

NOS CAMINHOS DA IMAGINAÇÃO: SUGESTÕES DE OBRAS LITERÁRIAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

ALONG THE PATHS OF IMAGINATION: SUGGESTIONS OF
LITERARY WORKS FOR EARLY CHILDHOOD

Karina Torres Machado

Doutora em Letras, na área de Historiografia Literária pela UFMS/CPTL.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5602046577690500>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3614-9670>

E-mail: ka_torresm@yahoo.com.br

Resumo: A educadora Yolanda Reyes (2007), discorre sobre a importância da leitura na primeira infância e enfatiza que esta se dá antes da alfabetização. Diante dessa prerrogativa, a pesquisadora argumenta que expor os pequenos a sons, gestos, movimentos, entonações e imagens potencializa a compreensão de mundo, desenvolve o senso lúdico, amplia a sensibilidade e desperta a curiosidade da criança. Essas atitudes são essenciais para que os pequenos cresçam imaginativos e busquem desvendar caminhos, embrenhar-se por travessas e percorrer a turbulência da vida. A literatura, nesse cenário, surge como o espaço de descoberta e de transição que oportuniza a eles nomear, observar, sentir e vivenciar mundos distintos e individuais. Dessa maneira, por meio de uma pesquisa bibliográfica, este artigo discutirá a importância de formar leitores e leitores literários desde a primeira infância. Ademais, apresentará um percurso literário para que os docentes propiciem a formação de indivíduos criativos e autônomos.

Palavras-chave: Leitura literária. Formação de leitores literários. Primeira infância.

Abstract: Educator Yolanda Reyes (2007) discusses the importance of Reading in early childhood and emphasizes that it takes place before literacy. In view of this prerogative, the researcher argues that exposing the little ones to sounds, gestures, movements, intonations and images enhances the understanding of the world, develops a sense of play, expands sensitivity and arouses the child's curiosity. These attitudes are essential for the little ones to grow imaginative and seek to uncover paths, get into alleys and go through the turbulence of life. Literature, in this scenario, emerges as the space of Discovery and transition that gives them the opportunity to name, observe, feel and experience distinct and individual worlds. Thus, through a bibliographic research, this article will discuss the importance of forming literary readers from early childhood. In addition, it will present a literary path for teachers to provide the formation of creative and autonomous individuals.

Keywords: Literary reading. Fostering literary readers. Early childhood.

Introdução

A leitura literária conclama o leitor a adentrar o universo da magia, da fantasia, da sensibilidade, da realidade, da subjetividade e, dessa maneira, propicia-o percorrer caminhos que o conectam com a coletividade humana e com a si mesmo. O corpo a corpo com o livro, a imersão em suas páginas, texturas, cores, materialidades, dizeres, escolhas linguísticas amplia o horizonte de expectativas dos leitores e o oportunizam interagir com a linguagem, ser tocado e atravessado por ela. Dessa maneira, o contato com a leitura literária faz o leitor se presentificar e ser contagiado pelo lido, isto é, transforma-se em um sujeito de experiências, de vivências e de curiosidade.

Essa é a postura que se espera que as unidades escolares e os docentes aperfeiçoem para que as crianças/leitores cresçam e se desenvolvam, de modo que, ao fim da escolarização básica, possam continuar, com autonomia, encontrando nas veredas dos livros, a verossimilhança com a vida. Nesse ínterim, o questionamento “Por que a escola não pode aprender com a literatura”, tecido por Regina Zilberman¹, torna-se atual e pungente, dado que a seleção do vocábulo “aprender” propõe a mudança de perspectiva do ensino sistemático e conteudista da literatura para uma conduta de valorização dos aprendizados que o contato com o texto literário engendra.

A partir dessa premissa, discutir a noção de leitor e de leitor literário, desde a primeira infância, torna-se latente para que os objetivos relacionados à prática literária na escola possam ocorrer de maneira escolarizada, transpondo ações insignificantes e insuficientes ao pressupor uma postura passiva e receptiva das crianças com o texto literário. Ademais, fundamentar-se em referenciais teóricos que explicitam as aprendizagens oportunizadas pela seleção intencional de obras, pela delimitação de objetivos coerentes e condizentes com as necessidades da turma e pela elaboração de práticas ativas é promover a escolarização adequada proposta por Marisa Lojolo, desde 1982, é assegurar um estudante dinâmico, participativo e atento ao jogo estabelecido pelo autor com o livro. Sendo assim, a apresentação de um percurso literário com a seleção de dez obras e um passo a passo que as articula, revela-se como um caminho a ser aprofundado, questionado, aperfeiçoado, flexibilizado e, acima de tudo, experienciado pelos docentes para motivar a construção de novas práticas literárias em sala de aula.

Metodologia

Como metodologia científica de pesquisa, utilizaremos a pesquisa bibliográfica, que possui por objetivo aprimorar e atualizar os conhecimentos existentes, por meio da realização de uma investigação científica de textos já publicados. No livro *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, Cleber Cristino Prodanov e Ernani César de Freitas apontam que a pesquisa bibliográfica é

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador realiza uma curadoria de textos publicados sobre o assunto com o intuito de examiná-lo e conhecer melhor o tema em estudo. Os instrumentos do pesquisador compreendem obras, documentos oficiais, dissertações, teses, revistas científicas,

¹ Capítulo do livro, *Leitura: práticas, impressos e letramentos*, de 2011, organizado por Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista.

anuários, banco de dados on-line etc. A esse respeito, João José Saraiva da Fonseca, no livro *Metodologia da pesquisa científica* afirma que

qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador examina os materiais selecionados por meio de uma revisão e de uma sistematização da bibliografia do tema em estudo, com o intuito de comprovar a proposição feita por ele. Dessa forma, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Morconi, 2003, p. 183).

O levantamento de dados advindo da pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador apresentar uma análise crítica sobre o fenômeno e, assim, resolver a hipótese delineada por ele. No artigo “Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação”, Vera Regina Casari Boccato menciona que “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Boccato, 2006, p. 266), bem como reitera a importância de um planejamento sistemático “do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (Boccato, 2006, p. 266).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é o suporte para discutir o que é ser leitor e, se ser leitor literário faz diferença na construção individual, social e histórica dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Ademais, a metodologia de pesquisa selecionada propiciará a construção de um percurso literário para a pequena infância, com a apresentação de obras e caminhos para que as unidades escolares e os docentes possam se inspirar, flexibilizar e planejar ações de leitura literária na educação infantil.

A construção de leitores na primeira infância

A evolução da humanidade esteve arraigada ao desenvolvimento da linguagem e à capacidade humana de criar, imaginar, contar, narrar e oralizar textos para explicar o indizível e, assim, dar sentido à existência. No decorrer desse caminhar, a sociedade transpôs a postura criativa e fabulativa de inventar mitos, lendas e causos para uma vivência passiva e telespectadora imposta pela massificação da comunicação e dos meios tecnológicos.

No tocante a essa situação, formar leitores críticos e autônomos requer o desenvolvimento da criatividade, da fabulação, da simbolização da existência, advindas do ato de ler, da leitura que se projeta como vivência de mundo, como espetacularização da vida, como meio para delinear novas prerrogativas a partir do olhar para o outro, para o dissonante e para realidades distintas. Assim, foi por meio do discernimento e do conhecimento de diferentes linguagens que o homem transpôs sua condição primitiva e é por meio delas que poderá se projetar para a novidade, para as descobertas, para o saber e para o conhecimento.

A necessidade de expressar o indefinido fez da linguagem um mecanismo que movimentou a existência humana e fez fantasia e imaginação interagirem com a realidade para a promoção da emancipação dos indivíduos. Essa experiência se complementa pelo encontro com a palavra que, pelas histórias compartilhadas, lidas, ouvidas, imaginadas e sentidas, constitui as crianças e as transforma em um sujeito de palavras.

A criança, na primeira infância, ao engatinhar por entre livros, folhear, rasgar, morder, sentir

textos e texturas distintas se conecta com as diferentes materialidades do livro, aguça a percepção para as cores, movimentos, posturas, imagens, tamanhos e formas e, na medida que avança no seu desenvolvimento, a escuta de histórias, os ritmos, as entonações, as representações e os silêncios se mostram caminhos para percorrer e desvendar a força da palavra como um refúgio que atravessa o outro e ele mesmo. Assim, mediado pelas histórias, pelas palavras e pelos livros compartilha símbolos, descobre territórios da linguagem, habita histórias, reconhece o local e o universal, incorre em veredas coletivas e particulares para decifrar, acima de tudo, a si mesmo.

Nesse íterim, as crianças constituídas de leituras e de palavras tramam seu estar no mundo, concebem e questionam a realidade, projetam-se, por fim, na extensa e intensa teia que é existir e significar a vida por meio das palavras. É desta forma que ampliam sua visão de mundo, percebem sensibilidades distintas, distinguem emoções, reúnem estilhaços, preenchem vazios, vivem catarses, aprendem sobre a existência e instituem novos universos. Como menciona Ricardo Piglia, (1998), “a leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias” (Piglia, 1998, p. 53) e ser leitor qualifica a existência das pessoas.

Nesse constructo, a escuta de história e a exposição a diversas linguagens se converte em faculdade humana indispensável para o ser humano e, principalmente, para as crianças, uma vez que por meio dela a criança depreende a fala, observa, aprende, lê, escuta e tem acesso ao conhecimento, ao saber, à comunicação e à transformação que ela produz.

No livro **O direito de ler e escrever**, 2011, Silvia Castrillón, salienta que promover a leitura é possibilitar que a sociedade avance em sua jornada civilizatória, pois

pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude (Castrillón, 2011, p. 9).

Dessa maneira, estimular a leitura é fomentar a liberdade, é propiciar aos seres pensar, discernir, projetar o seu próprio destino; é criar vias de acesso para que a força propositiva e polissêmica da palavra toque e se incorpore nas crianças, para que possam significar, transformar e compor vivências e experiências, que jamais se dissiparão. E, nesse íterim, surge a presença do professor, que, como mediador do processo, incitará na criança essas percepções, por meio da escolha das obras, dos modos de ler e das intencionalidades que possui, como afirma Yolanda Reyes, no livro **A casa imaginária**, de 2007. Sendo assim, a leitura, nessa perspectiva, é um recurso civilizatório, é o que de mais transdisciplinar a sociedade possui para dar conta de questões que extrapolam métodos, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Por isso, resgatar a função simbólica por meio da leitura da palavra já na primeira infância é projetar leitores autônomos, críticos, questionadores e, principalmente, sensíveis, visto que “[o] ser apreende pelo corpo sensível, perceptivo e cognitivo para depois transformar o capturado pelos diversos sentidos em informação que significa não objeto em si, mas a representação do que o sujeito sente, olha e percebe da ‘coisa real’” (Cavalcanti, 2002, p. 21).

Diante disso, as diversas esferas sociais, juntamente com a escola e a família, precisam fomentar práticas de leitura que realcem “toda a forma de expressão que tem como objetivo ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentido de vida maior, no qual ela possa sentir-se valorizada e estimulada a buscar outros graus de maturidade espiritual” (Cavalcanti, 2002, p. 12).

A ação de ser leitor, de querer ser leitor, de se impor como leitor, constitui caminho para a construção de sujeitos imaginativos, sonhadores, sensíveis, mas também de indivíduos libertos de preconceitos, de moralidades utilitaristas e instrumentalizadoras, por se colocarem no lugar do outro e discernirem a realidade, por meio de uma postura ativa e reflexiva.

De acordo com Silvia Castrillón (2011), a leitura “é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação [...]. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia”

(Castrillón, 2011, p. 19). E, assim sendo, é necessário que todos promovam e fomentem “ações que garantam a universalização da cultura letrada” (Castrillón, 2011, p. 19). E para universalizar o acesso à cultura letrada, a autora menciona que

são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento, Mudanças que incluam e vinculem com a transformação e melhoria da escola, ao mesmo tempo que permita à população acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (Castrillón, 2011, p. 27).

A garantia do direito à leitura inaugura novos tempos, aproxima singularidades, diminui diferenças, porque concebe ao leitor a liberdade de ter voz “para expressar o que vai, e ter linguagem para dizer o novo, para fazer o novo, como donos de uma linguagem criadora que não nos submete” (Yunes, 2003, p. 50). Tais poderes e singularidades precisam ser aprimorados na primeira infância e acompanhar os seres no decorrer de sua formação enquanto indivíduo.

À face do exposto, precisa-se romper com a sequencialidade imposta pela leitura ocidental e com a prevalência da leitura como processo de decodificação de palavras, e assim, projetar a criança-leitora para dentro das brechas, das fissuras do texto, de ler além do acontecimento explicitado, para penetrar na polissemia das imagens, dos símbolos, das palavras usadas pelo autor e, desta forma, tecer novos olhares e novas posturas para si. Isto é, necessita-se sair da viela escura e distanciada em que se encontram muitas práticas de leitura para alçar voos além dos espaços determinados e determinantes, a fim de descobrir novas formas de significar, compreender, dar sentido e construir a própria existência.

A formação de leitores literários na primeira infância

Dentro da perspectiva apresentada acima, a leitura literária apresenta-se como alternativa significativa, posto que humaniza os leitores, tanto por tocar o leitor e o fazer sentir quanto por projetar questionamentos que ampliam o olhar e desvelam maneiras de ser e de viver, por meio do contato com o texto literário. O texto literário, expoente da força inventiva, polissêmica e artística da palavra, ao dizer sobre, promove um despertar duplo que se movimenta do escutar os vazios do texto à modificação da experiência sentida/vivida. Nesse sentido, converte-se em um território de possibilidade, em um espaço de travessia, de abertura para o inesperado, que requer do mediador a preparação do encontro, a seleção criteriosa, a definição de intencionalidades partilhadas, para que os envolvidos no processo de leitura literária possam “imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta” (Bajour, 2012, p. 65).

A importância da leitura como formação e constituição das crianças, pela força representativa da palavra, permite acessar e classificar o sabido, nomear o indizível, garantir direitos e formar um pensamento divergente e reflexivo. Já a leitura literária vai além desses aspectos, possibilita cruzar fronteiras, vivenciar situações novas, deslocar-se em tempos e espaços, inscrever-se na história coletiva enquanto molda o eu particular, deparar-se com particularidades artísticas em torno da palavra, enfim, fazer da realidade um simulacro verídico e possível.

Nesse sentido, falar do leitor literário é antes falar da linguagem, do ato de ler, da leitura e de toda atividade interpretativa que os seres humanos desenvolvem na complexa teia da existência. É discorrer sobre indivíduos que, desde a mais tenra idade, ingressam no mundo da linguagem simbólica e, desse momento em diante, movimentam saberes para dar sentido aos sons, às imagens, às formas, às cores e às sensações que os cerceiam.

A esse respeito, Clive Staples Lewis, no livro **Um experimento de crítica literária**, 2019, argumenta que “cada peça literária é uma sequência de palavras; e os sons (ou seus equivalentes gráficos) são palavras precisamente porque transportam a mente para além deles mesmos”

(Lewis, 2019, p. 36). A afirmação do autor ratifica o quanto o texto literário instiga um respeito pela palavra, pelo modo de ler; valoriza o silêncio, as lacunas, os vazios; penetra nas descrições como momentos para ampliar a imaginação, como meio para sentir e experimentar o lido; debruça nas linhas e entrelinhas do texto não para descobrir o acontecimento, mas para desvendar como aquele acontecimento se fez, enfim, lê a palavra pelo que pode significar, não pelo que é. Assim, a leitura literária desenvolve crianças-leitoras que olham através das palavras.

Diante disso, a leitura literária constitui alternativa que oportuniza trocas, visto que possui como objeto “a própria condição humana” e “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 92). No tocante à temática, Tzvetan Todorov acrescenta que o acesso a práticas de leitura literária propicia aos leitores literários “encontrar um sentido que lhe permita compreender o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência e, ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (Todorov, 2009, p. 33).

O texto literário, como representação da realidade e da condição humana, aproxima o leitor ao tumulto do mundo e, como produção de arte, “sua leitura vai tornar o leitor, também um criador” (Paiva, 2006, p. 49). Ou ainda, como pontua Paulo Zumthor corroborando o que Paiva (2006) disse, promove a movência, isto é, variações recriadoras em que os crianças-leitoras se transformam diante da leitura do texto literário, dado que “o verdadeiro objetivo dos estudos literários é elevar o aluno do provincialismo, fazendo dele ‘o espectador’ de ao menos uma parte ‘do tempo e da existência’” (Lewis, 2020, p. 36).

A leitura literária propicia, assim, um mergulho nas linhas e entrelinhas do texto, na apreensão das palavras ditas e não ditas pelo autor, que, pela compreensão expressiva do dizer, transforma-se em linguagem retextualizada no corpo por meio de falas, gestos, sons, sensações e, assim, fecunda-se na própria qualidade da existência.

Diante do exposto, o papel da leitura literária na primeira infância deve ser maior do que promover a fruição, o deleite, deve humanizar, emancipar, dado que, segundo Theodor Adorno, a literatura provoca “uma produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2021, p. 154), ou como pontua Graça Paulino (2004), “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (Paulino, 2004, p. 56).

A construção de um leitor literário na primeira infância requer, nesse sentido, a criação de ferramentas de formação e mediação literárias que amalgamem a apropriação, por parte do mediador, de obras, de leituras, de representações e do uso de

estratégias de leituras adequadas às crianças, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação da linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

E para que tal ação ocorra, a escola precisa se despir das imposições curriculares e editoriais, em que editoras ou grupos educacionais direcionam as leituras direcionadas, muitas vezes, sem levar em conta a qualidade literária das obras escolhidas, o público-alvo e as intencionalidades educacionais da instituição. Desse modo, as unidades educacionais necessitam transpor práticas escolares prescritivas, destituídas do contato individual, das trocas de percepções diante do lido, dos preenchimentos de protocolos de leitura, que visam à obtenção de um procedimento obrigatório e não intencional no cumprimento do plano de aula sem finalidades compartilhadas com as expectativas e necessidades da criança.

Para que a formação de crianças leitoras literárias seja desenvolvida nos ambientes educacionais, desde a primeira infância, o ato de ler precisa ser observado, materializado, presentificado nas ações, olhares, gestos, na beleza e intensidade de quem vivenciou, do encontro com o texto, como um turbilhão de experiências que ressoam pelo corpo e pela linguagem. Isso porque a leitura literária é uma experiência que exige do leitor o contato direto com a palavra, por

meio dos sentidos e do corpo, isto é, a leitura literária se dá no espaço “entre o corpo de quem lê e a corporeidade do texto” (Kefalás, 2012, p. XXIII).

Dessa maneira, o contato com indivíduos leitores, a ampliação de acesso a livros, a inserção em espaços em que as crianças contam e escutam sobre as obras literárias, são ações que incitam os leitores a percorrerem a poética deste ou daquele autor para fomentar o surgimento de associações inesperadas, em que vidas são encontradas nas e pelas palavras. Para Michèle Petit,

se não é intrusiva, uma terceira pessoa pode propor uma situação de intersubjetividade benéfica em torno de objetos culturais, capaz de criar uma margem de manobra. Relatos, poemas, mitos, lendas, transmitidos por um mediador, transmitidos pela sua voz protetora, abrem por vezes um espaço de devaneio, de fantasia (Petit, 2010, p. 86).

Nesse contexto, a conceituação de literatura tecida por Antonio Candido (2011) presentifica-se uma vez mais, dado que as ações em torno do texto literário passam a ser veiculadas como “um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (Candido, 2011, p. 84). Contudo, para formarem leitores literários, os docentes precisam ser leitores literários, precisam percorrer esse sistema vivo de obras frequentemente na busca de se decifrar, de se deformar, de se constituir, para assim transmitir a força humanizadora da literatura. Para que isto se efetive, o professor necessita ter uma boa relação com o texto, pois se

a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para o aluno, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (Lajolo, 1982, p. 53).

O docente imbuído da força propositiva da palavra literária, das transformações, dos deslocamentos e das simbolizações de que ela é capaz, terá subsídios de instigar esses valores nas crianças, por meio de sua conduta, das histórias que conta, dos livros que apresenta, da seleção de obras que faz, do planejamento que constrói, de maneira que a leitura literária seja realizada na escola e continue para além dela. Essas ações serão capazes de oportunizar e estimular “a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (Silva, 2006, p. 40) de seus alunos, e faz do ato de ler

um instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo, lidar com a ciência, a cultura e o processo de trabalho, 50 uma vez que trata de um discurso que fala da vida, encarando-a sempre de modo global e complexo em sua ambiguidade e pluralidade de faces (Yunes; Pondé, 1988, p. 10).

Sendo assim, o que desejamos, ao discutir sobre o tema e propor, em seguida, um percurso de leitura literária, é que esta seja promovida nas instituições escolares, e que seja concebida como um ato de autonomia para formar crianças e cidadãos críticos, questionadores, reflexivos, incentivos, criativos, que possam entender, interpretar e descobrir o mundo, por meio de uma postura ativa frente às demandas impostas. Que tenham seus horizontes e perspectivas ampliados, em meio a existências efêmeras e utilitaristas presentes no século XXI.

Assim, trilhar um percurso de leitura literária, centrado nas especificidades do fazer artístico, a fim de desenvolver o senso estético dos estudantes e oportunizar o contato com alteridades distintas da sua por meio dos títulos, dos autores e dos gêneros literários selecionados para as práticas educacionais, é possibilitar aos professores e aos alunos uma travessia de lugares longínquos para espaços que falam deles, sobre eles e com eles.

Percurso literário: um caminho, múltiplas alternativas

A elaboração de um percurso literário suscita um caminho com múltiplas possibilidades de planejamento e de alternativas para o docente, dado que, a depender da turma, das necessidades e das intencionalidades os professores podem aperfeiçoar, flexibilizar e ampliar as obras, as dinâmicas e as possibilidades de aplicação. É válido mencionar ainda que o percurso elaborado é uma sugestão de como o docente pode se imbuir das obras apresentadas, fundamentar-se em referências da teoria literária e de práticas de leitura literária em sala de aula, para planejar o seu próprio percurso, considerando as intencionalidades educacionais pretendidas, coerentes e condizentes às necessidades da turma.

O percurso literário explora temática e gêneros literários diferentes e, é constituído de objetivo, período de aplicação, referências teóricas, acervo e passo a passo de execução. Em relação ao período de aplicação, optamos por não definir quantidades de aulas, pois, a depender da necessidade do professor, o tempo de aplicação pode ser ajustado e ampliado, dado que cada docente possui uma demanda distinta e os discentes, de cada turma, contam com necessidades educacionais específicas.

No que diz respeito às referências teóricas, apresentamos, dois livros teóricos: um deles discute o gênero literário proposto, e o outro traz práticas de leitura literária para que o docente, a cada percurso, possa enriquecer seu repertório teórico em relação à leitura e à leitura literária em sala de aula e, dessa maneira, planejar novos percursos. Quanto às obras citadas, visamos à pluralidade de autores, editoras, nacionalidades, diagramações e gêneros literários que ilustram a temática em estudo e propõem a construção do leitor, por valorizar a continuidade, a progressão e a diversidade de leitura e do leitor.

Por fim, o passo a passo ilustra uma adaptação de uma das práticas de leitura contida no livro teórico sobre essa prática. A seguir, apresentamos a descrição do percurso literário elaborado para este artigo, que enseja a formação literária de docentes e de discentes.

Percurso literário – criar e contar é só começar: a contação de histórias e o ouvir nas entrelinhas

OBJETIVO: Apropriar-se dos múltiplos sentidos presentes nos textos literários. Conhecer os rumores, os sussurros, os gritos e os silêncios presentes nas linhas e nas entrelinhas das obras literárias. Desemaranhar e alicerçar os textos, de forma a conduzir o leitor no remanso ou no caudaloso curso contido na ação de contar e de ouvir histórias.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura, de Cecília Bajour, de 2012.
- **Literatura infantil e juvenil:** aprendizagem e criação, organizado por Alexandre de Castro Gomes e Cintia Barreto, de 2021.

PÚBLICO-ALVO: do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.²

LIVROS:

- **Cinderela brasileira**, de MaryCarolyn France, 2006, brasileira, conto de fadas.
- **Folhas de relva**, poemas ilustrados, Walt Whitman, 2021, inglês, poemas.
- **Espelho**, Susan Lee, 2021, sul-coreana, livro-ilustrado.
- **Enigmas de vampiro**, de Catherine Zarcate, francesa, 2007, contos populares.
- **Zubair e os labirintos**, de Roger Mello, brasileiro, livro-objeto, de 2007.
- **Bocejo**, de Renato Moriconi e Ilan Brenman, brasileiros, livro-álbum, de 2012.

² O público-alvo definido é apenas uma sugestão, pois as obras elencadas podem circular por todas as idades, temáticas e cenários.

- **Enreduana**, de Roger Mello, brasileiro, conto biográfico, de 2018.
- **Zumbi assombra quem?**, de Allan Rosa, brasileiro, novela, de 2017.
- **Eu sou Macuxi e outras histórias**, de Julie Dorrico, brasileira, lendas e mitos indígenas, de 2019.
- **Omo-oba histórias de princesas e príncipes**, de Ms. Kiusam, brasileira, mitos, de 2023.
- **Classificados poéticos**, de Roseana Murray, brasileira, poesia, de 2010.
- **Haicais Tropicais**, de Rodolfo Witzig Gutilla (org.), brasileiro, haicais, de 2018.
- **Chão de peixes**, de Lúcia Hiratsuka, brasileira, haikai, de 2018.

PASSO A PASSO

PASSO 1 – EMARANHAR-SE PELA LEITURA³

O mediador inicia a aula apresentando aos alunos o projeto, explica o título, menciona que ele será realizado durante o semestre em uma aula específica de língua portuguesa da semana, e que o objetivo é desenvolver a percepção de que a leitura literária pressupõe pensar os textos com antecedência para que se possa

imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos (Bajour, 2012, p. 61).

Dessa maneira, escutar histórias, colocar-se nas entrelinhas do texto literário, é “aprender a escutar os silêncios do texto e colocá-los em jogo nas experiências de leitura [...] e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos” (Bajour, 2012, p. 39). Em seguida, pergunta aos alunos:

- Há limites de tempo para as histórias?
- Quanto meses, décadas e milênios cabem em uma história?

Depois de ouvir e dialogar com as respostas dadas pelos alunos, questiona-os sobre a história mais remota que conhecem, fazendo-os refletirem sobre a época em que aconteceu, como era a sociedade, as pessoas, os lugares e se ela continua pertinente no século XXI. Entrega um folheto e pede para os alunos escreverem tudo o que sabem sobre essa história nele, com riqueza de detalhes, ilustrações, frases. Ao término, pendura os folhetos em um varal sobre a lousa.

Na aula seguinte, apresenta o vídeo **Seleção Quindim: Bocejo**⁴, e, após espalhar alguns exemplares do livro pela sala, projeta-o e convida os alunos a desvendarem as narrativas contadas a cada página do livro. Destina um tempo para a investigação. Em seguida, entrega o livro para um aluno e solicita que ele leia a história. Depois, indaga se alguém contaria diferente e pede que conte sua versão do livro. Repete o mesmo procedimento até que nenhum aluno queira acrescentar alguma versão para o livro lido. Conclui a aula com todas as versões apresentadas pelos alunos.

Na próxima aula, leva os alunos para a quadra e cola um papel pardo em toda a extensão dela, entrega uma página do livro para cada aluno, menos a última, e pede para que eles, respeitando a sequência da obra, elaborem uma sequência a partir da página que possuem em mãos. Após o término, leem o que produziram, refletem sobre os ajustes necessários e plausíveis. Enrolam a produção textual e fixam-na na sala de aula. Diante da exposição de todos do texto produzidos, o professor retoma as perguntas feitas no encontro inicial e instiga-os a repensarem as respostas dadas, acrescentando, quando julgarem necessário, os aprendizados obtidos no panfleto pendurado.

³ Sequência adaptada do livro *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*, organizado por Alexandre de Castro Gomes e Cintia Barreto, de 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/Dkl8noYbtJM>.

PASSO 2 – PERCORRENDO TERRITÓRIOS DESCONHECIDOS

Na aula seguinte, o docente monta uma mesa com todos os títulos selecionados para a realização do percurso. Deixa os alunos folhearem, lerem a quarta capa, analisarem o índice e, depois disso, pede para que escolham um dos títulos e informa-os que terão dois meses para realizarem a leitura do livro escolhido. Menciona que as obras estão ambientadas em espaços distintos do cosmo e expõem fractais do humano. Além disso, explica que os alunos, após os trinta dias, apresentarão as compreensões das histórias à sala, utilizando as metodologias que desejarem, mas para que isso ocorra devem contemplar os seguintes critérios: a temática, o gênero e o suporte e elucidar as observações obtidas durante a leitura com passagens que as comprovem. Por fim, o docente entrega um diário, feito com folhas de sulfite, para auxiliá-los nessa missão e apresenta o calendário de apresentações.

PASSO 3 – EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: DIFERENTES MODOS DE CONTAR, MÚLTIPLOS MODOS DE OUVIR E REINVENTAR

Respeitando a sequência de obras, os alunos apresentam os livros lidos e adentram à cultura de diversos países e se deparam com personagens históricos, mitológicos e lendários. À medida que expõem o livro, ingressam os colegas ao mundo da criatividade e da fabulação em que o ouvir e o contar mostram-se como recursos indispensáveis para driblar as intempéries vividas diariamente. Ao fim das apresentações, o professor leva os alunos para o pátio da escola, segura em mãos a última página do livro *Bocejo* e, com o auxílio de um espelho, pede para que eles, vendo-se como personagens e inspirados nos livros lidos, criem seu próprio texto literário, utilizando para isso os suportes que desejarem. As obras literárias são expostas para a escola.

Conclusão

O artigo vislumbrou apresentar o poder transformador e humanizador que o texto literário imprime naqueles que adentram suas páginas, percorrem seus labirintos, mergulham em suas artimanhas, maravilham-se com as suas sutilezas, vislumbram-se com seus espaços e possibilidades, transitam entre o outro, o mundo e a si por meio de um corpo a corpo com o texto.

Essa atitude, premente desde a primeira infância, propicia à criança travar uma batalha por vontade, contagiar-se por necessidade, experienciar-se por aspiração, sentir e sensibilizar-se por desejo, isto é, caminhar pelo reino do faz de conta e se descobrir nesse processo. Para isso, compreender a importância da leitura literária na sala de aula deve ser ação que busque, queira e ouse, o tempo todo, transpor o utilitarismo e o pragmatismo da passividade leitora e, desta forma, disseminar a concepção de quais e quantos aprendizados a criança pode depreender com a leitura de um livro literário.

As discussões apresentadas neste artigo vislumbram aprofundar a concepção do docente acerca da leitura e da literatura na primeira infância, bem como fomentam a ampliação do acervo literário deste, para que de posse de novos títulos, institua novos diálogos e intertextualidades entre as obras e a existência a fim de propiciar o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos, imaginativos e criativos.

Por fim, os questionamentos tecidos partilham a necessidade de desenvolver critérios na seleção de obras, partilhar objetivos comuns com os alunos, elaborar finalidades educacionais concretas, conversar e socializar percepções, visando a continuidade, a progressão e a diversidade do desenvolvimento literário das crianças.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz&terra, 2021.

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

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 3 set. 2023.

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

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Pedagogia e educação)

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012.

DORRICO, Julie. **Eu sou Macuxi e outras histórias**. Belo Horizonte: Caos & Letras, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCE, MaryCarolyn. **Cinderela brasileira**. São Paulo: Paulus, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Leitura**: práticas, impressos e letramentos. São Paulo: Autêntica, 2011.

GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cintia. **Literatura infantil e juvenil**: aprendizagem e criação. São Paulo: Semente Editorial, 2021.

GUTILLA, Rodolfo Witzig (org.). **Haicais tropicais**. Rio de Janeiro: Boa Companhia, 2018.

HIRATSUKA, Lúcia. **Chão de peixes**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KIUSAM, MS. **Omo-oba histórias de princesas e príncipes**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LEWIS, Clive Staples. **Um experimento de crítica literária**. Tradução: Carlos Caldas. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2019.

LEWIS, Clive Staples. **Como cultivar uma vida de leitura**. Tradução: Elissami Bauleo. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

LEE, Susan. **Espelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

- MELLO, Roger. **Zubair e os labirintos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- MELLO, Roger. **Enredwana**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018
- MORICONI, Renato; BRENMAN, Illan. **Bocejo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- MURRAY, Roseana. **Classificados poéticos**. São Paulo: Moderna, 2015.
- PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.
- PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 1998.
- PRODANOV, Cleber Cristina; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2007.
- ROSA, Allan da. **Zumbi assombra quem?** São Paulo: Editora Nós, 2017.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. Pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- YUNES, Eliana. Leituras, experiências e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leituras e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTG, 1988.
- WHITMAN, Walt. **Folhas de relva**: poemas ilustrados. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: nVersinhos, 2021.
- ZARCATE, Catherine. **Enigmas de vampiro**. Tradução: Luciano Machado. São Paulo: Comboio de cordas, 2007.

Recebido em 20 maio 2026
Aceito em 10 julho 2026