, a quarta capa, que, na organização estrutural do livro, corresponde à última página, exibe notas biográficas e/ou bibliográficas (Genette 1987[2009]) do autor e da ilustradora. Utilizando-se da linguagem poética, ambos narram o processo de produção da obra, relacionando-o com suas próprias vivências. José Carlos Aragão (2003[2009]) mostra ter se inspirado no trocadilho mineiro com a palavra “trem”, comumente usada para designar diferentes objetos no dialeto daquela região. Elma, por sua vez, evoca suas lembranças de infância e convoca, com poeticidade, as onomatopeias “Piuítá-tá-tá” a puxar os “vagões” da criatividade.

Com um texto igualmente híbrido, a quarta capa traz, no plano imagético, as notas atravessadas por um trem que carrega, em parte, pães em dois de seus vagões, enquanto nos outros há a própria representação de uma xícara de café, estabelecendo um claro intertexto com o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira (2013). As duas personagens que aparecem tanto na capa quanto no interior do livro – um menino e uma menina – interagem com a foto do autor e da ilustradora que acompanham a nota. Naquela, a menina surge com o braço estendido tocando a foto; nesta, o menino está deitado, apoiando a cabeça em ambas as mãos, em posição contemplativa para a ilustradora. Ambas as notas trazem a assinatura de seus respectivos autores, conferindo maior pessoalidade ao escrito.

Genette chama a atenção para o selo da coleção da editora, que também encontra-se na quarta capa, pois a coleção é, hoje, “[...] tão poderosa que a ausência de coleção é sentida pelo público e expressa pelos meios de comunicação como uma espécie de coleção implícita ou a contrário” (1987[2009, p. 26]). Trata-se, nesse caso, do selo da coleção Dedo Mindinho, que indica “ao potencial leitor que tipo ou que gênero de obra tem a sua frente” (Genette 1987[2009, p. 26]), no caso, uma obra pertencente ao subsistema da literatura infantil. O selo de “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) que encontra-se, por sua vez, na capa,

também indica que a obra pertence a esse subsistema, além de categorizá-la como poesia. O livro, dessa forma, configura-se como recomendável para o público-alvo, pois é dotado de valor estético e paratextual.

Em se tratando dos epitextos, de acordo com o proposto por Genette (1987[2009]), podemos citar o *Guia Literatura na Hora Certa* (Brasil 2015). Este guia, que acompanha os acervos PNLD/PNAIC, em seu segundo volume, apresenta uma sugestão de atividade de mediação de leitura do livro *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]), para as crianças do segundo ano do ensino fundamental.

No texto, escrito por Maria Zélia Versiani Machado e Patrícia Barros Soares Batista, pesquisadoras do Ceale/FaE/UFG, são explorados elementos verbais, visuais e estilísticos da obra poética, pensando em uma abordagem de mediação de leitura que permita ao professor conduzir a apreciação das crianças pelas vias da polissemia e de outros recursos expressivos.

Além disso, inspiradas no trabalho de Solé (1996[1998]), as pesquisadoras sugerem ações para antes, durante e depois da leitura, incentivando o professor ou mediador de leitura a explorar diferentes nuances e perspectivas que a obra literária possa propiciar às crianças. Instigados pelo mesmo caminho metodológico, traremos, em seguida, algumas sugestões de possibilidades de leitura em sala de aula com o livro *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]).

Compartilhando a viagem: propostas de prática de leitura

Em consonância com Solé (1996[1998]), uma das principais características das estratégias é o fato de que elas não detalham nem prescrevem o curso de uma ação, mas indicam o caminho mais adequado a ser seguido. Elas são independentes, podendo até mesmo ser generalizadas, e sua aplicação correta exige contextualização, autodireção e autocontrole. Nesse sentido, estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé 1996[1998, pp. 69-70]).

As estratégias de leitura, desse modo, não são “técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (Solé, 1996[1998, p. 70]), mas envolvem a construção e o uso de procedimentos que podem ser transferidos para

situações de leitura múltiplas e variadas. Solé (1996[1998]) acredita que o ensino de estratégias de compreensão leitora contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender, formando leitores autônomos.

Norteadas pela perspectiva construtivista, Solé (1996[1998, p. 82]) entende que o ensino de estratégias de compreensão leitora deve ser presidido pelo enfoque dado à participação conjunta de professor e aluno, para que este se torne autônomo e competente na leitura. Tomando como base esses pressupostos teóricos e utilizando-se das estratégias de leitura de Solé (1996[1998]), apresentaremos sugestões de atividades destinadas, sobretudo, a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que devem ser trabalhadas antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura

Para Solé (1996[1998]), o professor deveria pensar na complexidade que caracteriza a leitura e, simultaneamente, na capacidade das crianças para enfrentar essa complexidade. Dessa forma, inicialmente, ele deve organizar a tarefa de leitura, tomando decisão sobre o que será necessário para que os alunos possam construir um significado adequado sobre o texto. Já na escola, o professor deve, antes de mais nada, organizar o espaço onde a leitura será realizada, permitindo que haja um lugar aconchegante para todos se sentarem – preferencialmente em círculo, conseguindo escutar a leitura e visualizar o livro.

Como primeira atividade, para motivar os alunos para a situação de leitura, sugerimos a brincadeira de trenzinho. A brincadeira consiste em fazer uma fila, no formato de um trenzinho, e ziguezaguear pela classe ou escola. Na organização dessa fila imitativa do trem, os alunos podem mudar de função: uma hora um pode ser o vagão, enquanto em outra o passageiro ou o maquinista, por exemplo. A partir da brincadeira, é importante que o professor trabalhe, também, com o significado das palavras que remetem ao universo ferroviário e estarão presentes nos versos de Aragão (2003[2009]). À medida que trabalha com o vocabulário ferroviário, o professor pode acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática: Quem já passou de trem? Os trens transportam apenas pessoas? Alguém da família de vocês já contou algo sobre uma viagem de trem? A rota de viagem é previamente planejada? Quais os meios de transportes que mais usamos hoje? Quais as

diferenças entre eles e o trem? Para embarcarmos ou desembarcarmos de um avião ou ônibus vamos a qual lugar? Alguém conhece uma estação de trem? Após as contribuições dos alunos, cabe ao professor sistematizar os aspectos mais relevantes e que ajudarão as crianças a enfrentar o texto.

Após as etapas anteriores, o professor deverá discutir com a turma que, a partir de uma leitura mediada por ele, todos viverão a experiência de ler um livro sobre a temática que acabaram de brincar e discutir. Cabe ser dito que experiências com a leitura literária, como a ser realizada, os ajudarão no processo de alfabetização e letramento, como prevê o PNLD/PNAIC. Essa conversa é importante para que o aluno encontre sentido no ato de ler, a partir do momento que o professor esclarece a ele o que será lido e o porquê será feita a leitura.

Para mobilizar hipóteses de leitura, o professor pode escrever na lousa o título do livro, *Trem chegou, trem já vai*. Como dito na análise, ele sugere o constante movimento do trem. Diante disso, o professor tem a possibilidade de questionar o seguinte: de qual lugar o trem pode estar partindo? E para qual outro lugar ele segue viagem? Ao longo do percurso, em quais lugares estariam as estações ferroviárias, para o embarque e desembarque dos passageiros? Ao que remete o título?

Em seguida, propomos que o professor apresente a capa do livro, de preferência num projetor de mídias. Com a visualização da capa, o professor pode chamar atenção, inicialmente, para a forma como o título e demais componentes verbais (nome do autor e da ilustradora) encontram-se dispostos graficamente, isto é, de forma não linear, que remete, ademais, aos zigue-zagues do trem. Cabe ressaltar, do mesmo modo, as cores da capa e a forma como as ilustrações foram compostas com diferentes materiais. Para as crianças, ao que remete o ato de bordar, o uso de tecidos de diferentes estampas e os botões de variados tamanhos? Simultaneamente, não basta, no caso dessa obra, apenas a projeção da capa, já que, ao ser composta em alto-relevo, ela é propícia à exploração tátil das crianças. Com o exemplar disponibilizado pelo professor em mãos, enquanto tocam na capa, os alunos podem dizer ao que remete o alto-relevo.

Sugerimos, igualmente, que os alunos façam inferências a respeito das imagens da capa. Quem seriam o menino e a menina representados? Qual a participação deles nos versos do poema? Qual o semblante deles? O menino

e a menina estão no início ou no fim do trem? Eles parecem estar perto um do outro ou um pouco distante? Qual será o nome dessas personagens? Por que ele entrega uma flor a ela? O que uma personagem seria uma da outra (amigos, namorados, irmãos)? Qual é o movimento do trem? Ele está parado ou andando e como se dá para saber isso?

Na sequência, o professor pode explorar a quarta capa. Lendo com os alunos, o texto biográfico do autor José Carlos Aragão, pode buscar saber se algum deles já usou a palavra “trem” com diferentes significados e designando diferentes objetos como o autor, representante dos mineiros. Nesse sentido, é possível criar algumas frases trabalhando com o uso das expressões “comer um trem”, “trem de pôr na cabeça”, “trem de doido” e “trem de ferro”. A partir do texto de Elma, dá para indagar se algum deles já misturou, como ela, tinta, tecidos, papéis, linhas e/ou vários outros materiais para fazer um trabalho artístico. No plano imagético, pode-se refletir como a menina e o menino aparecem agora em comparação com a capa. Qual a interação deles com a foto do autor e da ilustradora? Cabe, ainda, observar como são as assinaturas dos respectivos autores. Alguém da sala já sabe assinar o próprio nome? Por fim, na imagem do trem, o que está sendo carregado? Todos os vagões são da mesma forma? Alguns deles representam o quê? O que será que significa a xícara de café e os pães na ilustração desse trem?

Posteriormente, o professor tem a possibilidade de abrir o livro nas folhas de guarda. Qual a diferença entre o tom da guarda com o anterior, o da capa? O que o contraste de cores sugere? O menino representado é o mesmo da capa e da quarta capa? Qual é a ocupação dele? O que ele está observando? A imagem do trem avança às bordas do livro? O que isso significa?

Virando a página, o professor pode estimular os alunos a observarem as folhas de rosto. O que está representado na página dupla? O que a ilustradora utilizou para compor os trilhos da malha ferroviária? Qual o enquadramento (ângulo) utilizado? Qual a diferença do trem presente no canto esquerdo para os demais ilustrados na capa e na quarta capa, por exemplo? Que percurso é esse que vai ser feito? O que se repete da capa agora aqui?

Para encerrar o momento antes da leitura, recomendamos que se suscite na criança a curiosidade para iniciar a leitura e esclareça que agora será o momento de verificar todas as hipóteses levantadas em discussão.

Durante a leitura

Atentando-se para a peculiaridade do gênero poético, o professor deve fazer a leitura respeitando a melodia e cadência ditada pelos versos e estrofes, utilizando, para isso, uma série de recursos, como entonação, pausas, ênfase em determinados aspectos, entre outros. Do mesmo modo, as palavras precisam ser articuladas de modo a sonorizar o movimento do trem, como no primeiro par de páginas duplas, por exemplo, cujos versos “Café com pão/ Manteiga, não”, podem ser lidos de início devagar e aos poucos ir ganhando mais velocidade. Para tanto, ressaltamos a importância de que o professor tenha feito uma leitura prévia do livro e o tenha compreendido, requisito para uma leitura em voz alta com eficácia (Solé 1996[1998]).

Em seguida, pode chamar a atenção das crianças para a disposição gráfica do texto que, em alguns momentos, acompanha o movimento do trem sugerido tanto pelos sentidos atribuídos à leitura, quanto pela ilustração. Nesses casos, as estrofes saem do padrão linear e surgem diagonalmente, modificando, ainda, a velocidade de leitura dos versos mais curtos.

Ainda em se tratando da forma, convém destacar o trecho em que a estrofe é disposta em caracol apenas com a palavra “locomotiva” segmentada em sílabas que vão aumentando gradualmente e cuja leitura ritmada evoca o deslocamento do trem sobre os trilhos, finalizando com o apito representado pela onomatopeia “Piuíiii!”. Pode-se perguntar às crianças por que elas acham que o texto foi escrito nesse formato e o que este sugere.

A fim de colaborar para que os alunos façam previsões (Solé 1996[1998]), durante a leitura, é interessante que o professor faça pausas estratégicas direcionando perguntas aos alunos. O poema traz alguns versos interrogativos bastante propícios para essa atividade, como por exemplo “Quem Vem Nele/ Quem Vem Lá?”, é possível ampliar as perguntas questionando aos alunos quem eles imaginam que estão no vagão dos convidados. No trecho “Pra Onde/ Ele Vai?/ De Onde/ Ele vem?/ Quem Sabe?”, as crianças podem tentar responder fazendo previsões. Nesse caso, o próprio texto responderá em seguida: “De Minas/ E Vem”.

Depois da leitura

Findo o texto, o professor poderá explorar a nota explicativa das guardas finais sobre os “convidados” citados no poema. Considerando que são leitores iniciantes, possivelmente se recordarão apenas do nome de Manuel Bandeira, se conhecerem previamente o poema *Trem de Ferro* (Bandeira 2013).

A fim de ampliar os conhecimentos das crianças sobre os “ilustres passageiros”, o professor poderá exibir o videoclipe em animação da música *O trenzinho do Caipira*⁶, composta por Heitor Villa-Lobos, com poesia de Ferreira Gullar. Em seguida, para mostrar que os sons que imitam o barulho do trem são formados pelos arranjos musicais de diferentes instrumentos clássicos, é interessante exibir o vídeo da mesma música executada pela Orquestra Sinfônica Brasileira, sob regência do maestro Roberto Minczuk⁷. Outra possibilidade de atividade seria a leitura da letra da mesma canção e a audição da versão interpretada por Edu Lobo⁸.

Ainda relacionado aos intertextos trazidos pela obra, pode-se fazer a leitura do poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira (2013), dedicando especial atenção à sonoridade provocada pela leitura ritmada dos versos que evocam o deslocamento paulatino do trem, sua corrida e chegada. Após ter apresentado essas ou outras referências aos autores citados e na nota explicativa, o professor pode voltar ao trecho que cita os “convidados” para que, agora que ampliaram seus conhecimentos, as crianças possam agregar outros sentidos à leitura do poema.

Com intuito de ampliar o repertório dos alunos e aproveitando o envolvimento com a temática, sugerimos a leitura do livro *Na janela do Trem: viagem com Lúcia Hiratsuka* (Hiratsuka 2013), que também faz parte dos acervos PNLD/PNAIC. Neste livro, pelo diálogo entre o texto verbal e imagético, acompanhamos a trajetória de uma criança que parte em uma viagem de trem com sua avó para visitar os primos que moram longe. No caminho, pelas janelas do trem, vislumbramos paisagens que se modificam, pessoas que vão e que vem em um percurso pela diversidade brasileira.

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1F59ZyO3rLs>>. Acesso em 20 jan. 2022.

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y>>. Acesso em 20 jan. 2022.

⁸ Disponível em: <<https://open.spotify.com/track/5Swnw3xi06SkYEz7bF559s>>. Acesso em 20 jan. 2022.

Desembarque: algumas considerações finais

Chegamos ao fim deste breve passeio que, assim como o trem em *Trem chegou, trem já vai* (2003[2009]), não se esgota nas discussões aqui propostas, mas circula e se expande para muitos outros “trilhos” do saber. Nesse percurso, pudemos refletir na relevância da observação atenta dos elementos paratextuais nos livros para a infância, considerando-os agregadores de sentidos de leitura, para além dos planos verbal e imagético.

Nesse sentido, parece-nos ser necessária uma educação do olhar que não se limite à leitura apressada, mas que se atenha ao conjunto estético da obra, perpassado pelo projeto gráfico-editorial. Para tanto, contudo, destacamos a figura do professor, como mediador de leitura, capaz de estabelecer as pontes necessárias para uma leitura plurissignificativa.

Outrossim, considerando que a obra literária objeto de nosso estudo neste texto faz parte dos acervos escolares PNLD/PNAIC, importa que livros como este não fiquem negligenciados às caixas ou às bibliotecas escolares, mas que possam adentrar as salas de aulas e estar ao alcance dos pequenos, conforme preconizado nos Guias de leitura que os acompanham.

Como vimos, pelos trilhos da poesia na obra aqui analisada, foi possível viajar por diferentes caminhos: da sonoridade à construção imagética; da intertextualidade à fruição estética; da composição visual-concreta à poeticidade intrínseca. Acompanhados das estratégias de leitura sugeridas por Isabel Solé (1996[1998]) pudemos vislumbrar propostas que adentrem essas e outras camadas do texto literário. O itinerário, portanto, dependerá dos professores e seus alunos que, embarcados neste trem, certamente chegarão ao seu destino: o da formação do leitor literário.

Referências

ARAGÃO, José Carlos (2003[2009]). *Trem chegou, trem já vai*. São Paulo: Paulinas. BANDEIRA, Manuel (2013). *Trem de ferro*. São Paulo: Global.

BRASIL (2015). *Literatura na hora certa: guia 2. 2º Ano Ensino Fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015/Ministério da Educação*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.

CAMARGO, Luís (1995[1998]). *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê.

_____. (s/d). *Um estudo sobre O prato azul-pombinho*. (fotocópia)

CORRÊA, Hércules Tolêdo; PINHEIRO, Marta Passos; SOUZA, Renata Junqueira de (2019). “A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos”, in: PINHEIRO, Marta Passos e TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, pp. 71-86.

DONDIS, Donis A (1973[1997]). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro e ROCHA, Guilherme Magri da Rocha (2020). “Cânone e mercado editorial: uma reflexão sobre a vitalidade de Frankenstein, de Mary Shelley.” *FronteiraZ*, julho de 2020, n.º 24. São Paulo: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, pp. 119-137.

GENETTE, Gérard (1987[2009]). *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial.

HIRATSUKA, Lúcia (2013). *Na janela do trem: viagem com Lúcia Hiratsuka*. São Paulo: Cortez.

LINDEN, Sophie van der (2006[2018]). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: SESI.

NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT, Carole(2001[2011]). *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify.

PAIVA, Aparecida (2012). “Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede”, in: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa:o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, pp. 13-33.

SOLÉ, Isabel (1996[1998]). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS LEITORAS: CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Fabio Borges dos SANTOS

Gisele de Assis Carvalho CABRAL

Este enunciado tem por objetivo refletir sobre uma vivência ocorrida com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental em uma Escola da rede pública de um município do interior paulista. Após leituras e discussões no âmbito da disciplina “Leitura e Literatura Infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na condição de pesquisadores e como profissionais da educação, diretor e professora de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental relatamos e analisamos uma de prática de leitura realizada com alunos e alunas do quinto ano que vislumbrou a possibilidade de desenvolver o uso das estratégias de leitura pelas crianças com vistas à formação de leitores literários.

Tendo em vista a concepção de leitura defendida por Arena (2010, p. 19) com fundamentação na perspectiva da Filosofia da Linguagem de que “[...] ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor”, compreendemos que ler não é oralizar o que está diante dos olhos inscrito no papel ou na tela, ou seja, combinar letras para formar palavras e pronunciá-las em voz alta, porém, muito além disso, ler tem a ver com compreensão, com o empreendimento do leitor em compreender a palavra do autor porque este produziu os seus escritos – o seu projeto de dizer – a alguém e espera desse alguém a contrapalavra, com o propósito de apropriar-se da cultura humana.

Para Bakhtin (2016, p. 11) “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Sendo a principal especificidade do enunciado o aspecto dialógico, uma vez que é produzido por alguém e dirige-se a um ou mais interlocutores de quem aguarda uma resposta gerando, assim, a alternância do diálogo, trazemos à reflexão essa ideia da leitura como sendo esse diálogo entre o autor e o leitor por meio da obra literária para se efetivar a compreensão.

Nessa perspectiva, utilizamos o termo “enunciado” em substituição à palavra “texto” por questões conceituais, visto que o enunciado é um conjunto de sentidos e tem por base a dialogia, a qual é cerne da discussão aqui pretendida porque “Todo enunciado tem sempre um destinatário [...]” (Bakhtin, 2011, p. 333).

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa realizada, tomamos como fundamento, para ser coerente com o referencial teórico adotado, a metodologia das Ciências Humanas, cujo objeto de pesquisa não é uma coisa morta, apenas dotada de aparência e que não participa ativamente do processo, mas o próprio ser humano com seu horizonte próprio, que pensa, fala, relaciona-se, troca ideias, concorda, diverge, modifica-se, amplia seu conhecimento do mundo e das coisas no seu entorno. Nessa ótica, apoio-me na ideia do “ser *expressivo e falante*” (Bakhtin, 2017, p. 59) como objeto da pesquisa efetuada e aqui analisada.

E, ainda, por ser a vida dialógica por natureza (Bakhtin, 2011), o diálogo foi o alicerce das relações estabelecidas entre a professora e as crianças para a busca da compreensão da obra literária estudada. Os participantes envolvidos, com suas palavras carregadas de sentidos devido às suas trajetórias de vida, expressaram os seus enunciados orais em um diálogo a respeito dos enunciados escritos do livro discutido. Assim, os enunciados orais foram sendo construídos na troca entre todos, o que contribuiu para a ampliação das vivências leitoras de cada um. Isso foi um evento único que jamais será repetido, pois cada ser humano é singular e, mesmo que fosse possível reunir todos mediante a mesma obra, o diálogo não poderia se dar da mesma maneira porque cada um, ser único no mundo, já não mais é o mesmo, dadas as relações estabelecidas a cada momento por cada um.

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada com pessoas, portanto atendeu as normas do Comitê de Ética da Universidade a qual está vinculada do qual recebeu a aprovação com parecer favorável, número 5.541.249 de 22 de julho de 2022, em consonância à Resolução 196/96, que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos.

Feitas essas considerações nesta parte introdutória, caminhamos para o primeiro tópico ao abordar um pouco sobre quando e como a Literatura Infantil passou a fazer parte da vida escolar das crianças.

Literatura Infantil: algumas implicações

Há pouco mais de quarenta anos, o ensino e a aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dava pelo uso de cartilhas, que continham uma série de frases esvaziadas de sentidos, com o objetivo de apresentar um conjunto de palavras dentro de um mesmo campo fonético para que o aluno iniciasse e desenvolvesse o seu processo de aprendizagem da leitura onde a decodificação assumia um papel principal.

Arena (2010) cita dois movimentos a partir da década de 1980 no Brasil em relação ao ensino do ato de ler. O primeiro, voltado para o abandono da cartilha, e o segundo, por meio da inserção vagarosa de enunciados literários nas salas de aula, inclusive fora do suporte, ou seja, dentro do seu material histórico, isto é, o livro, que gerou discussões acerca das relações entre literatura, alfabetização e ensino da leitura e ainda, embora, para o autor, quase superada, a discussão sobre o uso da literatura com uso didático e moralista.

É fato que o ensino do ato de ler vem se modificando no Brasil por meio de novas práticas apoiadas em pesquisas científicas e estudos, os quais vêm impulsionando a inserção de livros literários nas salas de aulas e, conseqüentemente, gerando a produção e a expansão da Literatura Infantil. O estabelecimento de Parâmetros Nacionais para a Educação foi importante dentro desse processo ao potencializar ações e programas governamentais na aquisição de livros de literatura, tanto nacionais, estaduais e municipais. Essa valorização do Estado e a aquisição de acervos culminaram no incentivo e no olhar das editoras para a produção do material. Se, na década de 1970, o comércio de livros para criança era de 8%, em 2008 já era de 25% do mercado do país (Feba; Valente, 2016).

Se os livros de Literatura Infantil estão chegando às escolas, por meio de ações e programas governamentais e por iniciativas das próprias escolas por meio das Associações de Pais e Mestres (APM)⁹ em parcerias com a comunidade escolar, iniciativas privadas e Organizações Não Governamentais, faz-se necessário, ainda mais, refletir sobre as possibilidades que os livros literários oferecem ao trabalho pedagógico, nas concepções que permeiam o ensino na formação de leitores e da própria Literatura Infantil, sobre as práticas e metodologias e de como as crianças, desde as etapas iniciais da Educação Básica, podem explorar as diferentes obras a fim de contribuir para a formação leitora dos pequenos.

O uso dos livros de Literatura Infantil é importante desde as primeiras etapas da vida humana e da escolarização, pelo seu processo de humanização e também por seu poder emancipatório. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce humano, se humaniza pela apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, por meio das relações que a criança estabelece com a cultura humana. Para Vygotsky (2005, 2008), o ser humano é um sujeito sociocultural, criador de cultura, produtor de conhecimentos e experiências ao longo da vida a partir do meio social no qual está inserido. Esses conhecimentos se modificam, a partir das suas necessidades, e reorganizam-se a partir das relações vivenciadas no determinado tempo histórico.

Segundo Leontiev (1978), o ser humano aprende no uso de objetos criados ao longo da história nas relações que são mediadas pelas pessoas. Esse processo humanizador não existe naturalmente na criança e nem é dado no seu crescer biológico, mas é desenvolvido por meio da atividade social, na interação com o mundo, no convívio com a cultura e principalmente com a mediação de parceiros mais experientes.

Ao compreendermos que a criança não traz consigo, ao nascer, as habilidades e capacidades humanas e que estas são formadas ao longo de sua vida

⁹ Associação de Pais e Mestres é uma instituição auxiliar que, nas escolas públicas, tem como objetivo possibilitar a participação da comunidade escolar na gestão escolar. Na rede municipal da escola em que ocorreu a pesquisa funciona como unidade que planeja, promove ações e executa os recursos de programas governamentais e próprios. Sua composição é realizada por meio de eleição, regulamentada pela legislação do sistema educacional municipal que faz parte, com representantes das diferentes categorias existentes na unidade escolar.

devido às experiências que vive nas condições concretas em que as vivencia, superamos a ideia de um ser que se desenvolve espontaneamente e, reiteramos, a concepção de um ser ativo que se inter-relaciona com os outros homens e com a cultura elaborada a qual tem acesso (Silva, p. 58, 2016).

Leontiev (1978) afirma que são essas relações e oportunidades que formarão a psiquê da criança, ou seja, sua inteligência e personalidade. Neste sentido, quanto mais o educador oportunizar situações de aprendizagem e, quanto melhor forem as intervenções intencionais, maior a possibilidade de desenvolvimento. Segundo Candido (1999), por sua função humanizadora, a literatura motiva o sujeito a pensar, sentir e agir, sendo capaz de dar novos sentidos à sua existência.

Os aspectos lúdicos trazem consigo elementos importantes na constituição do leitor literário e do sujeito histórico. A literatura parte de uma dimensão ficcional para transformar o real. A imaginação, segundo Vygotsky (2009), transcende a própria criação literária, pois é propulsora do desenvolvimento da cultura humana, posto que imaginar é faculdade do homem social, constituinte da formação humana. Segundo o autor aludido, o adulto tem mais imaginação que a criança por ter mais experiências vivenciadas acumuladas.

A Literatura, nesse contexto, promove o desenvolvimento ao favorecer a imaginação. Portanto, é necessário ampliar as experiências das crianças, ou seja, a apropriação da cultura humana através de situações que permitam ativar a imaginação. As obras literárias invocam novas representações para a realidade. A criança, que está se apropriando da cultura humana, não está apenas na posição de receptora, passiva, mas é mobilizadora de trocas culturais entre si e a obra. Por isso, o aspecto dialógico da leitura literária e a relação da criança com a cultura é outro fator importante a ser considerado, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 316) “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto, é outro sujeito [...]”, o que sugere que a criança-leitora seja ativa nesse processo de apropriação da cultura do outro-autor.

Embora sujeitos inconclusos, as crianças estão num processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que permite a construção de diferentes representações e, principalmente, no seu autorreconhecimento como ser humano. É essa incompletude que permite o dialogismo, que permite conectar

contextos, de fazer perguntas e tentar compreender a palavra do outro por meio da obra escrita.

Entendo a compreensão de enunciados escritos como um processo dialógico entre leitor e autor por meio da obra literária, o que resulta na produção de sentidos, que não são únicos, por parte de quem lê. Esses sentidos se encontram, uma vez que “A leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não uma decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto” (Bajard, 2014, p. 42). E são construídos a partir de perguntas, de contextos, do conhecimento do leitor acerca do texto que podemos chamar de conhecimentos prévios (Giroto; Souza, 2010), *massa aperceptiva* (Jakubinskij, 2015) ou acervo cultural. Quanto maior o conhecimento do leitor sobre um assunto, sobre o portador, sobre o gênero textual, sobre o contexto histórico, maior a capacidade de fazer inferências, de conectar contextos, de atribuir ideias e intenções, assim como possibilidades de representações e sentidos que vão além do código escrito, visto que:

[...] por meio da leitura, o homem amplia a sua massa aperceptiva - conjunto de experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação ou enunciado (JAKUBINSKI, 2015) – que se alimenta de novos conteúdos, informações, saberes, experiências que, por sua vez, retroalimentam essa massa e transformam-se em novo conhecimento que será organizado, construído/reconstruído e renovado (Cabral; Giroto, 2020, p. 109).

Destacamos que os enunciados literários se baseiam em outros enunciados, que há histórias que perpassam gerações, tais como as histórias de príncipes, castelos e princesas ou mesmo poemas, cantigas e parlendas, escritos em diferentes contextos históricos e que são lidos por leitores em diferentes épocas, portanto, também em contextos históricos diferentes do autor, ou seja, os leitores imersos de uma cultura e num contexto procuram imergir em outra cultura e em outro contexto. Os enunciados atuais também retratam e inferem diferenças regionais significantes, com ideologias, visões religiosas e sociais que fazem parte de uma determinada cultura e permitem esse dialogismo entre leitor e autor, conforme afirma Bakhtin (2011, p. 401):

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).

Não somos os mesmos ao final de uma leitura em razão da necessidade de movimentar uma série de conhecimentos para a compreensão, e este processo de interação, de conexão, de dialogia com os enunciados escritos, faz-nos ampliar a nossa experiência, a qual se dá com um novo, com novas relações de significados. Nas palavras de Bondía (2022, p. 21), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A aprendizagem ocorre quando algo significativo nos provoca, movendo conhecimentos anteriores aos novos, suscitando questionamentos e respostas e novos questionamentos e, por fim, num processo de construção e negociação de significados que permitem mobilizar uma série de representações. Assim, “[...] das relações entre texto e contexto, há o nascimento de outro contexto pelo sujeito da compreensão, mais ampliado, profundo, ainda e sempre incompleto, mas disposto a novos enfrentamentos, pois para o pensamento humano não há limites [...]” (Arena, 2010, p. 24).

Todos os enunciados bem escritos a respeito de qualquer temática e de qualquer área do conhecimento possibilitam ao leitor a construção de novos contextos provocando a transformação do seu pensamento. No entanto, defendemos que os enunciados literários, por suas características específicas, sobretudo polissêmicas, e, por lidarem diretamente com o aspecto da criação e da imaginação, podem contribuir de fato para a humanização das crianças. “Por meio da leitura do texto literário, as crianças descobrem as inúmeras leituras que esse tipo de texto permite e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos” (Giroto; Souza, 2010, p. 60).

Porém, não é suficiente colocá-las em contato com as obras literárias, é necessário criar condições para que possam aprender a ler esse gênero. Assim, “os professores devem também se apropriar da literatura para poder dispor de meios

mais adequados no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso mesmo, poder fazer dela um instrumento humanizador, um instrumento de cultura” (Silva; Arena, 2009, p.11). No próximo tópico importa tratar dessa questão.

Estratégias de leitura

Ao ler enunciados escritos, um leitor experiente ativa conscientemente uma série de estratégias de leitura visando a compreensão, o que pode ser confirmado por Girotto e Souza (2010, p. 45, destaques das autoras) ao enunciarem que “*Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem*”. O leitor transforma as manchas gráficas em significados a partir do conhecimento já construído a respeito do que lê. Para tanto, é um processo que exige do leitor a mobilização de um conjunto de estratégias, as quais são conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese e sumarização (Girotto; Souza, 2010).

Dessa forma, ao pensar no ensino do ato de ler na escola, especificamente no Ensino Fundamental, devemos pensar em como ensinar esse processo às crianças, para que possam utilizar as estratégias mencionadas conscientemente e consigam compreender todos os enunciados que lhes cheguem e que lhes interessem, nesse caso, os literários.

O ensino do ato de ler em busca da formação do leitor literário, e não para a oralização/pronúncia, requer por parte do professor e da professora ações específicas planejadas intencionalmente a esse propósito. Assim, precisam criar condições para que as crianças aprendam a utilizar um repertório de estratégias ao favorecer um ambiente onde possam ser participativas, ativas, estabelecer relações com todas as outras, dialogar tanto com os enunciados escritos como com as pessoas envolvidas no processo, enfim, possibilitar a dialogia, cuja premissa é a fala, mas também pressupõe a escuta, escutando o que as outras crianças têm a dizer e respondendo a elas - o exercício da contrapalavra.

Girotto e Souza (2010, p. 48) lembram que “Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, precisamos fazer com que passem horas sobre as páginas impressas [...]”, o que só pode ser alcançado quando elas se deparam com livros que sejam de interesse e quando o ensino não incluem propostas focadas no código escrito, artificiais e sem sentido para elas. Foucambert (2008, p. 57) alerta que:

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

As situações de ensino e de aprendizagem da leitura na escola devem partir de uma necessidade real para que as crianças possam ler a fim de atingir um objetivo. Sem dúvida, não se trata de a professora ou o professor dar autonomia para a criança decidir o que, quando e como ler, em um primeiro momento, mas de conduzir as aulas de práticas de leitura com base na motivação da criação de necessidades comuns pela turma. As atividades devem ser cada vez mais complexas para que as crianças sejam capazes de compreender e utilizar as estratégias e, posteriormente, caminhar para a própria independência, ou seja, para que se tornem autônomas e não dependam mais do auxílio de leitores mais experientes, uma vez que aprenderão a “redefinir para si [próprias] as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias em leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 53).

Ainda, segundo Giroto e Souza (2010), essas atividades inscritas em “oficinas de leitura” preveem o ambiente, o tempo e as práticas. A estrutura das oficinas, conforme elas, em linhas gerais, foi pensada da seguinte forma:

Aula introdutória – cerca de 5 a 10 minutos na qual a/o docente deve modelar mostrando verbalmente às crianças a estratégia selecionada por ele/ela e como a utiliza na prática, no uso, ou seja, como pensa ao ler para chegar à compreensão. Também denominada *Modelação (moldar)* e não pode ser extensa para não desestimular os aprendizes.

Prática guiada – com a previsão de 35 a 50 minutos objetiva a orientação, por parte da/do docente, de grupos de três a seis crianças para leitura de enunciados. A primeira leitura em silêncio e, somente depois, o diálogo com os colegas a respeito do compreendido. Consiste em um momento no qual estudantes e docente praticam juntos a estratégia, dialogando e refletindo em busca de construir novos sentidos.

Leitura independente – após os dois momentos anteriores, as crianças já conseguem praticar com autonomia a estratégia estudada.

Avaliação – entre 5 a 10 minutos, crianças e docente discutem a respeito da oficina realizada avaliando se as expectativas foram atendidas e os objetivos atingidos para atuarem cada vez melhor nas próximas oficinas. É um momento da tomada de consciência da estratégia ativada para a compreensão.

Em todos esses momentos, a/o docente pode utilizar diferentes ferramentas de registros. Para tanto, são disponibilizados alguns quadros explicativos como sugestões, tais como: “folhas do pensar”, “gráficos organizadores”, “teias de personagens”, folhas de apoio, cartazes e outros que podem ser adaptados conforme as necessidades da turma.

Com base em estudos de pesquisadores estadunidenses, as autoras afirmam que: Pearson e colaboradores (1992 apud Harvey, Goudvis 2008, p. 20-22) resumiram as estratégias que leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão.

A seguir, será apresentada uma situação de prática de leitura realizada por uma professora com sua turma de 5º ano do Ensino Fundamental a fim de analisar o desenvolvimento do uso das estratégias de leitura pelas crianças com vistas à formação de leitores literários.

Uma vivência com as estratégias de leitura

O trabalho com estratégias de leitura vem sendo realizado durante todo o ano letivo com este grupo de alunos a partir da leitura de algumas obras literárias. No entanto, o objetivo neste tópico não é mostrar uma sequência de atividades em todas as etapas descritas no tópico anterior, mas apresentar alguns momentos desenvolvidos com um dos livros de Literatura Infantil a fim de refletir sobre falas, ações e comportamentos leitores das crianças e da professora para pensar como as estratégias podem contribuir para a formação leitora dos pequenos na busca da compreensão dos enunciados do livro ilustrado e da apropriação da cultura humana.

Para iniciar, evidenciamos a questão da criação da necessidade de leitura nas e pelas crianças. Foucambert (2008, p. 64, destaques do autor) trata a leitura como projeto, ou seja, “Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso *projeto*”. Nessa ótica, criamos um projeto com as crianças para terem um propósito para a leitura. Quando os leitores têm claro o que querem com a leitura, isto é, quando os objetivos estão definidos previamente, cria-se a motivação em prol da intencionalidade.

A escolha do livro partiu da professora, sendo uma escolha orientada/dirigida (Giroto; Souza, 2010), visto que, ao participar do evento de lançamento da obra, ocorrido algumas semanas antes, no qual ela conversou pessoalmente com o autor, ao relatar essa vivência às crianças, motivou a turma a querer conhecer o livro e o próprio autor. Assim, nasceram os objetivos para a leitura (Quadro 1).

Sabendo da importância do acesso ao livro físico, como orienta Cosson (2021), a professora utilizou quatorze exemplares para o trabalho em duplas. Isso também vai ao encontro do que afirmam Souza, Arteman e Souza (2022, p. 27):

Quando tratamos da leitura literária, devemos pensar em docentes que de muitas maneiras enriquecem suas salas de aula com o texto literário, a escolha das obras deve ser o primeiro e um dos mais importantes pontos desse planejamento, visto que a qualidade do texto e a materialidade do livro vão refletir em todos os demais momentos da leitura. Nesse sentido, é preciso que o leitor mais experiente, geralmente o professor, busque conhecer obras de qualidade, com diferentes gêneros e materialidades (formatos, projetos gráficos, ilustrações).

Um quadro foi construído coletivamente, tendo a docente como escriba, no programa *word* utilizando o notebook e, ao mesmo tempo, sendo projetado na lousa para acompanhamento de todos os presentes com o uso de projetor multimídia. Esse quadro teve a finalidade de definir as ações a serem realizadas. Trata-se de uma ação que possibilita às crianças conhecerem as tarefas que precisam fazer antes, durante e depois da leitura, organizando-se para cada uma delas e, assim, aproveitando melhor os momentos de aprendizagem gerados.

Quadro 1 - Elaboração coletiva do Projeto de Leitura

NOME DO PROJETO COLETIVO:

LEITURA DO 5º ANO C DO LIVRO “MARI, A MARIPOSA, E MARIETA, A BORBOLETA”

Tarefas a realizar	Responsáveis	Calendário	Material necessário
1. Ler o livro “<i>Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta</i>”, de Dago Arena com ilustrações de Fernanda Carneiro, em duplas. 2. Fazer um convite ao autor Dago Arena para conversarmos sobre a obra. 3. Dialogar, em grupo, sobre a obra após a leitura de todo o livro.	Professora e alunos do 5º ano “C” da escola.	Cerca de uma hora. - Piquenique Literário – dia a definir.	- 14 livros (a quantidade necessária para o uso em duplas na turma em questão). - Folhas do pensar para preenchimento das estratégias de leitura CONEXÃO TEXTO-LEITOR, CONEXÃO TEXTO-TEXTO, CONEXÃO TEXTO-MUNDO, INFERÊNCIA, QUESTÕES AO TEXTO.

(registros da pesquisa em 19/10/2022)



Capa do livro “*Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*”

A obra escolhida *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, escrito por Dago Arena e ilustrado por Fernanda Carneiro, foi editada e publicada pela Pedro & João Editores, Editora localizada em São Carlos, no ano de 2022,

no formato quadrado de 20 cm. O formato, conforme as ideias de Linden (2011), “se torna determinante para a expressão.

Assim como o pintor escolhe sua tela, o criador do livro ilustrado compõe em função das dimensões do livro [...] porém, pode ser imposto pelo editor [...], o que não pode constituir um obstáculo, mas pode ser visto como uma limitação produtiva.

Segundo essa mesma pesquisadora, o formato tem a ver com o tamanho do livro que, por sua vez, relaciona-se com o tamanho das mãos do leitor. Se o objeto cultural é destinado aos pequenos para que eles próprios manipulem, esperamos que possa ter um tamanho apropriado.

Os manuais de diagramação distinguem três categorias de tamanho em função da mão do leitor: livros que abertos são segurados facilmente com uma mão, como os de bolso; livros que podem ser pegos com uma mão quando fechados, mas que seguramos com as duas durante a leitura; livros que pegamos com as duas mãos e devem ser lidos com algum suporte (Linden, 2011, p. 55).

O livro selecionado pela docente possui setenta páginas e pode ser categorizado como aquele que podemos pegar com uma mão quando fechado, mas que lemos segurando com as duas mãos. É composto por enunciados escritos e visuais, portanto, trata-se de um livro ilustrado porque a articulação dessas duas linguagens configura a construção de novos sentidos. Geralmente, as ilustrações e o escrito ocupam a mesma página, sendo o escrito em letras de cor branca sobre as páginas coloridas. Algumas ilustradas e outras com um fundo de apenas uma cor em tonalidades de azul, verde, cinza ou marrom.

Das setenta páginas, sete são destinadas aos paratextos: frontispício, ficha catalográfica, dedicatória, biografia do autor e da ilustradora. Ainda sobre os elementos paratextuais, a primeira e a quarta capas foram confeccionadas em papel mais grosso que o miolo. A técnica de ilustração utilizada foi a construção de cenários com papel amassado.

As estratégias utilizadas: conhecimento prévio, conexões e inferência

Como já dito, em outubro de 2022, as crianças já conheciam algumas estratégias como o conhecimento prévio, as conexões texto-leitor, texto-texto

e texto-mundo, a inferência e a sumarização. Nesse dia, introduzimos, em um momento de prática guiada, outro quadro âncora para inferência, adaptado da sugestão de Girotto e Souza (2010, p. 77-78), como uma forma de levar as crianças a refletirem sobre os elementos paratextuais. Conforme Arena (2010, p. 34), “A rede intertextual em uma obra tem pistas já nos paratextos, responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas”.

Por meio desse ponto de vista, antes de ler a narrativa do livro, as crianças adentraram à história a partir da leitura da primeira e da quarta capa, do título, das imagens, da biografia dos autores, cujos conhecimentos prévios foram ativados a partir de questionamentos da professora. Nesse sentido, as crianças mobilizaram suas *massas aperceptivas* sobre os elementos apresentados na obra. A prática guiada, na qual as crianças tiveram a oportunidade de expressar as suas expectativas, os seus conhecimentos e os seus pensamentos, favoreceu o diálogo e a construção de novos sentidos com a possibilidade de reforçar, repensar e/ou ampliar as ideias de cada um. A seguir o diálogo entre professora e crianças para o preenchimento do quadro com as hipóteses das crianças-leitoras, tendo novamente a docente como escriba na organização das ideias:

Professora: A partir do título, posso prever como será a história?

Criança 1: Sim, já se sabe que tem uma borboleta e uma mariposa.

Professora: E a ilustração da primeira capa? O que ela sugere?

Criança 2: Que a história vai se passar em um tronco de árvore.

Professora: Onde está esse tronco?

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

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

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

Criança 1: Uma borboleta.

Professora: Uma borboleta ou uma mariposa?

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

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

Crianças: Sim.

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

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

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

Crianças: Sim.

Criança 5: Elas vão passear.

Professora: Quantas vezes?

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

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

Criança 1: Acho que vai acontecer alguma coisa com elas.

Criança 2: Elas serão capturadas.

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

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

Professora: Sim, o que mais?

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

Crianças: Sim.

As biografias são proferidas pela professora.

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

Professora: Como você sabe?

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

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

Criança 1: Eu nunca ouvi falar.

Criança 2: Ela mora no Rio de Janeiro.

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

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

Criança 7: É uma narrativa poética.

Professora: Como chegou a essa conclusão?

Criança 7: Porque conta uma história e tem rimas.

Professora: Qual é o tema da história?

Criança 1: Borboleta e mariposa.

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

Crianças: Sim.

No decorrer do diálogo, a professora foi organizando as hipóteses levantadas pelas crianças e registrando no quadro (Quadro 2) com o acompanhamento 1e consenso de todos, possibilitado pelo uso do notebook e de projetor multimídia.

Quadro 2 – Adaptação do quadro âncora original para INFERÊNCIA

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

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Fazemos inferências o tempo todo em nosso cotidiano ao ler um gesto, uma expressão facial, um tom de voz, um enunciado visual ou escrito. Assim, ao inferir, fazemos previsões e lemos nas entrelinhas. É uma estratégia imprescindível para a produção de sentidos para a compreensão, uma vez que “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc.” (Giroto; Souza, 2010, p. 76).

Desse modo, a professora procurou gerar condições para as crianças realizarem as suas inferências a partir de perguntas com base nas pistas da obra – elementos paratextuais – o que ativou a memória delas sobre o que já conheciam acerca do tema para elaborar novos significados.

Necessário se faz, pois, ao professor, proporcionar às crianças a chance de inferir os significados de palavras, de trechos do enunciado e de conceitos desconhecidos, ensinando-os a combinar os conhecimentos presentes em sua *massa aperceptiva* com o contexto do texto para a formulação desses significados, pois a inferência é um meio relevante de se chegar ao entendimento da essência do texto lido (Kohle; Miller, 2020, p. 125).

Se ler é perguntar e encontrar as respostas no próprio texto/enunciado (FOUCAMBERT, 2008), os questionamentos abriram possibilidades de respostas que deveriam ser procurados nos enunciados escritos. Dessa maneira, as crianças se sentiram motivadas e desafiadas a buscar as respostas para as suas perguntas.

Após essa primeira etapa em que houve a mobilização do conhecimento das crianças, a professora pediu que se organizassem em duplas como quisessem. Feito isso, cada dupla recebeu um exemplar da obra para exploração. Não houve a proferição (pronúncia em voz alta) pela professora, como geralmente ocorre nas demais salas de aulas, nas quais há apenas um exemplar físico de domínio do/da docente que oraliza a narrativa para a turma, o que acarreta audição pelas crianças e não leitura, pois esta requer que o leitor se debruce sobre a obra e explore-a como considera melhor para atingir o seu objetivo de leitura de acordo com as suas necessidades do momento.

Isso não significa que a professora não deva proferir para a turma, pelo contrário, no entanto, a proferição é uma atividade que atinge outros objetivos. Se deseja que os/as aprendizes aprendam a ler buscando a compreensão é necessário que leiam, estejam diante dos enunciados escritos e mobilizem seus pensamentos na elaboração de significados próprios. Quando a docente lê, no caso, oraliza, ela pode ensinar os atos, pensamentos que preenchem a sua mente enquanto lê, mas não dá a oportunidade para a criança ler nessa situação. Por isso, é imprescindível que a professora também coloque cada criança em contato direto com a obra para que possa explorá-la ao avançar páginas ou recuar, quando quiser, para confirmar, comparar e/ou refutar uma ideia.

Com o propósito de promover o momento de leitura, a professora propôs que as crianças lessem utilizando as estratégias que lhes conviessem para a compreensão profícua da narrativa. Assim, a professora disponibilizou etiquetas autocolantes (*post it*) coloridas e relembrou o uso das cores já conhecidas por elas:

Quadro 3 - Estratégias de leitura utilizadas

Cores das etiquetas autocolantes	Estratégias de leitura correspondentes	
 (verde)	Conexão texto-leitor	
 (amarela)	Conexão texto-texto	
 (azul)	Conexão texto-mundo	
 (rosa) ou (laranja)	Inferência	

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

À medida que as crianças exploravam o livro, iam colando as etiquetas nas páginas conforme as estratégias correspondentes e, na sequência, para não esquecerem o que haviam pensado, registravam as observações nas folhas do pensar disponíveis sobre a mesa da professora. As crianças, em duplas ou individualmente, estavam lendo. Algumas duplas decidiram cada um “ler em voz alta” uma parte para o outro; outras duplas não pronunciavam, apenas liam com os olhos e aguardavam o colega para virar a página e prosseguir. Ao passar pelas carteiras observando os comportamentos de leitor das crianças, algumas sentiram necessidade de compartilhar o que estavam pensando e descobrindo. Entretanto, o objetivo da atividade, nessa ocasião, era a leitura e não o diálogo sobre ela, este sendo apenas com seus pares, por isso, a professora respeitou o momento e apenas ouviu o que

queriam dizer, sem muito problematizar. A seguir, destacamos e analisamos alguns desses momentos:

Primeira dupla

Criança 1: Parece que ele amassou o papel e desenhou por cima.

Criança 2: Ele pode ter amassado o papel, se inspirado e desenhado no papel amassado.

Professora: Ele? Olha aí. Quem fez isso?

Criança 2 (pensativa, retornou à obra): A Fernanda.

Professora: Quem?

Criança 2: A Fernanda (referindo-se à ilustradora).

....

Em outro momento:

Criança 1: Tem algumas coisas aqui no texto que parecem ser poema.

Professora: Por quê? Dá um exemplo.

Criança 1: Porque não vai até o final da linha e rima.

Professora: Ah tá.

(Registros da pesquisa em 19/10/2022)

Em determinado momento da exploração da obra pelas crianças procurando compreendê-la, essa dupla chamou a docente para compartilhar essa descoberta em relação à ilustração. Por ser um livro colorido com uma técnica de pintura não muito conhecida pelo grupo, como já descrita anteriormente, chamou a atenção das crianças que ficaram curiosas para saber mais sobre os detalhes da composição. Várias duplas observaram o papel amassado para compor as imagens, o que dá qualidade estética à obra. Por ser um livro ilustrado, as ilustrações têm papel preponderante na construção dos sentidos pelo leitor.

Acerca de quem produziu as ilustrações, essa dupla, assim como outras, atribuíram a construção ao autor sem considerar que havia uma ilustradora, a qual foi observada após ser questionada pela professora. Isso mostra que ainda falta um trabalho mais acentuado na escola com vistas à valorização do/a ilustrador/a nos livros ilustrados.

Em relação ao gênero do enunciado apresentado no livro, a criança reconheceu a sonoridade pela presença de rimas e até expressou essa ideia verbalmente, mas só caracterizou o gênero poema por esse aspecto e devido

à escrita não chegar até o final da linha, o que indica que também falta um trabalho mais aprofundado acerca desse gênero, no entanto, não era a ocasião discutir isso com as crianças, uma vez que a proposta da atividade tinha como foco a compreensão da obra, porém muito válida a observação da criança porque, na relação com o enunciado literário, ela vai se apropriando da cultura e da especificidade do gênero, vai compreendendo os seus elementos.

Segunda dupla:

Criança 1: A gente percebeu que tudo o que está escrito aqui está acontecendo. Fala da árvore da jabuticaba. Aí tem a jabuticabeira (apontando para a ilustração da página dupla 8-9).

Criança 2: Algumas coisas que têm aqui (refere-se ao escrito) têm na ilustração.

Criança: Fala que troca de casca. E aqui (aponta para a ilustração) está sem casca.

Criança 2: Eu percebi que aqui (aponta para a página dupla 38-39) é a mesma cena aqui da frente (aponta para a primeira capa).

Professora: Hum... hum...

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Neste diálogo, as crianças relacionam os enunciados visuais aos enunciados escritos. Conforme as ideias de Oliveira (2008, p. 33) “Uma das finalidades da ilustração nos livros não é apenas apresentar uma versão do texto, mas sim favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo”. Para este ilustrador, deve existir uma “harmonia entre a imaginação verbal e a imaginação visual” (OLIVEIRA, 2008, p. 33), ou seja, a ilustração deve privilegiar o que não está dito explicitamente, isto se opõe à ideia de que a imagem deve reproduzir o que está escrito. Assim, na passagem discutida pela dupla, evidencia-se essa contradição: a imagem reproduz e não alimenta a imaginação do leitor, pois ela poderia trazer outros elementos para agregar à palavra escrita.

Terceira dupla:

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

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Nesta fala da criança, fica evidente que a literatura pode promover o conhecimento. Algo que a criança não sabia combinado ao seu conhecimento de mundo gerou um novo conhecimento: a distinção entre esses insetos. Borboletas são diferentes de mariposas.

Quarta dupla:

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

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Essa criança, além de realizar a conexão mencionada, tem consciência dessa estratégia, verbalizando o que pensou no momento da leitura. Além dessa conexão, ela realizou outras relacionadas na figura a seguir:

Figura 1 - Registros feitos pela criança

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

CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
Título do livro: <u>Mari, a mariposa e Marieta, a barboleta</u>	
Autor (a): <u>Daga Gerson</u>	
Ilustrador (a): <u>Fernanda Fonseca</u>	
Palavras ou expressões	Lembrei-me de...
1. <u>Barboleta</u> ^{leitura}	<u>Hoje do manhã eu vi uma barboleta</u> <u>no quintal da minha mãe.</u>
2. <u>Flora</u> <u>Página: 23, 4 linha</u>	<u>Minha mãe gosta de flores</u>
3. <u>Dezembro</u> <u>Página 38, 2 linha</u>	<u>É a mãe do meu aniversário</u>

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Quinta dupla:

Criança 1: O autor do livro amassou o papel e colocou textura nele como pedra (com o livro aberto nas páginas 30-31).

Professora: Tá, mas foi o autor ou foi a ilustradora que fez isso?

Criança 1: A ilustradora.

Professora: Ah, tá. Quem é ela mesmo?

Criança 1: Quem?

Professora: Quem é a ilustradora?

Criança 1: A Fernanda.

Criança 2: Carneiro (voltando-se à primeira capa para confirmar).

Professora: É a ilustradora. E o autor?

Crianças: O Dagoberto.

Professora: Mais alguma coisa que observaram?

Criança 2: Professora, essa jabuticabeira da página 9 me fez lembrar de que tinha um pé onde minha mãe trabalhava.

Professora: Você anotou isso na folha do pensar?

Criança 2: Sim.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

Figura 2 - Registros feitos pela criança

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

CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
Título do livro:	Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta
Autor (a):	Lúcia Lima
Ilustrador (a):	Fernanda Carneiro
Palavras ou expressões	Lembrei-me de...
1. JABUTICABEIRA	Que minha mãe trabalhava tinha um pé

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Mais uma vez, uma dupla levantou a questão, com suas falas, sobre a necessidade de realizar um trabalho na escola mais efetivo visando a valorização dos/das ilustradores/as. Geralmente, o/a docente não dá os créditos a quem criou as ilustrações e somente apresenta, e superficialmente, o/a autor/a como criador da obra, por isso, há a necessidade do olhar direcionado aos paratextos nos quais há a informação de todos os envolvidos no processo de criação do livro: autor/a, ilustrador/a, editor/a, diagramador/a, designer gráfico etc. O livro é o resultado do trabalho de muitos profissionais, cada qual com seu papel específico para assegurar ao final do processo o produto cultural almejado. Já a segunda observação demonstra que, durante a leitura, estamos o tempo todo fazendo conexões com a nossa vida e buscando referências para compreender melhor o que lemos. Geralmente, é uma ação automática, no entanto, quando o leitor toma essa consciência, o ato de ler passa a ser algo mais complexo e transformador da própria consciência. “O comprometimento de produzir significados na leitura amplia-se quando passam a entender que suas ideias e as suas próprias compreensões importam e facilitam a compreensão dos textos lidos” (Giroto; Souza, 2010, p. 57).

Sexta dupla:

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

Criança 1: A borboleta (apontando para a página 21).

Professora: Ah, legal! Mais alguma coisa que observou?

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

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Figura 3 - Registros feitos pela criança

▼ FOLHA DO PENSAR - Estratégia de leitura – CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
CONEXÃO TEXTO-LEITOR (T-L)	
Título do livro: <u>Meu, minha, nossa e a bolinha</u>	
Autor (a): <u>Alcy Celso</u>	
Ilustrador (a): <u>Isadora Carneiro</u>	
Palavras, expressões ou imagens	Lembrei-me de...
1. <u>Vim para um lugar</u> <u>que não conhecia</u>	<u>Eu quando fui morar em Marília eu fiquei</u> <u>com medo, porque eu não conhecia.</u>

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Mais um olhar voltado para a ilustração, o que comprova que as crianças observam os detalhes. Neste caso, mais uma vez a imagem reproduz o que está dito no escrito. Com um trabalho mais efetivo com os livros ilustrados, é possível que as crianças aprendam a articular os enunciados visuais aos escritos e façam as distinções entre quando a ilustração agrega informações e quando não. O segundo comentário diz respeito às conexões realizadas pela criança-leitora para entender cada melhor os enunciados da obra. As crianças se identificam com personagens, com situações, com sentimentos que as ajudam a compreender, pois

[...] quando uma criança lê uma parte de um texto e se lembra de algo que aconteceu com ela, de experiências vividas, ela para, pensa em voz alta e codifica o texto com a seguinte frase: “me faz lembrar...” Nesse momento, uma vez motivada, ela escreve algumas palavras no bloco de notas que explica o exercício mental, pensamento ou sentimento vivenciado (Giroto; Souza, 2020, p. 68).

Por isso, a insistência da professora ao perguntar se haviam anotado o que estavam pensando e compartilhando.

Sétima dupla:

Criança 1: Esta imagem aqui é da hora. Lembra mais um oceano (apontando para a página 41).

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Outro olhar para a imagem. Com essa observação, é possível evidenciar o que Oliveira (2008, p. 32) elucida sobre a ilustração:

Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho. São muitos os olhares que podemos ter diante de uma ilustração. Nenhuma ilustração possui uma leitura absoluta do texto, muito menos o leitor da imagem. A leitura será sempre parcial, segmentada e particularizada. Vemos aquilo que esperamos ver.

A imagem apontada pela criança é composta por um tronco de jabuticabeira cinza onde a mariposa Mari está pousada. Próxima a ela, a borboleta Marieta sobrevoa. O fundo é todo de papel amassado em tom de azul. Na narrativa, não há menção à água, muito menos ao oceano. Mas a criança fez uma referência ao oceano que é algo do qual se lembrou devido à tonalidade azul preenchendo toda a página. Fez uma relação com as suas expectativas de leitora.

Oitava dupla:

Criança 1: O livro está contando de outro livro, da Cinderela.

Professora: Por quê?

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

Professora: O que você acabou de fazer? Como chama?

Criança: Conexão texto-texto.

Professora: Vamos registrar então?

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Figura 4 - Registros feitos pela criança

FOLHA DO PENSAR – Estratégia de leitura CONEXÃO TEXTO-TEXTO

Conexão texto-texto (T-T)

Após	a	leitura	do	livro
Mani a mariposa e marista a barbaleta				escrito por
Maya Linna				por
na pg. 20				e ilustrado por
da barbaleta são mais delicados do que da				
cinderela				

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

A criança fez uma conexão texto-texto quando, ao ler o trecho aludido, estabeleceu relações com o conto da Cinderela. Ao ser questionada pela professora, teve a oportunidade de sistematizar por escrito essa ideia. A intenção foi criar condições para que tomasse consciência dessa estratégia no momento da leitura para cada vez mais conseguir pensar cuidadosamente sobre o ato de ler.

Houve inúmeras situações geradas nesse dia, porém, essas foram elencadas para serem analisadas neste trabalho no qual nos propusemos realizar reflexões sobre o uso das estratégias de leitura em sala de aula e sua contribuição para a formação do leitor literário. No dia seguinte, houve o diálogo envolvendo todas as crianças, o que provocou novas ações, tais como: a produção de trabalhos artísticos/ilustrativos, elaboração de e-mails para o autor da obra convidando-o para um diálogo na escola e a proposta de Piquenique Literário. No entanto, essas atividades constituem temáticas a serem discutidas em outro enunciado reflexivo.

Considerações finais

Ao analisar algumas ações envolvendo práticas de leitura realizadas pela professora e os/as alunos/as do quinto ano do Ensino Fundamental na utilização de estratégias de leitura como mobilização dos conhecimentos prévios, conexões e inferência para a compreensão de uma obra literária, pudemos concluir que o desenvolvimento dessas estratégias é um excelente recurso para a formação do leitor literário.

É imprescindível que o/a docente conheça essas estratégias para planejar as suas ações tendo em vista criar condições e oferecer suporte para que o/a aprendiz seja ativo/a no processo de aprender os atos de ler. Essas ações devem se complexificar à medida que cada uma avance no uso das estratégias até que se torne independente definindo suas próprias ações em direção aos seus propósitos.

Ressalto a importância de considerar o projeto pessoal de leitura da criança e, quando não for possível, que haja a construção de um projeto coletivo a partir do qual o alunado saiba previamente qual o propósito da leitura para que suas ações sejam pensadas para atingir o objetivo proposto. Dessa forma, as necessidades de leitura serão criadas e nortearão o processo.

É fundamental oportunizar o acesso da criança ao livro físico de Literatura Infantil, promover muitas situações para ler independentemente a fim de que interaja com os enunciados literários e possa fazer suas próprias relações com as suas expectativas, com o seu conhecimento, com as suas experiências, na construção de novos sentidos e estimular o diálogo entre crianças e docente viabilizando a troca de informações. A verbalização de uma ideia pode ajudar a criar outras ideias, ampliar visões e conceitos, assim como aprender a discutir e argumentar sobre diferentes questões presentes nas narrativas.

Isso tudo favorece a ampliação das vivências leitoras da criança-aprendiz-leitora que, por sua vez, alimenta suas *massas aperceptivas* e preparam-nas para as próximas leituras como em um ciclo: quanto mais leituras, mais produção de significados, mais condições de ampliar o seu status como leitoras, mais condições de apropriar-se da cultura humana e, assim, compreender o mundo e posicionar-se ativamente nele.

Referências

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

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) [*et al.*]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 13-44.

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, jan/fev/mar/abr.

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Novas práticas para o ensino do ato de ler: reflexões em busca de possibilidades e observação de situações de leitura. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões, FRANCO, Sandra Aparecida Pires Franco; OLIVEIRA, Andreia dos Santos (Org.).

Literatura Infantil: entre conceitos e práticas. 01 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 93-114.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista Remate de Males**. Educação Especial Antonio Candido. Departamento de Teoria Literária IEL, Campinas, UNICAMP, pp. 81-90.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. - (série Literatura, leitura e educação infantil).

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

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

JAKUBINSKI, Lev Petrovic. **Sobre a fala dialogal**. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola, 2015.

KOHLE, Érika Christina; MILLER, Stela. *Uma Chapeuzinho Vermelho*: proposta de leitura para alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - por meio de estratégias de inferência e de conexão. In: GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões, FRANCO, Sandra Aparecida Pires Franco; OLIVEIRA, Andreia dos Santos (Org.). **Literatura Infantil**: entre conceitos e práticas. 01 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 115- 138.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

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

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na Educação Infantil**: Implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. História em Quadrinhos na Educação Infantil: a apropriação da leitura pelas crianças. **Revista FAEEBA**, v.18, 2009, p.85-95.

SOUZA, Renata Junqueira de; ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira, SOUZA; Jamile Rossetti de. Procedimentos metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para a formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (Org.). **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo. Ática. 2009.

MIA COUTO, LITERATURA INFANTIL E HUMANIZAÇÃO: CULTURA, RAÍZES E ANCESTRALIDADE EM ENUNCIADOS VISUAIS E ESCRITOS NA OBRA *O BEIJO DA PALAVRINHA*

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO

Edson Rodrigo de AZEVEDO

Joyce Aparecida da Silva LINARD

Letícia KONDO

O texto a seguir, parte das nossas constantes inquietações como pesquisadores e sempre aprendizes dos conhecimentos das teorias e práticas acerca de linguagem, literatura infantil, formação do pequeno leitor e contribuições para ação didático pedagógica dos professores da Educação Básica, em especial, de atuação na escola da infância. Como docente do programa de Pós-graduação e doutorandos da Universidade Estadual Paulista (Unesp) na cidade de Marília, interior do estado de São Paulo, estamos constantemente em estudos que nos orientem e contribuam para o nosso aprendizado e desenvolvimento, estabelecendo diálogos outros formativos, em seus mais diversos meios e suportes.

É inegável a relevância que a literatura infantil possui como um bem cultural, um objeto da cultura humana, fundamental e necessário para despertar o interesse das crianças no ato de ler, e também para a sua inserção na cultura da sociedade na qual vive, seja por meio das histórias contadas oralmente ou pelo objeto-livro. Diante disso, escritores de diversos lugares trazem em suas obras aspectos, características e situações histórico-culturais de seus países, como, por exemplo, os autores moçambicanos, destaque deste nosso estudo.

Se a literatura, como enfatiza Arena (2010) medeia a relação da criança com a cultura de sua época, tanto para o passado, quanto para o futuro, os livros infantis tornam-se poderosos na humanização dos pequenos leitores, além de neles despertar e desenvolver o pensamento, a imaginação, a linguagem, a atenção, memória e tantas outras funções psíquicas, no dizer vygotskiano, vitais à formação e desenvolvimento do humano em cada pessoa, além de ser um “(...) convite à participação criativa da criança, [nela] criando novas necessidades humanizadoras. [como] fome de aprender a ler para matar desnutrição literária”. (Giotto e Souza, 2016, p.18).

Diante da essencialidade de inserir a criança em sua cultura, contribuindo para o seu segundo nascimento, não o biológico, mas o social, correlacionando aquilo que deva ser conhecido e apropriado, com o vivenciado diariamente, tem-se nos livros infantis um importante aliado, pois concordando com Mello (2016, p.44) “(...) as necessidades e os prazeres humanos que extrapolam a esfera do biológico – expressa pelas necessidades de sobrevivência – não são dados geneticamente no nascimento, mas são aprendidos socialmente com a cultura apresentada às novas gerações”.

Entendemos que as histórias, muitas delas orais, são passadas de gerações para gerações, e a criança quando desde pequena tem este legado em seu convívio, terá, felizmente, o desejo pela leitura intensificado, tornando-se uma necessidade diária, melhor dizendo, um projeto de vida, mesmo que ainda ela não tenha a mínima consciência de tal projeto em curso. Não sem razão Mello (2016) destaca que o “prazer de ler, cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro” (Mello 2016, p.46). Para a pesquisadora vygotskiana

[...] Nesse processo [a criança], internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela – uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente (Mello, 2016, p.46).

Mediante as narrativas literárias, a criança adentra a cultura, além de aprender a perguntar, responder, estabelecer diálogos outros, reconhecer significados sociais e produzir sentidos. A literatura é assim, mais do que apenas uma mera diversão ou meio de relaxamento, ela é sedução e encantamento daquele que ouve e lê.

Por isso, reiteramos o interesse, o desejo, a necessidade pelo literário somente será despertado, se as crianças tiverem acesso às genuínas histórias, àquelas com valor estético exponencial. *O beijo da palavrinha*, obra do escritor moçambicano Mia Couto, enquadrasse nesta categoria. Esperamos com este texto contribuir para (1) a reflexão sobre a obra citada, explorando seus enunciados verbais e visuais, cotejando os aspectos da vida do escritor, o contexto de produção, bem como as marcas da narrativa coutiana acerca da sua terra natal; (2) tanto quanto para a compreensão da importância da literatura infantil nos meios culturais em que a criança vive, com meio contribuidor para seu processo de humanização. A escolha de produção moçambicana toma por base o autor Mia Couto que vem ganhando notoriedade internacional pela recorrente preocupação em propor em suas obras o resgate da cultura singular de seu país de origem, divulgando e fortalecendo suas raízes.

A primeira seção deste artigo aborda a vida e a obra do autor Mia Couto, na sequência há um breve percurso sobre a obra, seguido da análise dos enunciados verbais e visuais da obra publicada em 2006 (edição com ilustrações de Malangatana) e 2008 (versão ilustrada por Danuta) e, por fim, as considerações finais.

Entre palavras e Moçambique

Como uma bordadeira, podemos dizer que o escritor vai tecendo as palavras, as quais entrelaçadas irão formar novas histórias. Para o célebre filósofo da linguagem Bakhtin (2011) o ser da expressão é bilateral, só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro). Nesse sentido, ao ter em mãos um livro, o leitor dialoga com a narrativa, o seu escritor. E assim, inegavelmente, entra em contato com sua história, estabelece diálogo com personagens, ambiente, palavras, cenário, enfim, o conjunto de enunciados quer sejam os verbais ou visuais necessários, para que em perfeita harmonia, tudo faça sentido.

As obras do escritor moçambicano Antônio Emílio Leite Couto, conhecido como Mia Couto, são tecidas com tal maestria que propiciam ao leitor este itinerário de leitura dialógica, tendo como marca central o resgate da tradição cultural moçambicana, por meio de uma linguagem marcada por neologismos.

Nascido em 05 de julho de 1955, na cidade da Beira, capital da província de Sofala, Mia Couto é filho de pais emigrantes portugueses que chegaram ao país no início da década de 1950. Quando criança, Mia brincava com gatos e sonhava que poderia ser um, resultando em seu pseudônimo: Mia. Fernando Couto, pai de Mia, foi jornalista e poeta, pertencendo a círculos intelectuais, onde se faziam debates, chegando a escrever dois livros que demonstravam preocupações sociais em relação aos conflitos existentes em Moçambique. Mia Couto despertando as veias literárias teve os seus primeiros poemas publicados ainda na juventude, quando tinha 14 anos, no jornal Notícias da Beira.

No ano de 1972, o escritor deixou então a cidade e partiu para Lourenço Marques para estudar Medicina. No ano de 1974 entrou para o jornalismo, sendo repórter e diretor da Agência de Informação de Moçambique (AIM). Durante o período como jornalista, percorreu vários jornais como a revista semanal Tempo e Jornal Notícia, entretanto abandonando a carreira no ano de 1985. É evidente que o período que o escritor dedicou-se ao jornalismo, foi imprescindível para que ele pudesse conhecer em seu país a geografia, tal como sua biodiversidade cultural, etnológica e econômica, elementos importantes para a composição de seus personagens. “O jornalismo foi um campo de atuação que proporcionou a Mia Couto a recolha de dados referentes ao seu espaço, os quais mais tarde modelarão suas personagens, imprimirão vida aos ambientes e, sobretudo, darão coerência ao seu fazer literário” (Daverni, 2011, p.423).

O curso de medicina que foi interrompido devido a questões político-sociais foi retomado, mas em uma nova área, a da Biologia. Em 1985, portanto, retorna a Universidade e termina o curso de Biologia no ano de 1992, ano em que publica o seu primeiro romance *Terra Sonâmbula*, bem como ao mesmo ano, termina em Moçambique a guerra civil.

Mesmo sem lermos a grande e vasta produção literária do escritor, é possível sentir a sua genialidade ao ler qualquer um dos seus escritos. Basta um livro de Mia Couto para nos fazer sentir a necessidade de nele encontrar nossa essência, nossa cultura, a poesia que habita em nós, podendo nos fazer morada. Para quem crê que literatura e biologia estão relacionadas, Mia Couto aprendeu a ouvir outras linguagens. “[...] Com ela entendi a Vida como uma história, uma narrativa perpétua que se escreve não em letras, mas em vidas”

(Couto, 2005, p.123, *apud* Daverni, 2011, p. 425). Por intermédio de tais vidas retratadas, o leitor é capaz de estar em contato com as raízes do autor e tudo que envolve a ancestralidade. Mia Couto sintetiza:

um escritor da terra, escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a própria natureza humana na sua relação umbilical com a terra. A sua linguagem extremamente rica e muito fértil em neologismos, confere-lhe um atributo de singular percepção e interpretação da beleza interna das coisas (Couto, 2023).

E, ainda, poderíamos acrescentar com as palavras de Daverni

é preciso considerar as trocas existentes entre o Mia Couto cientista e o escritor, na medida em que o estudo da biodiversidade de seu país permitiu a ele não apenas o contato com as cosmovisões rurais, como também uma leitura ainda mais apurada dos espaços moçambicanos, sua Natureza, seus rios e terras, resultando, no que toca à literatura, na exploração das inúmeras possibilidades de se constituir a espacialidade literária, de modo a avivar pela magia da palavra o cinza bélico legado pela ganância humana (Daverni, 2011, p.426).

Mia Couto carrega, portanto, nos versos e na prosa a sensibilidade e potência ao mesmo tempo. Preocupado em escrever sobre as questões sociais de seu país, seus habitantes, cultura local, o cotidiano das aldeias, o escritor vai “tecendo” a oralidade com a escrita, de tal forma, que uma preencha a outra, saindo do raso e descobrindo as suas mais profundas existentes camadas. Concordando com Bakhtin (2011) “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”, e Couto ao potencializar seus escritos, está também correlacionando-os a outros enunciados. E ao fazer isso, o autor articula as palavras escritas com os acontecimentos da natureza, da cultura, do cotidiano do povo moçambicano, de forma a trazer beleza e reflexão ao mesmo tempo. O leitor em contato com suas obras é convidado a mergulhar profundamente nos fios que tecem cada sentido, não sendo as palavras apenas uma grafia, mas um potencializador de sensações e sentidos.

Conforme afirmado por Giroto e Souza (2016, p. 29) “a escuta literária retira o homem de seu próprio tempo, de seu tempo individual, cronológico, histórico e o projeta simbolicamente para um instante que não pode ser medido, por não ser constituído por uma única direção”. Tais situações são recorrentes nas obras do autor, pois “as imagens que Mia Couto cria, evocam a intuição de mundos fantásticos e em certa medida surrealistas, subjacentes ao mundo em que se vive, que envolve de uma ambiência terna e pacífica de sonhos – o mundo vivo das histórias” (Couto, 2023).

Percorrendo por Poesias, Contos, Crônicas, Romances e Literatura Infantil, ganhador de grandes prêmios literários (como em 2007, o prêmio União Latina de Literaturas Românicas), o leitor se apercebe o quanto Mia Couto tem uma vasta produção literária, como as brilhantes produções: *Raiz de Orvalho* (1983); *Terra Sonâmbula* (1992); *Raiz de Orvalho e outros poemas* (1999); *Na Berma de Nenhuma Estrada* (1999); *Mar me Quer* (2000); *O Fio das Missangas* (2003); *O País do Queixa Andar* (2003); *A chuva Pasmada* (2004); *O beijo da palavrinha* (2008), dentre outras. Com uma escrita única e peculiar, sendo traduzido em diversos países, Mia Couto deixa o leitor presumido em evidente dificuldade de escolher aquela que mais possa lhe agradar, dessa forma.

Como nosso objeto de estudo é a literatura infantil, logo adiante, como anunciado, um breve exame sobre uma de suas obras publicada em 2008, *O beijo da palavrinha*, será apresentado, bem como, faremos algumas comparações com sua primeira edição publicada em 2006 e outra de 2008 com o intuito de fomentar aspectos da qualidade estética e literária presentes nos enunciados verbais e visuais das obras.

“O beijo da palavrinha”: um breve contexto da obra

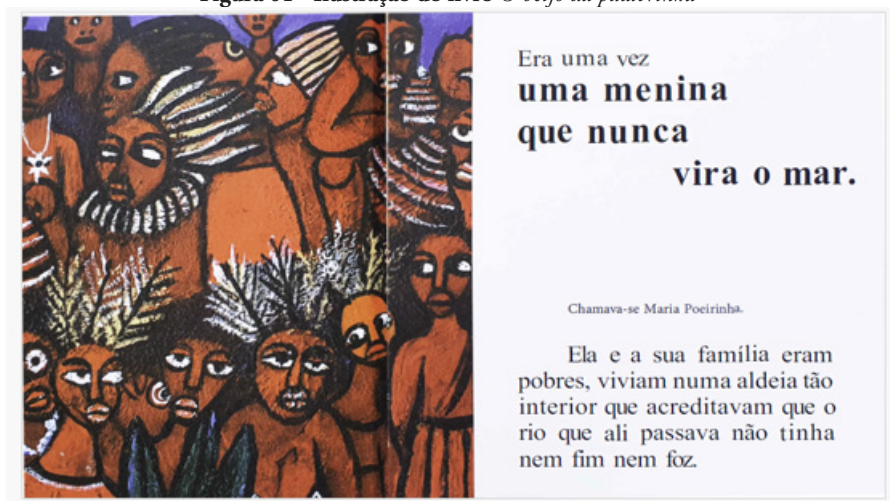
Os enunciados e narrativas trazidas até aqui, nos aproximam das vozes moçambicanas que, neste artigo, se fazem ouvir por Mia Couto. Inebriados pelo ofício arte do autor, ampliaremos nossos diálogos a partir da obra *O beijo da palavrinha* buscando compreender as tantas camadas da narrativa, perpassando pelo seu contexto de produção assim como as edições já publicadas no cenário editorial.

O livro já foi publicado em duas edições: a primeira no ano de 2006 pela editora Língua Geral, e a segunda edição em 2008 pela editora Caminho. A história apresenta em seu bojo uma família pobre que não conhecia o mar.

Na narrativa, o autor Mia Couto nos convida a adentrar em sua Moçambique, sua terra natal, e nas marcas de um povo que, por quase 20 anos, viveu uma guerra civil¹⁰. É neste cenário, no interior da África, que Maria Poeirinha, Zeca Zonzo e sua família vivem a narrativa de cumplicidade e sensibilidade que o enredo nos apresenta.

Logo nas primeiras páginas da narrativa coutiana, encontramos a contextualização do ambiente: “uma aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz”, sinalizando as marcas territoriais nas quais a história acontece. Outra marca que podemos ver na obra de Mia Couto e que nos remete ao território e cultura ancestral moçambicana, pode ser vista em uma das ilustrações do livro, a seguir.

Figura 01 - Ilustração do livro *O beijo da palavrinha*



Fonte: Couto, 2006.

A ilustração de um dos trechos do livro publicado em 2006 traz marcas da estampa africana, assim como evidenciam os traços do artista

¹⁰ Segundo dados do Portal do Governo de Moçambique, a opressão secular e o colonial fascismo português acabaria por obrigar o povo moçambicano a pegar em armas e lutar pela independência, que foi proclamada apenas em 25 de junho de 1975. Porém, a partir do início dos anos 80, Moçambique viveu um conflito armado dirigido pela RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique). Tal conflito destruiu muitas vidas e acabou com muitas infraestruturas económicas. A ceifa só terminaria em 1992 com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre o Governo da Frente de Libertação de Moçambique e a RENAMO.

moçambicano Malangatana. O ilustrador, também carrega no seu ofício-arte marcas de Moçambique e da luta pelo seu povo. Em meados de 1960, o artista foi preso pela polícia política portuguesa, acusado de ligações com o Governo da Frente de Libertação de Moçambique. Malangatana, na década de 90, atuou como deputado federal e foi reeleito no ano de 2003. Tais dados ressaltam o papel político-social da sua arte e que, na obra *O beijo da palavrinha*, estabelecem diálogos com o contexto moçambicano.

Para ampliar o quadro em que a obra é tecida, olharemos para os diálogos de Riso (2010), quando o autor apresenta-nos a personagem Maria Poeirinha.

Diante da miséria em que a personagem vivia, até o sonho, espaço libertador dos descaminhos de um sofrido cotidiano, espaço para se escorar no universo onírico para dar asas à imaginação e trazer um pouco de alento a tão triste vida, nem nesse espaço ilimitado e livre, a menina consegue desvencilhar-se de sua condição, como relata o autor: até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos. Às vezes se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. A descrição de seu manto representa o seu viver fragmentado e frágil como grãos de areia, a falta de ambição porque talvez nem saiba o que isto seja, e ausência de qualquer expectativa de melhora, pois o que imagina bom está distante como a princesa de um livro, condição esta que também é motivada pela hostilidade do ambiente em que vive. O seu espaço físico-geográfico hostil, é o que decepa as asas literárias do sonho para rapidamente recolocá-la no seu meio, na sua realidade crua, de pés descalços, intenso calor e rio seco: Mas depressa ela saía do sonho, pois seu pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão. (Riso, 2010, p.2)

A voz de Riso ilustra algumas das camadas de leitura da obra assim como a beleza dos enunciados que tecem a imagem de Maria Poeirinha: a menina que não conhecia o mar e que na sequência da história encontra-se doente. Em continuidade, dois outros personagens são apresentados: o irmão de Maria Poeirinha, Zeca Zonzo e, em seguida, o tio dos irmãos, Jaime Litorâneo. Este último, ao ouvir que a família não conhecia o mar, fica perplexo e ressalta: o mar abriu-me as portas para o infinito. Os enunciados do tio Jaime nos convidam a pensar nessa infinitude do mar: uma metáfora encharcada de vozes-outras, de possibilidades outras, de narrativas outras para

além daquelas que a família vivia na aldeia. A voz do tio Jaime ecoa-nos como um grande convite-desejo: o que havia neste infinito mar?

Nas páginas de Mia Couto, o tio apresenta o mar como um novo horizonte, como cura para a fome, a solidão, e até para a palermice do personagem Zeca (Couto, 2006). A seguir, no decorrer da história, Maria Poeirinha é acometida por uma doença e, o mar, já significado pelo tio como sinônimo de cura, é aqui evidenciado mais uma vez no seu poder de restauração. A menina estava doente e o tio não teve dúvida: ela precisava conhecer o mar: o mar que exige a alma inteira, o mar que cura de todas as mazelas da vida; o mar como um exercício libertário (Riso, 2010).

Sobre o personagem do tio Jaime, voz-outra que ecoa na família moradora do interior moçambicano, Covane expressa.

É possível compreender, a partir dos enunciados do autor que o nome Litorâneo associado ao “tio Jaime”, para além de apresentar um potencial de transformação no seio da família, revela uma possibilidade de superação, da esperança de uma vida melhor, o acesso aos serviços da saúde para que a Maria Poeirinha se cure da sua doença inexplicável no seio familiar. Além do mais, seria do mar que a Poeirinha e sua família teriam acesso à alimentação, educação e saneamento básico, de modo a libertar-se da vulnerabilidade por ela vivenciada (Covane, 2022, p.199).

Entretanto, as condições físicas da menina não permitiam que a mesma conhecesse o mar. Eis que, Zeca Zonzo, seu irmão anuncia a todos que vai mostrar o mar para irmã e, assim, num dos gestos de vida apresentados pela história, o irmão escreve a palavra “Mar” em um papel e vai guiando o dedo da irmã sobre as marcas que havia feito na folha em branco (as letras m, a e r). Para além de guiar os dedos da menina, Zeca Zonzo começa a soprar os dedos da irmã e assim, Maria Poeirinha, começa a decifrar esse mar que habitara aquele quarto que agora começava a encher-se de vida, permitindo que todos pudessem escutar o marulhar (Couto, 2006). Este som, anunciado pelo tio Jerônimo Litorâneo, e em harmonia com a palavra mar, beijam a menina: do leito ergueu-se a gaivota branca! Maria Poeirinha é beijada pelo mar e se afoga numa palavrinha...

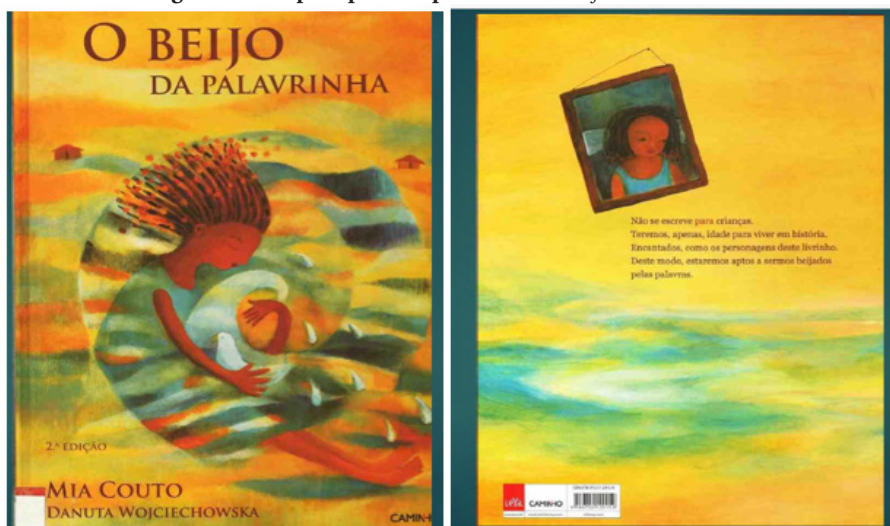
Assim, Mia Couto toca-nos com os versos de *O beijo da Palavrinha*, apresentando-nos um pouco do seu território e das narrativas que ali circulam

e evidenciadas em trechos da narrativa: a aldeia, os sinais de um país assolado por uma guerra civil e repleto de fragilidades (e que na narrativa se somam às fragilidades de saúde de Maria Poeirinha), emergindo a história e cultura moçambicana, contextualizadas a partir de sua obra literária.

Na próxima seção, alargamos nossos diálogos acerca da obra, partindo de uma análise das duas edições do livro, perpassando pelos enunciados verbais e visuais presentes nas publicações.

Breve análise dos enunciados visuais em cotejo

Figura 02 – Capa e quarta capa do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

Quando recebemos um livro em mãos, antes mesmo de abrímos e iniciarmos a leitura das páginas contidas em seu miolo, acabamos sendo capturados pelos elementos presentes na capa e quarta capa. Estes nos guiam e nos fazem imaginar um universo de possibilidades narrativas: perguntas iniciais inundam nossa mente e são elas que nos fazem prosseguir, ir em busca das possíveis respostas. Desse modo, a fim de uma análise dos enunciados visuais, escolhemos a publicação do ano de 2008 para uma melhor compreensão.

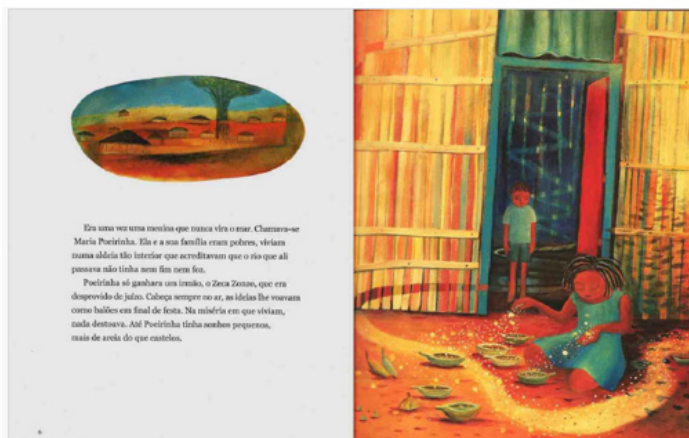
Nas palavras de Nikolajeva e Scott (2011, p. 70): “É interessante também observar qual ilustração foi escolhida para a capa. As capas de livros

ilustrados sinalizam o tema, o tom e o caráter da narrativa, além de sugerir um destinatário”. Na imagem acima, enfatiza-se uma garotinha negra de olhos fechados, cabelos ao vento e semblante tranquilo. Suas mãos parecem abraçar um pequeno pássaro branco e, ao mesmo tempo, um pedaço de onda que envolve a menina em formato de caracol, fundindo-se à paisagem: o predomínio da cor marrom ganha tons azulados. Mais ao fundo, notamos a presença de duas casas, uma localizada no canto superior direito e outra no canto superior esquerdo.

Talvez, perguntas como “Por que a pequena abraça tais elementos?” ou “Ela mora em uma daquelas casas?” estejam na mente do leitor e este queira buscar indícios para respondê-las. Assim, ao virar o livro, nos deparamos com a imagem da menina em um retrato. Não encontramos novos elementos que possam nos ajudar com respostas, porém o tom marrom captura novamente nosso olhar. Desta vez, há muito mais predomínio desta cor, o azul aparece apenas de forma sutil, insinuando uma névoa no céu.

Repletos de questionamentos e com poucas informações capazes de nos trazer respostas, passamos ao miolo do livro. A menina de família pobre e que vive com restrições de água, os elementos terra e a poeira serão marcantes para toda família, pois até mesmo a personagem principal carrega o peso da “Poeira”. Em diversos momentos narrativos, os enunciados verbais e visuais destacarão tal realidade, um exemplo apresenta-se no enunciado verbal “Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que de castelos.” (p. 6) seguido pelo enunciado visual na página seguinte:

Figura 03 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.

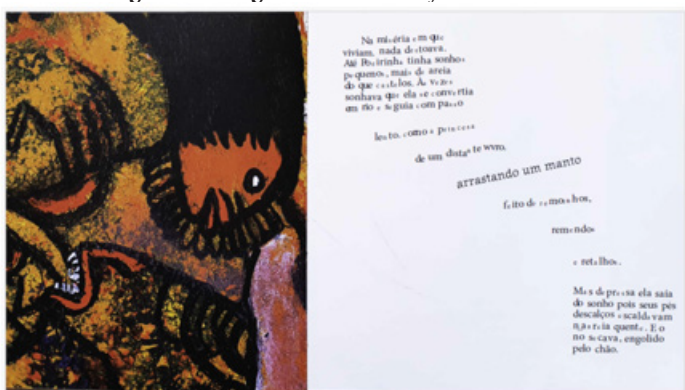


Fonte: Couto, 2008.

Na figura 03, o tom marrom amarelado predomina de cima a baixo, Maria Poeirinha e seu irmão – Zeca Zonzo – apresentam semblante triste, olhos voltados para baixo, fisionomia endurecida pela realidade. No entanto, eles vestem o azul das águas, suas roupas apontam para a possibilidade de esperança dos rios e mares, só estes podem tirá-los da situação difícil.

Contudo, a narrativa desta mesma passagem na obra publicada em 2006 não traz indícios da esperança. Conforme ilustra a figura 04, os enunciados visuais permanecem em tons de marrom em toda página e a cor azul aparecerá somente duas folhas à frente, com a chegada de um familiar à aldeia em que vivem.

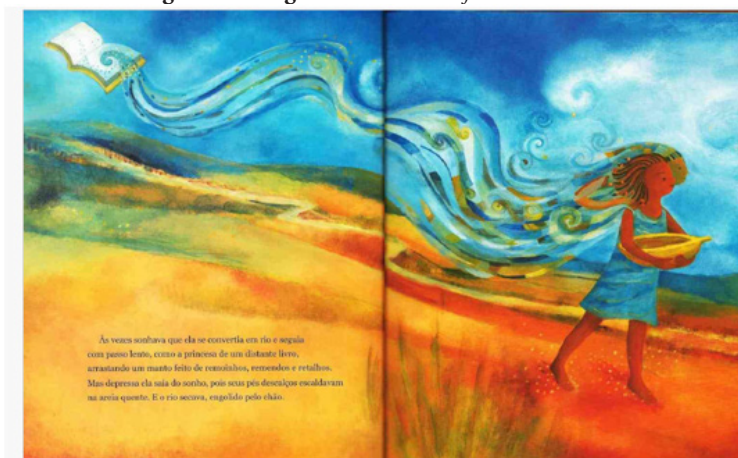
Figura 04 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto (2006).

Retomando a obra de 2008, as páginas 8 e 9 reafirmam a esperança da personagem, e por diversas vezes Poeirinha sonhava em ser a própria heroína da história, transformando-se em rio e “(...) arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos” (p.8). Porém, os sonhos duravam pouco e o ardor da areia quente que alcançava seus pés descalços fazia a menina retornar para o mundo real.

Figura 05 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

Enquanto a chegada do “Tio Jaime Litorâneo” enfatiza a dura situação vivenciada pela família - este “achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar.” (p.10) – ela, também, será o elemento representativo de esperança para os problemas dos personagens, uma vez que a palavra “Litorâneo” presente em seu próprio nome carrega metaforicamente a presença das águas. Tio Jaime traz consigo a leveza das águas, tudo ao seu redor remete ao mar e, pela primeira vez, a cor azul e marrom dividem a paisagem com bastante harmonia e equilíbrio.

Figura 06 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

Com a doença da menina, os enunciados visuais das cenas seguintes, tanto na edição de 2008 quanto na de 2006, revelam a família reunida ao redor da cama de Poerinha já muito debilitada pela doença.

Figura 07 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

Figura 08 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2006.

O ato de se reunirem em volta do leito da pequena carrega uma carga simbólica cultural bastante forte, de acordo com Covane,

(...) no decurso da doença a família da Maria Poeirinha se aproximou à cabeceira para fazer certos rituais pedindo perdão aos seus antepassados, porque na tradição africana a morte de uma criança é tida como uma má morte (Covane, 2022, p.200-201).

Desta forma, não foi uma mera coincidência as duas edições terem priorizado marcar a passagem de tal forma, os dois ilustradores – Danuta (edição de 2008) e Malangatana (edição de 2006) – trazem enunciados visuais carregados de projetos de dizer, carregados pela valoração semântica da cultura de um povo.

Na cena em que mesmo estando ciente da condição da irmã, e propondo alguma forma de salvação para a menina, o irmão Zeca Zonzo: com papel e caneta em mãos, decide apresentar o mar para Poeirinha, temos nas ilustrações, as cores fortes e vibrantes que acabam trazendo leveza, apesar do sofrimento vivenciado, com destaque para as asas remetendo para o plano espiritual.

Figura 09 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

Vivenciando o contato com o mar, Poeirinha se despede do plano terrestre e, se ergue como uma “gaivota branca” (p.26) aos céus.

Figura 10 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

A narrativa se fecha com as memórias e palavras de Zeca segurando o quadro com a fotografia da irmã. Neste momento, identificamos a presença do mesmo enunciado visual ilustrado na quarta capa (figura 02). No entanto, a página nos traz a cena ampliada na qual os elementos da terra e mar participam do mesmo plano e se misturam, formando um grande diálogo de símbolos que

permanecem vivos: Poeirinha permanece nas memórias de seu irmão, ao mesmo passo que voa como uma gaivota livre e, ainda, repleta de vida.

Figura 11 – Página do livro *O beijo da Palavrinha*.



Fonte: Couto, 2008.

Considerações Finais

Ao chegarmos nas considerações que costuram o nosso projeto de dizer construído pela leitura da obra *O beijo da Palavrinha* em duas edições, alinhavado pelas nossas vivências acadêmicas, reiteramos que ao buscarmos estabelecer diálogos com a obra do autor moçambicano Mia Couto, partindo de sua vida e obra perpassando por uma análise dos enunciados verbais e visuais que a compõe, tivemos a intenção de demonstrar a qualidade estético-literária de sua produção, e, portanto, seu potencial humanizador na escola da infância.

Sobre a vida do autor, destacamos a relação íntima com o contexto do seu país de origem, assim como as marcas da cultura e da vida do povo moçambicano presentes em sua obra. Por meio da escolha do cenário, dos personagens e das metáforas que se desnudam durante a narrativa de Mia Couto, o autor evidencia que está mergulhado no seu país e na trajetória histórico-social na qual está inserido.

Pudemos, ainda, ressaltar que os versos coutianos revelam ritos e gestos ancestrais e culturais do povo moçambicano. Ao analisarmos os enunciados

verbais e visuais das duas edições do livro (2006 e 2008) foi possível observar que nas duas edições, apesar de terem ilustradores e projetos gráficos diferentes, há um diálogo coerente entre as narrativas: a de evidenciar a valoração semântica da cultura de Moçambique, país do autor.

Assim, para terminarmos o projeto de dizer aqui descrito, consideramos que a leitura mais alargada da narrativa nos proporcionou adentrar um pouco mais nesse território-vida-obra de Mia Couto, permitindo-nos ouvir o seu marulhar, um verbo inventado pelo próprio autor e narrado pelo personagem do Tio Jaime. Um marulhar como deixar-se banhar pela poética, sensibilidade e cumplicidade de dois irmãos de uma aldeia moçambicana. Enfim, obras dessa natureza com inegável valor estético carregam em si o potencial humanizador: ao despertar nas crianças a necessidade pelo literário, via o ato de ler e/ou ouvir genuínas histórias da literatura infantil, o livro como objeto da cultura humano contribui para a formação e desenvolvimento do humano em cada aprendiz de leitor.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) (et al). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, pp. 13-44.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Ilustrações de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006. (Coleção Mama África).

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Ilustrações de Danuta Wojciechowska. Alfragide: Caminho, 2008.

COUTO, MIA. **Biografia, bibliografia e premiações**, 2023. Disponível em: <https://www.miacouto.org/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

COVANE, Micaela Sílvia Simão Fondo. A literatura infantil e o livro o beijo da palavrinha: análise sob a perspectiva bakhtiniana. In: LIMA, Alexandre Xavier; PEREIRA, Angélica de Oliveira Castilho; CARDOSO, Cassiana Lima. (Org.). **Literatura Infantil/Juvenil e Escola**: Relações entre leitura literária e ensino. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

DAVERNI, Rodrigo Ferreira. **Mia Couto e a arquitetura da desconstrução**. Critica Cultural (Critic), v.6, Palhoça, SC, p.419-440, 2011.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de Leitura na Infância: Desatando os nós da formação de ouvintes e leitores in: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, vol.1, pp.11-38, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e Literatura na Infância. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) (et al). **Literatura e Educação Infantil**. Campinas: Mercado das Letras, vol.1 pp. 39-56, 2016.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RISO, Ricardo. Mia Couto: **O beijo da palavrinha**. Portal Geledés. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mia-couto-o-beijo-da-palavrinha/>. Acesso em: 05.jan. 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Livre-docente em Leitura e Escrita pela UNESP(2016). Pós-doutora em Leitura e Literatura Infantil pela UPF (2015).Doutora em Educação pela UNESP (1999). Mestre em Educação pela UFSCar (1995). Pedagoga pela UNESP(1992). Professora junto ao Departamento de Didática, integra o corpo docente da graduação em Pedagogia (UNESP-Marília). Compõe, na mesma unidade universitária, o quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo PROLEAO “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação”. Participa de mais dois grupos de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” (Unesp - Marília) e “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (Unesp - Presidente Prudente).

Renata Junqueira de Souza

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990)’, doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012). Foi professora visitante na Universidade do Minho, desenvolveu pesquisas de pós doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora. Professora aposentada sênior da UNESP/Presidente Prudente, onde fundou e coordenou o CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (1992 - 2022), atua no PPGE - Educação da mesma instituição e é professora colaboradora no PPGL - Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Edson Rodrigo de Azevedo

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Unesp, Campus Marília e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) pela Unesp - Campus Bauru/SP (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível (FAECA). Atualmente é Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto e tem atuado como Formador de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil junto à Gerência de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto - SP. Na mesma rede, no período de 2014 a 2018 atuou como Professor de Educação Básica I.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamilla Gonçalves

Diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Leitura literária na escola da infância: teoria e práticas representa um trabalho efetivo oriundo da Linha 3 Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC _ Unesp _ Campus de Marília – resultante de pesquisas e estudos reflexivos em andamento e/ou concluídos, parte integrante também de disciplina oferecida no contexto do mestrado e doutorado do PPGE-FFC, a saber Literatura Infantil na escola da Infância: contribuições à formação de crianças leitoras, sobre uma temática potente, a partir de diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas distintas.

ISBN 978-65-5954-641-1

