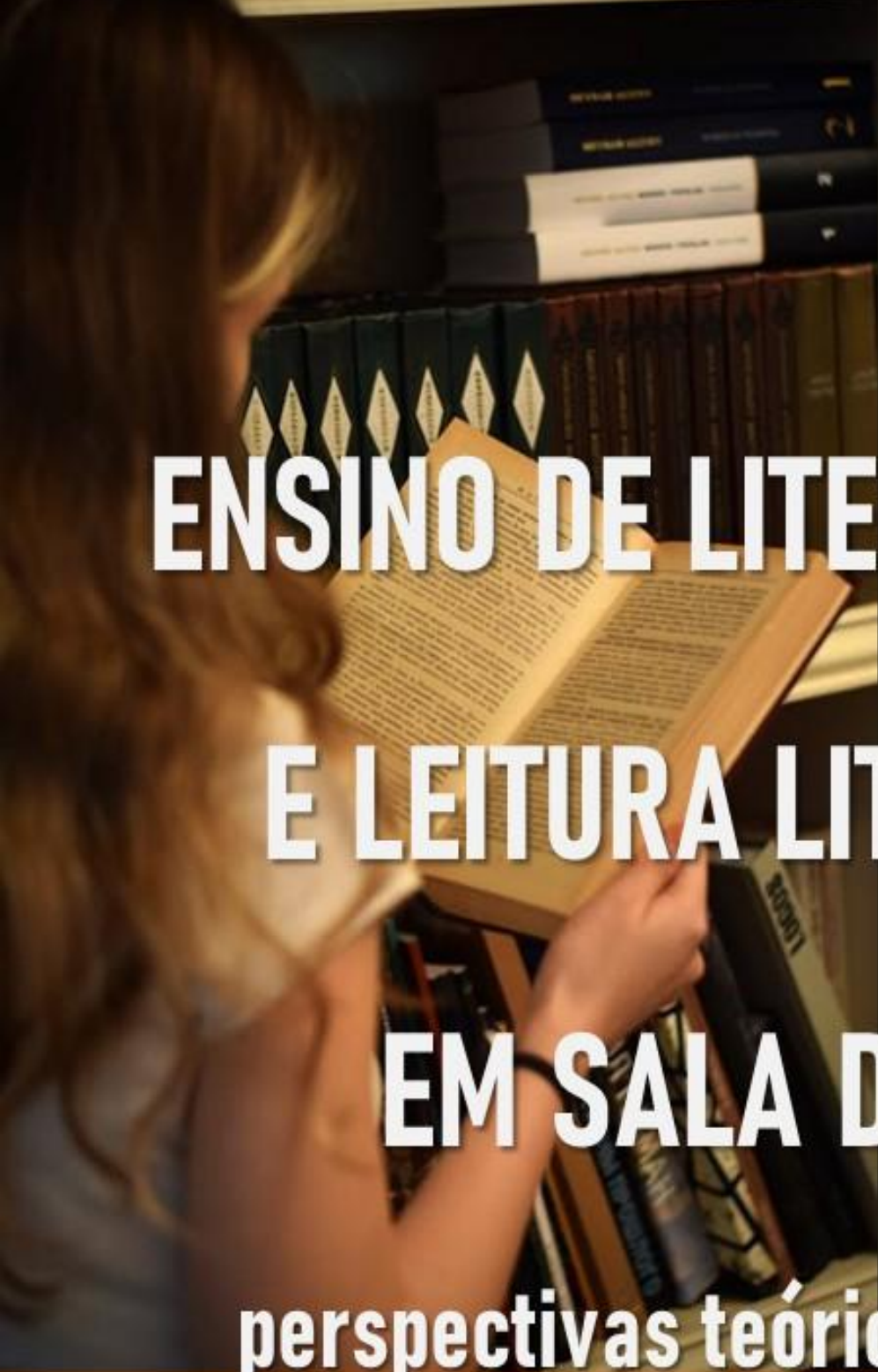


A photograph of a person with long, wavy brown hair, seen from the side, reading an open book. They are in a library or bookstore, with many books visible on shelves in the background. The lighting is warm and focused on the reader.

ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: perspectivas teórico-práticas

MARCOS ANTÔNIO FERNANDES DOS SANTOS
ANDRESSA DE JESUS ARAÚJO RAMOS
ILKA VANESSA MEIRELES SANTOS
RICARDO MAGALHÃES BULHÕES
(Organizadores)

 **EDITORA
KENNIS**

MARCOS ANTÔNIO FERNANDES DOS SANTOS
ANDRESSA DE JESUS ARAÚJO RAMOS
ILKA VANESSA MEIRELES SANTOS
RICARDO MAGALHÃES BULHÕES
(Organizadores)

**ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE
AULA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS**

ISBN: 978-65-979915-4-9



2026 Editora Kennis
Copyright © Editora Kennis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Kennis
Direitos para esta edição cedidos à Editora Kennis pelos autores.

Capa: Designed by Editora Kennis
Imagem da Capa: Foto de Alizada Saleh no Pexels
Diagramação e Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Charlyan de Sousa Lima
Dr. Diego Amorim dos Santos
Dr. Ivandro Carlos Rosa
Dra. Karlyene Sousa da Rocha
Dra. Kaiomi de Souza Oliveira Cavalli
Dr. Leonardo De Ross Rosa
Dra. Marcele Scapin Rogerio
Dra. Mayara da Cruz Ribeiro
Dra. Paula Michele Lohmann
Dr. Renato Santiago Quintal

Diagramação: Editora Kennis
Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores
Organizador: Marcos Antônio Fernandes dos Santos
Andressa de Jesus Araújo Ramos
Ilka Vanessa Meireles Santos
Ricardo Magalhães Bulhões

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino de literatura e leitura literária em sala de aula [livro eletrônico] : perspectivas teórico-práticas / organizadores Marcos Antônio Fernandes dos Santos...[et al.]. -- Chapadinha, MA : Editora Kennis, 2026.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Andressa de Jesus Araújo Ramos, Ilka Vanessa Meireles Santos, Ricardo Magalhães Bulhões.

Bibliografia.

ISBN 978-65-979915-4-9

1. Ambiente de sala de aula 2. Leitura - Desenvolvimento 3. Literatura - Estudo e ensino I. Santos, Marcos Antônio Fernandes dos. II. Ramos, Andressa de Jesus Araújo. III. Santos, Ilka Vanessa Meireles. IV. Bulhões, Ricardo Magalhães.

26-365277.0

CDD-807

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Estudo e ensino 807

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

O conteúdo do livro, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download da obra e o seu compartilhamento somente são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores, sem alterá-la e de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

Editora Kennis
Chapadinha – Maranhão – Brasil
www.editorakennis.com.br
publica.editorakennis@gmail.com



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
CAPÍTULO 01 - A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO DE LITERATURA: MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO	7
Ilka Vanessa Meireles Santos; Ricardo Magalhães Bulhões.	
CAPÍTULO 02 - LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS: DA SEQUÊNCIA BÁSICA A UMA EXPERIÊNCIA DE LUDICIDADE	19
Amanda Mesquita Sousa; Bianca Ferreira da Silva; Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
CAPÍTULO 03 - LITERATURA E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO <i>MEU IRMÃO NÃO ANDA, MAS SABE VOAR</i> ALIADA AO ENSINO LITERÁRIO	42
Daniel Lucas dos Santos Lima; Andressa de Jesus Araújo Ramos.	
CAPÍTULO 04 - LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SITUAÇÕES DE LEITURA	58
Andreia Borges de Oliveira Carvalho; Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
CAPÍTULO 05 - O ROMANTISMO BRASILEIRO COMO PARÂMETRO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: narrativa, experiência e o desenvolvimento da consciência histórica	77
Francisco Silva Oliveira	
CAPÍTULO 06 - A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: UM DIÁLOGO COM O CONTO <i>UM MOMENTO EM QUE EU EXISTI</i>, DE TAIANE DANTAS MARTINS	87
Pollyana Correia Lima	
CAPÍTULO 07 - CONSCIÊNCIA NEGRA É TODO DIA, NÃO AO BULLYING!	97
Solange Oliveira Santos	
ORGANIZADORES	104

APRESENTAÇÃO

O livro *Ensino de literatura e leitura literária em sala de aula: perspectivas teórico-práticas* nasce da necessidade de ampliar as discussões acerca do lugar da literatura no contexto escolar contemporâneo, especialmente diante dos desafios que ainda atravessam as práticas de leitura desenvolvidas na educação básica e superior. Em muitos espaços educativos, o ensino de literatura permanece condicionado a metodologias mecanizadas, frequentemente limitadas ao cumprimento de conteúdos programáticos e ao uso restrito do livro didático, o que reduz as potencialidades formativas, estéticas e humanizadoras do texto literário.

Partindo desse cenário, esta obra reúne reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas que compreendem a literatura para além de um objeto de estudo escolarizado. Aqui, o texto literário é concebido como manifestação artística, espaço de sensibilização, experiência estética e possibilidade de construção de sentidos. Assim, os capítulos que compõem este livro dialogam com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que valorizam o papel ativo do leitor no processo de leitura, entendendo que a significação do texto se efetiva na interação entre obra, sujeito e contexto.

Inspirada por contribuições teóricas da estética da recepção e por estudos voltados ao letramento literário, a obra estabelece interlocuções com pesquisadores fundamentais do campo dos estudos literários e da educação, como Antonio Candido, Regina Zilberman, Wolfgang Iser, Umberto Eco, Vincent Jouve e Roman Ingarden, entre outros autores que compreendem a leitura como prática dialógica, interpretativa e formadora. Além disso, os textos aqui reunidos dialogam com documentos oficiais que orientam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação.

Ao longo desta coletânea, o leitor encontrará debates que articulam teoria e prática, contemplando experiências de ensino, análises metodológicas, propostas de mediação de leitura e reflexões críticas sobre a formação do leitor literário. Os capítulos evidenciam que a leitura literária, quando trabalhada de maneira significativa, possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criticidade e da consciência social, contribuindo diretamente para a formação humana e cidadã.

Mais do que apresentar caminhos metodológicos, este livro convida professores, pesquisadores, estudantes e mediadores de leitura a repensarem o ensino de literatura como prática de encontro, escuta, diálogo e construção de subjetividades. Afinal, formar leitores literários implica reconhecer que o texto não se encerra em si mesmo: ele se atualiza a cada leitura, a cada experiência e a cada sujeito que, ao ler, transforma-se e também transforma o mundo ao seu redor.

Esperamos que esta obra contribua para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com uma educação sensível, crítica e emancipadora, reafirmando a literatura como direito, experiência estética e instrumento fundamental de humanização.

CAPÍTULO 01

A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO DE LITERATURA: MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Ilka Vanessa Meireles Santos¹; Ricardo Magalhães Bulhões²

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Santa Inês; ²Doutor e mestre em Literatura e Vida Social pela UNESP de Assis, com pós-doutorado em Teoria Literária pela Unicamp (IEL). É Professor Titular do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras (Mestrado/Doutorado) da UFMS, Campus de Três Lagoas (CPTL).

INTRODUÇÃO

A violência de gênero constitui uma das expressões mais persistentes e naturalizadas das desigualdades sociais, atravessando tanto os espaços públicos quanto os privados e incidindo, de modo particular, sobre a vida das mulheres. Conforme aponta Saffioti (2015), trata-se de um fenômeno estrutural, sustentado por relações históricas de poder que produzem e legitimam assimetrias entre os gêneros. No contexto brasileiro, a recorrência dessas violências evidencia a urgência de práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e questionar as diversas formas de violência, sejam elas físicas, psicológicas, simbólicas ou institucionais, que organizam as relações sociais.

Nesse cenário, o ensino de literatura apresenta-se como um espaço privilegiado para a reflexão crítica, uma vez que o texto literário, ao mobilizar sensibilidades, afetos e múltiplas perspectivas, possibilita a visibilização de experiências historicamente silenciadas. Antonio Cândido (2011), ao defender a literatura como um direito humano, ressalta seu papel fundamental na formação

ética e na ampliação da consciência social dos indivíduos. A leitura literária, portanto, ultrapassa a dimensão estética e assume uma função humanizadora, capaz de provocar deslocamentos de olhar e de percepção sobre a realidade.

Assim, diante de um contexto social, marcado por experiências comunicativas diversas que envolvem as interações humanas, a escola consolida-se como o principal espaço para o desenvolvimento de práticas de leitura, desempenhando papel central na discussão de temas socialmente relevantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de uma educação comprometida com os direitos humanos, com o respeito à diversidade e com o desenvolvimento de competências socioemocionais, ao indicar que o ensino de Língua Portuguesa deve promover práticas de leitura que estimulem a reflexão crítica e a participação social dos estudantes (Brasil, 2018). Desse modo, a literatura não se limita à condição de conteúdo curricular, mas se configura como uma prática formativa que articula linguagem, cultura e cidadania.

Abordar a violência de gênero por meio da leitura literária proporciona condições para que os estudantes compreendam suas manifestações, identifiquem seus mecanismos de naturalização e reflitam sobre suas implicações éticas, sociais e políticas. Nesse processo, a mediação docente torna-se um elemento fundamental, pois exige escolhas estéticas criteriosas, estratégias metodológicas sensíveis e atenção aos aspectos emocionais envolvidos na leitura de textos que tematizam experiências de dor, opressão e resistência. Assim, este artigo propõe discutir a abordagem da violência de gênero no ensino de literatura, articulando fundamentos teóricos, reflexões sobre a mediação da leitura e possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino médio.

O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR

Ao longo das últimas décadas, o ensino de literatura no Brasil tem passado por diferentes transformações, tanto no que se refere às concepções teóricas que o fundamentam quanto às orientações curriculares que o regulam.

Historicamente marcado por uma abordagem centrada na periodização, nos movimentos literários e na memorização de autores e obras, esse ensino foi, por muito tempo, pautado por uma lógica historiográfica que pouco dialogava com a experiência estética, social e subjetiva dos estudantes. Ainda que documentos oficiais recentes apontem para a necessidade de superação desse modelo, observa-se que, na prática escolar, muitas dessas mudanças permanecem mais no plano normativo do que no cotidiano das salas de aula.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a literatura como um campo privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão crítica e da compreensão das múltiplas formas de experiência humana. Ao tratar do componente Língua Portuguesa, a BNCC afirma que as práticas de leitura literária devem possibilitar o contato com obras de diferentes tempos, espaços e vozes, promovendo a formação do leitor literário e a ampliação de repertórios culturais, estéticos e éticos (Brasil, 2018). O documento também destaca que a leitura literária favorece a problematização de valores, conflitos e relações sociais, contribuindo para a construção de posicionamentos críticos diante da realidade. Nesse sentido, a BNCC abre espaço para que temas socialmente relevantes, como a violência de gênero, sejam abordados de forma articulada às práticas de leitura e interpretação literária.

Entretanto, apesar dessas orientações, o ensino de literatura que se desenvolve hoje em muitas escolas de ensino médio ainda se encontra abaixo das expectativas. Isso ocorre, em grande parte, porque a literatura permanece subordinada ao ensino da Língua Portuguesa, frequentemente reduzida a um instrumento para o estudo da gramática, da norma padrão ou de gêneros textuais desvinculados da fruição estética e da reflexão social. Tal configuração contribui para um processo de apagamento da literatura enquanto campo de conhecimento específico, esvaziando seu potencial formativo e crítico. Essa limitação é problematizada por Cosson (2014), ao afirmar que:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento

literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (Cosson, 2014, p. 23).

Dessa forma, a permanência de práticas pedagógicas centradas na historiografia literária e na instrumentalização da literatura para o ensino gramatical compromete o cumprimento de sua função humanizadora e crítica. Esse cenário é agravado pelo fato de que, atualmente, os vestibulares exercem papel determinante na definição de como a literatura deve ser estudada no ensino médio, orientando conteúdos, metodologias e recortes teóricos adotados nas escolas. Como aponta Zilberman (2012, p. 202), “nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no nível médio”, o que evidencia a fragilidade do lugar ocupado pela disciplina no currículo escolar e sua subordinação a exigências externas ao próprio campo literário.

Para a autora, essa situação está diretamente relacionada à necessidade de o ensino médio redefinir suas expectativas quanto à presença da literatura no currículo, uma vez que ela não se enquadra facilmente nem na lógica da terminalidade nem na da continuidade acadêmica. Nesse sentido, Zilberman afirma que:

[...] o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica como ‘terminalidade’. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de Letras; portanto, a ‘continuidade’ também não comparece.” (Zilberman, 2012, p. 202).

Nesse contexto, a literatura passa a ser legitimada no ensino médio quase exclusivamente por sua funcionalidade nos exames seletivos, o que reforça abordagens conteudísticas e historiográficas em detrimento da experiência estética, da leitura crítica e do diálogo com questões sociais contemporâneas.

Além da influência exercida pelos exames vestibulares, a própria escola atua de maneira decisiva na legitimação ou na exclusão de determinadas obras e autores no ensino de literatura. Ao selecionar conteúdos, estabelecer listas de leitura e privilegiar certos textos em detrimento de outros, a instituição escolar interfere diretamente na construção dos repertórios literários dos estudantes,

validando cânones já consagrados e, muitas vezes, silenciando produções que poderiam ampliar as possibilidades de leitura e de interpretação do mundo. Nesse sentido, Martins (2009) chama a atenção para a necessidade de problematizar os critérios de valoração que orientam essas escolhas institucionais, ao afirmar que: “É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio ‘cânon literário’, valorizando seu repertório de leituras” (Martins, 2009, p. 86).

A partir dessa perspectiva, o ensino de literatura no ensino médio deveria favorecer práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito leitor, capaz de estabelecer relações significativas com os textos literários e de construir sentidos a partir de suas experiências, em vez de restringir o contato com a literatura a um conjunto fixo e hierarquizado de obras legitimadas institucionalmente.

Nesse cenário marcado por prescrições curriculares, exigências externas e critérios institucionais de legitimação das obras literárias, insere-se a figura do professor, cuja atuação exerce influência decisiva sobre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Muitas vezes, a mediação docente tende a centralizar a interpretação e o sentido do texto literário, reduzindo as possibilidades de diálogo e de construção coletiva do significado. Essa centralização pode resultar em práticas que pouco favorecem a formação do leitor crítico e autônomo, sobretudo quando o professor assume o papel de detentor do sentido legítimo da obra.

Ao analisar as práticas de leitura no contexto escolar, Kleiman (2008) observa que a dinâmica da sala de aula frequentemente não promove a interação efetiva entre professor e alunos. Segundo a autora:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma

versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.” (Kleiman, 2008, p. 24).

Tal configuração reforça práticas de ensino que restringem a participação ativa dos estudantes no processo de leitura e interpretação literária, limitando o espaço para o confronto de sentidos, para a pluralidade de leituras e para o diálogo com experiências individuais e sociais. No contexto da abordagem da violência de gênero no ensino de literatura, esse modelo torna-se ainda mais problemático, uma vez que a discussão de temas sensíveis exige escuta, mediação ética e abertura para múltiplas vozes e perspectivas.

Diante desse panorama, torna-se evidente a centralidade do papel do professor no desenvolvimento de metodologias de ensino que possibilitem a abordagem da violência de gênero por meio da literatura no ensino médio. Cabe ao docente atuar como mediador sensível e crítico, capaz de romper com práticas conteudísticas, com a centralização dos sentidos e com a submissão do texto literário a exigências meramente avaliativas. Ao promover estratégias que valorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva de significados, o professor amplia as possibilidades de leitura e favorece a articulação entre a experiência estética e a reflexão social. Nesse sentido, a literatura se constitui como um espaço privilegiado para problematizar relações de poder, desigualdades e violências historicamente naturalizadas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel na transformação da realidade.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LITERATURA: A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

O ensino de literatura deve ser compreendido como um espaço de escuta e de reflexão, no qual o estudante possa constituir-se como sujeito crítico diante das múltiplas representações e discursos que atravessam a vida social. Entretanto, promover tal formação ainda se coloca como um dos grandes desafios para o professor do ensino médio, sobretudo no que diz respeito à consolidação de práticas que favoreçam a leitura literária como experiência e não apenas como requisito curricular ou preparação para avaliações externas.

Nesse sentido, a literatura desempenha papel fundamental no desenvolvimento da capacidade leitora e interpretativa dos jovens, conforme aponta Cosson (2014):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2014, p. 30).

Considerando tais desafios, torna-se necessário pensar metodologias que não reduzam a leitura literária à mera decodificação ou à reprodução de sentidos previamente legitimados, mas que promovam o envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção de significados. Uma metodologia efetiva no ensino de literatura pressupõe o protagonismo discente, deslocando o aluno do lugar de espectador passivo para o de sujeito da experiência estética e interpretativa. Nesse sentido, o foco recai na aprendizagem significativa e na compreensão da literatura como prática cultural e socialmente situada. Conforme apontam Bacich, L & Moran (2018), trata-se de propor

[...] alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. E, ainda, [...] se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (Bacich, L & Moran, 2018, p. 41).

Assim, ao favorecer a participação, a autonomia e a investigação, as metodologias centradas no aluno contribuem para o desenvolvimento de competências críticas e interpretativas indispensáveis à formação do leitor no ensino médio. No entanto, antes de implementar qualquer metodologia ou sequência didática, é imprescindível que o professor conheça a realidade de sua turma, considerando aspectos sociais, culturais e cognitivos que atravessam o processo de leitura e de construção de sentidos. É a partir dessa compreensão do contexto escolar que se torna possível planejar intervenções pedagógicas mais significativas, sensíveis às demandas dos estudantes e coerentes com os

objetivos formativos. Com base nesses pressupostos, apresentam-se, a seguir, algumas sugestões metodológicas para a abordagem da violência de gênero no texto literário em sala de aula.

Uma proposta inicial para essa abordagem temática consiste na sensibilização da turma, etapa fundamental para preparar os estudantes para a sequência didática. Para tanto, o professor pode iniciar com uma pergunta provocativa, capaz de mobilizar percepções e concepções já existentes, como: “A violência contra a mulher só acontece quando há agressão física?”. A partir desse questionamento, pode-se promover uma roda de conversa mediada, na qual os alunos sejam convidados a refletir coletivamente sobre o tema, sem incentivo a relatos pessoais. Nessa etapa, é importante que o docente priorize reflexões gerais e conceituais, estabelecendo previamente alguns acordos, tais como o respeito à fala do outro, o direito ao silêncio e a compreensão de que a leitura literária não corresponde ao relato de experiências pessoais dos estudantes, mas a construções estéticas que visam problematizar questões sociais, culturais e históricas. Essa orientação inicial contribui para a criação de um ambiente acolhedor e crítico, condição necessária para o desenvolvimento da sequência proposta.

Na etapa seguinte, realiza-se a leitura orientada do texto literário previamente selecionado pelo professor, que pode optar por contos ou crônicas que dialoguem com a temática da violência de gênero. Entre as possibilidades, destacam-se “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, os contos da coletânea *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, ou ainda a crônica “As mulheres vão embora”, de Martha Medeiros. A leitura pode ser feita de forma silenciosa ou compartilhada, respeitando o ritmo da turma e as demandas do processo. Durante ou após essa etapa, o professor pode propor questões orientadoras que auxiliem na construção de sentido, tais como: quem narra a história; como a personagem feminina é construída; que tipos de violência estão presentes; e de que maneira a linguagem literária contribui para sugerir ou intensificar essa violência. Esse movimento favorece uma leitura mais atenta e consciente, permitindo que os estudantes identifiquem nuances da representação literária e ampliem sua compreensão crítica acerca da temática.

Após a leitura, desenvolve-se a análise literária aprofundada do texto. O foco recai sobre elementos estruturais e estéticos, como o ponto de vista do narrador, o uso de símbolos, a caracterização das personagens e o desfecho da narrativa. Nesse momento, observa-se se a personagem feminina possui voz ao longo do texto ou se é silenciada, bem como se o final do conto indica ruptura ou manutenção do ciclo da violência. Essa etapa tem por objetivo afastar a leitura moralizante, favorecendo uma abordagem crítica e interpretativa da obra. Trata-se de um exercício que intensifica a experiência estética da leitura, pois, como afirma Cosson, “[...] quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras” (Cosson, 2014, p. 29).

Posteriormente, os alunos são incentivados a realizar uma produção textual de caráter reflexivo, a partir de diferentes propostas. Entre as possibilidades estão a escrita de uma carta da personagem a si mesma, como forma de ressignificar sua voz, a elaboração de um final alternativo para o conto, exercitando a imaginação literária e a ideia de resistência simbólica, a produção de uma resenha crítica ou a composição de um painel literário com trechos selecionados pelos alunos e acompanhados de comentários autorais. Tais propostas se alinham à compreensão de que a leitura literária demanda respostas do leitor e o convida a penetrar na obra sob diferentes perspectivas, explorando-a em seus diversos aspectos, “tomando a literatura como um processo de comunicação” (Cosson, 2014, p. 29). Em todas as atividades, preserva-se o distanciamento da experiência pessoal do aluno, de modo a manter o caráter ficcional e analítico da produção, evitando que o texto literário seja confundido com relatos autobiográficos.

Por fim, o professor encerra a sequência didática com a retomada dos principais pontos discutidos ao longo das aulas, reforçando a literatura como espaço de denúncia, memória e questionamento social. Nesse momento, destaca-se o papel da leitura literária na formação ética e cidadã, sem transformar a aula em um espaço de julgamento ou exposição, mas sim em um ambiente de reflexão crítica mediada. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar

outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (Todorov, 2012, p. 23), ampliando horizontes de percepção e sensibilidade. Do mesmo modo, ao proporcionar “sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (Todorov, 2012, p. 24), a leitura literária possibilita ao estudante entrar em contato com experiências humanas mediadas simbolicamente, sem a necessidade de exposição da esfera privada.

Dessa forma, a sequência didática apresentada busca articular leitura literária, análise crítica e formação humana, contribuindo para que os estudantes compreendam como a violência contra a mulher é representada na literatura e como a linguagem pode revelar ou ocultar relações de poder presentes na sociedade. Mais do que selecionar obras pertinentes, trata-se de pensar metodologias que favoreçam o protagonismo discente e o exercício interpretativo, superando abordagens centradas unicamente na transmissão de informações. Nesse sentido, como indicam Bordini & Aguiar, “os problemas do ensino de literatura não estão nos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas no modo como eles são abordados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica” (Pinheiro, 2006, p. 91), o que reforça a necessidade de reflexão sobre as mediações adotadas pelo professor.

Assim, as metodologias apresentadas reforçam o papel do professor como mediador sensível, responsável por criar condições de leitura, diálogo e elaboração simbólica, ao mesmo tempo em que valorizam o protagonismo do aluno como leitor ativo. Ao promover a construção coletiva dos sentidos do texto literário, o ensino de literatura contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer, problematizar e refletir sobre a violência de gênero de maneira ética, empática e socialmente comprometida. Desse modo, a literatura se afirma não apenas como objeto estético, mas como prática formativa que mobiliza afetos, saberes e posicionamentos diante de questões sociais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da violência de gênero no ensino de literatura configura-se como uma possibilidade potente de formação estética, ética e crítica no ensino médio. Ao articular leitura literária, reflexão social e análise discursiva, a literatura permite que o estudante reconheça as formas como a violência simbólica, psicológica, física e estrutural se inscrevem nas relações humanas e nas construções narrativas. No entanto, como discutido ao longo do artigo, a presença da literatura na escola ainda enfrenta limitações curriculares, metodológicas e institucionais que dificultam o pleno desenvolvimento de sua função formadora, seja pelo predomínio de abordagens historiográficas e conteudistas, seja pela interferência de exames seletivos que orientam práticas mais voltadas à decodificação do que à interpretação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental o investimento em práticas pedagógicas que reposicionem o professor como mediador e o aluno como leitor ativo, favorecendo metodologias que promovam o diálogo, a problematização e a construção coletiva dos sentidos do texto literário. Quando bem planejadas, tais práticas permitem que temas delicados e socialmente urgentes, como a violência de gênero, sejam discutidos de forma ética, responsável e formativa, preservando a dimensão estética da obra e a integridade dos estudantes. Nesse sentido, o ensino de literatura precisa ser mais valorizado no ambiente escolar, não apenas como componente curricular, mas como campo privilegiado de formação humana, capaz de ampliar horizontes, tensionar estruturas sociais e contribuir para a construção de uma cultura de respeito, equidade e justiça.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L & MORAN, J. (Orgs). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2011.

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

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (Orgs). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAPÍTULO 02

LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS: DA SEQUÊNCIA BÁSICA A UMA EXPERIÊNCIA DE LUDICIDADE

Amanda Mesquita Sousa¹; Bianca Ferreira da Silva²;
Ilsa do Carmo Vieira Goulart³

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras. Email: amanda.sousa5@estudante.ufla.br

² Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras. Email: bianca.silva6@estudante.ufla.br

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, (MG) Brasil. Bolsista Produtividade CNPq/Fapemig. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325> ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa que trouxe como foco central um estudo sobre a prática de leitura literária e seus aspectos de mediação, com ênfase na manifestação da ludicidade nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir do contato com a literatura infantil. Portanto, neste estudo buscou-se, como objetivo geral, identificar aspectos de mediação em atividades de uma sequência básica de leitura literária com crianças a fim de verificar como se manifesta a ludicidade no trabalho com a literatura no 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse viés, o lúdico permite às crianças o despertar de suas emoções e sentimentos, estimulando o pensamento crítico, a criatividade, socialização, bem como descreve Santos, Oliveira e Oliveira (2022). A infância, um dos momentos iniciais da vida, é um caminho de descobertas, aventuras e imaginação, em que o lúdico se manifesta nas simples brincadeiras do dia a dia, assim como nas histórias fantásticas na hora de dormir. Nesse sentido, nas práticas de contações

de histórias e leitura literária não é diferente, pois elas permitem ampliar o repertório literário e cultural das crianças. Ao reconhecer o ambiente escolar como um espaço que vai para além do ensino formal, o desenvolvimento da pesquisa permitiu observar a manifestação da criatividade, imaginação, ideias e questionamentos de cada criança, que são referenciais de suma pertinência para o desenvolvimento integral e crítico de cada um.

Como escopo da investigação do presente trabalho encontrou-se as seguintes questões: Como as práticas de leitura literária que envolvem a ludicidade promovem o desenvolvimento do imaginário das crianças? Qual a importância de incorporar elementos lúdicos, para além do livro literário, ao narrar e ler histórias a fim de propiciar uma experiência significativa e encantadora para as crianças?

Diante deste panorama, realizou-se uma pesquisa participante e de abordagem qualitativa desenvolvida em uma escola da rede pública municipal, com crianças de 7 a 8 anos do segundo ano do Ensino Fundamental. A atividade está vinculada às ações realizadas no Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2024-2026). Para o desenvolvimento da pesquisa, foi selecionado o livro de literatura infantil “A vaca que botou um ovo”, de Andy Cutbill, a elaboração de diferentes atividades, a partir de registros em diário de campo em que foi possível explorar e observar a manifestação lúdica e imaginária.

LEITURA LITERÁRIA: ALGUNS APONTAMENTOS

A leitura literária, assim como a contação de histórias, são práticas fundamentais e essenciais, estabelecendo uma relação interpessoal coletiva e entre o leitor e o texto lido, sendo a porta de entrada para a criação imaginária, criatividade, fantasia, emoções e sentimentos. Conforme apontado por Maria Helena Martins (2010) a compreensão da leitura quase sempre associada à escrita e o conceito de leitura envolve o “processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural” (Martins, 2010, p. 22). No entanto, quando se observa práticas pedagógicas, percebe-se que ainda há o predomínio de uma leitura

mecânica, com fins de alfabetização, sem evidenciar o sentido da leitura, sua função e relação com o leitor.

Em vista disso, o ato de ler contempla o texto escrito como também outros tipos de manifestação humana, tudo em seu entorno e, também, por todos aqueles que se abrem a se conectar com o que almejam ler, conhecer e explorar. Desse modo, Martins (2010) aponta a existência de três níveis de leitura que correspondem ao modo de aproximação com o objeto lido. São eles: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional.

Portanto, esses níveis de leitura são associados uns aos outros, podendo ocorrer a predominância de algum, o que não anula a presença dos demais níveis. Entre as práticas de leitura no contexto educacional têm-se como destaque duas: contação de histórias e leitura literária. Ambas se referem às narrativas, todavia, são diferentes quando se refere a como são realizadas.

A contação de histórias é uma tradição antiga, que segundo Busatto (2012), remete à figura ancestral: sentar-se ao redor do fogo ou ao pé da cama para contar e ouvir histórias do seu povo. Ou seja, “narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação” (Grossi, 2014, p. 75). O contador ou narrador de histórias, como é conhecido, foi encantado em sua infância e hoje encanta com suas vivências o seu ouvinte conforme destaca Elaine Moraes (2019), tornando essa magia do “Era uma vez” e de encantar como um impulso para suas histórias.

No que se refere à leitura literária, esta se constitui em uma relação pessoal ou coletiva entre o leitor e o texto lido, estabelecendo uma relação prazerosa e de liberdade. O gosto pela leitura permite ao leitor ao abrir o livro embarcar para outro mundo e viajar para a dimensão da imaginação cheio de fantasias e emoções. Segundo Martins (2010), a leitura vai muito além do texto, o leitor torna-se atuante e não um mero decodificador. A leitura é uma forma de comunicação que engloba diversas linguagens, além de estar presente em nossa sociedade está também principalmente no contexto educacional.

Para as práticas de leitura e contação de histórias, é interessante evidenciar o ouvir como leitura. A começar, deve partir do professor mediador a postura de estar aberto a ouvir “nas entrelinhas”, assim como é trazido por Cecilia Bajour (2012), “esse ouvir transformado supõe intencionalidade,

consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro” (Bajour, 2012, p. 19).

Segundo Bajour (2012), o ambiente privilegiado para preparar os ouvidos para essa escuta é a escola, onde as crianças terão a oportunidade de participar de leituras coletivas, contação de histórias e socializar suas impressões e experiências literárias. Seguindo esse viés de socialização, é interessante mencionar que os momentos de rodas de conversa ou bate-papo amplia o potencial da leitura, ou seja, torna-se um espaço em que se manifesta o ouvir como leitura. Este fato acontece, pois, “falar dos textos é voltar a lê-los” (Bajour, 2012, p. 23), explicitando que a leitura ultrapassa as linhas escritas e leituras em voz alta.

LETRAMENTO LITERÁRIO E SEQUÊNCIA BÁSICA

A linguagem como um dos pilares da formação humana, estabelece uma união entre o mundo e tudo aquilo que expressamos por meio das palavras. É nessa imensidão que podemos destacar que a literatura tem um papel humanizador que perpassa a sociedade e o ambiente escolar “tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2014, p.23) como despertar sua criticidade.

Sabemos que “ler implica a troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” e partilham simultaneamente suas ideias e visões, “abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2014, p. 30) e suas particularidades.

O processo de leitura de um texto, segundo Rildo Cosson (2014), é um processo contínuo que articula três partes: antecipação, decifração e interpretação. A primeira, caracterizada como antecipação, prepara o leitor para posteriormente mergulhar no texto, que denominamos como decifração, a leitura do texto. Como terceira e última etapa, interpretação, a reflexão e sentido que o autor quis repassar, o que o leitor leu e compreendeu e sua experiência no mundo. Segundo Cosson (2014) é com essas etapas que envolvem o processo de leitura que guiam a proposta do letramento literário.

A sistematização dessas atividades que envolvem o letramento literário e a leitura na escola, como ressalta Conson (2014), envolve uma organização e planejamento nomeado como sequência básica, constituída por quatro etapas importantes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Sendo assim, como primeiro passo, Cosson (2014) nos apresenta a motivação, que consiste na simples preparação do leitor sobre o texto, marcando um encontro mútuo entre leitor e obra. Desse modo acredita-se que nas práticas de motivação “o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária” (Cosson, 2014, p. 61).

Posteriormente, tendo realizado a preparação e antecipação ao texto, “a apresentação do autor e obra” (Cosson, 2014, p. 63) descreve-se como introdução. Essa segunda etapa da sequência permite a exploração da obra literária, bem como a capa e outros elementos do livro.

Outro elemento crucial do processo de letramento literário é a leitura. Uma leitura escolar com objetivos e acompanhada, de modo que o professor e a turma estabeleçam os intervalos e o compartilhamento das informações. Com isso, durante a proposta é possível que o docente observe as dificuldades de cada leitor e elabore uma intervenção eficiente que auxiliará no processo de formação do aluno, assim como foi mencionado por Cosson (2014).

Nesse cenário literário, como última etapa, a interpretação traz a representação do texto e sua relação com o leitor, o autor e a sociedade, podendo ser dividida em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro, o momento interior, consiste na “decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo” (Cosson, 2014, p. 72), promovendo o encontro entre leitor e obra. Já o momento externo representa o momento externo representa a extrapolação da obra, onde ocorre a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (Cosson, 2014, p. 73), passa a relacionar e compartilhar o que leu com o exterior a sua volta.

O letramento literário vai muito além de uma simples leitura, tendo uma função humanizadora e social. Sobretudo também engloba algumas estratégias que auxiliam ainda mais o processo de emancipação leitora principalmente na escola, possibilitando uma troca e aprendizagem significativa das crianças.

A CRIAÇÃO IMAGINÁRIA E A LUDICIDADE

Quando se refere às práticas de leitura literária ou à contação de histórias, observa-se frequentemente a associação à imaginação como elemento desencadeado pelas narrativas. Nesse sentido, os estudos acerca da imaginação de Lev S. Vigotski (2009) evidenciam que no comportamento humano o homem realiza atividades reprodutivas, nas quais as experiências anteriores armazenadas na memória são reproduzidas, como também atividades criadoras. Sendo assim, segundo Vigotski (2009), a atividade criadora é designada pela psicologia como imaginação ou fantasia e é interpretada pela sociedade como “tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério” (Vigotski, 2009, p. 14).

Nesse sentido, Vigotski (2009) afirma que os processos de criação imaginária são observados já na infância, expressos em suas brincadeiras, mais simples de “faz de conta”, evidenciando, elementos da experiência anterior das crianças reproduzidos em suas brincadeiras, por muitas vezes presenciar ações dos adultos. Portanto, não se trata de uma mera reprodução do que já foi presenciado, mas uma “capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (Vigotski, 2009, p. 17). É isso que nos caracteriza como criação imaginária e a ela, cabe também, observar que se revela durante atividades de leitura literária e contação de histórias: a ludicidade.

A palavra ludicidade tem uma origem etimológica que traz uma complexidade de significados abordados por diferentes estudiosos/as, com diferentes interpretações. Alguns pesquisadores têm se dedicado a estudar mais a fundo o conceito de ludicidade, buscando entender sua complexidade e seus diferentes significados, especialmente ao relacioná-la com os termos jogo e brinquedo. Mediante a esse aspecto, a ludicidade tendo essa complexidade de significados e interpretações, sua trajetória histórica perpassa inicialmente na antiguidade, especialmente através das civilizações da Grécia e Roma Antiga e que perduram atualmente em nossa contemporaneidade.

No que tange seu conceito, este foi estudado por estudiosos de distintas áreas, entre elas a psicologia, filosofia e pedagogia, tendo como referência Vigotski, Piaget, Huizinga e Kishimoto que trouxeram grandes contribuições à área. Para Vigotski (2009), o lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança no que diz respeito à relação social e de processos internos da construção do conhecimento.

Logo, pode-se destacar, por meio das ideias apontadas por Maria Cristina Rau (2012), a relevância da presença da ludicidade nas práticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora perpetue na concepção de alguns que o brincar e o faz de conta, nesse nível de ensino, são passatempo sem seriedade. Todavia, ainda que as práticas e conteúdos sejam sistematizados de modo diferente da Educação Infantil, a ludicidade presente possibilita a aprendizagem para a criança.

Ademais, quando se pensa na ludicidade na educação destaca-se que o seu trabalho pressupõe a definição de objetivos, espaços organizados e escolhas adequadas que considerem os anseios e necessidades das crianças. Portanto, “a prática pedagógica com a ludicidade não pode ser considerada uma ação pronta e acabada” (Rau, 2015, p. 30). Para tanto, a formação docente é um determinante, visto que com uma formação lúdica, ou seja, seu envolvimento com a área e princípios teóricos, o professor desenvolve em si a valorização da criatividade, cultivo da sensibilidade e busca da afetividade que, conseqüentemente, refletem na sua prática mediadora.

CAMINHOS DA PESQUISA

Para desenvolvimento deste estudo propõe-se uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa. A pesquisa participante, segundo Antônio Gil (2002) é caracterizada por uma interação entre pesquisador e membros da situação de pesquisa. No que tange à abordagem qualitativa, segundo Ronei Martins (2022), esta consiste em uma pesquisa baseada em fenômenos, significados e características humanas subjetivas. Além disso, quando se trata dessa abordagem no contexto educacional, o próprio ambiente pesquisado é fonte de dados.

Logo, a proposta metodológica desta pesquisa participante ocorreu em uma escola municipal urbana da cidade de Lavras, Minas Gerais, entre os meses de abril e julho do ano letivo de 2025. As atividades aconteceram em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com 25 crianças, com idades entre 7 e 8 anos. Portanto, considerando que os sujeitos da pesquisa estão inseridos no ciclo de alfabetização, considerou-se pertinente incluir atividades de escrita e produção textual como registro, além da leitura literária, desenhos e confecção de brinquedos.

Como procedimento de coleta de dados optamos pela realização de atividades de leitura literária a partir da seleção de um livro literário infantil. Nesta proposta foram planejados seis momentos que incluem, no total, dez atividades que correspondem ao diálogo a partir de questões pré-formuladas, criação de brinquedos, leitura e escrita que propiciem a experiência de ludicidade. Este tipo de planejamento apresentado por Rildo Cosson (2014) é denominado de sequência básica, que objetiva o letramento literário na escola. Sendo assim, ela é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Foram realizados dois momentos anteriores à leitura literária, chamados de momentos de motivação e outros dois posteriores, referentes à interpretação. No entanto, no decorrer da pesquisa, houve a necessidade de mais um momento de leitura literária. Dessa forma, as respectivas atividades e seus resultados serão descritos precisamente na próxima seção.

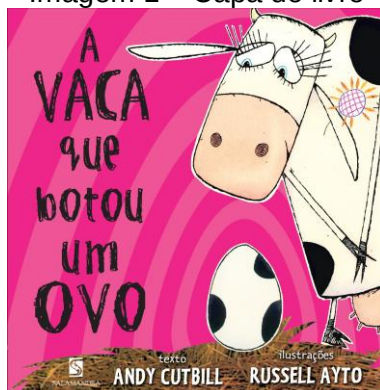
À vista disso, como instrumento de coleta de dados foi adotada a observação de caráter descritivo, com base nas interações nos momentos entre as próprias crianças a fim de se identificar a manifestação da ludicidade. Para tanto, pretendendo coletar as informações de modo completo e contextualizado, sem perdas de falas mencionadas durante o processo, foi utilizada a gravação em áudio para posterior transcrição e análise dos dados.

DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

A sequência básica foi desenvolvida em seis momentos que subdividiram em um total de dez atividades realizadas, a fim de verificar como se manifestou a ludicidade no trabalho com literatura. Todos os momentos planejados e

realizados tiveram como base o livro literário selecionado: *A vaca que botou um ovo* - escrito por Andy Cutbill, ilustrações de Russell Ayto e editora Salamandra.

Imagem 1 – Capa do livro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Logo, a partir deste livro literário foram desenvolvidos os seguintes momentos e atividades desta proposta de sequência básica: O primeiro momento se refere a uma *Roda de conversa sobre a Páscoa*, como motivação para a leitura literária, incluindo a produção de um cartão de Páscoa. Já o segundo momento, de introdução, diz respeito à construção de um *Mural dos animais ovíparos*, envolvendo o diálogo, a escrita e o desenho. No terceiro momento foi realizada a *Leitura literária - A vaca que botou um ovo*, em que ao fim da atividade as crianças fizeram desenhos da parte que mais gostaram da história. Quanto ao quarto momento, ocorreu uma nova leitura do mesmo livro, sendo dessa forma o *Segundo contato com a obra*. Com relação ao quinto momento, este corresponde ao *Reconto escrito* da narrativa, desenvolvido individualmente pelas crianças da turma. Por fim, o sexto e último momento contemplou a *Apresentação dos recontos e confecção de pintinhos*, brinquedos produzidos por cada criança.

- a) Primeiro momento: Roda de conversa sobre a Páscoa, produção de cartão de Páscoa e pintura do ovo

A proposta literária com o livro literário *A vaca que botou um ovo*, foi realizada entre os meses de abril e julho e seu início coincidiu com uma data comemorativa próxima e propícia para realizar a primeira atividade de motivação:

a Páscoa. Isto pois existem elementos imaginários presentes na narrativa em comum com a data, que envolvem um animal - coelho, na Páscoa, e vaca, na narrativa escolhida- que possuem relação com os ovos, apesar de não serem ovíparos.

Dessa forma, no dia 16 de abril de 2025, quarta-feira, que antecede a Páscoa, desenvolvemos a primeira etapa de preparação para a leitura literária a partir de uma roda de conversa sobre a data comemorativa da Páscoa. Iniciamos o momento apresentando brevemente às crianças nossa intenção de realizar atividades naquele dia e nas próximas semanas. Na roda de conversa, foram feitas uma série de perguntas norteadoras, que haviam sido pré-formuladas, a fim de construir um diálogo, identificando os conhecimentos prévios, como também estimular a imaginação e chegar ao tema referente ao livro literário - o ovo.

Mediante as respostas das crianças, evidenciamos que, embora a Páscoa seja uma festividade essencialmente religiosa e cristã, ela pode ser celebrada por outras pessoas, por nos permitir refletir sobre a vida e a esperança.

Escutando e observando atentamente as falas, percebemos que há centralidade no coelho e no chocolate. Logo, prosseguiu-se com as perguntas para aprofundar nos símbolos da Páscoa, enfatizando no coelho e no ovo.

Quadro 1: Diálogo sobre os símbolos da Páscoa

Pergunta: Mas, por que temos o coelho como um símbolo da Páscoa?
Criança 3: Porque o Coelho produz o ovo. É porque, se nós não tivesse o Coelho, nois não teria a Páscoa e Jesus não ressuscitava.
Criança 4: Ele que traz os ovos.
Criança 8: É que o Coelho tem que ser muito rápido para levar o ovo.
Pergunta: Vocês sabem qual é o real sentido do coelho?
Criança 9: É para os pais não gastarem muito dinheiro.
Criança 10: E que eles economizam muito.
Criança 5: Ele ganha dinheiro, aí ele compra mais ovo e ele tem mais filhote. Aí ele ganha mais dinheiro e tem uma mansão.
Pergunta: Mas, e o ovo? Por que tem ovo na Páscoa?

Criança 7: Porque o ovo vem em formato de chocolate.
Criança 5: É porque o formato é de ovo, aí ele faz o ovo de chocolate pra nós comer.
Pibidiana: Ah, o coelho que faz o ovo de chocolate?
Criança 5: Não, errado. O formato do ovo do coelho, tem o formato de ovo. Aí os humanos, vai lá e faz ovo de chocolate.
Criança 1: Porque celebra o coelho, os ovos do coelho.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Após esse diálogo inicial, propomos a confecção de um cartão de Páscoa, como maneira de registrar nossa conversa. Portanto, orientamos que primeiramente, em uma folha branca, deveriam ser feitos os desenhos para enfeitar a capa. Posteriormente, foram recortados e colados no papel colorido, dando forma ao cartão. Na sequência, evidenciamos que todo cartão contém uma mensagem e que, para tanto, deveriam pensar para quem ele seria entregue. Dessa maneira, houve o primeiro registro escrito. Alguns pontos observados durante a produção do cartão foram relacionados à criatividade e imaginação, relacionando suas experiências e gostos com a proposta.

Logo após, iniciamos a segunda parte do momento de motivação, retomando a conversa que havíamos tido no início, indagando sobre a relação entre o coelho e o ovo.

A partir da resposta da criança 2 “Quem bota ovo é a coelha!” a professora regente faz contra pergunta “As coelhas botam ovo?”. Dessa maneira, houve a possibilidade de os demais alunos exporem suas opiniões, bem como abriu-se o espaço para a docente introduzir as nomenclaturas científicas - mamíferos e ovíparos.

Observamos no Quadro 2, nas perguntas relacionadas ao coelho e ovo, como as crianças desenvolvem e expõem suas ideias sobre o porquê e o sentido desses símbolos. A partir da fala da Criança 4 “Ele (coelho) quem traz o ovo” a Criança 8 associa a característica do animal, rapidez, à entrega dos ovos. Nesse sentido, outras duas crianças, 9 e 10 constroem a ideia de que se o coelho entrega os ovos, os pais não gastam - comprando o produto - e, portanto, economizam. Sob esta perspectiva, consideramos que neste espaço ocorreu a

construção de significados, buscando expandi-los, e sem necessidade de concluí-los, em concordância com Bajour (2012).

Nota-se que, na condição de mediadoras, a escuta atenta e apurada é crucial, acompanhada de contra perguntas instigam a elaboração e/ou reelaboração de argumentos trazidos pelas crianças para que elas, dessa forma, também consigam ampliar seus sentidos. a própria professora regente explicou às crianças que o coelho é um animal mamífero e que esse tipo não põe ovos, sendo este um conteúdo que será aprendido posteriormente como parte do componente curricular de Ciências.

Dessa maneira, iniciamos a atividade de pintura dos ovos de Páscoa. Os materiais utilizados foram: tinta, caixas de ovo recortadas - tanto para apoiar o ovo quanto para armazenar as tintas - folhas A4 para forrar a mesa e um ovo de plástico. Foi um momento de muita diversão e criatividade, sendo possível verificar que a atividade com esses tipos de materiais, sobretudo a tinta, se tornam muito significativas para as crianças.

b) Segundo momento: Mural dos animais ovíparos

Em continuidade o desenvolvimento da sequência básica de atividades, visando o despertar da ludicidade foi realizada a proposta de introdução, sendo uma experiência significativa e prazerosa. Desse modo, no dia 23 de abril de 2025 ocorreu a construção de um painel temático, explorando em conjunto os conhecimentos prévios das crianças e relembrando o diálogo e as indagações da prática anterior.

Assim, inicialmente, perguntamos para quem cada criança entregou os cartões de Páscoa e relembramos que aconteceu a conversa sobre os elementos da data comemorativa. Por meio dos relatos, as crianças disseram que os entregaram para familiares, colegas da turma e a si mesmo. Sendo assim, retomamos a pergunta central: “O Coelho bota ovo?”. Pelas respostas das crianças, observou-se um contraste entre “Sim” e “Não”, o que podemos concluir uma certa dúvida em relação à problemática, fato esse percebido nas expressões e respostas.

Após essa indagação, explicou-se que o animal coelho se enquadra na família dos mamíferos, ou seja, animais que não botam ovo. Houve um diálogo e explicações a respeito dos animais mamíferos, como também os animais ovíparos, possibilitando que as crianças compreendam a diferença para a realização da atividade em seguida.

Posteriormente, com a explicação e participação das crianças, explicou-se a segunda proposta, a construção coletiva de um mural sobre os animais ovíparos. Com isso, propomos que cada criança refletisse e dissesse um animal que bote ovo, ressaltando que não tenha repetição, para que se tenha um painel diverso. Assim sendo, foi registrada no quadro esta lista com os nomes dos animais mencionados. Na sequência, solicitamos a cada criança que, em um pedaço de papel entregue, desenhasse o animal pensado e registrassem o seu nome para compor o mural. Entre alguns dos animais escolhidos estão o Cavalo Marinho, Tartaruga, Formiga e Gavião. Como resultado, obtivemos um trabalho muito bonito, de experiência significativa e lúdica.

c) Terceiro momento: Leitura literária - *A vaca que botou um ovo*

Nesse terceiro momento, realizado em uma tarde do dia 30 de maio de 2025, ocorreu a leitura literária do livro *A vaca que botou um ovo*, de autoria de Andy Cutbill e ilustrado por Russell Ayto. Antes da leitura, dialogamos sobre a construção do mural e relembramos o que são os animais ovíparos abordados anteriormente. Mostramos a capa do livro e logo as crianças leram o título. Incentivamos a buscarem no cartaz se o animal estava presente na lista de animais ovíparos. Frente à questão de a vaca não ser um animal ovíparo, indagamos, como estratégia de antecipação, o que achavam que iria acontecer na história.

Durante a leitura aconteceram muitas interações entre as próprias crianças e com as ilustrações do livro literário, surgindo comentários, risadas e imitação dos sons dos animais presentes na narrativa. Dessa maneira, demonstrou-se aspectos da ludicidade na manifestação das crianças.

No meio da história, antes do clímax - momento em que a criaturinha nasce, decidimos instigar a curiosidade e imaginação das crianças, perguntando

o que achavam que iria acontecer com o ovo que a personagem, Mimosa, cuidava. Após o término da leitura, fizemos uma roda de conversa composta por sete perguntas, a fim de observar a interpretação das crianças com relação à narrativa, bem como aspectos da imaginação.

Dessa maneira, conseguimos retomar o texto literário com a roda de conversa, espaço em que cada criança compartilhou sua interpretação sobre a história ouvida. Além disso, ao ouvir as demais crianças, cada uma pôde ampliar suas compreensões. Logo, ao fim do diálogo, propomos o registro da parte que cada um mais gostou da história, em forma de desenho a fim de materializar as impressões deste momento de leitura.

d) Quarto momento: Segundo contato com a obra

Diante de diversas atividades do cotidiano escolar, como avaliações, trabalhos e prazos a serem cumpridos, foi necessário fazer uma pausa nas etapas da pesquisa. Sendo assim, após o intervalo de algumas semanas realizamos uma segunda leitura do mesmo livro, a fim de lembrar a história. Esse segundo contato com a obra ocorreu em junho de 2025. Após a leitura pedimos para as crianças terminarem seus desenhos - da parte que mais gostaram da história, como também as que não estavam presentes no momento anterior o realizassem. Ademais, todos os alunos quiseram fazer mais de um desenho.

e) Quinto momento: Reconto escrito

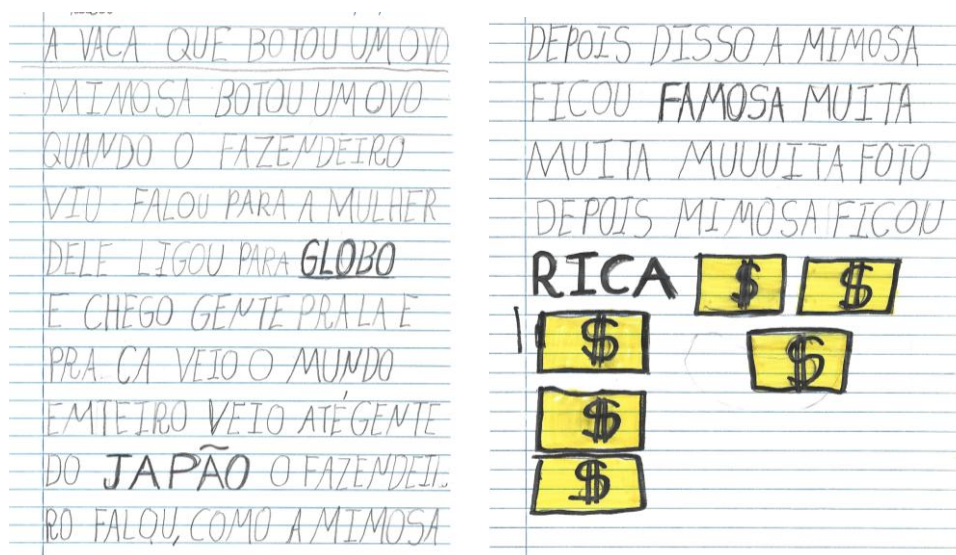
No dia 30 de junho de 2025 a proposta desenvolvida foi um reconto escrito individual. A ideia inicial era, para lembrar, mostrar apenas as imagens do livro a fim de que pudesse ser produzido texto. Entretanto, as crianças afirmaram que não se lembravam da história. Assim, a professora sugeriu que contássemos novamente. Portanto, houve uma terceira leitura do livro. Na sequência, entregamos as folhas com pauta para que eles produzissem. Um aspecto importante a ser destacado, é que, de acordo com a docente da turma, esta foi a primeira produção de texto da turma. Logo, mencionamos, para ajudá-los, que

uma história possuía início, meio e fim. Nesse sentido, foi interessante que algumas das crianças destacaram que para começar poderia utilizar a expressão “era uma vez”.

Entre outras observações realizadas, algumas crianças facilmente conseguiram escrever seus textos, enquanto outras tiveram dificuldades relacionadas em como começar o texto, o que escrever, ortografia correta das palavras, entre outras questões. Por esse viés, obtivemos produções ricas em detalhes, bem como textos mais objetivos.

Assim sendo, como avaliação geral, consideramos que foram desenvolvidas produções além do esperado. Devido ao curto tempo, cerca de 40 minutos no total, não foi possível para algumas crianças terminarem seus textos e, por este motivo, demos continuidade no dia em que foi realizada a proposta seguinte.

Imagem 2: Reconto escrito pela Criança 9



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Analisando especificamente o reconto da criança 9, encontramos uma coerência em sua estrutura, apresentando alguns erros ortográficos e de pontuação comuns em uma primeira produção textual nesta fase da alfabetização. No entanto, quando se trata da avaliação desconsidera-se a “excessiva preocupação com a ortografia e a forma do texto em detrimento do registro daquilo que o aluno deseja dizer” (Cosson, 2014, p. 112). Portanto,

convém a nós destacar nesta experiência os aspectos da criatividade, imaginação e ludicidade evidenciados na escrita.

Entretanto, como segunda observação desse momento, a criança 9 traz para o relato de uma parte específica da narrativa sua imaginação criativa. Nos trechos "Ligou para a Globo", "Veio gente até do Japão" e "Mimosa ficou rica", nota-se elementos não presentes na narrativa original, no qual a criança abriu espaço para sua imaginação criadora interior, "aquela que se cria algo novo" (Vigotski, 2009, p. 11) a partir da experiência anterior e seu conhecimento de mundo.

f) Sexto momento: Apresentação dos relatos e produção do pintinho

Tendo em vista que no último momento algumas crianças não terminaram seus textos, depois de dois dias, em 02 de julho de 2025, realizamos a retomada dos textos para finalização. Enquanto alguns finalizavam, propomos para o restante que já possuía sua produção completa iniciar o relato oral, lendo as histórias escritas por eles. Várias crianças se voluntariaram a iniciar as apresentações.

Neste mesmo dia, após o intervalo, propomos o último momento de atividade, que foi o encerramento da sequência básica. Inicialmente, dialogamos com as crianças sobre o livro, lembrando a parte que nasce a "criaturinha marrom e cheia de penas", perguntando o que era e qual outra cor poderia ser o animal. Em seguida, partimos para a mão na massa, solicitando que fechassem os olhos e retirassem uma bolinha da caixa que íamos passando. Essas bolinhas foram previamente preparadas com bexigas contendo farinha em seu interior.

Assim que todas as crianças receberam, abriram os olhos e gostaram muito. Imediatamente apertaram as bolinhas, sentindo a textura interessante que a farinha gera dentro do balão. Logo após, entregamos o barbante para o cabelo, caneta preta e vermelha para o rosto e os olhinhos móveis. Cada criança confeccionou seu pintinho da história, como também lhe deu um nome. Tendo os pintinhos prontos, a turma começou a brincar com o novo brinquedo.

Imagem 3 - Pintinho confeccionado pela criança 13: Nome “Tomatito”



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

REFLEXÃO A PARTIR DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Considerando as atividades descritas, observamos que a sequência básica a partir de uma obra literária trouxe resultados que evidenciam a experiência de ludicidade que o trabalho com a literatura proporciona. Destacamos que no decorrer da pesquisa, tornou-se perceptível a relevância de se preparar e desenvolver atividades sequenciadas, ou seja “a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método” (Cosson, 2025, p. 72) que viabilizem o encontro entre a criança e o texto literário, ampliando suas impressões e interpretações.

Nesse contexto, as rodas de conversa despertaram a necessidade de se construir um ambiente em que as crianças possam ser ouvidas e aprendam a ouvir o outro. Dimensão esta, que observamos que a turma, tanto durante o desenvolvimento da pesquisa quanto no cotidiano - uma vez que o acompanhamos nas atividades do PIBID, necessita ser construído. Por esse motivo, faz-se necessário um planejamento dos momentos da sequência literária - e se necessário adaptá-lo - considerando a realidade da turma. Isso, conforme nos aponta Bajour (2012, p. 63), buscando “imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta”.

Torna-se, portanto, fundamental destacar a relevância da prática literária no contexto escolar, principalmente em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que se encontra no processo de alfabetização. Nesse cenário, a

junção entre o letramento literário e a alfabetização promoveu uma rica experiência que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao longo da prática, observou-se que essa interação e diálogo permitiu uma troca de visões, opiniões e ideias; para além do desenvolvimento da sequência literária, notou-se um grande avanço das crianças quanto à escuta, à compreensão do outro, de suas experiências de mundo e a coletividade em construir significados como pontua Bajour (2012).

Entretanto, ainda refletindo, pode-se descrever que no momento do diálogo e partilha a ludicidade já iniciava sua manifestação, sendo observada em cada resposta. Desse modo, a criação imaginária faz presente em cada fala e as experiências anteriores armazenadas na memória se materializam na busca por um significado, ou seja, tudo aquilo que cada criança quis dizer é parte de algo vivenciado por ela anteriormente, de acordo com Vigotski (2009).

Por este mesmo viés, na etapa de interpretação da sequência literária o reconto escrito, assim como os demais registros, incluindo os pintinhos, são a materialização de diferentes “leituras” e interpretações que cada criança realizou da mesma história, *A vaca que botou um ovo*, carregadas de elementos subjetivos e sob uma ótica singular. Nesse sentido, seguindo o que nos aponta Cosson (2025), observamos a prática social da leitura, isto é, o letramento literário feito na escola, em que o compartilhamento de sua interpretação da narrativa possibilita que o outro tenha conhecimento e amplie os sentidos elaborados individualmente.

Diante desses aspectos mencionados, evidenciou-se a ludicidade que acompanhou todo o processo de realização da sequência literária, sendo manifestada nas rodas de conversa, leitura e escrita. Como bem descrito anteriormente, ficou visível a liberdade expressiva das crianças, sua criatividade e desenvolvimento ao longo do processo, no qual podemos salientar a presença viva da ludicidade, que pode ser observada nos simples brincar da infância.

Sabemos que "a ludicidade faz parte da vida humana" (Santos, De Oliveira, Oliveira, 2022, p. 95) desde o nascimento e durante toda a vida, contribuindo grandemente no desenvolvimento e aprendizagem. É nesse processo social de coletividade, principalmente no ambiente escolar, que o lúdico se faz presente e naturalmente pelas emoções, sentimentos e sensações.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos evidenciar, segundo Santos, De Oliveira e Oliveira (2022) que práticas lúdicas como as contações de histórias, leitura, desenho, filme e música são ações que possibilitam o desenvolvimento da criação imaginária das crianças. A partir do momento de socialização, a criança aprende com o meio ao seu entorno, dando sentido e significado para o seu mundo, sendo um espaço de voz, desenvolvimento e escuta.

Mediante a essa perspectiva, Rau (2012) volta nosso olhar para a ludicidade como uma "atitude pedagógica" (Rau, 2012, p.32) e não um mero passatempo, como muitas vezes é destinado aos ambientes educacionais. Tal ação necessita de planejamento, objetivo e, principalmente, a observação das necessidades de cada criança, visando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Proporcionando um aprender brincando, o que de fato foi visível ao longo da proposta. As crianças estimularam sua criticidade por meio das rodas de conversa, com respostas e indagações interessantes, além da imaginação e criatividade na confecção do pintinho e escrita da narrativa.

Bem como, destacamos a importância da articulação entre ludicidade, aprendizagem e, também, ao letramento literário, em que ambos propiciam ir ao encontro do social e da coletividade. Com isso, muitos autores e pesquisadores descrevem a ludicidade, à brincadeira, ao ambiente, métodos de aprendizagem e diversas interpretações, o que equivale a cada época e linha de pesquisa estudada.

Para além disso, a ludicidade pode também ser observada consequentemente ao desenvolvimento mútuo e integral do indivíduo pelas atividades/experiências significativas em seu meio e expressa pela escrita, arte, dança e atitudes. Entretanto, na sala de aula, espaço de ensino aprendizagem, observamos a questão comportamental das crianças e organização do ambiente, pelo fato de não terem práticas de leitura literária no cotidiano.

Nesse viés, podemos relacionar com a questão que Silva (2020) nos apresenta que, durante as aulas ocorrem as mais diversas manifestações de sentimentos e emoções: alegria, tristeza, medo, raiva entre outros. Dessa forma, mediante o comportamento, exige a didática docente mais adequada à situação. Segundo Silva (2020) um ambiente formal e rígido, a autonomia das crianças é

escassa e conseqüentemente o desenvolver de sua ludicidade é menor, em contrapartida, um espaço que possibilita o protagonismo e autonomia tende o despertar da ludicidade e a didática docente adequada.

Dessa forma, foi em relação a essa analogia que compreendemos a manifestação lúdica e natural das crianças, seus pontos de vista e reflexões sobre cada momento desenvolvido. Além disso, nesse espaço de multiplicidade de expressões e opiniões as crianças sentiram-se à vontade e parte da aprendizagem, como também para nós pesquisadoras, necessitou-se uma ação de direcionamento, como organização do ambiente em círculos, momentos para diálogos e silêncio em algumas situações. Sendo assim, como foi uma primeira experiência das crianças com uma sequência de leitura literária, durante o processo foi observando-se um maior envolvimento, desenvolvimento de ações, escuta e coletividade.

Nesse sentido, analisando todo o processo, percebemos uma relação com a ideia de "círculo mágico" Huizinga 1998, citado por Silva (2020):

levamos para dentro dele nossas referências da vida real como frustrações, angústias, esperanças, problemas, modos de ser, responsabilidades e outros hábitos. No interior desse "círculo", deparamo-nos com fantasias; somos levados algumas vezes à catarse, dedicamo-nos ao jogo com certa imersão, enfrentamos desafios e vivenciamos outras experiências, influenciadas pelas experiências anteriores que levamos conosco. Quando saímos do círculo, levamos conosco reflexos dessas experiências significativas, o que, de alguma forma, acaba por representar novos significados em nossa vida ordinária. (Huizinga 1938 apud SILVA, 2020, p. 11)

Observa-se, portanto, a ludicidade como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo. Possibilitando assim como no excerto acima, a construção de novos significados mediante a experiências lúdicas, que articulam, ao mesmo tempo, com sua bagagem e conhecimento prévio de mundo.

Por fim, é interessante citar que, pelo fato de acompanharmos a turma no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, recebemos constantemente feedbacks e avaliações das crianças sobre o trabalho desenvolvido. Dessa maneira, acompanhamos de modo muito próximo a

expectativa das crianças com as atividades propostas, o envolvimento com o trabalho e os resultados que foram colhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas na sequência básica possibilitaram compreender a relevância da leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na ludicidade manifestada nestas práticas. Além disso, conclui-se que os aspectos de mediação literária são essenciais, uma vez que com a condução adequada, por meio do planejamento, da intencionalidade das atividades, da escuta e do olhar docente atento, encontramos a experiência de ludicidade que perpassa os momentos que compõem o processo de aprendizagem na escola, incluindo o trabalho com a literatura infantil.

Nesse viés, o estudo dos conceitos teóricos referentes à leitura literária, mediação e ludicidade sob a luz de referências como Martins (2010), Bajour (2012), Cosson (2014), Vigotski (2009), Rau (2012) e Silva (2020) nos permitiu defini-los e relacioná-los. Ademais, este conhecimento construído sobre o tema viabilizou o desenvolvimento de ações fundamentadas durante o trabalho e que contribui para a nossa formação docente.

Em síntese prática, a pesquisa participante e de abordagem qualitativa buscou evidenciar e observar a manifestação da ludicidade por meio de um estudo teórico e sistematizado em uma sequência de atividades, envolvendo a leitura literária, ludicidade e alfabetização. Tendo em vista as dez atividades que compuseram a sequência básica executada, os dados revelam o potencial lúdico, imaginário e criativo proporcionado pela prática de leitura literária.

Em consonância com a sequência básica de Cosson (2025) foi um trabalho que culminou na motivação através das rodas de conversa, diálogos, indagações criativas e a produção do cartão exercitando a escrita, tendo desenhos autorais e uma atividade de pintura. Todo esse processo anterior à leitura, possibilitou explorar o conhecimento prévio e de mundo das crianças. Na parte seguinte, introdutória da proposta, inicia-se com o mural de animais e a leitura da obra literária. Por último, desenvolvemos a interpretação com a releitura escrita da narrativa, a apresentação dos recontos e confecção artística.

No que tange a premissa central em identificar a presença da ludicidade em práticas de leitura literária e seus aspectos de mediação observadas desde a preparação inicial de seleção da obra, a formulação de perguntas e organização das atividades. Diante disso, sob a perspectiva de propiciar uma experiência significativa, os resultados evidenciam a manifestação da ludicidade de modo natural e espontâneo em cada etapa da proposta.

Para tanto, ressaltamos a importância da narrativa em cada etapa da vida, possibilitando desde cedo a criação imaginária, fantasia, percepção de mundo e criticidade. Além de ampliar o repertório literário e cultural das crianças e até mesmo a afeição pela leitura, o trabalho com a literatura proporciona a construção de um ambiente rico de trocas de experiências, conhecimento e didaticamente um espaço de escuta. Outro aspecto é relevante destacar, como a ludicidade vai além do brincar e engloba até mesmo o próprio ambiente e a mediação didática docente, que contribui para a manifestação ou não da ludicidade.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BUSATTO, Cléo. Literatura oral – O saber popular. In: BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** Pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 15-41.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; LOBO, Dalva de Souza. **Os encantadores de histórias:** sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 233p.

GROSSI, Maria Elisa. Verbete Contação de histórias. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria; Bregunci, Maria. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

MARTINS, Ronei. **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Editora UFLA, 2022.

MORAES, E. De encantada a encantadora de histórias. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; LOBO, Dalva de Souza. **Os encantadores de histórias**: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelis. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTOS, Anderson Oramisio; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; OLIVEIRA, Camila Rezende. A ludicidade: objetos, significados e desenvolvimento infantil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 53, 2022.

SILVA, Marcos Ruiz da. **Ludicidade**. São Paulo: Contentus, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - Livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 03

LITERATURA E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO *MEU IRMÃO NÃO ANDA, MAS SABE VOAR* ALIADA AO ENSINO LITERÁRIO

Daniel Lucas dos Santos Lima¹; Andressa de Jesus Araújo Ramos²

¹Graduando do Curso de Letras em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Curso de História pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Integrante do projeto de extensão “ESTÁ NO AR: FALA, UEMA!” e é integrante do Núcleo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Gêneros Textuais Digitais (NELINX), vinculados à primeira instituição.

²Doutora em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

INTRODUÇÃO

A literatura inclusiva configura-se, na contemporaneidade, como um instrumento fundamental para a formação ética, social e estética dos sujeitos, à medida que possibilita a problematização da diferença, do respeito e da convivência com a diversidade nos diversos espaços sociais, especialmente no contexto escolar. A escola, enquanto ambiente de formação humana e social, constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a empatia e o reconhecimento das singularidades. Nesse cenário, a literatura infantil assume papel de destaque, por permitir que a criança entre em contato com múltiplas realidades, experiências e modos de existir, ampliando sua percepção de mundo e do outro.

Nesse contexto, a obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, de Angel Barcelos, apresenta-se como um relevante recurso para a discussão da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do ensino literário e escolar. Por meio de uma narrativa sensível e simbólica, o livro aborda a convivência com a diferença, a superação de limitações, a amizade e a imaginação, contribuindo para a

construção de uma perspectiva não estereotipada da deficiência. A representação do personagem cadeirante ocorre de maneira humanizada, deslocando o foco da limitação física para o afeto, a imaginação e as relações interpessoais, o que favorece a formação de leitores mais sensíveis, críticos e empáticos.

Diante disso, a questão norteadora que orienta este estudo pode ser formulada nos seguintes termos: de que forma a obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar* contribui para a abordagem da inclusão no contexto do ensino literário, promovendo a formação ética e a valorização da diferença no ambiente escolar?

O objetivo geral deste estudo é analisar, de forma crítica, como a obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, de Angel Barcelos, aborda a temática da inclusão, articulando-a às práticas de leitura literária em sala de aula. Como objetivos específicos, busca-se: (I) discutir a literatura como instrumento de humanização; (II) analisar a representação da deficiência e da diferença na literatura infantil presente na obra; (III) refletir sobre as contribuições do livro para a promoção da empatia e do respeito às diferenças no contexto escolar; e (IV) compreender o potencial pedagógico da obra para a formação do leitor crítico e sensível.

Justifica-se a realização desta pesquisa pela relevância de se discutir a literatura inclusiva no âmbito educacional, sobretudo em um contexto social marcado por desigualdades, preconceitos e exclusões históricas. A abordagem da deficiência na literatura infantil, quando realizada de maneira ética e humanizada, contribui para a desconstrução de estigmas e para a construção de uma cultura escolar pautada na valorização da diversidade. Ademais, a análise da obra de Angel Barcelos mostra-se pertinente por evidenciar como a literatura pode atuar como mediadora de processos formativos, promovendo a inclusão, o respeito e a convivência com a diferença desde a infância.

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se nos pressupostos de Sassaki (1997), Bettelheim (1996), Coelho (2000) e Mantoan (2003), autores que discutem, sob diferentes perspectivas, a educação inclusiva, a importância da literatura na formação do sujeito, a infância e os processos de inclusão escolar. Esses referenciais possibilitam a articulação entre literatura, educação e inclusão, sustentando a análise proposta.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise da obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, em diálogo com os referenciais teóricos da educação inclusiva e do ensino de literatura. A investigação concentra-se na leitura crítica da narrativa, buscando compreender como os elementos literários e simbólicos da obra contribuem para a construção de sentidos relacionados à inclusão, à deficiência, à afetividade e à formação do leitor.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LITERATURA

A educação inclusiva constitui um dos principais paradigmas contemporâneos da educação, sobretudo por sua defesa de uma escola que reconhece a diversidade humana como princípio formativo e não como exceção. Tal perspectiva rompe com modelos segregadores historicamente consolidados e propõe a construção de práticas pedagógicas orientadas pelo respeito às diferenças, pela equidade e pela valorização das singularidades. Assim como a diversidade linguística, a inclusão educacional deve ser compreendida como expressão legítima da pluralidade social. Como salienta Campbell,

Educação inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à uma escola que inclua todos os alunos, celebre a diferença, responda às necessidades individuais e apoie a aprendizagem sustentado no pressuposto de que os alunos podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária (Campbell, 2009, p. 141).

A definição da autora evidencia que a educação inclusiva não se limita ao simples acesso físico dos estudantes ao espaço escolar, e isso não seria inclusão, mas pressupõe uma transformação estrutural da escola enquanto instituição social. Trata-se de um modelo educacional que reconhece a diversidade como valor pedagógico e social, ao mesmo tempo em que responsabiliza a escola pela garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os sujeitos, mobilizando todo o corpo docente da instituição. Nessa perspectiva, o aluno com deficiência deixa de ser visto como problema individual e passa a ser compreendido como sujeito de direitos, cuja singularidade integra o processo educativo como também o meio social.

Segundo Sasaki (1997, p. 41), “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas”. A concepção apresentada pelo autor amplia e diversifica o entendimento de inclusão ao situá-la como um movimento social, político e ético. Incluir implica romper com barreiras físicas, preconceituosas, simbólicas, atitudinais e institucionais que foram historicamente impostas às pessoas com deficiência. Mais do que um ato pedagógico, a inclusão configura-se como um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, na qual a diferença não seja objeto de exclusão, mas de reconhecimento e valorização. “[...] os alunos conheceram e entenderam as necessidades e as dificuldades daqueles que convivem com a deficiência, trabalhando conceitos como solidariedade, respeito, convívio social, por meio de uma ferramenta pedagógica” (Garcia, 2015, p. 69).

A afirmação demonstra e explicita que ações pedagógicas voltadas à inclusão favorecem a formação ética dos estudantes, especialmente no que diz respeito à construção de valores como respeito, empatia, solidariedade e convivência com as singularidades de cada indivíduo. Ao compreenderem as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, os alunos ampliam sua visão de mundo e desenvolvem uma consciência social mais crítica. O professor pode mobilizar o corpo docente da instituição escolar de forma significativa por meio da literatura, que, enquanto prática estética, emocional e formativa, possibilita a sensibilização e a problematização das desigualdades sociais. Nesse sentido, Bettelheim (1996, p. 13) salienta que:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

A partir da posição do autor, compreende-se que a literatura infantil exerce um papel fundamental na constituição subjetiva da criança, atuando tanto no desenvolvimento intelectual quanto emocional. A narrativa literária estabelece um espaço simbólico no qual a criança pode reconhecer seus medos, conflitos, desejos e angústias, ao mesmo tempo em que encontra possibilidades de

enfrentamento. No contexto da educação inclusiva, essa função da literatura torna-se ainda mais relevante, pois favorece a identificação, a empatia e a valorização do outro enquanto sujeito de direitos e de afetos.

Apesar da reconhecida importância da literatura infantil no processo formativo das crianças, observa-se, na contemporaneidade, um enfraquecimento das práticas de leitura no contexto social brasileiro. O avanço das tecnologias digitais, dos jogos eletrônicos e das redes sociais têm modificado profundamente os hábitos culturais de crianças e jovens, reduzindo significativamente o contato com os livros e com a prática da escuta de histórias. Como consequência, a leitura literária vem perdendo espaço no cotidiano infantil, o que compromete não apenas a formação do leitor, mas também o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência social.

Esse cenário torna ainda mais urgente o papel da escola (e do profissional) como mediadora do acesso à literatura, sobretudo no que se refere ao seu potencial inclusivo. Ao trabalhar obras que tematizam a deficiência, a diversidade e as relações humanas, a escola contribui para a desconstrução de preconceitos, para a promoção do respeito às diferenças e para a construção de uma cultura de convivência pautada na alteridade. A literatura, nesse sentido, configura-se como instrumento privilegiado de humanização, por possibilitar o diálogo entre realidades distintas e favorecer a formação ética, crítica e sensível dos sujeitos.

Para sintetizar as ideias, Candido (1989) afirma que, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (p. 117). À luz dessa compreensão, evidencia-se que a literatura infantil deve buscar ser mais inclusiva e com isso desempenhar um papel fundamental na formação ética, social e afetiva dos sujeitos, especialmente no contexto escolar, ao possibilitar a ressignificação de imaginários historicamente marcados por estigmas em relação à deficiência.

Nesse sentido, narrativas que abordam a diferença sob uma perspectiva humana, sensível e dignificante contribuem para a construção de novas formas de perceber o outro, favorecendo a ampliação da empatia, do respeito e da convivência com a diversidade no ambiente educacional. Na escola, tais obras

potencializam práticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao diálogo e à formação do leitor crítico, promovendo não apenas a aprendizagem literária, mas também a formação cidadã. Assim, a literatura, ao representar a deficiência de modo não estigmatizante, consolida-se como instrumento de humanização e transformação social, fortalecendo a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

LITERATURA INCLUSIVA NA ESCOLA: ANÁLISE DA OBRA: *MEU IRMÃO NÃO SABE ANDAR, MAS SABE VOAR*

A literatura infantil, no contexto educacional, constitui-se como um instrumento fundamental para a formação integral da criança, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético. No âmbito da educação inclusiva, essa função da literatura torna-se ainda mais significativa, pois permite que a criança entre em contato com diferentes realidades humanas, reconheça a diversidade e desenvolva valores como o respeito, a empatia e a solidariedade. Desse modo, a literatura inclusiva na escola configura-se como uma ferramenta pedagógica capaz de promover não apenas a aprendizagem da leitura, mas também a formação de sujeitos sensíveis às diferenças que constituem o espaço social. Como apresenta Coelho (2000, p. 16),

Os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

A partir dessa concepção, compreende-se que a literatura ultrapassa o campo passivo e se torna como uma prática formativa que amplia a percepção da realidade e fortalece a consciência do sujeito em relação ao outro. Essa dimensão é imprescindível no contexto da inclusão, pois contribui para que o aluno desenvolva uma postura reflexiva e sensível diante das diferenças. Ao trabalhar a literatura no espaço escolar de maneira inclusiva, cria-se a possibilidade de vivências significativas mediadas pela imaginação, pelo aspecto lúdico dos textos, como a obra aqui analisada e pela construção de sentidos,

favorecendo a inserção do aluno no universo da leitura, mesmo antes de seu pleno domínio do código escrito. Com isso, Abramovich (2004, p. 98) também ressalta que:

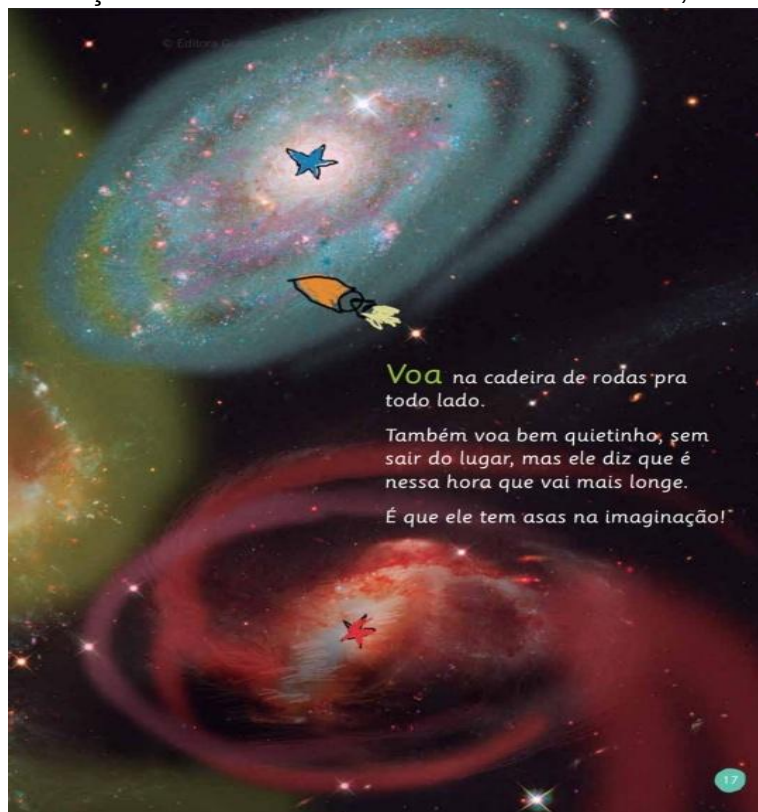
Ainda que por meio de uma única história a criança tem a capacidade de descobrir outros lugares, tempos, jeitos de ser e de agir, conhece novas regras, adota posturas antes desconhecidas e desenvolve a ética. Ela ainda vê o mundo sob outra ótica, além de aventurar-se pelos caminhos que englobam história, filosofia, política, psicologia, antropologia, direito, sem sequer conhecer esses nomes e sem perceber que no momento da leitura aconteceu uma aula.

As experiências proporcionadas pela leitura literária possibilitam, assim, uma aprendizagem que ocorre de maneira natural e muitas vezes imperceptível para a criança. Por meio do contato com as narrativas, ela amplia sua visão de mundo, constrói valores éticos, reconhece diferentes formas de existência e desenvolve atitudes de respeito e convivência. Nesse processo, a literatura assume um papel essencial na compreensão do princípio da inclusão no ambiente escolar, pois promove o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da vida em sociedade, favorecendo a formação de leitores críticos, sensíveis e socialmente conscientes. Diante do exposto, passa-se agora à análise da materialidade imagética da obra *Meu irmão não sabe andar, mas sabe voar*, considerando-se sua dimensão estética, pedagógica e inclusiva no contexto escolar.

As ilustrações constituem elemento central da narrativa, sobretudo por se tratar de um livro direcionado ao público infantil, no qual a imagem assume papel mediador fundamental no processo de leitura, compreensão e construção de sentidos. Elas não apenas acompanham o texto verbal, mas ampliam e aprofundam os significados da história, contribuindo para a expressão de emoções, ações e relações entre os personagens. Nesse sentido, as imagens favorecem a aproximação do leitor com a temática da deficiência, promovendo uma leitura sensível e empática. Além disso, as ilustrações auxiliam no desenvolvimento da imaginação e da interpretação, permitindo que a criança compreenda a narrativa mesmo antes da completa alfabetização.

[...] literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (Coelho, 2000, p. 27).

Figura 1. Ilustração retirada do livro: *Meu irmão não anda, mas sabe voar*



Fonte: Fotografia dos autores (2026).

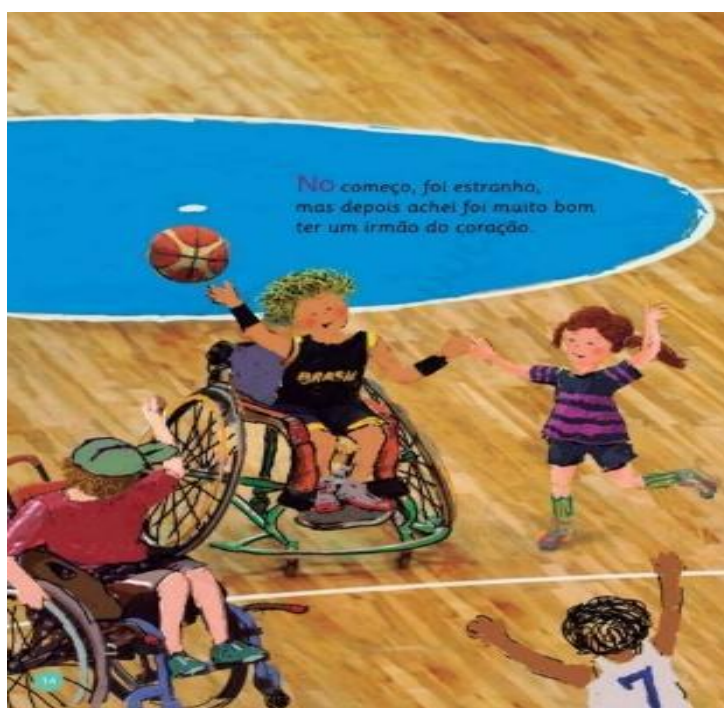
A partir dessa concepção, compreende-se que a literatura infantil articula dimensões estéticas e humanas, conjugando o universo do imaginário às experiências concretas da vida. Na obra analisada, tal articulação manifesta-se de forma expressiva por meio das imagens amplas, coloridas e visualmente acessíveis, que representam o personagem em sua condição de deficiência sem estigmatização, destacando seus sonhos, afetos e possibilidades. A composição visual das páginas, com ilustrações de grande proporção e forte contraste cromático, favorece a leitura por crianças com baixa visão, reduzindo o esforço visual necessário para a observação e garantindo maior acessibilidade ao conteúdo narrativo, o que reforça o caráter inclusivo da obra também em sua dimensão material.

Assim, por meio dessas representações visuais, torna-se possível refletir com as crianças sobre a realidade da sociedade em que vivem, fomentando, no ambiente escolar, discussões sobre as diferenças e sobre os direitos

historicamente negados àqueles que não correspondem aos padrões socialmente instituídos.

A narrativa imagética da obra contribui para a problematização da deficiência de maneira sensível, favorecendo a construção de uma leitura que ultrapassa a simples dimensão estética e alcança a formação ética e social do leitor. Além disso, a inclusão, enquanto princípio educacional, encontra respaldo legal nos dispositivos normativos vigentes, que asseguram que a educação deve ser efetivamente para todos e com todos, o que reforça a pertinência do trabalho com obras dessa natureza no contexto escolar.

Figura 2. Ilustração retirada do livro: *Meu irmão não anda, mas sabe voar*



Fonte: Fotografia dos autores (2026).

Outra imagem do livro que chama bastante atenção está na página 17, e observa-se, nesta ilustração, a representação de crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais e com deficiência física compartilhando um mesmo espaço lúdico por meio da prática esportiva do basquete. A cena evidencia crianças brancas, negras e cadeirantes interagindo de forma natural e igualitária, sem que a deficiência seja retratada como elemento de limitação social.

Ao contrário, a participação do personagem em cadeira de rodas no jogo de basquete esporte tradicionalmente associado à coordenação motora ampla rompe com estereótipos capacitistas e reafirma a ideia de que a deficiência não impede a vivência plena da infância, do brincar e da convivência coletiva. A ludicidade da cena, aliada ao dinamismo das cores e dos gestos, reforça a proposta inclusiva da obra, tornando a diferença um elemento constitutivo e positivo das relações sociais.

Essa perspectiva é corroborada pelo próprio texto da narrativa, quando se afirma: “Quer saber? Meu irmão foi mesmo o meu melhor presente de aniversário! A gente brinca, conversa, assiste TV, vai ao cinema, vai à escola... Fazemos muitas coisas juntos. Somos amigos.” (Barcelos, 2013, p. 17). Tal excerto evidencia que a relação entre as personagens é marcada pelo afeto, pela convivência cotidiana e pelo reconhecimento do outro como sujeito íntegro, e não “protegido” pela condição física. Trata-se de uma construção discursiva que naturaliza a inclusão, apresentando-a como parte da vida comum e não como exceção. No que se refere ao papel das imagens na construção de sentidos, Lima (2005, p. 101) afirma que,

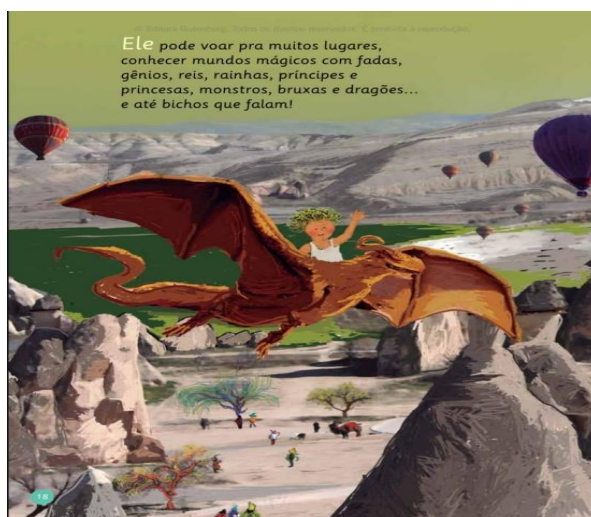
toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo.

Nesse sentido, a imagem abordada não apenas ilustra a narrativa, mas também materializa valores sociais ligados à diversidade, à igualdade e ao respeito às diferenças, funcionando como material potente de mediação pedagógica no contexto escolar.

Assim, torna-se fundamental estar atento às visões de mundo que as crianças acessam por meio da literatura. As obras que circulam na escola contribuem decisivamente para a formação de imaginários sociais e para a construção de identidades. Ao tratar da representação de personagens negros e com deficiência, Lima (2005) chama a atenção para a escassez histórica desses sujeitos como protagonistas nas narrativas infantis, o que reforça a necessidade de selecionar, intencionalmente, livros que ampliem a

representatividade. Nesse aspecto, a obra analisada destaca-se por oferecer às crianças um repertório simbólico mais diversos, favorecendo o reconhecimento da pluralidade humana e fortalecendo, no ambiente escolar, práticas educativas alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Figura 3. Ilustração retirada do livro: *Meu irmão não anda, mas sabe voar*



Fonte: Fotografia dos autores

A última imagem selecionada da obra é, sem dúvida, uma das que mais desperta a atenção pela força simbólica e pelo apelo ao imaginário. Nela, a criança com deficiência é representada em pleno voo sobre um dragão, atravessando paisagens fantásticas, repletas de elementos do universo mítico e da fantasia. Essa construção imagética reforça a ideia central da obra de que, embora o corpo possua limitações físicas, a imaginação é ilimitada. O texto que acompanha a imagem: “Ele pode voar pra muitos lugares, conhecer mundos mágicos com fadas, gênios, reis, rainhas, príncipes e princesas, monstros, bruxas e dragões... e até bichos falam!” (Barcelos, 2013, p. 18).

Esse trecho evidencia de forma sensível o poder da literatura como espaço simbólico de liberdade para a imaginação da criança. No contexto da educação inclusiva, essa representação é extremamente significativa, pois permite que crianças com e sem deficiência se reconheçam como sujeitos capazes de sonhar, criar e explorar mundos possíveis por meio da leitura. A literatura, nesse sentido, assume sua função mimética e estética ao representar

a vida, os desejos e as experiências humanas de maneira simbólica, potencializando o pensamento criativo e o exercício da imaginação.

Essas vivências proporcionadas pela leitura ampliam significativamente o repertório infantil, uma vez que a criança aprende valores, conceitos e atitudes de forma espontânea, muitas vezes sem perceber que está aprendendo. O contato com narrativas que abordam a diferença possibilita descobertas sobre si e sobre o outro, favorecendo o reconhecimento das diversidades humanas como princípio fundamental da convivência social e da inclusão no espaço escolar. Nesse sentido, tais experiências contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e críticos, aptos a compreender a pluralidade que constitui a vida em sociedade. Mantoan (2006, p.15) afirma:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

A partir dessa concepção, compreende-se que a educação inclusiva exige uma escola aberta à diversidade e comprometida com a valorização das múltiplas formas de expressão dos sujeitos. Nesse processo, a literatura infantil inclusiva, como a obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, apresenta-se como um recurso pedagógico potente para ressignificar as diferenças no interior da sala de aula, contribuindo para a construção de práticas educativas mais justas, humanas e democráticas. Ao inserir narrativas que representam crianças com deficiência de forma positiva e protagonista, a escola desloca o olhar da deficiência para as potencialidades, rompendo com estigmas historicamente construídos. Coelho (2000, p. 151) ressalta que:

Enfim, o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade-em-transformação que é a sociedade, onde ele deve atuar, quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Segundo essa perspectiva, a literatura contemporânea assume (nesse contexto) um compromisso formativo, pois estimula a reflexão crítica e favorece

a compreensão das transformações sociais. Nessa direção, a temática da inclusão de pessoas com deficiência revela-se como uma demanda urgente da atualidade, uma vez que crianças convivem diariamente com a diversidade nos mais variados espaços sociais, sobretudo na escola.

Entretanto, é necessário destacar que os efeitos formativos da literatura inclusiva dependem diretamente das estratégias didático-pedagógicas adotadas pelo professor. A mediação docente é fundamental para que a leitura da obra se transforme em instrumento efetivo de reflexão, diálogo e construção de valores. No que se refere ao contexto escolar, *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, apresenta-se como uma obra especialmente indicada para turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo entre o 1º e o 3º ano.

As imagens de grandes proporções, o texto acessível e a temática sensível favorecem a compreensão por parte das crianças e possibilitam diferentes abordagens pedagógicas, como rodas de leitura, produção de desenhos, debates sobre diferenças e projetos interdisciplinares. Além disso, no caso de alunos com deficiência física ou baixa visão, a predominância da linguagem visual amplia a acessibilidade e fortalece o caráter inclusivo da obra.

A literatura, ao articular fantasia e realidade, permite que a criança “viaje” para além de suas condições concretas de existência. No caso específico de crianças cadeirantes ou com limitações motoras, o texto literário assume ainda mais relevância por possibilitar, simbolicamente, experiências que muitas vezes não são vivenciadas no plano físico. O voo representado na imagem final não se restringe a um deslocamento imaginário, mas simboliza a liberdade do pensamento, o direito ao sonho e a potência da criação. Desse modo, a literatura inclusiva promove o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da autonomia simbólica, elementos essenciais para a formação integral do sujeito.

Diante das análises realizadas, constata-se que a obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, configura-se como um importante instrumento pedagógico no contexto da literatura infantil inclusiva, ao articular texto e imagem de forma sensível, acessível e profundamente significativa. A narrativa e as ilustrações constroem representações positivas da criança com deficiência, rompendo com

estereótipos e promovendo a valorização da diferença como elemento constitutivo da vida social.

No âmbito escolar, a obra revela-se especialmente potente para o trabalho com turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação de leitores críticos, sensíveis e empáticos. Ao mobilizar o imaginário, estimular a criatividade e fomentar reflexões sobre inclusão, a literatura reafirma seu papel formativo e humanizador no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a obra *Meu irmão não anda, mas sabe voar*, de Angel Barcelos, configura-se como um potente instrumento de mediação entre literatura, educação e inclusão, ao abordar a deficiência sob uma perspectiva humanizada, sensível e não estigmatizante. Ao articular texto verbal e ilustrações de forte apelo estético e simbólico, a narrativa promove a construção de sentidos que deslocam o olhar da limitação física para as potencialidades, os afetos, a convivência e a imaginação, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais sensíveis, críticos e empáticos.

Os resultados desta investigação confirmam que a literatura infantil inclusiva desempenha um papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos, conforme discutido por Candido (1989), ao possibilitar a ampliação da compreensão do outro e do mundo. A obra analisada demonstra que a deficiência não precisa ser apresentada como sinônimo de incapacidade ou marginalização, mas pode ser representada de maneira ética, afetiva e protagonista, favorecendo a ressignificação de imaginários historicamente marcados por estigmas.

No âmbito do ensino da literatura, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o livro revela-se pedagogicamente adequado por apresentar linguagem acessível, imagens de grandes proporções e uma temática alinhada às demandas contemporâneas da educação inclusiva. Sua utilização em sala de aula permite não apenas o desenvolvimento da leitura

literária, mas também a promoção de debates sobre respeito, convivência, diversidade e direitos, contribuindo para a formação cidadã das crianças.

Além disso, evidencia-se que os efeitos formativos da literatura inclusiva dependem diretamente da mediação do professor, que deve atuar de forma crítica e intencional para potencializar as discussões propostas pela obra. Quando bem conduzida, a leitura literária transforma-se em espaço privilegiado de diálogo, reflexão e construção de valores, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a justiça social.

Dessa forma, conclui-se que, *Meu irmão não anda, mas sabe voar* ultrapassa o caráter meramente recreativo da literatura infantil e se consolida como um recurso didático e formativo de grande relevância para a educação inclusiva. Ao articular estética, imaginação, afetividade e representação positiva da deficiência, a obra reafirma o papel da literatura como instrumento de humanização, de transformação social e de fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade como princípio constitutivo da formação humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

BARCELOS, Angel. **Meu irmão não anda, mas sabe voar**. Belo Horizonte: Yellowfante, 2020.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GARCIA, Adriana. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo de ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1666/1/LD_PPGEN_M_Garcia%2c%20Adriana_2015.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. **A formação do professor para a inclusão escolar**: questões curriculares do curso de pedagogia. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CAPÍTULO 04

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SITUAÇÕES DE LEITURA

Andreia Borges de Oliveira Carvalho¹; Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

¹ Mestra em Educação. Professora da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SME), Belo Horizonte, Minas Gerais, (MG) País. E-mail: andreia.carvalho@estudante.ufla.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761639961325813>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3025-1430>. ² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Gestão Educacional, teorias e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, (MG) Brasil. Bolsista Produtividade CNPq/Fapemig. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>.

INTRODUÇÃO

Partimos da concepção de que a leitura literária é a porta de entrada para o mundo da leitura, da escrita, das conversas, por permitir muitas coisas. Em primeiro lugar, é direito de todos experimentar a literatura (Cândido, 1995), pois promove a fruição, funciona como referência ética, estética e cultural, além de propiciar a interpretação, a compreensão, o conflito e o encantamento. Além disso, permite compreender as palavras para além de um conteúdo ou de uma definição pronta, amplia o repertório linguístico e a construção de sentidos.

Consideramos que a formação literária das crianças deve ser organizada a partir de situações que estimulem sua imaginação, a curiosidade e a inventividade, promovendo uma experiência concreta com a leitura, momento em que a mediação docente assume um papel de centralidade. Dessa forma, o trabalho com a leitura literária se mostra um diferenciador no processo de formação literária das crianças.

Vale ressaltar que a literatura também estimula e desenvolve a linguagem verbal e não verbal, a qual pode acontecer por meio das relações construídas com diferentes materiais de leitura, e sua constituição ocorre antes mesmo de a criança ingressar na instituição escolar. A habilidade leitora das crianças pode ser desenvolvida de várias formas e, para isso, Goulart (2015, p. 49) aponta a necessidade de compreensão de que o trabalho com a literatura é um trabalho com a linguagem, pois se mostra um dos vários caminhos para o professor utilizar-se da palavra “[...] como articulação da linguagem, tecida em redes interdiscursivas, seja oralizada, gesticulada, escrita, musicalizada, sinalizada, materializada em diferentes suportes”.

Nessa direção, este estudo integra as discussões sobre a leitura literária na educação infantil, contidas nas pesquisas em desenvolvimento no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) nos últimos anos. Pesquisas como Nascimento (2021), Silva (2023), Goulart e Rodrigues (2022) consideram as estratégias de leitura de Solé (1998) e seu impacto no processo de compreensão leitora das crianças.

Em articulação com os trabalhos produzidos pelo NELLE, esta pesquisa questiona: Como as professoras desenvolvem as atividades de leitura literária, atuando como mediadoras desse processo para viabilizar a formação de pequenos leitores? Quais atividades de leitura literária são desenvolvidas na Educação Infantil e de que maneira?

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo investigar como as professoras desenvolvem práticas de leitura literária com crianças na Educação Infantil, em específico na pré-escola.

Para isso, realizamos uma pesquisa de campo, exploratória e de abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da observação e acompanhamento das atividades de leitura literária em uma turma da educação infantil, de 5 anos, durante dois meses no segundo semestre de 2024. A escolha pela abordagem qualitativa, conforme aponta Gil (2002), não visou encontrar um caminho definitivo, mas sim aprofundar a compreensão sobre o fenômeno estudado, com vistas a contribuir para práticas mais eficazes.

SOBRE A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Consideramos a leitura literária às crianças da educação infantil uma prática fundamental, pois as crianças, ainda que não dominem o código linguístico ou não estejam alfabetizadas, são capazes de compreender textos e de refletir sobre eles (Goulart, 2012).

O impacto da leitura não está restrito ao momento em que lemos. Os sentimentos, as emoções, a forma que o pensamento deu para a imaginação no momento da leitura podem ressoar e evoluir dentro de nós muito tempo depois de ler ou ouvir, levando a reflexões, mudanças e até transformações cognitivas, emocionais, sociais e políticas.

A leitura passa a ser compreendida como um processo que envolve o texto, o leitor e a interação social. Rildo Cosson (2022) considera, simultaneamente, a leitura um fenômeno cognitivo e social, dividindo a teoria sobre leitura em três grupos: o primeiro centrado no texto, onde ler é considerado um processo de extração que passa por dois níveis (letras/palavras e significado); o segundo, centrado no leitor, onde ler depende mais dele do que do texto, ignorando que o sentido é uma construção social; e o terceiro grupo – no qual nós apoiamos –, que considera a leitura como o resultado da interação entre leitor e texto, envolvida por um processo interpretativo que vai além do texto físico e da linguagem escrita, levando em conta o contexto, a intertextualidade, as associações mentais e as conexões emocionais que os leitores fazem ao ler (Cosson, 2022).

Nesse sentido, a leitura literária revela-se especialmente potente para ativar esses mecanismos desde os primeiros anos escolares, contribuindo significativamente para a formação leitora das crianças e favorecendo o desenvolvimento de uma postura mais sensível, reflexiva, crítica e atuante na sociedade. Graça Paulino (2014) enfatiza que

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

mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade ... (Paulino, 2014, p. 177).

A autora nos alerta que o prazer não é um efeito secundário, mas um ponto muito importante para que haja um pacto entre o leitor e o texto, pois o leva para um espaço diferente da realidade, transforma a linguagem em criação e constrói sentidos diferentes para cada leitor.

A ação de ler e o prazer em ler, muitas vezes, nasce da curiosidade sobre a capa de um livro e da familiaridade com o próprio objeto. Por isso, ler para a criança e deixar livros acessíveis a ela é fundamental para despertar o interesse pela leitura desde cedo, visto que os “livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (Cosson, 2022, p. 26).

Desse modo, as estratégias utilizadas pelas professoras são fundamentais e essenciais para que as crianças ampliem e construam a compreensão sobre o texto. Esse tipo de desenvolvimento deve ser incentivado desde os primeiros anos escolares, pois enriquece a experiência leitora e promove uma compreensão mais ampla, formando sujeitos letrados, autônomos e críticos.

Nessa perspectiva, Goulart (2018, p. 24) apresenta a leitura “como prática que mobiliza ações”. Esta mobilidade acontece quando, “a partir do texto o leitor pode pensar, duvidar, perguntar, discordar, pode ficar emocionada, sentir-se inquieta ou curiosa” (Goulart, 2023, p. 267). Tais ações geralmente ocorrem pela sensibilidade e compreensão da leitura realizada, que faz sentido quando o sujeito sabe de sua utilidade ou quando é sensibilizado por ela.

Por isso, apresentar às crianças diferentes suportes de leitura, desde a educação infantil, e aproveitar situações diárias que envolvem a leitura e a escrita são práticas que ampliam o letramento das crianças, colaboram para que elas cresçam em ambientes favoráveis à leitura e contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, levando-as a se tornarem leitores ativos, críticos e conscientes das variadas funções da escrita e da leitura na sociedade.

O termo letramento está explícito na BNCC (2017) apenas a partir do 1º ano. Porém, em relação à Educação Infantil, o documento enfatiza os Campos

de Experiências, e aborda sobre “observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (Brasil, 2018, p. 42).

O estudo de Cosson e Souza (2011) traz um destaque ao letramento na sala de aula, como algo designado para o uso que fazemos da escrita em nossa sociedade. Embora não tragam como foco a Educação Infantil, os autores ressaltam que o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, “posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (Cosson; Souza, 2011, p. 102).

Privilegiado porque, além de ter acesso material à linguagem escrita, a criança tem a possibilidade de uma leitura que alimenta o imaginário, que desperta sentimentos e emoções e, ao mesmo tempo, que contextualiza com sua vivência e amplia o conhecimento. Por isso se faz tão importante investigar como as professoras desenvolvem as práticas de leitura literária na educação infantil, em específico, na pré-escola.

Consideramos que, na Educação Infantil, as atividades de leitura desenvolvem e ampliam o letramento literário das crianças, pois as atividades do letramento literário começam com as cantigas de ninar, quando nascemos, e perduram por toda a vida (Cosson, 2014). Trata-se de um processo que se internaliza desde crianças, inconscientemente, e que se acumula e expande no decorrer da vida.

O letramento literário amplia não apenas a capacidade de leitura e interpretação de textos, mas promove uma internalização dos fatos, que possibilita uma visão de mundo mais ampla e compreensiva. Goulart (2015, p. 58) afirma que “articular o processo de letramento literário na educação infantil significa possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Para a autora, é sob essas experiências e convívio com a leitura literária em diversos suportes que as crianças vão desenvolvendo suas habilidades para apreciação, interação e compreensão. Goulart (2015) ainda acrescenta que:

O ato de ler para a criança e com a criança constitui-se em um espaço de letramentos, abrange um trabalho ativo e dinâmico de construção

de sentidos, em que o leitor, seja ele atuante ou ouvinte, utiliza-se de diferentes estratégias de leitura, em busca da apreensão e compreensão das palavras lidas. O que permite apreender a escrita como um sistema de representação e um modo de apropriação social e cultural (Goulart, 2015, p. 59).

De acordo com a perspectiva teórica de Goulart (2015), a ação de ler com e para as crianças envolve um trabalho ativo e dinâmico. Essa afirmativa de Goulart (2015) encontra respaldo em Antônio Cândido (1995), que fundamenta a dinâmica da leitura ao sustentar a literatura como um direito humano universal.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito [...] (Cândido, 1995, p. 174, 175).

Esse olhar para a literatura como um direito universal, nos remete e nos faz vê-la em sua realização prática - como um trabalho ativo e dinâmico em sala de aula – tornando-se uma obrigação pedagógica. Essa necessidade universal, descrita por Cândido, materializa-se no ato de “sonhar acordados”, onde os devaneios são ampliados e induzidos pelas histórias. Para que esses momentos se tornem significativos e permitam às crianças construir ou ampliar seus sonhos, é imprescindível que a leitura literária ocorra com frequência e seja planejada, convergindo, assim, com a perspectiva prática defendida por Goulart (2015).

UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Como procedimento metodológico da pesquisa também optamos por realizar a observação das atividades de leitura literária na educação infantil. A

observação ocorreu durante 2 meses, entre outubro e novembro, nesse tempo foi possível acompanhar 7 momentos de leitura literária, sendo que dois momentos foram realizados pelo bibliotecário, dois pela professora pesquisadora, a pedido da professora regente no momento da leitura, e três momentos, pela professora regente.

No primeiro contato com a professora verificamos os dias da semana em que ocorriam as atividades de leitura literária e/ou narração de histórias e a possibilidade de estar participando junto da turma da Educação Infantil. Durante o momento de apresentação da pesquisa, a professora nos deixou à vontade e disse que no dia em que viéssemos, ela contaria ou leria um livro para as crianças. Esse momento, gerou certa dúvida se a leitura acontecia de modo improvisado ou previamente preparado.

A observação foi realizada a partir dos seguintes critérios: o livro, o tempo de leitura, a voz condutora da leitura, a disposição das crianças, se a leitura foi realizada com/ ou sem roda, e a mediação realizada, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Observações de leitura literária na sala de aula

Período	Livro Leitura Literária	Autor	Tempo de leitura	Voz da professora	Disposição das crianças	Mediação do professor	Professora/Bibliotecário
10/2024	Meu dente caiu!	Vivina de Assis Viana	10'	Com performance	Roda	Escuta passiva	Professora
10/2024	O Cachorrinho Herói	Neli Falheiro	10'	sem performance	Fila	Escuta passiva	Bibliotecário
10/2024	Que brincadeira!	Mary França Eliardo França	7'	Com performance	Roda	Escuta passiva	Professora
11/2024	O Gato de botas	Ciranda Cultural	8'	sem performance	Fila	Escuta passiva	Bibliotecário
11/2024	O lápis cor da pele do menino marron.	Ana Paula Marini	10'	sem performance	Roda	Escuta passiva	Professora
11/2024	Binho e a pipa.	Natalie Jane Parker	11'	sem performance	Roda	Escuta passiva	Professora
12/2024	Coach	Rodrigo Folgueira	12'	Com performance	Roda	Escuta passiva	Professora

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados registrados foi possível inferir que a frequência da leitura literária, nesta turma da Educação Infantil, não é uma ação diária.

Podemos perceber que não há projeto de leitura literária na escola que envolva todas as turmas a não ser o momento das crianças com a(o) bibliotecária(o) e algumas apontam sobre ações que realizam individualmente.

Outra observação refere-se ao modo como a leitura é realizada: se observamos os dados do Quadro 1, vemos que as rodas são realizadas pelas professoras, enquanto a leitura realizada pelo bibliotecário acontece em fila. As disposições são diferentes conforme a ação do mediador. Em relação à mediação destacamos a “escuta passiva”, que se refere a tentativa de conversa sobre o texto com perguntas vagas das professoras, onde a maioria com respostas curtas das crianças, não favorecendo um diálogo para a construção de sentidos e compreensão leitora, havendo apenas uma “tentativa de conversa sobre a história” ou “conversa vaga ou superficial”.

E para melhor elucidação das situações de atividades de leitura desenvolvidas na Educação Infantil, apresentaremos, então, duas propostas de leitura literária com a descrição dos diálogos realizados na roda de conversa, sendo uma pela professora pesquisadora e a outra pela professora regente, com o intuito de refletir sobre a prática de leitura literária.

a) Primeira situação de leitura literária

A primeira situação foi realizada pela professora 1, no primeiro dia de observação da leitura literária que aconteceu em outubro de 2024, com o livro “Meu dente caiu”, de autoria de Vivina de Assis Viana, com ilustrações de Mírian R. Costa Araújo, publicado pela editora Lê, no ano de 1986. O livro conta uma história sobre uma criança que perde o seu dente na escola e vive momentos de preocupação.

Para esta situação de leitura a professora selecionou o livro “Meu dente caiu”, motivada por compreender que algumas crianças nesta fase começam a trocar os dentes.

Figura 1 – Capa do livro: Meu dente caiu



Fonte: Arquivo das autoras.

O convite para a leitura foi realizado no momento que voltaram da educação física e a professora pesquisadora, convidou as crianças para fazerem uma roda e logo as crianças chegaram e deram as mãos. Ela pediu para as crianças se sentarem, soltarem as mãos e explicou que faria a leitura de um livro.

No primeiro momento, antes da leitura do livro, mostrou a capa e pediu para que as crianças observassem e falassem sobre qual assunto eles achavam que falaria naquele livro.

P. Observem as imagens e me diz sobre qual assunto vai ser falado nesse livro.

C1. O dente do menino caiu.

Apesar de ser a resposta correta, a criança não decodifica, sua leitura se baseou na imagem do livro.

P. Vocês concordam?

Cs. Sim.

P. Pois bem, o nome do livro se chama “Meu dente caiu”, foi escrito por Vivina Assis Viana e Ilustrado por Mirian R. Costa Araújo e publicado pela editora Lê. Vamos ouvir com atenção e ver se é isso mesmo.

P. Na escola, Chuim gostava de brincar de fazer bolo de areia e cantar os parabéns, nesse momento, ele percebeu que o dente estava mole e gritou sua colega: “Olha o meu dente”, ele está mole. Chuim gritava e empurrava o dente com a língua, pra lá e pra cá. Lola gritava: “Ele vai cair!” Quando ele cair, você sabe o que fazer?

C2. Tia, minha mãe disse pra eu jogar no telhado.

C3. Minha mãe disse que era para eu colocar o dente debaixo do travesseiro e que a fada pegaria o dente e deixava um dinheiro, se o dente estivesse bom, e ela deixou uma moeda.

C4. Eu coloquei o meu dente debaixo do travesseiro, mas a fada não deixou nenhuma moeda, acho que ela não tinha dinheiro.

A professora continuou a história até o final, momento que Chuim percebeu que o seu dente estava nascendo. Nesse momento muitas crianças mostraram que estavam também com o dente nascendo, outros mostraram a janelinha aberta.

Após a história, a professora perguntou como o dente deles tinham caído?

C1. Foi torcendo ele até sair e não doeu.

C4. A minha mãe amarrou uma linha, deu um nó e puxou.

C3. Estava comendo maçã e engoliu.

Para finalizar a história, a professora retomou a história de Chuim e perguntou:

P. Qual o nome do garoto? Quantos anos ele tinha? Com o que ele gostava de brincar? O que aconteceu com ele na escola?

Cs. Várias crianças responderam.

A professora ouviu a todos.

Ao analisar o momento antes da leitura percebemos que a professora apresentou o livro, o autor, o ilustrador e a editora, mas fez apenas uma pergunta para as crianças. Solé (1998) e Cosson e Souza (2011) abordam que é preciso motivar, ter objetivos, ativar o conhecimento prévio das crianças e que “essa motivação está intimamente relacionada às relações afetivas [...]”. Esta deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela” (Solé, 1998, p. 92).

Podemos considerar que uma das motivações para a leitura se dá ao convidar as crianças para fazerem a roda, pois percebemos o quanto elas gostam de pegar nas mãos umas das outras e, Brandão e Rosa (2011, p. 36) apresentam que em alguns estudos “as crianças que participam regularmente na roda de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência”. E compartilham experiências, como por exemplo no comentário de três crianças, cada uma relatando uma situação diferente de como o dente havia caído, por isso a roda oportuniza a formação de crianças ouvintes por transitar entre diversas posições sociocomunicativas. (Brandão, Rosa, 2011).

No entanto, a roda de conversa sobre a temática da história, poderia ser ampliada, quando diante da resposta da primeira criança: “C2. Tia, minha mãe disse pra eu jogar no telhado”, poderia se perguntar por que a mãe pediu para fazer isso? Sua mãe também fez isso quando criança? Em relação às outras respostas: “C3. Minha mãe disse que era para eu colocar o dente debaixo do travesseiro e que a fada pegaria o dente e deixava um dinheiro, se o dente estivesse bom, e ela deixou uma moeda” e “C4. Eu coloquei o meu dente debaixo do travesseiro, mas a fada não deixou nenhuma moeda, acho que ela não tinha dinheiro”, poderia se perguntar às crianças: “A Fada do dente existe? Quem é

esta fada do dente?”, “Por que a Fada pega o dente? O que ela faz com o dente que pega das crianças?”.

Esta situação de leitura relatada demonstra que aconteceu uma roda de conversa com as crianças, embora ainda limitada na condução da expansão do diálogo, pois as perguntas realizadas sobre a história e sobre o que as crianças dizem a respeito das experiências amplia o diálogo, torna-se uma oportunidade de expandir a imaginação e a criatividade.

Percebemos, ainda, que não houve questionamento sobre a resposta da C4, de saber o porquê ela chegou a essa conclusão e, também, não potencializou a imaginação com perguntas tipo: Que imagens temos na capa do livro? Onde o menino estava? O que ele estava fazendo? Será que ele estava na escola, pois parece estar de uniforme? Será que foi de dia ou a noite? Como vocês chegaram a essa conclusão?

Percebemos que houve uma tentativa da professora de construir um diálogo com as crianças sobre a história, entretanto, temos muito que avançar no eixo formativo em relação aos modos de condução da roda de conversa sobre a leitura. Por exemplo, ampliar o diálogo com outras perguntas a partir daquilo que a criança apresenta como resposta, pois ao mesmo tempo em que a professora fosse realizando a leitura do texto, ela poderia explorar algumas perguntas e ou comentários das crianças sobre o texto ou imagem e ampliar o conhecimento das crianças a partir dos próprios comentários delas, de modo a atualizar os dados e as hipóteses levantadas. Solé (1998, p. 119) enfatiza que durante a leitura se destina “a comparar e a relacionar o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto” e, também, enfatiza a importância de perguntar, esclarecer, recapitular e prever para melhor envolvimento dos participantes (Solé, 1998).

Ao final da história, além das perguntas explícitas, como: “Por que o livro se chama: O meu dente caiu?” “Qual o nome da criança que perdeu o dente?” “Qual o nome da sua colega?” “O que aconteceu com Chuim?”, é interessante possibilitar às crianças a refletirem sobre o contexto da história, a buscar tanto nas imagens quanto no texto, outras percepções e observações, ou buscar respostas a partir daquilo que sabe ou que já vivenciou sobre um determinado contexto, como: “Qual será que foi o sentimento que o menino teve ao perder o

dente?” “Será que teve medo de não nascer outro dente?” “E qual foi o sentimento dele quando viu que o dente estava nascendo?” “Vocês já passaram por essa situação?” “Como se sentiram?” “Vocês sabem como se chama os primeiros dentes que temos?” “E depois da troca, qual é o nome dado para eles?” “Vocês sabem qual o nome do profissional que nós vamos quando o dente dói?” “Vocês cuidam dos dentes?” “Quais os cuidados que devemos ter com os dentes?” “Alguém aqui já foi ao dentista?” “O que o dentista fez nos seus dentes?”

Solé (1998) enfatiza a importância do momento após a leitura para continuar compreendendo e aprendendo, ela menciona sobre a identificação da ideia central, formulação de perguntas e respostas e elaboração de resumo, que retoma a leitura inicial, suas previsões juntamente com o desfecho da história juntamente com as hipóteses levantadas, com o conhecimento prévio atualizado, possibilitando a criança de relembrar, construir e ampliar a sua compreensão leitora.

Enfim, analisando essa situação de leitura percebemos que planejar esse momento da leitura amplia as possibilidades de diálogo, de formação de leitores, de negociação de sentidos e a sua permanente expansão (Bajour, 2012), mas há de convir que essa leitura literária proporcionou uma identificação com as vivências das crianças e, para Cosson (2014, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto”. Cosson (2014) propõe quatro passos para ampliar o letramento literário das crianças, motivação, que já vimos anteriormente, a introdução que parte para o visual, os detalhes físicos da obra, as imagens, os responsáveis por aquela obra e as partes com pouca escrita; a leitura que é a decodificação da obra do começo ao fim para que as crianças tenham a oportunidade de compreender e ampliar o letramento literário e a interpretação que “constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve, autor, leitor e comunidade (Cosson, 2014, p.64).

a) Segunda situação de leitura literária

Na segunda situação de leitura, foi trabalhado o livro *Que brincadeira!* de autoria de Mary França e Eliardo França, publicado pela editora Tribos, no ano de 2014. O livro mostra um pouco do dia a dia de Pedro e Luísa na casa de seus avós que moram na zona rural e vivenciam situações diferentes da zona urbana.

Figura 2 – Capa livro *Que brincadeira*



Fonte: Dados das autoras.

A professora regente iniciou a aula seguindo a rotina diária: novidades, oração, leitura do tempo, escolha do ajudante, leitura do alfabeto, leitura dos numerais, preenchimento do calendário, contagem das crianças – meninos e meninas – e leitura das formas geométricas. Logo após ela pediu para um aluno, o ajudante do dia, ir até a caixa de livros e escolher um livro para ela ler, em seguida convidou as crianças para fazerem a roda e se sentarem.

P. Olhem bem a capa do livro. Essa história se chama “Que brincadeira!” Foi escrito e ilustrado por Mary França e Eliardo França e publicado pela editora Tribos em 2014.

Depois dessa abertura, a professora iniciou a história lendo e mostrando as imagens. No final, a professora realizou as seguintes perguntas:

P. Quem são os personagens da história?

Crs. Vovô e a vovó.

P. Só tem o vovô e a vovó na história?

Cr1. Não, tem o Pedro e a Luísa.

Cr2. E a Pituca.

P. Quem é Pituca?
Cr1. A cachorra tia.
P. Onde essa história acontece?
Cr2. Na casa do vovô e da vovó.
P. Vocês gostam de passear na casa dos avós?
Crs. Sim
C2. Eu gosto, lá tem balanço.
C3. Na minha vó tem porquinho pequenininho.
P. Que bom, a casa da vó é tudo de bom.
P. Agora voltem para seus lugares para fazer atividades.

Embora a escolha do livro pareceu aleatória, feita por uma criança, a professora utilizou durante a leitura do texto uma entonação, utilizando uma voz performática e envolvente, porém a mediação antes da leitura apresenta lacunas na proposta de intervenção literária. Apesar de apresentar o autor, o ilustrador e a editora, deixou de explorar a leitura das imagens presentes na capa, não buscou pelo conhecimento prévio que as crianças tinham sobre as imagens. O conhecimento prévio ativa no momento da leitura e contribui com a compreensão leitora, o que gera um clima de curiosidade para cativar a atenção das crianças.

Ao explorar os conhecimentos prévios, ativa-se as estratégias de leitura, conforme Solé (1989), como as inferências sobre as imagens presentes na capa: o que vocês veem nessas imagens? As crianças são meninos ou meninas? Como sabem? Onde as crianças estão? Além das crianças, quem mais estão junto delas? O que eles estão fazendo? Com o intuito de levá-las a perceberem que as crianças e os gatos estão dentro da água. Será que eles estão na piscina, numa bacia ou numa lagoa? Gato gosta de água?

A motivação poderia partir do título do livro e das imagens da capa: Onde serão essas brincadeiras? Quais os tipos de brincadeiras serão apresentados na história? Você gosta de brincar? Onde você brinca? Com as respostas das crianças a professora teria a possibilidade de conhecer um pouco da percepção de cada criança, ao mesmo tempo que estas perguntas poderiam ativar lembranças e, ao compartilharem suas impressões e vivências, ampliaria o conhecimento sobre os vários tipos de brincadeiras. E poderia se fazer um convite às crianças, vamos descobrir o que tem no decorrer de cada página desse livro? Que brincadeiras são essas?

Durante a leitura, a professora poderia ter explorado as estratégias de avaliação (Solé, 1998) indagado as crianças se as brincadeiras eram conforme elas tinham imaginado, com o intuito de atualizar os dados, ativar o

conhecimento prévio fazendo conexão com aquilo que está lendo, ajudá-las a desenvolver a inferência, a fim de levá-las a perceberem que eram atividades diárias realizadas na casa dos avós, mas que para eles, eram como brincadeiras de tão bom que achavam, com essa mediação a professora ajuda as crianças a visualizarem as cenas, motivadas por sentimentos, lembranças e vivências de suas vidas, permitindo-as a externalizar, por meio da palavra, a sua compreensão (Cosson, Souza, 2011). Durante a leitura, a professora poderia ter verificado o conhecimento sobre algumas palavras como: galinheiro, farelo, balaio etc., com o intuito de ampliar o vocabulário, conhecimento e a compreensão das crianças. Em cada página, poderia gerar uma curiosidade diferente, um levantamento de hipóteses e confirmação do que viam nas páginas. Enfim, são inúmeras as possibilidades que a professora poderia explorar, a fim de ampliar o conhecimento das crianças.

Depois da leitura, a professora realizou algumas perguntas que visava a recapitulação e a compreensão de algumas partes da história. Neste momento, observamos que poucas crianças participaram, no entanto, a professora não estimulou a participação, nem possibilitou a construção de sentidos entre a articulação do texto lido com as impressões pessoais das crianças (Cosson, Souza, 2011). A professora poderia ter perguntado: Qual foi a relação das imagens da capa com a história que acabamos de ouvir? Pedro e Luísa eram o que da vovó e do vovô? Como vocês chegaram a essa resposta? Era possível perceber se eles estavam felizes? Como? Esses questionamentos possibilitariam observar o que as crianças inferiram das expressões nos rostos dos personagens.

Com o objetivo de buscar lembranças, ampliar a leitura e fixar a compreensão, poderia ter perguntado em qual lugar, na casa dos avós, que tinha um espantalho? Vocês já viram um espantalho? Para que serve? Por que Pituca puxou vovô pelas calças? Quem entrou no barco? Quem ficou de fora? Por que vovó ficou de fora? Vocês sabem nadar? Com quem e onde vocês nadam? E para ver a atenção que ouviram a história poderia ter perguntado: Qual a frase que se repetiu durante toda a história? Assim, por meio das respostas das crianças seria possível perceber o envolvimento das crianças com a história lida, pois conforme Solé (1998) enfatiza que “formular e responder perguntas sobre o

texto, destacar a sua ideia central, analisar as ilustrações e atualizar o conhecimento prévio depois da leitura realizada” é contribuir para a formação leitora da criança.

Diante disso, constatamos que nas situações de leitura, que aconteceram no contexto da sala de referência, a conversa sobre a história acontece de forma limitada, em que as mediações literárias ocorrem superficialmente, sem aprofundamento nas discussões e reflexões sobre o texto e sobre aquilo que as crianças trazem como respostas às poucas perguntas realizadas. O que demonstra uma percepção vaga das práticas de leitura literária, refletindo pouco conhecimento sobre a literatura e as ações de mediação literária para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de compreender como as professoras percebem desenvolvem as atividades de leitura, acompanhamos e registramos dias situações de leitura literária com crianças na educação infantil, especificamente na pré-escola. A reflexão a partir das situações observadas, permite apontar que mesmo que se depare com muitos textos em circulação, a formação do leitor depende de ações de interação com o texto, pensadas a partir de mediações e intervenções diferenciadas conforme a realidade da criança. Por isso, percebemos que o trabalho com a leitura literária pode ser compreendido como uma prática educativa potente para a apropriação da cultura escrita, para experiências de leitura, para a formação leitora e para a formação integral das crianças.

Sobre as práticas de leitura foram identificadas duas situações aquelas que acontecem mediadas com a professora, que mostra o livro, lê para as crianças, faz perguntas, e outra que acontece com o bibliotecário, visto que a leitura com o bibliotecário sobressai nas respostas, isso leva a entender que a escola percebe o compromisso dela com a leitura literária incumbindo o responsável pela biblioteca para tal atividade, mas subentende que a leitura literária não é vista no lugar onde deveria por não fazer parte da rotina das salas de aula da educação infantil.

Percebemos uma prática de leitura literária fragilizada, devido a não proporcionar, explorar e potencializar os conhecimentos das crianças, percebido na maioria das respostas. Percebemos falta de estratégias de leitura como as abordadas por Solé (1998), falta dos quatro passos da sequência básica proposto por Cosson (2014) e falta do desenvolvimento das sete habilidades propostas por Cosson e Souza (2011), visto que as abordagens desses respectivos autores conversam muito entre si, mas juntos, se fortalecem para fixar e planejar para tal ação, pensar previamente e perguntas para serem feitas antes, durante e depois da leitura, não com intuito de fazer com que as crianças respondam em coro se gostariam ou não da história, mas que justifiquem e argumentem sobre o porquê gostaram ou não do livro, contribuindo para um engajamento numa atividade de construção de sentidos, que pode ser compartilhada, confrontada e ampliada.

A leitura literária deve ser a porta de entrada para mundo letrado das crianças, como abordado por Corsino (2010) e também lócus do conhecimento, como ressalta Cosson (2014) e ainda ele acrescenta que o que compartilhamos no momento da leitura são os sentidos do texto e, que esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa para a formação de uma comunidade de leitores e Brandão e Rosa (2011) destaca que a disposição das crianças em roda contribui e oportuniza a formação da comunidade de leitores e também, a formação de uma comunidade de ouvintes que compartilha de forma sincrônica no sentido temporal e espacial e Bajour (2012) frisa a importância da escuta ativa para o trabalho de mediadora para o sucesso do trabalho com a leitura e para a formação de leitores.

Podemos constatar que as situações de leitura observadas apresentaram fragilidades tanto na escolha dos livros quanto no momento de condução da leitura literária. consideramos que a falta de estratégias utilizadas antes, durante ou depois da leitura, dificulta a construção de sentidos e desfavorece o letramento literário. Tais práticas ofereceram uma reflexão rasa e superficial da história, sem contribuir com a formação leitora das crianças como deveriam. Buscar lembranças, levantar o conhecimento prévio das crianças, expandir a compreensão, ampliar o repertório, desenvolver a oralidade, potencializar a criatividade e deixar que a imaginação flua tranquilamente para que as crianças

possam absorver, envolver-se na trama e construir sentidos sobre a leitura. As práticas de leitura literária devem acontecer de forma significativa, para que haja maior envolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. ORG. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R.; SOUZA, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** 2011. Disponível: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática.** 2. ed. São Paulo. Ed. Contexto, 2014.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2026.

GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira De Alfabetização**, vol. 1, n. 2, p.48-62, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61> Acesso em: 21 jul. 2025.

GOULART, I. C. V. Leitores e Escritores na Educação Infantil: leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? Como ler? Por que ler para crianças pequenas? In: Buso, A. C. de L.; Silva E. M., Costa, E. R. S.; Nogueira, F. O. de A., Rocha, J. G; Poliana Boel, Ferreira, R. S. F. V.; Silva, T. M. F. **Leitores e Escritores na Educação Infantil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 21-35.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** p.1-12, 2012.

GOULART, I. do C. V.; RODRIGUES, K. M. P. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Álabe**, Almería, n. 26, p. 1-20, jul./dic. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8691388>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GOULART, I. C. V. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas da década de 1980 – Lavras: Ed. da UFLA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439>. Acesso em: 12 nov. 2025.

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

SILVA, M. R. **Entre ler e contar histórias**: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto. 2023. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

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

CAPÍTULO 05

O ROMANTISMO BRASILEIRO COMO PARÂMETRO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: narrativa, experiência e o desenvolvimento da consciência histórica

Francisco Silva Oliveira¹

¹ Graduando em Letras Língua Inglês/Português pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: fraoliveira180@gmail.com

INTRODUÇÃO: O Desafio do Ensino de História e o Potencial da Literatura

O ensino da História Nacional no Brasil enfrenta o desafio constante de ultrapassar a mera memorização de datas e eventos, buscando envolver os discentes com a complexidade e a experiência humana dos períodos históricos estudados. Normalmente, a abordagem didática, quando restrita a métodos mais diretos, falha em fazer o aluno compreender o "universo mental e as tensões culturais" de cada época, resultando na perda da capacidade de engajar o estudante de forma significativa.

O sentido da história não é uma qualidade das experiências de tempo em si, mas algo que é produzido pela atividade da consciência, à medida que ela processa o tempo. Essa produção de sentido do tempo é a narrativa. A narrativa é uma operação mental por meio da qual os seres humanos organizam suas experiências de mudança no tempo para que elas possam orientá-los no mundo. Sem o processamento narrativo de suas experiências do tempo, os seres humanos seriam incapazes de orientar-se no presente com o objetivo de produzir um futuro no qual eles possam querer viver. É nesse sentido que a consciência histórica é uma necessidade vital, e o ensino de história tem a tarefa de torná-la eficaz no nível do pensamento. (RÜSEN, 2015, p. 55).

Neste contexto, a literatura emerge como um meio fundamental para resgatar essa dimensão humana, atuando como uma fonte rica e acessível para

a compreensão histórica. Este artigo propõe uma análise do uso das obras do Romantismo brasileiro como um meio essencial para o aprendizado eficaz da História Nacional. Percebe-se que a narrativa dessa corrente literária ultrapassa o caráter meramente ilustrativo, tornando a História mais acessível e, desenvolvendo uma consciência histórica mais profunda nos alunos.

Para sustentar esta proposta, a pesquisa empregou uma metodologia qualitativa e uma análise crítica de teorias da narrativa, da historiografia e da didática. Foram mobilizadas as bases literárias de autores como Antonio Candido (2023), Alfredo Bosi (2021) e Antonie Compagnon (1990), e as perspectivas do letramento, de Regina Zilberman(2008), e da autonomia discente, propostas por Paulo Freire (1997). O estudo empírico foi focado na aprendizagem dos alunos da turma de 8º ano do Colégio Frei Zacarias em Santa Luzia do Paruá-Ma.

Os resultados da presente análise evidenciam que a literatura romântica opera simultaneamente como fonte essencial de contextualização. Isso permite aos estudantes debaterem o passado como uma experiência cultural viva, distanciando-se da memorização passiva. Dessa forma, este trabalho afirma que o uso da Literatura Brasileira na disciplina de História é crucial para transformar o aprendizado em uma atividade objetiva para um processo de interpretação crítica e construção ativa da consciência histórica.

BASES PARA A INTEGRAÇÃO HISTÓRIA-LITERATURA

A Literatura como Conhecimento Histórico: Fonte Primária e Secundária

A literatura, ao ser inserida no ambiente de ensino de História, transcende sua função meramente ilustrativa, assumindo o papel de conhecimento legítimo e profundo sobre a sociedade (BOSI, 2021). Para Antonio Candido (2023), a literatura possui uma função social e humanizadora inegável. A obra literária, ao narrar a experiência humana em um dado tempo e espaço, permite o acesso aos sentimentos, valores e "universo mental" da época. Desse modo, as obras do Romantismo, por exemplo, revelam as aspirações, tensões e contradições do Brasil Imperial, tornando-se, efetivamente, uma fonte primária que testemunha a cultura daquele período (CANDIDO, 2023).

Complementarmente, Bosi (2021) afirma que a literatura é uma forma de interpretação da realidade. Ao ser fruto de um trabalho de seleção, organização e estilização, o texto literário não apenas reflete a História, mas também a recontextualiza e a analisa, funcionando simultaneamente como uma fonte de aprendizado e aquisição de consciência histórica. Essa historicidade da época e sua interpretação crítica, proporciona aos estudantes a capacidade de ir além da memorização de eventos, incentivando-os a debater o passado como uma experiência cultural viva (BOSI, 2021). O Romantismo Brasileiro, enquanto corrente literária, não pode ser dissociado do projeto político e cultural de afirmação da nação após a Independência. A busca por temas genuinamente nacionais, a exaltação da natureza local e a idealização do indígena transformaram essa produção artística em um poderoso caminho de ideais e um registro das tensões culturais da História Nacional.

A análise da narrativa, conforme a proposta por Antonie Compagnon (1990), ajuda a compreender como a literatura constrói o sentido das narrativas. No caso do Romantismo, a construção de um herói nacional ou a representação de conflitos sociais nas obras fornecem uma estrutura narrativa que torna a compreensão da História mais acessível. A narrativa literária, por sua estrutura e capacidade de engajamento emocional e entreter, facilita a contextualização da História, diferentemente de textos historiográficos puramente informativo, que tendem a perder a capacidade de engajar o estudante com a dimensão humana do passado (COMPAGNON, 1990).

Didática e o Desenvolvimento da Consciência Histórica

A integração efetiva das obras românticas na disciplina de História requer uma base didática sólida, focada no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e da autonomia do aluno.

Ensinar História é uma intervenção no presente, na vida e na cultura dos alunos, uma aposta na produção de sujeitos conscientes de seu devir, de sua participação no tempo e na história de sua sociedade." (BITTENCOURT, 2004, p. 11).

O conceito de Letramento, abordado por Regina Zilberman (2008), é crucial para esse estudo. O letramento não se restringe à capacidade de decodificar palavras, mas sim de utilizar a leitura e a escrita para interpretar

criticamente o mundo. Ao expor os alunos a textos complexos, como os do período romântico, a escola fomenta um letramento histórico-literário, que permite a eles acessar, interpretar e correlacionar fontes diversas—o texto ficcional e o texto historiográfico (ZILBERMAN, 2008). Este processo é o que permite que a literatura ultrapasse o caráter ilustrativo e se torne um instrumento de análise histórica.

Além disso, essa integração se alinha com a pedagogia da autonomia discente, defendida por Paulo Freire (1997). Freire afirma que o ensino deve ser um ato de interpretação crítica e de diálogo, estimulando a curiosidade e o pensamento. A análise de uma obra romântica exige que o aluno questione a época, os personagens e o próprio autor, desenvolvendo uma consciência histórica ativa (FREIRE, 1997). Transformar o aprendizado em um processo de construção ativa e não em mera memorização é o objetivo central desta proposta no presente artigo.

METODOLOGIA: O Romantismo em Sala de Aula

O presente artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, abordagem fundamental para a compreensão e interpretação da complexidade dos fenômenos humanos, das percepções e dos significados que os alunos do 8º ano atribuem à História e à Literatura (DENZIN; LINCOLN, 2006). Essa escolha metodológica é crucial para permitir a análise do processo de aprendizado de forma abrangente, focando na qualidade das interações, na interpretação crítica desenvolvida e na construção da consciência histórica a partir da experiência cultural proporcionada pelo texto literário. A pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, permite capturar a riqueza de detalhes e as nuances das respostas e do engajamento dos alunos frente ao uso das obras românticas (MINAYO, 2017).

A estratégia metodológica central consiste na Análise Crítica das Teorias da Narrativa, da Historiografia e da Didática, com o propósito de fundamentar a proposta de integração curricular. A Teoria da Narrativa é empregada para entender como as estruturas românticas atuam na criação de um "universo mental" que conecta o estudante à época, estabelecendo a literatura como uma

forma de conhecimento (COMPAGNON, 1990). A Historiografia, por sua vez, é aplicada para legitimar a literatura como fonte histórica, confrontando a visão de História como mera cronologia de eventos e resgatando a experiência humana do período. Por fim, a Didática foca na integração do Letramento (ZILBERMAN, 2008) e da Autonomia Discente (FREIRE, 1997) no planejamento das aulas, avaliando como a literatura transforma o aprendizado em uma atividade interpretativa e crítica, fomentando o protagonismo do aluno.

O estudo de campo será realizado com os alunos da turma de 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Frei Zacarias, localizado em Santa Luzia do Paruá, no Maranhão. A escolha desta etapa de ensino é estratégica, pois coincide com o aprofundamento nos temas da História Nacional (como o Brasil Império), contexto de emergência do Romantismo Brasileiro. Essa turma servirá como estudo de caso para observar as dinâmicas de aprendizado e a eficácia da metodologia proposta em um ambiente educacional específico, comprovando que as obras românticas são recursos didáticos válidos e potencializadores do engajamento estudantil.

Para a coleta e análise dos dados, foram utilizados instrumentos de natureza qualitativa que garantem uma visão abrangente dos resultados. Foram feitas as devidas observações e interações e o nível de engajamento dos alunos nas atividades e nas dinâmicas de debate suscitadas pelas obras. Além disso, foi realizado a um seminário, em que os alunos forma separados em grupo, focando na qualidade da interpretação crítica, na capacidade de contextualização histórica e no uso do repertório histórico-literário na apresentação. Por fim, o seminário mapeou a forma que os alunos "debateram o passado como uma experiência cultural viva", identificando as características já estudadas, faz com que a memorização seja ultrapassada e a manifestação da consciência histórica seja desenvolvida com sucesso (KOSIK, 2002). A estimulação dos alunos é o instrumento que permite demonstrar como a literatura atua como base do processo de aprendizagem da História.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: literatura, Experiência e Consciência Histórica

A Literatura Romântica como Acesso à Experiência Cultural

As obras do Romantismo Brasileiro, ao serem inseridas no estudo da História Nacional, ultrapassam o papel de mera ilustrar e se estabelecem como um acesso direto à experiência cultural do período. A narrativa literária oferece um universo mental e emocional que a historiografia factual, por si só, não consegue abarcar. Essa imersão permitiu que os estudantes do 8º ano do Colégio Frei Zacarias rompessem com a passividade e iniciem um debate ativo sobre o passado como uma experiência cultural viva (CHARTIER, 1990).

Através da análise da observação dos debates, constatou-se que os alunos não apenas memorizam datas e eventos, mas passam a questionar as tensões sociais, os valores morais e os conflitos identitários da época, representados nas tramas românticas. O enredo, o perfil das personagens e o cenário literário funcionam como evidências socioculturais que permitem ao aluno inferir e argumentar sobre o cotidiano, os costumes e as ideologias do século XIX, bem como pensar o presente e o estado atual de situações que tem raízes no mesmo período. A literatura, nesse sentido, opera simultaneamente como fonte primária (registro cultural da época) e fonte secundária (material de análise e interpretação), potencializando a profundidade da compreensão histórica. Partindo desse ponto, pode-se incitar o aluno a criticar e pensar.

Transição Metodológica: Da Objetividade à Interpretação Crítica na História

A adoção da literatura romântica como recurso central representa uma transição metodológica significativa no ensino de História, deslocando o foco de uma abordagem estritamente objetiva e cronológica para um processo de interpretação crítica e construção de sentido. Tradicionalmente, o ensino da disciplina tende a priorizar a transmissão de dados e a memorização de eventos, resultando em um aprendizado passivo. A inclusão da literatura inverte essa lógica e maximaliza o aprendizado.

Com o suporte das perspectivas de Letramento (ZILBERMAN, 2008) e Autonomia Discente (FREIRE, 1997), a proposta pedagógica estimula os alunos

a exercerem a leitura crítica do mundo. O texto literário, por sua natureza diversa, rica em sentidos e complexa, exige que o estudante vá além do que está explícito, buscando contextualização e conexão entre a ficção e o fato histórico. Essa transição é evidenciada pela capacidade crescente dos alunos de formular perguntas de natureza histórica e sociológica a partir da leitura de um romance, engajando-se com o conteúdo de forma mais profunda e intelectualmente desafiadora.

Evidências do Desenvolvimento da Consciência Histórica

Os dados analisados, extraídos da observação das dinâmicas de sala e do registro dos debates, fornecem evidências concretas do desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes. O principal indicador dessa transformação é a capacidade dos discentes de se tornarem alunos pensantes com repertório histórico-literário.

Durante os debates, notou-se que os alunos passaram a utilizar referências literárias (personagens, trechos, conflitos) para analisar e criticar eventos históricos. Por exemplo, a discussão sobre a formação da identidade nacional no Império, ao ser integrada com a leitura em quadrinhos do romance “A senhora” de José de Alencar, permitiu aos alunos tecer comparações complexas sobre o ideal de nação veiculado na ficção e a realidade histórica das relações de poder. Essa capacidade de mobilizar saberes de diferentes campos (História e Literatura) para sustentar um argumento ou uma interpretação é o cerne da consciência histórica (KOSIK, 2002). Em suma, a pesquisa realizada ratifica que a integração da Literatura Brasileira é crucial para transformar o aprendizado da História em um processo de interpretação crítica e de construção ativa de um repertório cultural e histórico sólido.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados do estudo evidenciam as profundas implicações pedagógicas da integração curricular proposta. O aprendizado da História foi transformado, passando de uma atividade de mera assimilação para um processo de construção ativa da consciência histórica. Isso está diretamente

ligado ao conceito de autonomia discente de Paulo Freire (1997), que enfatiza a importância de o educando se tornar sujeito de seu próprio conhecimento:

Ensinar exige autonomia do ser. A autonomia se constrói na historicidade, na dialogicidade, na dinamicidade e não no isolamento e memorização. O conhecimento é construído a partir da emancipação e crescimento discente. É ensinando, aprendendo e pesquisando que compreende-se que o saber é sempre inacabado, que o conhecimento não tem um fim em si mesmo, mas sim processo em constante transformação." (FREIRE, 1997, p. 147).

A literatura romântica forneceu o material de diálogo e pesquisa necessário para que os discentes exercessem essa autonomia, tornando-os alunos pensantes com repertório histórico-literário.

Além disso, a prática demonstrou ser um veículo eficaz para o letramento, conforme a perspectiva de Regina Zilberman (2008), que afirma a indissociabilidade entre a leitura e a formação do cidadão reflexivo:

A leitura, longe de ser um mero deciframento, é uma atividade de construção de sentido que implica a mobilização de saberes prévios e o estabelecimento de relações entre o texto e o contexto histórico-social. É por meio da leitura que o indivíduo se insere na cultura letrada e adquire os instrumentos para a sua participação plena na sociedade." (ZILBERMAN, 2008, p. 33).

Dessa forma, é possível afirmar que a integração da Literatura Brasileira é crucial para transformar o aprendizado da História, fornecendo as ferramentas para a participação plena e crítica do estudante, mas cabe ao professor ser o mediador e adaptar da melhor forma possível pensando na realidade do aluno, dando a ele todas as condições necessárias para se alcançar os resultados esperados.

CONCLUSÃO

O objetivo central deste trabalho foi analisar a eficácia da utilização das obras do Romantismo Brasileiro como um meio essencial para o aprendizado da História Nacional, demonstrando como a narrativa literária ultrapassa o caráter ilustrativo (BOSI, 2021). Os achados da pesquisa qualitativa, realizada com os alunos do 8º ano do Colégio Frei Zacarias, confirmam essa premissa. A literatura, ao ser inserida no currículo, funcionou como um veículo ideal para resgatar a experiência humana e as tensões culturais da época, promovendo um engajamento que a metodologia estritamente factual não alcançava. A análise

demonstrou que a integração do Romantismo permite que o estudante acesse o universo mental do período histórico. Como aponta Compagnon (1990), a literatura tem um papel de transmissão e, em certo sentido, de conservação:

A literatura é o lugar em que se acumulam as referências de uma cultura, o reservatório em que uma sociedade deposita sua memória e sua identidade. Ela não é somente um domínio entre outros; é a guardiã do sentido da experiência humana. (COMPAGNON, 1990, p. 11.).

O romance romântico, ao narrar dramas, valores e costumes, traduziu o passado em uma experiência cultural viva, superando a memorização passiva de eventos enquanto cativava os alunos com seus enredos. Outro ponto fundamental reside no fato de que a literatura atua como fonte primária e secundária simultaneamente. Essa dupla função potencializa a interpretação crítica do aluno, que passa a debater o passado com maior profundidade, utilizando o texto literário como evidência sociocultural.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 54. ed. São Paulo: Cultrix, 2021.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2023.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1990.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-20, dez. 2008.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma orientação sistêmica. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

CAPÍTULO 06

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: UM DIÁLOGO COM O CONTO *UM MOMENTO EM QUE EU EXISTI*, DE TAIANE DANTAS MARTINS

Pollyana Correia Lima¹

¹ Doutoranda-UFMS/CPTL - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PPG Letras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

RESUMO:

O estudo propõe pensar o lugar da Literatura na escola a fim de refletir acerca do papel do professor de Língua Portuguesa/Literatura, enquanto mediador de leitura e formador do leitor literário. A partir da leitura do conto: *Um momento em que eu existi*, de Taiane Dantas Martins (2014), em diálogo com as reflexões de Cândido (2011); Colomer (2003); Cosson (2009); Freire (1989); Kleiman (2007). Objetiva-se reconhecer o texto literário como instrumento de aprendizagem e interação social e promover práticas para a formação de leitores literários, por

Palavras-chave: Mediação da leitura. Letramento literário. Formação do leitor literário.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), objetiva indicar um caminho para o ensino nas diversas disciplinas. A proposta do PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental propõe: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 1997, p. 33). Neste contexto, a literatura era entendida como mera construção estética, associada ao ensino das estruturas linguísticas, das construções do gênero literário, o texto literário não era compreendido como agente formador para auxiliar na construção do sujeito social.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), documento normativo oficial do Ministério da Educação, apresenta o conceito de desenvolvimento de competências provenientes de um conjunto de habilidades; objetiva direcionar a elaboração de currículos escolares na educação básica em todo o território brasileiro. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o ensino de literatura visa a formação de leitores críticos e o letramento literário, com foco no processo de leitura; na construção de sentidos e na experiência do leitor. A implementação da BNCC, apesar de apresentar uma abordagem tecnicista, denota um progresso significativo em relação aos documentos anteriores; potencializa o ensino da literatura em sala de aula, como ferramenta de conhecimento.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Logo, é importante ressaltar que,

a Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p.72)

Na mediação de leitura a presença do livro é indispensável. Entretanto, vale ressaltar que, o texto literário proporciona diálogos com modos outros de leitura, a partir de uma adaptação/transposição fílmica; na intertextualidade com o áudio visual; às artes cênicas; às artes plásticas; etc. Pensar nas condições de produção e recepção do texto, para que o aluno possa desenvolver um pensamento crítico e questionador quanto à validade daquilo que se lê. Na mediação de leitura, mais importante que o lugar de chegada é o percurso, a formação do leitor literário é, portanto, um dos pontos da travessia.

Para tanto, é pertinente questionar: qual o lugar do professor em relação ao texto literário? Ensinar ou mediar a leitura literária? Este estudo procura refletir acerca desses questionamentos, por meio de uma revisão de literatura e análise crítica do tema propondo uma análise em diálogo com o conto: *Um momento em que existi*, de Taiane Dantas Martins.

O conto *Um momento em que existi*, de Taiane Dantas Martins, integra a obra *Cativeiro e liberdade no sertão* (2014). Obra premiada pelo Calendário das Artes 2014, da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB, vinculada à Secretaria da Cultura do Governo da Bahia (SecultBA). A apresentação da obra, informa que as narrativas são contos baseados em na pesquisa desenvolvida pela autora no Mestrado em História Regional e Local, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, acerca da experiência das pessoas escravizadas no sertão baiano, na cidade de Xique-Xique.

Neste cenário do sertão nordestino baiano, a pesquisadora observou elementos que diferenciam a escravidão no sertão baiano em relação à escravidão no litoral. Por meio de uma linguagem didática, essas vivências foram transpostas para a linguagem literária. Os contos apresentam um passeio pelo sertão baiano, a partir das vivências dos escravizados, personagens das narrativas.

Para este estudo, enfatiza-se a escolha do conto: *Um momento em que existi*, tecido como um relato póstumo da personagem não denominada. A falta de denominação da personagem carrega o peso da sua existência, enquanto indivíduo inviabilizado pelo sistema escravocrata; e pelo patriarcado, como uma mulher negra. No final de cada conto há a informação documental a respeito do escravizado. A informação com relação à personagem acaba por provocar uma reflexão: a escravizada chamava-se Maria.

Entretanto, não há referência ao seu sobrenome. Isso denota o apagamento da sua identidade — sua individualização, enquanto sujeito social. A narrativa inicia com o relato póstumo da personagem. A cada parágrafo, evidencia-se em vida, o apagamento da sua existência, que culmina em sua morte. Único momento em que sente prazer em existir. A morte seria o único elemento para validar sua existência.

METODOLOGIA

O processo de branqueamento, entre o final do século XIX e início do século XX, assim como o apagamento da cultura afro-brasileira, contribuíram para a proliferação do racismo. O racismo deve ser pensado por todos como um

problema social, para tanto, precisamos potencializar a reflexão acerca da valorização das identidades negras.

A Lei 10.639/03, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), refere-se à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, em sua transversalidade. Neste contexto, o professor de literatura deve instigar os alunos a realizarem leituras crítico-discursivas por meio de atividades que promovam a fruição e a análise do texto literário.

O texto literário atua como formador de consciências sociais, ao dialogar diretamente com os sujeitos que o leem. A literatura negra na sociedade brasileira é uma ferramenta de reconstrução; resistência e reexistência. Atua na reconstrução do identitário, por devolver ao sujeito negro o protagonismo; ao confrontar o cânone literário tradicional, denuncia o racismo estrutural e suas práticas presentes nas violências cotidianas; inventa outros modos de existir permanecer e celebrar a cultura afro-brasileira e suas diversidades.

Conceição Evaristo, em sua dissertação de mestrado: *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1995)¹, cunha o termo *escrevivência*, para defender uma escrita que nasce das vivências do corpo racializado, especificamente o da mulher negra no Brasil. Escrita-ruptura para dar voz e propagar o protagonismo feminino. Logo, objetiva-se desenvolver em sala de aula, a leitura do conto: *Um momento em que existi*, de Taiane Dantas Martins, a fim de provocar nos alunos reflexões sobre a condição da mulher negra no período colonial e os desdobramentos dessa herança na estrutura social contemporânea.

Nesta proposta, o texto literário atua como palavra-chave e tecido formador, conectando a fruição estética à análise crítica das relações étnico-raciais. Para estabelecer um diálogo com o texto de Taiane Dantas Martins, este estudo aborda considerações pertinentes quanto à fundamentação teórica dos estudos de leitura literária e letramento literário, unidas às temáticas acerca das identidades e da negritude.

Para pensar na relação: cidadania; fruição e autoria, na perspectiva área de linguagens, objetiva-se estabelecer uma proposta disciplinar de Língua

¹ Publicada em formato de livro pela editora Pallas, em 2025.

Portuguesa focada em mediação de leitura, com ênfase na fruição: priorizar o prazer de ler, e, na formação de leitores críticos: capacitar o aluno a interpretar diferentes textos de forma independente; desenvolver autonomia e empatia, e, sobretudo, considerar a leitura de mundo dos alunos.

Paulo Freire em sua análise sobre o lugar do leitor e a leitura crítica na obra *A importância do ato de ler* (1989, p. 9), diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Nesta concepção, é demasiadamente importante considerar o lugar do leitor. Assim, é preciso compreender o texto a partir da perspectiva de Kleiman (2009), “como um lugar de interação social entre os sujeitos”.

A seleção de textos constitui o ponto de partida da organização curricular em Língua Portuguesa e Literatura. Os textos selecionados, devem representar a diversidade de gêneros e esferas sociais. Para tanto, é pertinente analisar alguns aspectos como: Qual o repertório dos alunos? Com que textos podem lidar (extensão, complexidade em termos de linguagem e de outros recursos literários)? A obra (texto literário) provocam reflexões e/ou dialoga com o contexto social dos alunos?

Logo, propõe-se uma aula expositiva, com o intuito de instigar os alunos a participem ativamente com seus conhecimentos prévios acerca da temática abordada no conto: *Um momento em que existi*, de Taiane Dantas Martins. Para tanto, sugere-se uma Sequência didática iniciada com Atividade de Pré-leitura, a partir de questionamentos que possam estabelecer um diálogo com o conto, para ser apresentado aos alunos:

1. O professor apresenta o conto por meio de elementos do texto: escreve na lousa uma palavra chave que se relaciona com a temática;
2. Em grupos, os alunos anotam perguntas sobre a temática que está sendo proposta;
3. Em grupos, os alunos fazem um levantamento sobre suas vivências em relação à temática proposta;
4. Os alunos compartilham oralmente (coletivamente ou em pares) suas vivências acerca da temática proposta.

Práticas para a leitura do texto:

1. O professor lê com os alunos o primeiro parágrafo do conto e, após discutir do que trata o trecho, pergunta se há alguma palavra que eles não conhecem.
2. Após realizar a leitura do conto, o professor discute com a turma como se pode inferir o significado da palavra a partir da temática do conto e do contexto onde ocorre.
3. O professor solicita aos alunos que apontem outras três palavras que eles não conheçam. Em duplas, os alunos irão pesquisar o significado das palavras, em seguida, apresentam para a turma frases em que possam ser usadas as palavras que aprenderam;
4. O professor sugere aos alunos uma atividade de pesquisa: encontrar outro texto literário que dialogue com o conto apresentado. A atividade poderá ser realizada individualmente ou em dupla.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de democratização da leitura, em sua função humanizadora: a literatura precisa ser entendida como um dos direitos fundamentais ao ser humano. Na concepção de Antonio Cândido (2011):

[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Cândido, 2011, p. 188).

O ensino de literatura não deve ser hierarquizado, precisa instigar o aluno a agenciar os seus próprios processos de conhecimento. O aluno necessita precisa ser incluído no processo de aprendizagem da literatura, para que possa compreendê-la como universo de construção de significados. Para tanto, as práticas de letramento literário são fundamentais no ensino de literatura, pois possibilitam a formação do aluno enquanto sujeito-leitor.

Para o processo de formação do leitor, torna-se pertinente: investigar os desafios que se apresentam para democratização da leitura do texto literário; conhecer e destacar as dificuldades no que tange aos aspectos históricos e sociais, com o objetivo de analisar os principais problemas existentes na escola, que atrasam ou impedem a formação plena da leitura literária, a fim de que possam ser consideradas pelo professor — em papel de agente mediador de leitura. Mediar a aproximação entre o leitor e a literatura, a fim de fomentar a fruição literária; instruir a promoção de práticas por meio do letramento literário; pensar em práticas que objetivem a formação de leitores críticos: apresentar outros modos de ler literatura.

Segundo Rildo Cosson (2009, p. 12), “o letramento literário é o processo de apropriação da literatura como linguagem, como um ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Para Cosson, a leitura precisa ir além da decodificação, deve proporcionar um encontro entre o leitor e o texto, que possibilite o aprendizado crítico e a expansão de sentidos.

É preciso que se reconheça a literatura que se encontram às margens. Proporcionar discussões e reflexões a partir de textos literários que dialoguem com as diversas camadas sociais. Textos que deem voz aos sujeitos historicamente silenciados pelas engrenagens do poder. Sob esta perspectiva, este estudo propõe um diálogo como o conto: *Um momento em que existi*, de Taiane Dantas Martins.

Na relação entre o leitor e o texto literário, é pertinente considerar os saberes constituídos sobre a linguagem e o mundo. Para Ingedore Koch (2006, p.124), “as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re) constroem no próprio processo de interação”.

A BNCC, pondera a importância da ampliação do repertório literário, ao considerar a diversidade cultural e abranger produções e formas de expressão diversas, por meio da “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (Brasil, 2018, p.500). Vale ressaltar que, o

documento não explicita como colocar em prática a inserção de outras formas de literatura, por isso denota-se a importância dos estudos acerca da mediação de leitura e da formação do leitor literário.

Colomer (2003, p. 11), pondera que, “a formação do leitor literário implica, em primeiro lugar, o acesso aos textos, mas também a aquisição de competência que permitam interpretá-los e desfrutá-los”. A prática da leitura literária com os alunos necessita estar unida ao que pode ser proposto para o ensino da leitura literária. Para tanto, o professor; mediador de leitura deve intensificar o convívio da literatura com seus estudantes, ao elencar atividades que possibilitem a formação do leitor literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compete à escola, enquanto instituição autorizada e responsável pelas práticas sociais, possibilitar o desenvolvimento o intuito de automaticidade leitora dos alunos. Ao promover práticas pedagógicas que apresentam o texto literário como uma construção modular, viabiliza-se a formação de leitores capazes de questionar criticamente suas próprias vivências; que sejam atuantes nos espaços em que convivem; que se empoderem dos instrumentos de transformação social, e, tornem-se protagonistas das suas histórias.

Isto posto, evidencia-se a importância da leitura literária em sala de aula. Cabe à escola proporcionar percursos literários: itinerários de leitura que possibilitem a incursão humanizada da literatura. Conforme Candido (2004, p. 180), entendendo que, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. O texto literário possibilita a travessia para além dos vieses ideológicos e conteudísticos. A literatura proporciona a ressignificação valores e ensinamentos na formação das identidades. Unida à formação do leitor literário há a formação da cidadania; a conscientização e a promoção do autoconhecimento.

De acordo com a BNCC (2018, p. 17), espera-se que o aluno se envolva “em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição”. A leitura literária provoca a interpretação de ideias, permite

a atribuição de sentidos, o encontro com a alteridade; a propagação das relações com os múltiplos e suas diversidades no meio social.

A formação do leitor literário compreende a valorização da ancestralidade em diálogo com a contemporaneidade, a fim de refletir e reconfigurar as diversas camadas da humanidade em suas representações. Por fim, entende-se a importância de enfatizar o lugar da leitura literária no ambiente escolar. Nas reflexões de Rildo Cosson (2021), a escola exerce o papel de apresentação e escolarização da literatura.

Logo, este estudo unido às reflexões de estudiosos como Kleiman (2007, p. 4) buscou pensar na escola como uma “agência de letramento por excelência de nossa sociedade, um espaço para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Nesta perspectiva, enfatiza-se o letramento literário como uma prática didática, que tem na literatura o seu objeto de ensino, e, apresenta possíveis e variados caminhos para o exercício da leitura literária.

REFERÊNCIAS

Barthes, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Cândido, Antonio. O direito à literatura. In: Cândido, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

Cosson, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Cosson, Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2021.

Colomer, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

Evaristo, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2025.

Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989, p. 11.

Kleiman, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

Kleiman, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-22, dez. 2007

Koch, Ingedore Vilaça; Elias, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

Martins, Taiane Dantas. *Cativeiro e liberdade no sertão*. 1ª ed. Jacobina, BA: Edição do Autor, 2010.

Morais, Gabriela Mendes; Machado, Rodrigo Corrêa Martins Silva. *O ensino de Literaturas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino médio: apontamentos críticos*. Caletrosópio, Ouro Preto, v. 9, n. 2, p. 126-138, jul./dez. 2021.

Neto, João Cabral de Melo. *Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CAPÍTULO 07

CONSCIÊNCIA NEGRA É TODO DIA, NÃO AO BULLYING!

Solange Oliveira Santos¹

¹ Especialista em PNEE's (FIC) e Literatura no Contexto Escolar (UNIP), atualmente leciona na Escola Municipal Professor Marcelino Espíndola Dutra de Lucas do Rio Verde-MT/Brasil.
oliveirasolange787@gmail.com; Instagram: escritorasolangeoliveira
Blog: <http://umsaltoparaofuturoeducarparacrescer.blogspot.com.br>

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo promover a valorização e o respeito à diversidade social, cultural e racial no contexto escolar, considerando as diferentes origens dos alunos. Parte-se da necessidade de abordar o tema da desigualdade racial, social, de modo a possibilitar a compreensão da diversidade e o desenvolvimento do respeito às diferenças. Para isso, foram realizadas rodas de conversa, dinâmicas e atividades variadas, fundamentadas em leituras, pesquisas e diálogos sobre as culturas presentes na sala de aula. A proposta busca fomentar uma prática pedagógica reflexiva, capaz de contribuir para a melhoria da convivência e para o enfrentamento de problemáticas como o bullying. Além disso, procura-se evidenciar que a Consciência Negra deve ser trabalhada de forma contínua, e não apenas em datas específicas. Como resultado, espera-se contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma colaborativa, respeitosa e participativa na sociedade.

Palavras-chave: Desigualdade; Bullying; Crianças.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho busca-se refletir sobre a desigualdade em seus diversos aspectos, com ênfase na questão racial. Nesse sentido, torna-se necessário repensar a prática pedagógica, e seu processo de desenvolvimento, com o intuito de levar a criança a refletir sobre suas ações em relação ao outro.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a prática pedagógica deve ser organizada de modo a propiciar aos alunos condições para concretizar as intenções educativas, considerando suas competências e

habilidades, bem como valorizando seu bem-estar. Para que as crianças possam criar, é imprescindível que lhes sejam oferecidas experiências significativas, tanto em atividades lúdicas quanto em situações de aprendizagem orientadas.

Nessa perspectiva, Paulo Freire destaca que é equivocado dissociar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, assim como separar o ensino de conteúdos do processo de formação do educando como sujeito da aprendizagem. Em uma abordagem progressista, é fundamental promover a unidade dinâmica entre o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento da autonomia para aprender.

Desse modo, é necessário oportunizar situações em que os alunos participem ativamente da resolução de atividades e do processo de construção do conhecimento, em vez de se limitarem à reprodução mecânica de instruções ou explicações.

Assim, valorizar historicamente a contribuição da população negra na construção e formação da sociedade brasileira constitui um papel fundamental da escola. Contudo, sabe-se que a efetivação das políticas educacionais depende da formação adequada dos professores para o trabalho com a temática étnico-racial, possibilitando a realização de práticas pedagógicas mais dinâmicas e reflexivas.

Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento, através de uma bela aula de história sobre Consciência Negra, e as desigualdades raciais, sociais, afetivas e culturais, tendo como base o livro: *Tinha tudo para dar errado... Mas, deu certo!*

Ao construir o conhecimento com base em seus próprios interesses, o aluno passa a assumir um papel ativo no processo educativo, o que contribui para a transformação da prática em sala de aula. Assim, este trabalho tem como objetivo orientar o aluno a vivenciar seu meio, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento das habilidades de cada indivíduo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Governo Federal instituiu a Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Assim diz a Lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, p. 35)

Dessa forma, busca-se valorizar a história dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Sabe-se que a lei só sairá do papel se professores tiverem acesso à formação adequada sobre o referido tema.

Nessa perspectiva, a professora, juntamente com a coordenadora, realizou diversas pesquisas e leituras de muitos autores e leis, com o objetivo de complementar a prática pedagógica no mês de novembro. A proposta de trabalho foi ofertada à turma do 2º ano do ensino fundamental I, diante da necessidade de desenvolver, de forma crítica, uma metodologia do ensino dos valores humanos e procedimentos pedagogicamente estruturados, com o intuito de promoção humana e valorização da cultura Afro-brasileira, bem como fortalecer as raízes de nosso povo brasileiro.

A ideia central foi trabalhar o Dia da Consciência Negra, abordando a temática do Bullying, em razão das constantes brincadeiras inadequadas que poderiam se agravar. Trata-se, portanto, de um planejamento voltado à prevenção, a partir da observação, no início do ano letivo, de que a turma era diversa quanto às origens dos alunos. Diante disso, buscou-se entender as diferenças raciais, religiosas, sociais por meio de rodas de conversa, incentivando o respeito à diferença e a percepção de que o respeito é essencial.

O primeiro passo foi propor a dinâmica “Elogios”, com o objetivo de promover a socialização e integração da turma por meio de um trabalho coletivo, devido a grande diversidade encontrada na sala de aula. A atividade buscou

favorecer relações afetivas e sociais, bem como a vivência da cidadania, enfatizando o respeito às diferenças.

No segundo momento, cada educando foi orientado a realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Considerando a diversidade presente em sala de aula, buscou-se promover a valorização do outro, reconhecendo suas contribuições e experiências. Acredita-se, assim, na possível melhora da qualidade das aprendizagens que acontecem tanto dentro quanto fora da escola, favorecendo a reflexão sobre o passado, presente e futuro. A expedição investigativa foi iniciada através de leituras sobre a História do Brasil e a cultura Afro-brasileira, despertando o interesse dos alunos pelas descobertas. Em uma atividade de Geografia – Em qual estado você nasceu? -, foi utilizado o mapa do Brasil com sua divisão política, possibilitando o trabalho com os estados de origem dos educandos. Essa abordagem despertou o interesse da turma pelo conteúdo. Como a sala é composta de alunos de diferentes regiões, a atividade os motivou a pesquisar sobre si e sobre o outro.

Para facilitar a compreensão das crianças, o terceiro momento consistiu em apresentações culturais, com uma roda de capoeira e a professora realizando a primeira apresentação sobre o estado onde nasceu – Bahia. Foram abordados o samba, o artesanato, o vestuário, os costumes religiosos, a dança e as comidas típicas, como acarajé, caruru, vatapá e cocada.

Os alunos apresentaram um ótimo desempenho, desenvolvendo a oralidade e superando a timidez. Tiveram a oportunidade de conhecer, experimentar, escolher, apreciar, valorizar e respeitar a diversidade humana, social e cultural presente na sociedade em que vivem. Além disso, socializaram os materiais confeccionados por meio da exposição “Onde nasci tem muitas belezas”, promovendo a apreciação e a compreensão da diversidade cultural, racial, social ou religiosa na construção da sociedade.

Para finalizar os estudos e verificar a compreensão sobre a desigualdade racial, foi realizada a apresentação do livro *Tinha tudo para dar errado... Mas, deu certo!*, por meio de uma roda de leitura compartilhada na praça, seguida de discussões. Após a atividade, foram realizados os registros em sala de aula.

Foi possível observar que a prática teve significado, pois contribuiu para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade durante as apresentações dos trabalhos. Alunos que não liam trouxeram diversos recursos para se expressar, como cartazes, fotos, doces e músicas. Quando questionados, demonstraram capacidade de responder adequadamente. Dessa forma, a prática docente mostrou-se positiva, ao tornar o aluno mais ativo e curioso, a partir da sua vivência e da valorização da sua história e da do outro.

No que se refere a finalização das atividades, foi elaborado um questionário com oito perguntas para registro. Espera-se que o aluno descubra o mundo, o das coisas e o do outro, guiando seu processo de conhecimento e aprendizagem.

Público-Alvo e Amostra

Alunos do 2º ano do ensino fundamental I da rede pública do município de Lucas do Rio Verde, nos anos letivos de 2015 e 2025.

Análise da Pesquisa

A amostra envolveu 48 alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o trabalho satisfeitos por termos conseguido envolver a atenção de todos os educandos, com expressivo engajamento e interesse, atendendo às expectativas propostas. Ficou evidente, também, o envolvimento dos familiares e da comunidade escolar nas apresentações.

A proposta possibilitou que os alunos refletissem sobre a desigualdade racial e o ser diferente, compreendendo que o respeito é um elemento fundamental na construção da igualdade. Perceberam, ainda, que apesar das diferenças, todos são sujeitos pensantes e merecedores de respeito e dignidade, tendo suas especificidades reconhecidas. Durante as atividades, observou-se que os alunos são capazes de desenvolver um olhar mais sensível sobre as diferenças, contribuindo para o enriquecimento de sua identidade e formação

peçoal, transformando-as em elemento positivo por meio da troca de experiências, do trabalho em grupo e do respeito ao outro.

Atualmente, a educação é considerada um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação, pois é por meio da produção de conhecimentos que um país cresce, aumenta sua renda e a qualidade de vida da população.

Cabe à escola promover reflexões sobre o ensino da educação étnico-racial em diferentes componentes curriculares, incentivando o aluno a posicionar-se criticamente diante da cultura Afro-brasileira e a contribuir para a redução das desigualdades. É fundamental reconhecer que a sociedade é composta por diferentes grupos étnico-raciais, com culturas e histórias próprias, valorizando ações transformadoras, voltadas à construção de relações sociais mais justas, igualitárias e solidárias.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de. O ensino para educação das relações étnico - raciais: um olhar para o cotidiano escolar. In: **Revista História e Ensino vol. 13**. Londrina: Ed. UEL. 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. [Brasília]: [s.l.], 2003. 151p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Solange Oliveira. Tinha tudo pra dar errado...Mas deu certo! Tangará da Serra:Ideias, 2015.

_____. Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

_____. Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

"História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.>. Acesso em: 01 de novembro de 2015.

_____. Lei. 13.185, de 6 de novembro de 2015. "Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullyng)". República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação.nsf/viw_identificacao/lei13185>.>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

ORGANIZADORES

MARCOS ANTÔNIO FERNANDES DOS SANTOS



Possui graduação em Letras Língua Portuguesa, com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (2014). Licenciatura em Pedagogia, pela UNINTER (2021). É Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2015), também Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, pela UESPI (2019) e em Educação Especial (2025). Mestre em Letras (Teoria Literária) pela UEMA (2020)

e Doutor em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2025). Professor do curso de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão. Desenvolve pesquisas no âmbito da literatura brasileira contemporânea, literatura marginal, literaturas africanas de língua portuguesa, estética da recepção, leitura do texto literário e ensino de literatura.

E-mail: marcossantos@professor.uema.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8554669470968252>

ANDRESSA DE JESUS ARAÚJO RAMOS



Doutora em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Teoria Literária (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Na área da literatura atua nos seguintes temas: literatura brasileira, portuguesa e africanas de língua portuguesa; literatura e psicanálise; poéticas orais; velhice e envelhecimento; o ensino da literatura; literatura inclusiva e infantojuvenil. No campo da linguística trabalha com: a escrita acadêmica; metodologia do trabalho científico e metodologia da pesquisa em

letras. No âmbito da pedagogia desenvolve pesquisas no campo da educação especial e inclusiva e tecnologias assistivas aliadas ao ensino da literatura. Tem experiência no ensino fundamental, médio, superior e de pessoas com deficiência visual e baixa visão, atuando como ledora e aplicadora de provas do ENEM.

E-mail: adjaramos@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5842134601616209>

ILKA VANESSA MEIRELES SANTOS



Graduada em Letras, com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão. É Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), também é Especialista em Metodologias do Ensino Superior pelo mesmo Centro Universitário. Mestra em Letras (Teoria Literária) pela UEMA e Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Santa Inês desde 2016.

E-mail: ilka.santos@ifma.edu.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2149743107355933>

RICARDO MAGALHÃES BULHÕES



Mestre e Doutor em Literatura e Vida Social pela UNESP de Assis, com pós-doutorado em Teoria Literária pela Unicamp (IEL); Professor de Literaturas de Língua Portuguesa na graduação e no PPG-Letras, Mestrado-Doutorado, na UFMS, no Campus de Três Lagoas (CPTL). Nos últimos cinco anos tem publicado trabalhos sobre a ficção brasileira contemporânea e suas relações intertextuais com outras épocas, propondo revisão e atualização das categorias da narrativa de romances e contos brasileiros do século XXI, não só as que se apropriam do

cenário urbano mas também as narrativas de linhagem regional, campesina. Atualmente prioriza nas pesquisas os seguintes temas: literatura juvenil, literatura e ensino, literatura e outras artes (cinema, letra da canção, fotografia) e a literatura brasileira contemporânea de um modo geral. É membro dos Grupos de Pesquisa Literatura juvenil: crítica e história; Manuscritos e Impressos Luso Americanos e também faz parte do grupo de trabalho: Leitura e literatura infantil e juvenil junto a ANPOLL.

E-mail: ricardoufms1@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3703311985889902>

