

organizadoras

Marília Forgearini Nunes

Renata Sperrhake

Camila Alves de Melo

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

LER *para* MEDIAR

a literatura infantil na roda





Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Marketing digital Lucas Andrius de Oliveira

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Peter Valmorbida, Potira Manoela de Moraes

Imagens da capa Starline, Rawpixel.com, Upklyak - Freepik.com

Tipografias Swiss 721, Hustle Bright e Monsterrat

Revisão Lílian Carine Madureira Vieira da Silva
Camila Alves de Melo

Organizadoras Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake,
Camila Alves de Melo,
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L614

Ler para mediar: a literatura infantil na roda / Organizadoras
Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake, Camila Alves de
Melo, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Outra organizadora
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-567-5
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95675

1. Literatura infantil - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem.
3. Leitura. 4. Escola. I. Nunes, Marília Forgearini (Organizadora).
II. Sperrhake, Renata (Organizadora). III. Melo, Camila Alves de
(Organizadora). IV. Título.

CDD 372.64

Índice para catálogo sistemático:

I. Literatura infantil - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

8

Renata Sperrhake

Aprender a ler literatura:

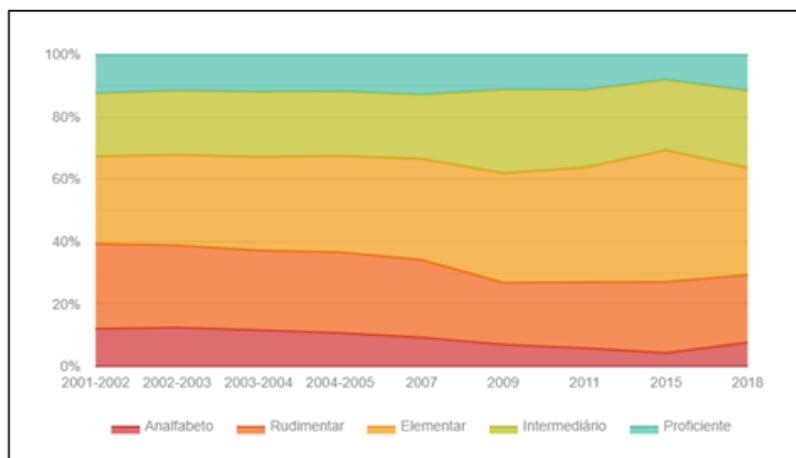
condição necessária
para ser leitor literário

O título desse texto pode parecer óbvio, mas algumas vezes explicitar obviedades e sobre elas refletir pode ser necessário e relevante. Sabemos que para alguém ser um leitor autônomo é necessário aprender e ler no sentido de decodificar sinais gráficos transformando-os em unidades sonoras dotadas de significado, com automatismo e rapidez, de modo a compreender e construir sentidos para o que é lido. Menos óbvio é o entendimento de que lemos de diferentes maneiras textos diferentes, mobilizando diferentes estratégias de leitura que se relacionam com os diferentes objetivos e intencionalidades do leitor. Desse modo, ler um texto literário não é a mesma coisa que ler a posologia em uma bula de remédio. E, por consequência, ensinar a ler diferentes textos também demanda estratégias variadas. Afunilando ainda mais o raciocínio, se temos como objetivo na escola a formação de leitores literários, é preciso que os estudantes sejam constantemente incitados, e ensinados, a ler literatura. É em direção à discussão desses pontos que este texto se dedica.

Para iniciar essa discussão, é providencial conhecermos e analisarmos alguns dados sobre leitura no Brasil. Produzido pelo Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁹ é construído com base em dois instrumentos, teste cognitivo e questionário contextual, aplicados em uma amostra representativa da população brasileira na faixa etária entre 15 a 64 anos, pretende avaliar “[...] quatro habilidades funcionais nos campos do letramento e do numeramento: localização, integração, elaboração e avaliação.” (HABILIDADES..., [entre 2001 e 2021]). Esse indicador categoriza seus resultados em uma escala de 5 níveis, sendo eles: 1) analfabeto, 2) rudimental, 3) elementar, 4) intermediário e 5) proficiente. O gráfico (Gráfico 1) a seguir apresenta o histórico dos resultados do indicador.

9 Para mais informações: <https://alfabetismofuncional.org.br/>

Gráfico 1 – Histórico dos resultados do INAF no Brasil.



Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (ALFABETISMO..., [entre 2001 e 2021]).

De acordo com o gráfico, e seguindo um agrupamento sugerido pelo Instituto, em torno de 71% da amostra pode ser considerada funcionalmente alfabetizada (abarcando os níveis 3, 4 e 5 citados anteriormente), e 29% pode ser considerada analfabeta funcional (abarcando os níveis 1 e 2). Também é possível observar que uma parcela significativa da população, 34% segundo os dados de 2018¹⁰, se concentra no nível elementar (em laranja no gráfico).

É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. [...] O represamento da população nesse nível não é um bom sinal, pois indica que o potencial de desenvolvimento que levaria os indivíduos aos níveis mais elevados de alfabetismo funcional não está sendo aproveitado como deveria [...] Considerando que 74% da população nesse nível têm mais de 25 anos de idade e, portanto, já não estão em idade escolar. (NÍVEL ELEMENTAR, [entre 2001 e 2021]).

10 O INAF é realizado a cada três anos, portanto, o último resultado disponível em 2022 era do ano de 2018.

Outro dado interessante advindo do INAF é que apenas 25% da população brasileira alcança o nível intermediário, no qual o leitor “[...] reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação.” (NÍVEL INTERMEDIÁRIO, [entre 2001 e 2021]). Essa habilidade de reconhecimento de efeito de sentido ou estético é fundamental para a leitura literária e, ao que parece, não vem sendo observada em grande parte dos leitores brasileiros.

Esses dados sobre proficiência e compreensão em leitura talvez sejam pistas para entendermos dados sobre o comportamento dos leitores no Brasil. A edição mais recente da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, publicada em 2019, nos mostra que o número de livros lidos pelos adultos entrevistados, nos últimos três meses, foi de apenas 2,60 livros. Quando questionados sobre os livros de literatura lidos nesse mesmo intervalo de tempo, a média cai para 0,64 livros lidos inteiros. Algumas das dificuldades apresentadas pelos entrevistados para a leitura são interessantes para a argumentação que estou desenvolvendo nesse texto: 19% das pessoas participantes da pesquisa relatam que leem devagar e 9% relatam que não compreendem o que leem. A partir desses dados podemos inferir que quase 30% dos entrevistados apresentam dificuldades de fluência (leem devagar) e de compreensão (não entendem o que leem), ambas habilidades que deveriam ser desenvolvidas pela escolarização básica, vinculadas, portanto, à aprendizagem da leitura de modo geral, independente do gênero textual lido (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Mas e as crianças? Será que os dados produzidos com elas são mais animadores? Infelizmente a resposta a essa pergunta é negativa. Os resultados da última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada de forma censitária com crianças de 8 anos de escolas públicas brasileiras no ano de 2016, nos mostra que 55% dos estudantes se encontram em níveis insuficientes de leitura, de acordo com a escala e categorização proposta pelo INEP¹¹. Esses dados confirmam o que já

11 Detalhar aqui a categorização de suficiente e insuficiente.

havia sido apontado por Cafiero e Ribas (2015): que sistematicamente um percentual muito grande de estudantes avançam na escolarização dominando apenas habilidades muito básicas de leitura.

Diante de um quadro tão desolador como este, o que podemos fazer, como professoras de turmas de Anos Iniciais? Entendo que devemos conferir maior importância à formação do leitor e, mais especificamente, à formação do leitor literário. Sánchez Miguel (2012, p.22) aponta que “[...] talvez tenhamos subestimado a magnitude do desafio que supõe chegar a ser um leitor competente”. E esse desafio não deve ser encarado solitariamente pelo leitor. Deve, em grande medida, ser assumido pela escola e deve mobilizar ações concretas em algumas direções.

Para definir essas direções e explicitar o foco da leitura literária, perseguido nesse texto, convém relembrar que o ensino e a aprendizagem da leitura envolve, no mínimo, três elementos distintos e, ao mesmo tempo, relacionados:

1. decodificação: envolve o processo de reconhecimento de palavras como unidades de significado. É um processo vinculado à alfabetização inicial e ao estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, de modo a ler palavras, e que deve se tornar automático.
2. fluência: integra a capacidade de automatismo e rapidez no reconhecimento de palavras com a entonação e a expressividade.
3. compreensão: pode ser entendido como o estabelecimento de relações entre informações veiculadas em um texto e conhecimento de mundo do leitor. Envolve, em grande medida, a realização de inferências autorizadas pelo texto e não se torna automático, demandando sempre investimento do leitor na construção dos sentidos para a leitura.

Dentre as funções da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar 3 que assumem prioridade das práticas pedagógicas: 1) ler para aprender a ler; 2) ler para aprender outros conhecimentos; 3) ler para viver uma experiência estética. Essas funções demandam estratégias diferenciadas do ponto de vista do ensino. A leitura literária se associa a uma experiência estética, mas, para que isso aconteça, o sujeito leitor precisa ser capaz de compreender o que lê. Nesse sentido, entendo que a professora dos anos iniciais, imbuída da responsabilidade de formação de leitores literários, precisa contemplar essas duas dimensões em seu trabalho pedagógico.

Porém, a leitura literária como uma experiência estética de produção de sentidos acaba sendo negligenciada em favor de outros objetivos de leitura. Você já se deparou com o seguinte pedido de uma colega professora? “Preciso de um livro infantil para trabalhar com [complete aqui com um tema bem específico]”:

- *Preciso de um livro infantil para trabalhar com reciclagem.*
- *Preciso de um livro para trabalhar com as diferenças.*
- *Minha turma entra em conflito com frequência, preciso de um livro que trabalhe sobre o respeito.*

Essas falas recorrentes no espaço escolar nos dão um diagnóstico do lugar que o livro infantil está ocupando: o livro infantil, normalmente, serve de pretexto para ensinar algo. Quero deixar claro que não há, *a priori*, problemas nisso. Porém, não podemos negar que esse entendimento gera um apagamento da especificidade do que é ler um texto literário infantil com e pelas crianças.

A escolha do que será lido, os critérios utilizados para isso, precisam ser pauta de discussões pedagógicas, pois o tipo de compreensão que se estabelece na leitura depende do texto lido. E a escola deve ensinar a ler de todas as formas possíveis e com diversos propósitos

(REYES, 2012). Dentre essas formas possíveis de ler, temos a leitura literária. “A literatura deve ser lida - vale dizer: sentida - a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro.” (REYES, 2012, p. 26). A autora salienta ainda que “Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência” (REYES, 2012, p. 26).

A professora, ao assumir o duplo papel de formar leitores e ensinar a ler, também atua como uma mediadora de leitura, ou seja, ela “[...] cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores” (CARDOSO, 2014).

A mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo. Ao se ter clareza do “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos (CARDOSO, 2014).

Nesse papel de mediadora de leitura, dentro do ambiente da sala de aula em instituições escolares, a professora também precisa atentar para o ensino e o desenvolvimento de habilidades de leitura que permitam aos estudantes aprenderem, gradativamente, formas de compreensão do texto. Solé (1998), em seu livro “Estratégias de leitura” explicita que para ler precisamos

[...] simultaneamente, manejar com destreza as habilidade de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Considerando que, em absoluto, esses processos não se dão de forma automática, a professora, mesmo nos momentos em que objetiva a formação do leitor literário, precisa intencionalmente fomentar em seus alunos as habilidades necessárias para que uma leitura efetiva do texto aconteça. Um cuidado importante, nesse sentido, se refere à dosagem e ao equilíbrio entre ensino e intervenção da professora e a abertura de espaço para a espontaneidade e a fala dos estudantes. Ou seja, um cuidado quanto à didatização excessiva da leitura literária.

Na mediação da leitura literária que busca aliar a aprendizagem desse tipo de leitura com a fruição que ela é capaz de gerar, concordamos com a posição de Colomer (2007) quando a autora argumenta que a leitura coletiva, a leitura com os outros, na sala de aula, favorece a produção de sentidos e a formação do leitor literário: “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade” (COLOMER, 2007, p. 146). Desse modo, não se deve abandonar a criança leitora a sua própria interpretação do texto lido, nem tampouco inquiri-la como perguntas tais como “Você gostou? Por quê? O que você mudaria” (COLOMER, 2007, p. 146), perguntas essas essencialmente subjetivas e praticamente esvaziadas de possibilidades de expansão de sentidos.

Para pensar, então, em formas de fomentar a conversa e a ampliação de compreensões sobre o texto literário na sala de aula, nos valem da tipologia de perguntas que favorecem a compreensão proposta por Brandão e Rosa (2010) e sintetizada por Leal e Rosa (2015). Apresentamos a seguir a definição atribuída por estas últimas autoras acompanhada de exemplos de perguntas pensadas a partir de livros de literatura infantil.

1. Perguntas de ativação de conhecimentos prévios: São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor” (LEAL; ROSA, 2015, p. 35)

Figura 1 - Capa do livro “Viviana, a rainha do pijama”.



Fonte: Webb (2006).

2. Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa) (LEAL; ROSA, 2015, p. 36).

Figura 2 - Capas dos livros “Você troca?” e “Não confunda”.



Fonte: Furnari (2011a; 2011b)

Perguntas de ativação de conhecimentos prévios

Sobre o que será esse livro?

Quero saber se alguém aqui usa pijama..

Quando vocês usam pijama?

Esse livro foi escrito pelo Steve Webb. Lembram desse autor?

Que livro dele nós já lemos?

Perguntas de previsão sobre o texto

Esse livro é da autora Eva Furnari, a mesma que escreveu o “Não confunda”, que lemos na semana passada.

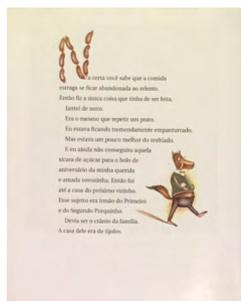
Quem lembra como era aquele livro?

Será que esse é parecido?

Que tipo de trocas será que tem aqui?

- Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido (LEAL; ROSA, 2015, p.36).

**Figura 3 - Página do livro
“A verdadeira história dos
três porquinhos”.**



Perguntas literais ou objetivas

*O que acontece com a comida
que fica “abandonada ao relento”?*

*Por que o lobo diz que o terceiro
porquinho era o “crânio da família”?*

Fonte: Scieszka (2005)..

- Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios (LEAL; ROSA, 2015, p. 36).

**Figura 4 - Capa do livro “O ratinho,
o morango vermelho maduro e
o grande urso esfomeado”.**



Perguntas inferenciais

Existia ou não o urso?

Quem comeu metade do morango?

Fonte: Wood (2012).

5. Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições (LEAL; ROSA, 2015, p.36).

Figura 5 - Página do livro
“A verdadeira história
dos três porquinhos”.



Perguntas subjetivas

Será que o lobo concorda com o que está escrito na reportagem?

Para vocês, o lobo deveria ser condenado? Por quê?

Fonte: Scieszka (2005).

As perguntas apresentadas anteriormente são apenas ilustrativas de algumas possibilidades advindas da leitura dos textos literários indicados. Pensar em questionamentos diversificados cumpre um duplo objetivo: por um lado, promove o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos que são fundamentais para que um leitor alcance autonomia e eficiência no seu processo de leitura; por outro lado, possibilita a troca e a interlocução entre o grupo de crianças, fazendo com que elas considerem opiniões de outros leitores sobre o mesmo texto, contraponham hipóteses, discutam sobre os caminhos tomados por cada um ou outro leitor na interpretação.

Sem dúvida, também, é necessário

[...] levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos” (BAJOUR, 2012, p. 68).

Nesse sentido, comportamentos como questionar, rememorar, revisitar o texto para reler e buscar indícios (BAJOUR, 2012) podem ser fomentados pela professora no momento da mediação da leitura, pois estes são comportamentos leitores que precisam ser ensinados e aprendidos na escola para que não sigamos reproduzindo dados tão precários em relação à leitura como os apresentados no início deste texto.

REFERÊNCIAS

ALFABETISMO no Brasil. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

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

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). p. 69-87.

CAFIEIRO, Delaine; RIBAS, Ceris. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? *In*: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia d'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 421-454.

CARDOSO, Beatriz. Mediação de leitura na educação infantil. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 5 abr. 2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FURNARI, Eva. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011a.

FURNARI, Eva. **Não confunda**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011b.

HABILIDADES funcionais. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**: 5ª edição. [S. l.]: IPL, 2020. 153 slides, color. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. *In*: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC; SEB, 2015. (Caderno 05).

NÍVEL ELEMENTAR. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-elementar/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

NÍVEL INTERMEDIÁRIO. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-intermediario/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. **Leitura na sala de aula**: como ajudar professores a formar bons leitores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

REYES, Yolanda. Mediador de Leitura. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediador-de-leitura>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos!** Ilustrações de Jane Smith. Tradução de Pedro Maia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

WEBB, Steve. **Viviana, rainha do pijama**. Porto Alegre: Salamandra, 2006.

WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Ilustrações de Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. 2. ed. São Paulo: Brinque-book, 2012.