



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**



DAMIANA MARIA DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

**JOÃO PESSOA
2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

DAMIANA MARIA DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri.

**JOÃO PESSOA
2026**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237c Santos, Damiana Maria dos.

Contribuições da literatura infantil para a formação de leitores críticos nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo autobiográfico / Damiana Maria dos Santos. - João Pessoa, 2026.
64 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Anos iniciais. 2. Leitura crítica. 3. Literatura infantil. 4. Mediações pedagógicas. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 82-93(043.2)

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

Damiana Maria dos Santos

Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovada em 09 de abril de 2026.

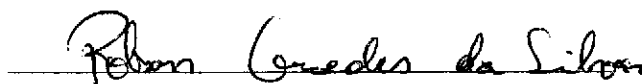
Banca Examinadora



Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri
DME/CE/UFPB
Orientador



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Olegário
DHP/CE/UFPB
Examinadora



Prof. Dr. Robson Guedes da Silva
DME/CE/UFPB
Examinador

“Tal ciência é maravilhosíssima; tão alta, que não a posso atingir”.

(Salmos 139:6).

Dedico este trabalho a todas as mulheres da minha família. Àquelas que não conseguiram sequer adentrar ao espaço escolar. Àquelas que foram silenciadas. À minha mãe que sonhava em ser professora. Esse trabalho também foi escrito pelas vossas mãos, pelos vossos legados e pelo sangue que corre em minhas veias resignificando o contexto feminino dentro da nossa família. Orgulho-me de ser aquela que desconstrói padrões que alienaram gerações. Dedico às gerações vindouras e deixo-vos um conselho: nunca parem de sonhar, porque o sonho é o que nos mantém vivos, em movimento, e nunca desistam de tentar, porque vocês conseguem, eu consegui!

AGRADECIMENTOS

Sabe minha vida nunca aconteceu na ordem cronológica comum à maioria das pessoas: nascer, crescer, estudar, graduar, trabalhar, casar, ser mãe... Comigo aconteceu assim: nasci, cresci, conclui o ensino médio, comecei a trabalhar, casei aos 18 anos, iniciei uma graduação em instituição privada, fui mãe aos 23, tranquei a graduação, divorciei, pedi demissão, retornei ao mercado de trabalho, passei no Enem e, agora, estou prestes a colar grau no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Eu não escolhi a Pedagogia, foi a Pedagogia quem me escolheu, mas confesso que simplesmente me apaixonei pela área de educação e vejo que já nasci com ela aqui dentro.

Meus sinceros agradecimentos ao Deus, todo-poderoso, por me proporcionar essa jornada acadêmica e me ajudar todos os dias a chegar até a aula, depois de uma longa jornada de oito horas trabalhadas e alinhamento das demandas do filho. Ele me guiava todos os dias naquela BR 230, e quantas vezes eu estava chorando, cansada, querendo pegar o retorno, mas era como se eu ouvisse sua voz sussurrar, dizendo em meu coração: respira, não desista!

Agradeço ao meu pequeno-grande homem, David, meu filho. Quando ingressei no curso ele tinha apenas seis anos de idade e eu já passava o dia inteiro fora de casa. David compreendeu desde cedo a minha ausência e me retribuía com afeto, amor puro e sincero.

Agradeço aos meus pais, pelas orações diárias a meu favor. E, por falar em oração, agradeço a Rosângela, minha ex-sogra, mas que, para mim, é uma segunda mãe e grande amiga, obrigada por todo zelo comigo e com o David e por compor minha rede de apoio aqui na cidade de João Pessoa.

Agradeço as minhas irmãs, irmãos, sobrinhas, sobrinhos, cunhadas e cunhados. Obrigada por todo carinho e torcida calorosa de sempre. Como esquecer o famoso jargão de meu irmão mais velho, Dedé: “ela agora é professora!”.

Um agradecimento especial, a Ivan, parceiro do curso e amizade para vida, obrigada pelos seus conselhos, obrigada por segurar minha mão nessa conquista e pela parceira durante toda essa jornada.

Muito obrigada a todos os professores da UFPB pelo percurso de aprendizado que trilhamos juntos. Em especial a professora Maria Adailza, do componente de Ensino de Geografia, além da sua cientificidade, carrego comigo muito do seu comprometimento e responsabilidade, mesmo doente, em tratamento e cirurgia, estava sempre ali remotamente nos dando um suporte e sempre reafirmando que não podia soltar a nossa mão. A sua humanidade professora deixou um legado para minha vida.

Muito obrigada ao professor Robson Guedes, que no componente curricular de Estágio Supervisionado III foi um divisor de águas em minha formação docente. A sua forma de orientar e me incitar a sair da caixa, sobretudo com um olhar humano e empático no ensino para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, provando que a educação não é apenas métodos, mas é, sobretudo, um ato de transformação da realidade e criadora de oportunidades.

Agradeço imensamente à professora Maria Da Luz Olegário, pela excelente mediação no componente de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I). Obrigada por me inspirar além da técnica, impregnando de sentido o processo de escrita acadêmica.

Para encerrar, porém não menos importante por compor este último parágrafo, agradeço ao professor Hermes, que neste processo de escrita, descobriu ser quem ativou o gatilho para esta pesquisa, ao ministrar suas aulas no componente de Ensino de Português com as discussões sobre Alfabetização, Letramento e Competência Comunicativa, recordando-me dos meus tempos de menina e dos gêneros textuais trabalhados na infância. Assim como, das dificuldades leitoras dos meus pais, levando-me a refletir sobre a formação leitora das crianças, percebida durante os estágios supervisionados. Professor, você tornou a produção desta monografia leve, prazerosa e cheia de significação, conduzindo o processo com seriedade acadêmica e responsabilidade científica, com uma postura crítica e reflexiva que contribuiu significativamente para o amadurecimento deste estudo. Desejo-lhe o melhor dessa terra e um caminhar guiado por boas energias.

RESUMO

Esta monografia explora a formação do leitor crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a Literatura Infantil como o principal recurso pedagógico para o desenvolvimento da competência leitora. O objetivo do estudo é narrar e refletir sobre minhas experiências com o uso da Literatura Infantil nesse contexto escolar, buscando compreender como essas práticas de leitura se configuram e de que maneira favorecem a apropriação significativa da leitura, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Parte-se do entendimento de que a leitura exerce um papel transformador na formação integral dos estudantes, estimulando a imaginação, o pensamento crítico e a ampliação de repertórios culturais. Nesse cenário, a escola, o professor e a família assumem papéis indispensáveis, pois são os responsáveis por criar oportunidades de acesso aos livros, incentivar o contato com a literatura e mediar práticas de leitura que se tornem significativas para os alunos. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa por uma narrativa autobiográfica. Ao refletir sobre minhas próprias experiências no contexto educacional, tornou-se possível produzir conhecimento articulado à prática, permitindo observar, interpretar e aprender com cada interação durante o processo de mediação da leitura. O estudo dialoga com discussões teóricas sobre leitura, Literatura Infantil e formação do leitor crítico, contempla aspectos históricos da Literatura Infantil no Brasil e destaca o papel do professor como mediador da leitura no cotidiano escolar. Durante os estágios supervisionados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, registros detalhados no meu diário de bordo, permitiram evidenciar observações, práticas pedagógicas e momentos de mediação literária, oferecendo uma visão concreta das estratégias de leitura aplicadas. Além disso, refleti sobre a importância da participação familiar e os impactos das tecnologias digitais na construção de hábitos de leitura, reforçando a necessidade de uma atuação integrada entre escola, família e professor.

Palavras-chave: Anos Iniciais; Família; Leitura Crítica; Literatura Infantil; Mediações Pedagógicas.

ABSTRACT

This monograph explores the development of the critical reader in the early years of Elementary School, emphasizing Children's Literature as the primary pedagogical resource for developing reading literacy. The objective of the study is to narrate and reflect upon my experiences using Children's Literature within this school context, seeking to understand how these reading practices are shaped and how they foster a meaningful appropriation of reading, contributing to the children's cognitive, social, and cultural development. The research is based on the understanding that reading plays a transformative role in the comprehensive education of students, stimulating imagination, critical thinking, and the expansion of cultural repertoires. In this scenario, the school, the teacher, and the family assume indispensable roles, as they are responsible for creating opportunities for book access, encouraging contact with literature, and mediating reading practices that become significant for the students. The study was developed through a qualitative approach using an autobiographical narrative. By reflecting on my own experiences in the educational context, it became possible to produce knowledge articulated with practice, allowing for the observation, interpretation, and learning from each interaction during the reading mediation process. The research engages with theoretical discussions regarding reading, Children's Literature, and the formation of the critical reader, contemplates the historical aspects of Children's Literature in Brazil, and highlights the role of the teacher as a reading mediator in daily school life. During supervised internships in the early years of Elementary School, detailed records in my field journal highlighted observations, pedagogical practices, and moments of literary mediation, offering a concrete view of the reading strategies applied. Furthermore, I reflected on the importance of family participation and the impacts of digital technologies on the construction of reading habits, reinforcing the need for integrated action between school, family, and teacher.

Keywords: Children's Literature. Critical Reader. Reading Mediation. Elementary School. Autobiographical Narrative.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA	17
2.2 DIFERENCIANDO EXPERIÊNCIA DE VIVÊNCIA	19
2.3 BLOCOS TEMÁTICOS	21
3. ANÁLISES	23
3.1 CONCEITUANDO LEITURA, LEITOR CRÍTICO E LITERATURA INFANTIL	24
3.2 ALGUMAS PERCEPÇÕES DA ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	26
3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
3.4 POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS ..	31
3.5 OS ESTÁGIOS E A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS	36
3.6 REGÊNCIAS	38
3.7 O PAPEL DAS FAMÍLIAS NO INCENTIVO À LEITURA	48
3.8 A FORMAÇÃO LEITORA E O IMPACTO CAUSADO PELAS TECNOLOGIAS	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	60

1. INTRODUÇÃO

Desde menina, tenho profundo apreço pela leitura literária: contos de fada, romance, drama, poema, canção, peça teatral, fábula, entre outros gêneros. Visitava diariamente a biblioteca da Escola Municipal do Ensino Fundamental Manoel Rodrigues Pinto, na qual estudava localizada na cidade de São José do Sabugi, no sertão da Paraíba, cidade onde cresci e concluí a segunda etapa da formação básica. Na época, percorria atentamente cada prateleira da biblioteca em busca de algum livro recém-chegado ou ainda não descoberto, sequer pela bibliotecária. Na maioria das vezes, esses exemplares ainda estavam guardados dentro de uma caixa. A biblioteca dessa escola foi o palco de muitas experiências que contribuíram para minha formação leitora, na infância.

Na adolescência, meu encanto voltou-se para os dramas e peças teatrais que posteriormente se transformaram em obras cinematográficas, dentre as quais o célebre “O auto da compadecida”, do grandioso Ariano Suassuna (2014). Entretanto, em 2007, mudei-me para a capital paraibana, João Pessoa, onde cursei o Ensino Médio. Nessa etapa da formação, o incentivo à leitura era mínimo, começando pela biblioteca da escola que vivia com as portas fechadas. Já na vida adulta, entrelacei-me à leitura acadêmica como graduanda de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Meus pais, apesar de não terem concluído as etapas da Educação Básica, sempre me motivaram à leitura e faziam todo o possível para subsidiar os meus estudos e me proporcionar uma realidade diferente de suas experiências no ambiente escolar. Ulisses, meu pai, quando criança, estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental (antiga 1ª série). Foi obrigado a abandonar os estudos no meio do ano letivo para trabalhar. Morava na zona rural de Ouro Branco-RN, a escola ficava a léguas de distância e meu avô não fazia muita questão de estudo, ele dizia: “estudar é para filho de rico, os meus filhos precisavam trabalhar”.

Era ano de 1970, um cenário marcado pelo sexismo, ou seja, o preconceito e discriminação com base no sexo ou gênero de uma pessoa somado a definição “engessada” de papéis masculino e feminino, o que, de acordo com Theodoro (2016, pág. 1): “é normalmente associado à posição que o machismo determina para as mulheres”. Um cenário marcado pela exclusão escolar, no qual a voz feminina era silenciada demasiadamente, sem direito a contraponto. Portanto, vovó Cristina, não opinava nas decisões do seu marido Pedro, era como se o menino Ulisses fosse propriedade privada de seu pai.

Analisando esse contexto percebi, mais uma vez, a grande importância de ressignificar a história da educação em minha família, especialmente, assumindo a representatividade feminina e tornar-se um exemplo para as gerações vindouras. Isso se reafirmou, principalmente após o nascimento do meu filho. Não posso esquecer que, Cristina, assim como Pedro, não tinha os níveis básicos de estudo e lhe faltava interesse ou quem sabe, talvez, era uma prática enraizada na família, que se tornou comum, ninguém lutava mais, todos haviam entregado suas armas, estavam rendidos às raízes do patriarcalismo, raízes do classicismo, raízes do analfabetismo. Portanto, mudar esse quadro era bastante desafiador. Não havia lugar de fala e muito menos espaços para questionamentos. Consequentemente, se foi à infância do menino Ulisses, impedido de ir à escola, entretanto, o sonho de aprender a ler crescia em seu peito.

Os anos se passaram. Ulisses cresceu. Aos 19 anos de idade ele conseguiu um emprego de lenhador, na cidade de São José do Sabugi - PB, cidade onde ele conheceu o amor de sua vida, Inácia, minha mãe, que acabara, na época, de completar 17 anos de idade. Casar muito jovem era uma cultura na família de ambos. Inácia vinha de uma condição social bem parecida com a dele. Casaram-se. Logo veio o primeiro filho, que oito meses depois de nascido veio a falecer de uma febre muito alta, sem um diagnóstico específico. Nasceu, depois, o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto e o sexto filho. Tinham, assim, uma família para sustentar e não se falava mais em voltar à escola. Naquela época, era a educação das crianças que os preocupava.

Com a pouca renda que ganhava, Ulisses foi fazendo uma pequena reserva financeira e, alguns anos depois, conseguiu organizar, no terraço de casa, um pequeno comércio. Ele sabia fazer contas como ninguém, mas não sabia ler nem escrever nada além do seu nome. Atravessado pela vergonha de voltar para a escola anos depois, já “homem feito”, como diz, acreditando que sua fase escolar já havia passado, resolveu pedir ajuda para sua esposa, que, embora também tivesse seus estudos interrompidos na infância, já sabia ler e costumava ler diariamente receitas culinárias e livros de orações. Passou desse jeito, a desenvolver o hábito leitor em casa. Seu processo de Alfabetização começou soletrando sílaba por sílaba, palavra por palavra, a leitura das cartilhas da igreja, as orações dos seus santos de devoção, a bíblia e, finalmente, com constância e persistência, a leitura fluíu. Hoje seu coração vibra de alegria e emoção ao recontar sua trajetória leitora que envolve uma mistura de amor, dedicação e fortalecimento da sua fé, já que seus textos bases eram de cunho religioso, perpassados pelo afeto de sua amada, o estimulando dia a dia. A leitura está presente em sua rotina até os dias de hoje.

A história da formação leitora de Inácia é um pouco parecida com o relato de Ulisses, entretanto, com um pequeno avanço: quando menina, ela conseguiu cursar até o 3º ano (antiga 2ª série), aprendeu a ler e escrever, na escola. A sua infância também foi marcada pelo trabalho infantil, porém de uma forma diferente: enquanto sua mãe trabalhava, ela cuidava dos seus irmãos menores e só ia à escola, quando a matriarca estava em casa. Naquela época, década de 70, a escola não era como conhecemos hoje, não havia um local específico para estudar. Na zona rural da pequena cidade, as aulas aconteciam no quarto de um casarão da fazenda que meus avós maternos prestavam serviços e a nora do patrão era quem alfabetizava as crianças da redondeza, dentre as quais Inácia fazia parte.

Um fato muito marcante relatado por minha mãe é que, mesmo diante de tantas dificuldades, ela sonhava em ser professora. Ela ajudava seus colegas durante as aulas e se inspirava na figura docente, que segundo ela: “era uma mulher linda, alta, morena, de cabelos cacheados, muito à frente de seu tempo, porém muito brava”. Aos mais arteiros da sala ela aplicava castigos, comuns naquela época, como ajoelhar-se no milho e, aos que não queriam copiar a tarefa, apresentava-se a palmatória. Assim como Ulisses, Inácia teve sua infância alienada e precisou abandonar os estudos para ajudar a mãe a criar os seus irmãos.

Com a experiência dos meus antecessores, fiz um compromisso comigo mesma de valorizar os meus estudos e abraçar o meu direito à educação, protegendo-o como quem protege um tesouro, passei a aproveitar intensamente o acesso à biblioteca da escola. Nesse período, os livros se tornaram os meus melhores amigos, eu queria realizar o sonho de terminar os estudos interrompidos dos meus pais e poder contribuir, de alguma forma, para melhorar a nossa qualidade de vida. Recusei-me a seguir aquela crença limitante¹ impregnada no seio familiar, eu enxergava outros caminhos.

Na escola, deparei-me com uma professora polivalente, especialista em Língua Portuguesa chamada Marisa, que amava trabalhar fábulas, a sua didática chamava a minha atenção. Cada aula ministrada era uma surpresa no universo da Literatura Infantil, um cenário com aqueles personagens falantes e cheios de perspicácia. Imaginava-me dentro daquelas linhas escritas nos livros e ao mesmo tempo sendo professora no lugar dela, incentivando os meus alunos a lerem, assim como ela costumava fazer: sempre ao final das aulas ela abria as falas para citarmos alguma obra já lida ou em processo de leitura, algo que tínhamos ouvido

¹ De acordo com Beck (2013) às chamadas “crenças limitantes” podem ser compreendidas como **crenças centrais disfuncionais**, isto é, ideias profundas, rígidas e generalizadas que os indivíduos desenvolvem sobre si mesmos, os outros e o mundo, e que influenciam negativamente suas interpretações, emoções e comportamentos.

ou os escritos de própria autoria, pois ela também nos motivava a produção de textos. Posso afirmar que Marisa teve um importante papel com relação ao meu gosto pela leitura, pois eu amava levantar a mão no final da aula e fazer um resumo do livro que, à época, estava na minha cabeceira. A “tia da biblioteca”, como a chamava, nem anotava mais o nome dos livros que eu tomava emprestado, pois ela sabia que no dia seguinte eu estaria lá para trocá-lo por outro. Muitas vezes, ela até pensava que eu não havia lido e até me pedia uma sinopse - veja se pode?

No ano de 2007, aos 14 anos de idade, mudei para cidade de João Pessoa, capital paraibana, onde resido atualmente. Aqui, concluí o ensino médio, já me distanciando um pouco das minhas práticas de leitura da infância e adolescência. Ao concluir o ensino médio comecei a trabalhar em um escritório condominial, casei-me aos 18 anos, iniciei uma graduação em Administração de Empresas, mas, no 3º período do curso, descobri que estava grávida e precisei trancar a faculdade, pois fiquei sem condições financeiras para organizar as despesas pós-gestação e o curso que era realizado em uma instituição privada. Nessa época avançava-se o progresso digital substituindo, em parte, os livros físicos pelos *e-books*, trazendo vantagens como praticidade, preço, e outras questões envolvidas. Vantagens, à parte, mas nada se compara à emoção de manusear um livro impresso, sentir o cheiro de suas páginas e debruçar-se em cada linha que o autor/a teve o zelo de escrever. Ler, para mim, é viajar, sem sair do lugar, é ampliar os horizontes, é enxergar um novo caminho.

Quando David, meu filho, nasceu, muita coisa mudou. A minha sogra, nesse período, estava submersa em uma depressão, e meu marido sempre viajando a trabalho, estava em casa apenas aos fins de semana, ademais toda a família consanguínea residindo no sertão. Nesse contexto, me deparei com um bebê e com uma rede de apoio quase inexistente. A licença maternidade acabou e eu não tive como retornar ao trabalho. Pedi demissão do emprego para cuidar do meu filho. Alguns meses depois veio o divórcio, as coisas iam mudando cada vez mais e fugindo do planejado. Foi quando olhei em volta e percebi que estava me distanciando do caminho que escolhi desde menina, estava abandonando o sonho de quebrar as crenças que bloqueavam a trajetória educacional da minha família. Veio uma crise de identidade, sabe? Vozes ecoaram do lado de dentro: “qual é mesmo o seu propósito”?

Foi em meio a esse confronto dos sentimentos, entre o idealizado versus o realizado, que decidi retomar meus estudos, comecei a estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual eu havia feito uma única vez, mas sem êxito. A jornada do ENEM, pós-maternidade, foi longa. Fiz três edições do exame sem sucesso, no ano de 2019, me inscrevi, e não compareci, porque o bebê estava doente, nesse mesmo ano passei em um processo

seletivo no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e retomei a carreira profissional. No ano de 2020, realizei novamente o ENEM, o meu objetivo era retomar a graduação anterior, Administração, mas, dessa vez, eu queria ser aluna da UFPB. Finalmente fui aprovada no exame. Escolhi, naquela ocasião, como 1ª opção, de curso, Administração e, 2ª opção, Pedagogia. Fiquei na lista de espera para o segundo curso.

Costumo dizer que eu não escolhi a Pedagogia, mas, sim, que a Pedagogia me escolheu. Eu nem estava acessando mais os resultados dessa lista, quando uma colega do SENAI me chamou em seu gabinete de trabalho e disse: “Olha Dami (como carinhosamente me chama), saiu seu nome na 2ª lista para licenciatura em Pedagogia.” Foi quando no ano de 2021, ingressei no curso de Pedagogia, voltei às rotinas de leitura, dessa vez não por prazer, mas por necessidade acadêmica. Esse primeiro contato causou um choque em decorrência da complexidade dos textos científicos da Pedagogia, entretanto, a familiaridade com a literatura ajudou bastante a interpretá-los e compreender palavras pouco usadas no cotidiano, mas muito presentes na escrita acadêmica.

Passou o 1º período, o 2º, o 3º... e, aqui estou, no 9º período do curso, escrevendo esta monografia de Conclusão de Curso. Como se pode deduzir, não voltei para o curso de Administração, pois simplesmente me encontrei na Pedagogia e me fascinei pela Educação. Passei a ter um olhar diferenciado no processo de aprendizagem infantil, tendo meu filho como escopo entre teoria e prática. A Pedagogia foi um divisor de águas em minha trajetória, considerando desde aspectos intelectuais quanto pessoais, como pessoa, mulher, mãe e profissional. E principalmente por ter virado a chave do contexto da educação dentro da família, sendo a primeira filha a realizar uma graduação na Universidade Federal da Paraíba.

No processo de reflexão sobre a monografia de Conclusão de Curso, a escolha da temática surgiu ao cursar, no 7º período, o componente de Ensino de Português, ministrado pelo Prof. Hermes. Nele discutimos sobre a formação leitora das crianças e realizamos atividades de análise de material didático e seu viés comunicativo embasado em gêneros textuais, tais como: infográfico, carta, convite, contos, recontos, quadrinhos, fábulas, trava-línguas, entre outros. Essa experiência rememorou a paixão de infância pela leitura e evidenciou a importância de incentivar a sua prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa travessia, carreguei comigo as dificuldades leitoras de meus pais e as influências dos meus professores da formação básica que se entrelaçam às experiências de mediação literária realizadas durante os estágios supervisionados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consolidando a convicção sobre a importância da Literatura Infantil, que usa a palavra como ingrediente para expressar ideias, emoções e visões de mundo na educação das crianças.

Nas escolas que realizei os estágios supervisionados, o contexto atual, “para quem vê de fora”, é de crianças lendo por obrigação, o famoso “porque a tia mandou”, não há brilho nos olhos, não há entusiasmo, há apenas atividades de gramática sendo extraídas de leituras vazias e temporizadas de um texto que, muitas vezes, tem algo grandioso a ensinar: um contexto histórico, uma lição de vida, uma reflexão. Porém isso se perde na acelerada rotina escolar que tensiona o docente a se preocupar em cumprir a agenda do dia e as metas da escola para manutenção dos programas de financiamento, roubando a autonomia de alunos e professores. É nesse aspecto que o hábito leitor, dentro do espaço escolar, acaba sendo desvalorizado, pois se “eu não sei o que leio e para eu que leio”, como irei me apropriar disso? Ainda temos outro problema: o impacto provocado pelas famílias que não acompanham essa jornada leitora deixando a responsabilidade toda na escola. Famílias que vem de uma realidade de estudos interrompidos, ou de pais analfabetos, ou tutores que ainda não compreenderam os benefícios que a prática da leitura proporciona no desenvolvimento infantil. Essa realidade soma-se ao uso inconsciente e exacerbado das tecnologias pelas crianças, por vezes, sem monitoramento e letramento digital.

Nesse sentido, a relevância desta monografia consiste no fato de perceber, por meio dessas experiências pessoais, a pouca valorização da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos sujeitos que compõem esse campo. Pontuando o quanto as práticas de leitura na infância podem ser significantes para além dos muros da escola e das atividades de gramática e devem ser carregadas de prazer, leveza e significação para o leitor, contribuindo para a formação integral do sujeito durante toda a sua vida. Quanto a isso, Cândido (1995) defende a literatura como um direito fundamental, tão necessário quanto a moradia e a alimentação para os sujeitos. Segundo o autor, ela deve ser acessível a todos os públicos, independentemente de sua condição social e econômica, sendo capaz de fomentar uma consciência crítica em toda a humanidade. Cândido (1995) vê a literatura como um poder imponente que pode transformar a sociedade de forma humana e consciente, enriquecendo a personalidade dos sujeitos e os moldando para atuação enquanto cidadão.

Corroborando com a visão de Cândido (1995), a versão atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), no inciso XI do art. 4º, põe em evidência a relevância da capacitação gradual para leitura na formação dos alunos. Afirmando que o hábito de ler iniciado na infância promove um conhecimento amplo diante de cada realidade e seu entorno, pois, um leitor crítico consegue respeitar o próximo e atuar como cidadão participativo em seu meio. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância da literatura no Ensino Fundamental, enfatizando a formação de leitores capazes

de compreender diversas manifestações artísticas e culturais. No eixo leitura, percebe-se a preocupação em tornar acessíveis práticas de linguagem diversas, incluindo a apreciação estética e crítica de obras literárias e no campo artístico literário pontua a valorização dos textos literários.

A Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume um papel importante na vida das crianças, especialmente durante a transição da educação infantil para este nível de ensino. Nessa fase, as crianças enfrentam uma mudança impactante em seus hábitos e rotinas, passando de uma abordagem mais lúdica para uma estrutura mais formal, com diversos componentes e tarefas específicas. Um contexto no qual o uso da Literatura Infantil torna-se indispensável na apropriação da leitura de uma forma significativa para a compreensão do mundo nas crianças.

Diante do exposto, este estudo teve como mote a seguinte pergunta: *Como o uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para formação de leitores críticos?* Nesse aspecto, entende-se que é fundamental que o contexto escolar em parceria com a família, promova a literatura, para cultivar uma relação positiva com a leitura nas crianças dentro e fora da escola, facilitando o interesse em se apropriar criticamente dessa experiência, ressignificando os seus contextos.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é narrar minhas experiências de forma reflexiva sobre como o uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para a formação de leitores críticos. Como objetivos específicos:

- Busco identificar como as práticas de leitura se configuram nessa etapa escolar na apropriação da leitura de forma significativa para o desenvolvimento das crianças e sua formação integral;
- Pontuo a influência dos professores no processo de formação leitora das crianças, destacando exemplos de mediações literárias desenvolvidas a partir da Literatura Infantil durante os estágios supervisionados, enquanto licencianda em Pedagogia;
- Discuto questões relevantes quanto à participação da família nesta trajetória e o impacto causado pelo uso das tecnologias.

Para alcançar os objetivos, utilizei a narrativa autobiográfica, fundamentada na abordagem qualitativa de pesquisa no campo educacional.

Esta monografia está organizada em quatro seções principais, sendo:

1. *Introdução*, na qual descrevo um pouco da minha trajetória como leitora e as situações que me fizeram enxergar a relevância do presente estudo, conforme já apresentada;

2. *Percurso Metodológico*, em que traço o caminho percorrido para a construção das análises, explicando a natureza qualitativa desta investigação, bem como a pesquisa autobiográfica;
3. *Análises*, parte fundamental deste estudo, em que, com base nas experiências vivenciadas por mim, enquanto estagiária do Curso de Pedagogia, reflito sobre Literatura Infantil no contexto do Ensino Fundamental;
4. *Considerações Finais*, em que defendo a relevância das discussões acadêmicas sobre o tema, especialmente para a formação leitora de estudantes do Ensino Fundamental.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevo o caminho percorrido para a composição desta pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para o alcance dos resultados, buscando cuidadosamente a precisão das informações, considerando a sua importância para discussões atuais e futuras. Escrevo em narrativa autobiográfica, que é uma das abordagens de pesquisas qualitativas em educação, por se tratar de uma pesquisa na qual o pesquisador é o próprio objeto de estudo, nessa perspectiva, resgato minhas experiências mais marcantes com a Literatura Infantil, memorando a minha infância e articulando a sua relação, enquanto professora, e a relevância desse reconhecimento na construção da minha identidade docente, compreendendo:

- Diálogo com os meus pais sobre a infância deles e o processo de formação leitora;
- Evocação da memória ao revisitar a minha infância, o meu Ensino Fundamental e as experiências na biblioteca da escola, o que segundo Teixeira (2013, pág. 24): “A evocação corresponde ao momento em que as informações aprendidas podem ser recuperadas e utilizadas”;
- Discussões no componente de Ensino de Português;
- Registros escritos em meu diário de bordo durante os estágios do curso de Pedagogia;
- Experiência dos estágios supervisionados.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015) o “para fora” da pesquisa narrativa não é simplesmente voltar o olhar para o social, mas um olhar para o “eu interior” no social. “Para os pesquisadores narrativos, é crucial saber articular essa relação entre o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 166). É importante fazer reflexões sobre o percurso formativo, não só academicamente falando, mas sim, de forma integral enquanto ser humano, permitindo perceber-se como sujeito transformador da realidade, impregnando de sentido os processos de ensino-aprendizagem, em especial, o processo de formação leitora das crianças.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Flick (2009) destaca que a importância da pesquisa qualitativa está em evidenciar como os sujeitos vivem, interpretam e atribuem significados às suas experiências em contextos específicos, sendo o tipo de pesquisa fundamental para compreender processos sociais mais complexos. Ele também comenta que “os pesquisadores qualitativos estão

interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos do seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados.” (Flick, 2009, p. 9).

De acordo com essa referência, esse tipo de pesquisa traz a realidade social do sujeito em seu caráter múltiplo e dinâmico, construída socialmente, as quais não podem limitar-se a pesquisa quantitativa que busca resultados generalizáveis por números. Nesse sentido, a investigação relata as contribuições da Literatura Infantil em minha formação básica até as atividades com esta, durante os estágios supervisionados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências escritas em meu diário de bordo, enquanto graduanda de Pedagogia.

O diário de bordo constituiu-se como um recurso indispensável para a construção dos registros desta pesquisa ao longo dos estágios supervisionados. Mesmo dispondo de uma boa capacidade de memorização, determinadas situações despertam gatilhos subjetivos que demandam registro imediato, a fim de preservar a fidelidade dos acontecimentos e de seus significados. Nesse sentido, o diário possibilita captar não apenas os fatos observados, mas também os sentimentos, impressões e percepções que emergem no momento da experiência, muitas vezes expressos nas entrelinhas da escrita. Ao registrar emoções, dúvidas, inquietações e descobertas, pude ampliar a compreensão do processo vivido, reconhecendo que a pesquisa não se restringe à coleta objetiva de dados, mas envolve também dimensões interpretativas e reflexivas.

Nessa perspectiva, conforme destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 145): “os diários são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências.” Tal afirmação reforça a compreensão de que o diário não é apenas um instrumento auxiliar, mas um dispositivo formativo que legitima a experiência vivida como fonte de conhecimento, articulando memória, narrativa e reflexão na produção científica. Além disso, o diário de bordo favorece o exercício contínuo da autorreflexão, permitindo revisitar experiências, identificar mudanças de perspectiva e perceber a evolução do pesquisador. Ele se torna, assim, um espaço de diálogo entre o sujeito e sua prática, contribuindo para a construção de sentidos e para o amadurecimento teórico-metodológico da pesquisa.

Para uma melhor compreensão da narrativa autobiográfica em pesquisa qualitativa, trago o conceito de experiência e vivência fundamentado em Benjamin (vários anos), tendo em vista que, a definição de ambas foi sendo aprimorada e reescrita durante os seus ensaios e a análise de novas teorias e contribuições de outros autores, entretanto o seu conceito mais

significante, de acordo com essa referência, diz respeito às marcas que ficam em nós, marcas essas que ultrapassam gerações e permanecem vivas.

2.2 DIFERENCIANDO EXPERIÊNCIA DE VIVÊNCIA

A narrativa autobiográfica assume especial relevância quando articulada ao conceito de experiência e vivência em Walter Benjamin (1994), para quem a experiência (*Erfahrung*) relaciona-se à transmissão, à memória e à construção coletiva de sentidos ao longo do tempo, enquanto a vivência (*Erlebnis*) refere-se ao acontecimento imediato, fragmentado e característico da modernidade. Assim, a narrativa autobiográfica configura-se como um espaço privilegiado de ressignificação das vivências, ao possibilitar que estas sejam elaboradas e transformadas em experiência por meio do relato e da reflexão. Ao narrar a própria trajetória, o sujeito não apenas rememora acontecimentos, mas produz sentidos, articula passado e presente e contribui para a construção de saberes.

É fato que as experiências começam a nos moldar antes mesmo do nascimento. Ao sairmos do ventre materno, já estamos inseridos em uma cultura que desconhecemos. Uma tradição transmitida pela linhagem familiar, uma religião herdada, crenças relacionadas à escola como espaço limitado, como ocorreu com meus pais, além de outras determinações sociais, como classe e gênero. Nascemos sem o direito de escolha e, ao longo da vida, vamos sendo “podados” até a maioridade ou, em muitos casos, até conscientizar-se e romper tais crenças. Somos levados a aceitar verdades que não nos pertencem e a nos encaixar em modelos preestabelecidos, independentemente de corresponderem ao que somos. É somente quando rompemos esse “casulo da inconsciência” que começamos a perseguir nossos próprios ideais.

Na perspectiva benjaminiana, o conceito de experiência é complexo e passou por transformações ao longo do tempo. Em seus primeiros escritos, o autor a descreve como um saber mascarado e opressor, nomeando de “máscara do adulto”, cuja função seria manter os jovens na alienação. Na década de 1930, redefiniu experiência como o conhecimento tradicional transmitido entre gerações, mas que estaria se esvaziando com o avanço da modernidade. Já em 1943, o conceito recebe uma nova dimensão com a noção de vivência, entendida como uma forma individualizada e isolada da experiência.

Em síntese, o autor compreende a experiência como matéria da tradição, ou seja, o conjunto de narrativas transmitidas de geração em geração, tanto privada quanto coletiva. Ela se forma menos por dados isolados e conscientes e mais por conteúdos acumulados, muitas

vezes inconscientes, que afluem à memória. Assim, experiência é aquilo que nos constitui como sujeitos, não apenas o que ouvimos, mas o que conseguimos relatar e que produz transformações reais em nossa personalidade, impregnadas de sentimentos, emoções e reações.

Desse modo, segundo o filósofo, evidencia-se o risco de usar a experiência como instrumento que inibe os anseios dos jovens, justamente no momento em que descobrem o mundo com sensibilidade ampliada. Benjamin (2000) afirma que essa “máscara” limita o horizonte de quem busca a verdade e a ressignificação dos saberes. Para ele, a experiência pode assumir o aspecto da consciência do “sem sentido da vida”. O autor critica também a concepção kantiana de experiência, argumentando que Kant (1804) não percebeu que toda experiência só pode ser estruturada a partir da linguagem, ou seja, a capacidade de comunicar, “a uniforme e contínua multiplicidade do conhecimento” (Benjamin, 2000, p.108 *apud* Baptista e Lima, 2013, p. 461).

A vivência, por sua vez, segundo Benjamin (1994), é compreendida como uma experiência breve e fragmentada, composta, em grande parte, por “dados isolados” ou por experiências de sentido individual. Trata-se de uma forma típica da experiência moderna: superficial, efêmera e dispersa, muitas vezes semelhante a determinados conteúdos consumidos nas redes sociais, que apresentam pretensões doutrinárias ou formativas, mas carecem de profundidade. Esse tipo de vivência é fortemente influenciado pelas lógicas do capitalismo, que priorizam a rapidez, a reprodução imediata e o consumo sobre a apropriação reflexiva coagindo a elaboração de sentidos mais duradouros:

O capitalismo parece ser o espaço da novidade, mas não é! O valor de troca impede a experiência, a verdadeira parteira da novidade, esvazia de conteúdo real os objetos. A experiência humana, aquela cheia de aprendizado e conteúdos válidos para a verdadeira formação do ser humano, isto é, aquela em que o ser humano não aprende apenas a sobreviver, mas a transcender esse ato percebendo-se enquanto natureza e espírito, sintetizando tal percepção numa forma para além daquela em que ele se encontrava antes, parece frente às novas condições de produção e reprodução da vida a ela impostas (Silva, 2011, p. 150).

Ao dialogar com Silva (2011), reflito sobre as questões que atravessam o cotidiano escolar quando as práticas com a Literatura Infantil são substituídas pelos treinos nos cadernos de Português e Matemática, a fim de fomentar um bom desempenho dos alunos na realização das provas e consequentemente a manutenção dos programas financeiros, impactando diretamente a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Assim, reafirmo a necessidade de resistir a essa lógica restritiva, buscando construir, em minha prática,

espaços em que a leitura possa ser vivida como experiência formadora, prazerosa e emancipadora.

Partindo dos conceitos de experiência e vivência, o capítulo Análises desta pesquisa foi organizado em blocos temáticos, estruturados de modo a possibilitar uma interpretação mais aprofundada e coerente com cada objetivo proposto.

2.3 BLOCOS TEMÁTICOS

A organização desta pesquisa visou à articulação entre fundamentos teóricos, experiências pessoais e pedagógicas, construindo um diálogo entre teoria e prática. Ao integrar memória, reflexão crítica e intervenção didática, o estudo reafirma a Literatura Infantil como recurso mediador na formação de leitores críticos, evidenciando que esse processo demanda a atuação conjunta da escola, da família e da sociedade na promoção de experiências leitoras significativas e transformadoras.

Na próxima seção, de análises, início apresentando os conceitos de Leitura, Leitor Crítico e Literatura Infantil, buscando ampliar a compreensão teórica que fundamenta este estudo. Ainda neste bloco, traço um panorama de algumas perspectivas sobre a origem da Literatura Infantil no Brasil, promovendo uma reflexão acerca de sua relevância e de sua potencialidade na formação de leitores críticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, narro minhas experiências com a Literatura Infantil durante minha trajetória escolar, destacando a influência dos professores em meu processo de formação leitora e um breve relato sobre uma experiência no 4º ano do meu filho David, no componente de Matemática, evidenciando as várias faces da Literatura Infantil. Nesse contexto, descrevo as possibilidades de mediação com esta, compreendendo-a como aliada do corpo docente na construção de práticas pedagógicas que favoreçam a formação leitora das crianças transformando-as em memórias afetivas.

Depois, para tratar de afetividade, relato minhas experiências de estágios nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-as com a concepção de experiência e vivência discutida por Walter Benjamin (1994). Descrevo, ainda, as regências mediadas pela Literatura Infantil, desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de João Pessoa. Complemento trazendo o relato sobre uma experiência com a turma do ciclo II da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) utilizando o gênero textual letra de música, porém, por uma perspectiva diferente pensada para este público, evidenciando os caminhos metodológicos percorridos e as aprendizagens construídas ao longo do processo.

Mas, por que trazer a EJAI se falo de Literatura Infantil nos anos iniciais? Justamente para evidenciar o potencial formativo da Literatura e seus múltiplos alcances, trago este público por se tratar de uma parcela da população que teve seu direito à educação alienado na infância, os quais estão em fase de alfabetização e principalmente de ressignificação de um contexto segregativo, portanto, por que não envolvê-los em experiências literárias, culturais e que promovam a criticidade? A mediação assertiva com o recurso adequado rompe estruturas, causando pequenas rupturas e provoca mudanças para além dos muros escolares, para além do tempo e para além do etarismo.

Para concluir a seção, apresento uma reflexão acerca do papel das famílias na formação leitora das crianças, considerando tanto a influência de meus pais em minha formação básica quanto os desafios contemporâneos. Nesse sentido, discuto o impacto do uso desregulado das tecnologias pelas crianças, analisando como essa realidade pode interferir nos processos de leitura e na constituição de leitores críticos, retomando mais uma vez as contribuições benjaminianas no que versa sobre experiência e vivência.

3. ANÁLISES

Nesta seção, viso entender o significado de cada experiência durante a minha formação leitora desde a infância até a atualidade, explorando os significados com mais clareza e profundidade. Para tanto, foi preciso compreender alguns conceitos científicos da temática estudada, atrelados ao contexto social, cultural e histórico que influenciam tais experiências, com o objetivo de criar uma conexão mais profunda com o leitor e proporcionar reflexões sobre o tema.

Inicio tratando do que seja leitura, leitor crítico e Literatura Infantil, com o objetivo de compreender de que forma a Literatura Infantil contribui para a formação de leitores críticos já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas por que é tão importante desenvolver essa competência desde cedo? Para mim, essa resposta é simples: para construir uma sociedade mais justa, reduzindo desigualdades e oferecendo condições mais equilibradas nas esferas política, econômica, cultural, educacional e, especialmente, social.

Nessa lógica, apresento um panorama histórico com algumas percepções sobre a origem da Literatura Infantil no Brasil, destacando seu período de emergência e a forma como foi tratada na década de 1960, após o golpe militar, período compreendido entre 1964 a 1985. É fascinante perceber como os autores da época driblavam a censura, em um contexto no qual os escritos europeus eram mais valorizados, ao mesmo tempo em que fortaleceram, de maneira sutil, as raízes culturais nacionais.

Nas linhas seguintes, abordo a influência dos professores na formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando a Literatura Infantil como um importante recurso pedagógico. Trago ainda algumas possibilidades de mediações e seu viés interdisciplinar, dentro desse contexto escolar.

Por fim, considerando a metodologia desta pesquisa qualitativa, conduzida sob a perspectiva da narrativa autobiográfica, compartilho minhas experiências de estágios na Escola Municipal Pedra do Reino, no bairro do Grotão, em João Pessoa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, descrevendo a importância da Literatura Infantil em minhas regências e o uso da literatura pensando no público da EJAI, já que os ciclos do I ao IV contemplam os processos de Alfabetização e Letramento. A partir desse eixo, discuto o papel das famílias como agentes pioneiros e mantenedores no incentivo à leitura e promoção da Literatura Infantil, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar e o impacto das tecnologias na formação leitora das crianças, fazendo-se necessário refletir sobre os benefícios e riscos que esses dispositivos sem monitoramento e correto letramento digital, evocam.

3.1 CONCEITUANDO LEITURA, LEITOR CRÍTICO E LITERATURA INFANTIL

Ao longo da minha trajetória de estudos, passei a compreender a leitura como um elemento central na formação do sujeito, principalmente pelo meu afeto com a Literatura Infantil, desde menina. Inicialmente, aproximei-me de sua definição mais tradicional, como a apresentada pelo dicionário Ferreira (1975), que era base das minhas pesquisas, na infância, que descreve leitura como o ato de percorrer com a vista o que está escrito, reconhecendo as palavras, com ou sem sua verbalização. Contudo, à medida que aprofundei minhas leituras teóricas, percebi que esse conceito era insuficiente para abarcar a complexidade do ato de ler.

Ao entrar em contato com as reflexões de Fleck (2010), e aplicá-las ao campo da leitura, compreendi que a leitura não se limita ao reconhecimento de palavras, mas constitui um processo de compreensão do passado que possibilita analisar o presente e projetar transformações futuras. Essa perspectiva ampliou meu entendimento e me levou às contribuições de Freire (1974), que passou a influenciar profundamente minha concepção de leitura. Para Freire (1974), ler é um ato de conscientização e libertação, é reconhecer o próprio lugar no mundo, identificar relações de poder e desenvolver a capacidade de intervir na realidade. A partir dessas ideias, passei a enxergar a leitura como prática ativa e transformadora, na qual o leitor assume papel de autor da própria história. Com esse amadurecimento teórico, avancei para a compreensão do conceito de leitor crítico.

Nos estudos de Hussein (1987), encontrei fundamentos que reforçaram minha percepção de que a leitura crítica exige problematização, análise e relação entre texto e contexto. Entendi que ser leitor crítico implica avaliar a relevância, a precisão e a validade dos argumentos apresentados, examinando hipóteses e confrontando ideias com outros referenciais. A autora destaca a importância de possuir conhecimento prévio sobre o tema e de manter equilíbrio emocional para evitar julgamentos precipitados. Essa etapa dos meus estudos consolidou a ideia de que a leitura crítica é um exercício constante de reflexão e posicionamento, uma forma de reação diante de uma sociedade que foi construída em cima de golpes, como é o caso do Brasil.

Posteriormente, ao estudar a obra *A Formação da Leitura no Brasil*, de Lajolo e Zilberman (1996), foi possível ampliar a minha compreensão sobre o contexto histórico da formação do leitor no Brasil, quando na obra, as autoras mostram que, no século XIX, os leitores eram considerados um público incipiente, ainda em formação “engatinhando”, o que explicava a preferência por folhetins e textos curtos. Tenho a impressão que do século XIX até o atual, pouca coisa mudou. Não é mesmo?

Essa análise histórica me permitiu perceber um fator preocupante: como as práticas de leitura pouco se transformam ao longo do tempo. As autoras destacam ainda, como a escola e o livro didático exerceram, e ainda exercem forte influência na constituição do público leitor. Embora o livro didático não ocupe o mesmo lugar estético da literatura, pois, este utiliza recortes em dado momento de efervescência histórica e elitizada, desconsiderando as particularidades de cada região brasileira. Reconheço a relevância do livro didático, a partir dessas referências, como instrumento sistemático de formação de leitores e como documento da história da educação, porém, é preciso ser específico por região, valorizando as culturas, as trajetórias e preservando a memória de um povo.

Em diálogo com esses escritos, passei a relacionar tais reflexões às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento normativo que guia as práticas pedagógicas atualmente, o qual enfatiza a formação de leitores capazes de compreender diferentes manifestações artísticas e culturais. Percebi que a valorização do campo artístico-literário e a defesa da apreciação estética e crítica das obras literárias reforçam a importância de uma educação leitora que vá além da funcionalidade de ler o livro didático, deve promover sensibilidade e reflexão. Vale ressaltar que isso depende também da forma que a BNCC vem sendo trabalhada. O que, na sua maioria, vem sendo de forma universal. Segundo Brunieri (2024) é necessário refletir sobre o risco de tratar a Base como currículo, desprezando as particularidades do campo escolar:

Essa transformação da BNCC em currículo, a meu ver, por um lado, está relacionada à noção tradicional de currículo, uma vez que esse documento oficial, nas sessões de competências específicas de cada componente curricular, detalha pormenorizadamente por anos e ciclos escolares as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica (Brunieri, 2024, pág. 7).

Essa fase da minha pesquisa ampliou a compreensão do papel essencial da Literatura Infantil na formação leitora das crianças. Entendo-a como produção literária destinada ao público infantil, que abrange gêneros como fábulas, contos de fadas, poemas e histórias em quadrinhos, entre outros. Quando mediada de forma dialógica e significativa, ela promove a construção de sentidos, estimula a imaginação e contribui para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Retomo, neste ponto, as contribuições de Freire (1974) quanto ao ato de ler, que reforçam minha convicção de que a leitura, desde a infância, amplia a compreensão da realidade e favorece a consciência crítica.

Assim, ao realizar essa análise cronológica sobre o conceito de leitura e revisitar meus escritos no diário de bordo e reflexões em sala durante o curso de Pedagogia, percebi que meu

entendimento evoluiu de uma concepção inicial e mais técnica de leitura para uma perspectiva histórica, social, humana e transformadora. Fazendo-me compreender que leitura, formação do leitor crítico e Literatura Infantil são dimensões interligadas de um mesmo processo que é a construção de sujeitos reflexivos, autônomos e capazes de transformarem a sociedade e ressignificar os seus contextos de vida.

3.2 ALGUMAS PERCEPÇÕES DA ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Não podemos pensar na Literatura Infantil sem conhecer como ela chegou ao Brasil, para tanto, trago um conceito ancorado em Lajolo e Zilberman, (2007), destacando que a Literatura Infantil brasileira surgiu no final do século XIX e no início do século XX, diante do crescimento populacional urbano no país, que resultou na necessidade das famílias em educar seus filhos. Neste cenário nascem os primeiros livros de Literatura Infantil brasileira com as criações de autoria do José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), considerado o precursor da Literatura Infantil brasileira. Antes da propagação dos escritos de Lobato a literatura utilizada era, em sua maioria, originada das reproduções de escritos europeus, com a finalidade de ensinar bons modos.

O conjunto da obra de Lobato apresenta, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), problemas sociais, políticos, econômicos e culturais vistos de forma crítica pelos personagens. Dentre as obras mais famosas de Lobato, destacam-se: “Sítio do pica pau amarelo” que anos mais tarde tornou-se um seriado de televisão, o qual fez parte da minha infância; “Caçadas de Pedrinho”; “Memórias da Emília”; “O Saci”; “O Marquês de Rabicó”; “Dom Quixote das Crianças” e “Histórias de Tia Nastácia”. Seus livros são repletos de conhecimentos culturais e críticas sociais.

Pinheiro (2020), afirma que o escritor também tem seu grande papel enquanto editor e intelectual do seu tempo, porém, não se pode omitir o caráter racista de suas obras, que alguns dizem ser característica daquela época, mas que, sobretudo nos dias atuais, se faz necessário e urgente reconhecer que muitas situações de suas histórias remetem a uma explícita mostra de preconceito. Lobato evidencia, em algumas obras, os negros na história apenas como “empregados queridos” sem vínculo familiar, mascarando seu viés racista, como a cozinheira espetacular tia Nastácia, o zelador do sítio tio Barnabé e a figura amigável e ao mesmo tempo “demonizada” do Saci Pererê. Nesse aspecto, não se trata de banir as obras do autor, mas enquanto docente, faz se necessário problematizar essas questões em sala de aula para não

correr o risco de propagar preconceito ou negligência com a diversidade étnico-racial. Atualmente, os trabalhos de Lobato são aplicados como suporte para o corpo docente na sala de aula, inclusive, tive acesso a algumas obras, na biblioteca de uma das escolas municipais da cidade de João Pessoa.

Pinheiro (2020) reforça ainda que, o uso dos livros do escritor na rotina escolar possibilita que a criança conheça as tradições nacionalistas, como por exemplo: Cuca, Curupira, Lobisomem, Mula sem cabeça e o Saci Pererê, seres mitológicos que fazem parte do Folclore Brasileiro, atuando como aliado na compreensão de alguns temas. Essas obras são bem eficazes no entendimento sobre a construção do mito no componente de História, por exemplo. O autor apresenta nas próprias obras, personagens que transmitem confiança, cuidado, bondade, perspicácia e educação. Princípios esses, essenciais na formação integral da criança, bem como na valorização da diversidade.

No final da década de 60, surge outro destaque da Literatura Infantil brasileira o escritor Ziraldo Alves Pinto que lançou seus primeiros livros infantis, mas sua obra de maior sucesso veio apenas em 1980 com o lançamento de "O menino maluquinho", um livro peculiar, hoje também na versão "quadrinhos", que traz um personagem criativo, cheio de muitas ideias, uma criança que não tinha medo de falar e expor seus pensamentos, essa obra circula nas escolas atualmente. Cabe reforçar que a história apresenta um menino "maluquinho", conhecido por usar uma panela na cabeça, fazer brincadeiras criativas e viver intensamente a infância, no entanto, o termo "maluquinho" não tem um sentido negativo ou pejorativo, visto que, empregado neste livro, ele representa uma criança cheia de imaginação e autenticidade, características essenciais para desenvolver um leitor crítico.

Segundo Lopes (2019), durante a ditadura militar, entre os anos de 1964 a 1985, a Literatura Infantil brasileira percorreu uma intensa fase de instabilidade porque os militares consideravam as obras infantis apenas como distração ou "brinquedo" para as crianças. Dentro deste contexto, veio o período em que os livros infantis tiveram censura e incorporou-se nas escolas uma literatura para difundir a ideologia do regime e promover a unidade nacional. Como uma tentativa de controlar o pensamento autônomo e a difusão da cultura, onde professores eram perseguidos, exilados e até assassinados. Nas escolas foi implantado um ensino conservador e centralizado, educando com disciplina e medo nos alunos. Entretanto, os escritores brasileiros driblavam a censura e escreviam nos livros infantis assuntos sérios de forma lúdica, e assim a Literatura Infantil brasileira foi ganhando força, tornando-se um recurso indispensável na formação leitora das crianças.

Desde as contribuições pioneiras de Monteiro Lobato, a Literatura Infantil brasileira construiu identidade própria e ampliou seu alcance por meio de políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que além dos livros didáticos abarcam também os paradidáticos de literatura. Atualmente, caracteriza-se pela diversidade temática e pela sintonia com as transformações sociais e educacionais do país. Quanto ao PNLD, Pinheiro e Tolentino (2020), aludem que, embora o programa tenha um papel relevante na ampliação do acesso aos livros nas escolas públicas, ele também exerce um controle significativo sobre a Literatura Infantil.

A partir da discussão das autoras, é possível perceber que ao estabelecer critérios rígidos de seleção, o programa acaba definindo quais obras chegam aos alunos, o que limita a diversidade literária disponível. As autoras afirmam ainda que, o PNLD não se limita a escolher os livros, mas interfere na forma como eles devem ser trabalhados em sala de aula, e ao propor orientações pedagógicas, ele direciona a leitura restringindo a liberdade de interpretação, característica fundamental do texto literário. Com isso, a Literatura Infantil passa a ser valorizada principalmente por sua função educativa, deixando de lado a sua função significativa e prazerosa para a criança, como a apreciação estética e o processo de reflexão.

Segundo Pinheiro e Tolentino (2020), essa prática contribui para a padronização das obras, tanto em conteúdo quanto em formato, o que empobrece a apropriação da experiência literária pelas crianças. Nesse sentido, o papel do professor como mediador da leitura é enfraquecido, já que suas mediações passam a ser condicionadas por diretrizes previamente estabelecidas.

Dessa forma, com base nas reflexões das autoras, fica evidente que o Programa Nacional do Livro Didático, apesar de democratizar o acesso ao livro e a Literatura Infantil, atua também como um mecanismo de regulação e controle, que inevitavelmente limita a liberdade da leitura, da seleção intencional de obras literárias e compromete a formação de leitores mais críticos e autônomos.

3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É sabido que a escola é um campo de possibilidades no universo da Literatura Infantil, pois através da leitura o mundo torna-se outro, com mais significados e mais compreensões. A leitura é capaz de favorecer a expressão de sentimentos como: raiva, amor, tristeza, alegria,

gratidão, harmonia, justiça, união, entre tantos outros que constituem o leitor enquanto ser humano. Os professores e professoras assumem papel fundamental neste processo, pois sua prática pedagógica e recursos utilizados durante as aulas serão o fio condutor de todo percurso educacional, portanto, uma das atribuições do corpo docente é apresentar às crianças os escritos que circulam no dia a dia e como eles podem contribuir para sua formação enquanto sujeitos de direitos e cidadãos participativos na construção da sociedade.

No contexto do ensino fundamental I, a mediação do professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos, a capacidade de ler não apenas influencia o sucesso acadêmico, mas também é fundamental para o crescimento intelectual e o engajamento ao longo da vida (Garcia e Souza, 2023, p. 108).

Nos anos iniciais do meu Ensino Fundamental, conheci uma professora polivalente especialista em Língua Portuguesa, Marisa, para quem a Literatura Infantil era seu recurso pedagógico favorito, especialmente fábulas, e cuja didática sempre me encantava. Cada aula ministrada por ela era uma surpresa naquele universo magnífico de leitura. Eu me imaginava dentro das linhas escritas nos livros e, ao mesmo tempo, sonhava em estar no lugar dela, sendo professora e incentivando meus alunos a lerem, assim como ela fazia. Todos os dias, ao final de cada aula, ela abria espaço para que comentássemos alguma obra já lida ou em processo de leitura, algo que tivéssemos ouvido ou até mesmo textos de nossa própria autoria, pois também nos motivava a escrever. Posso afirmar que Marisa teve um papel fundamental na minha formação leitora, porque eu adorava levantar a mão no fim da aula para fazer um resumo do livro que eu estava lendo. Outra prática realizada por Marisa era reproduzirmos, através de peça teatral, alguns dos livros lidos. Era um momento muito prazeroso, onde ela dividia a turma em grupos e cada grupo representava uma obra, era uma forma diferente de fixar a mensagem daquele livro, de forma eficaz.

Somado ao impacto da professora Marisa em minha trajetória leitora, tenho um relato muito ilustrativo do contexto escolar do meu filho, David, que na época, estava com nove anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, na rede privada. David teve o seu caminho cruzado por uma professora chamada Edienay, segundo David, ela não era muito das práticas de ler Literatura Infantil, mas ela lecionava contando histórias e isso, na minha percepção, envolve consideravelmente o universo da literatura, uma vez que, dialoga com a visão de mundo do imaginário das crianças. Edienay era professora polivalente e aplicou uma técnica para o ensino de “expressão numérica” no componente de Matemática que ampliou o repertório e a compreensão lógica do David. A Matemática é um dos componentes mais complexos de ensino e de aprendizagem, para alguns. Pensando nisso, a professora elaborou

uma estratégia para fixar a ordem de resolução das expressões numéricas, nomeada “PACOCHE”, já explico, mas antes vejamos um exemplo de expressão numérica:

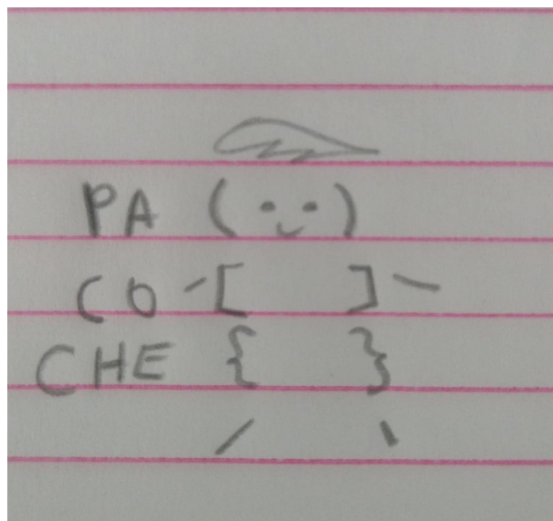
$$\{4 + [2x (23 - 2) + 1] - 2\}$$

Para encontrar o resultado dessa operação a professora contou a história de um boneco que se chamava Pacochê, foi desenhando o boneco no quadro e resolvendo as expressões enquanto narrava:

Pacochê é muito inteligente e sempre concentra sua atenção colocando as mãos na cabeça e então começa resolvendo o “parêntese: ()”, logo após a resolução Pacochê segue a sua intuição, resolve o “colchete: []” escutando a voz do coração, e pra encerrar essa operação mantém o equilíbrio e fecha com “chave: { }” de ouro encontrando o veredito.” (fala narrada por David recontando a história contada pela professora Edienay, 2025).

Pedi para o David desenhar o “Pacochê”, pois fiquei curiosa para conhecê-lo e esse foi o resultado:

DESENHO DO PACOCHE REPRODUZIDO POR DAVID - ARQUIVO PESSOAL (2025)



Essa experiência, mediada pela professora Edienay, tornou o ensino de Matemática uma prática leve e prazerosa, tanto para a professora quanto para os alunos. Vale destacar que a interação nesse componente curricular costuma ser menor em comparação aos demais, uma vez que exige maior concentração. No entanto, pensar em maneiras de encurtar as distâncias impostas por essa complexidade é fundamental para que os conteúdos sejam apropriados pelos alunos e não sejam esquecidos. Quando o aprendizado envolve emoções e descobertas, ele toca profundamente os estudantes, compondo memórias afetivas que se transformam em experiências significativas. Entretanto, não se pode esquecer, da autonomia concedida ao professor em sala de aula para que esse caminho seja possível. Ao comparar as experiências

de David no ensino privado com minhas vivências de estágio na rede pública, percebo que no primeiro caso, essa autonomia tende a ser mais aceita, uma vez que o ensino é custeado diretamente pelas próprias famílias.

Outro ponto muito relevante para essa reflexão diz respeito à formação dos professores e sua relação com a leitura, conforme pontua Benjamin (1933) que as experiências nos constituem enquanto sujeito e refletem nossos comportamentos. Outrora, Garcia e Santos (2023) afirmam que o interesse dos alunos pela leitura surge, em grande parte, a partir do entusiasmo do professor, que os incentiva a se aproximarem dos livros. Nesse sentido, os autores destacam que, para formar leitores, é fundamental que o mediador do processo também tenha interesse por diferentes tipos de obras e compartilhe com os estudantes suas descobertas e aprendizagens por meio da leitura.

Com base nesses relatos, percebo mais uma vez que a leitura literária é considerada uma estratégia de ensino-aprendizagem no componente de Língua Portuguesa, mas não se restringe a ele, desenvolve na criança o intelectual e o cognitivo que pela imaginação gerada através do contato com variados tipos de livros, começa a produzir seus modos de pensar trabalhando o raciocínio lógico, emitindo opinião e desenvolvendo interação autônoma e interdisciplinar com o seu meio. Vygotsky (1991) destaca que a leitura compartilhada fortalece a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) aproximando as crianças da sua realidade e sua percepção de mundo. Partindo deste entendimento, destaco as possibilidades de mediação literária nos anos iniciais e suas múltiplas funções educativas.

3.4 POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Giroto e Souza (2012) destacam que a compreensão leitora se fortalece quando o leitor mobiliza diferentes estratégias ao longo da leitura. Entre elas, observa-se a importância de recorrer ao levantamento de conhecimentos prévios, conectar experiências pessoais ou outros textos, criar imagens mentais que tornem o conteúdo mais concreto, questionar o que é lido, inferir informações não explícitas e, ainda, organizar as ideias por meio da síntese e do resumo. Essas práticas permitem que a leitura se torne um processo ativo e significativo, aproximando o leitor do sentido profundo do texto. Em diálogo com os autores, passei a refletir sobre as possibilidades de mediação com a Literatura Infantil como aliada do corpo docente, nos diversos componentes, contemplando tais estratégias, já que a leitura está presente em cada um deles. Dentre as quais:

- a) **Ler em voz alta para as crianças:** nada melhor do que uma leitura explicativa e pausada, com o tom adequado aquela obra, para suscitar interesse, despertar curiosidade e convidar o ouvinte ao mundo da reflexão, outro fator indispensável é apresentar os autores dessas obras, em que ano e contexto viveu, os desafios que enfrentou e superou, mostrando o propósito comunicativo de cada uma. Para que o hábito de ler se concretize na vida da criança é necessário motivação. O constante ouvir histórias literárias e perceber que para cada texto existe um contexto, um sentimento e um desfecho. A voz do leitor transmite uma diversidade de emoções, estimula pensamentos e traz o ouvinte para uma leitura ativa, respeitando à idade do ouvinte/leitor e a escolha correta das obras literárias.
- b) **Leitura livre na biblioteca:** Oferecer à criança alfabetizada a oportunidade de frequentar a biblioteca e escolher as obras que mais chamam sua atenção, pois essa leitura individual coopera para o desenvolvimento da prática de ler e estimula a autonomia do leitor. Uma ação necessária para tornar a leitura mais satisfatória e personalizada, pois irá possibilitar a identificação dos gêneros preferidos. Isso depende, é claro, da autonomia dada ao professor em sala de aula. Em algumas escolas municipais, aqui na cidade de João Pessoa-PB, existem projetos de leitura uma vez na semana (30 minutos na biblioteca), isso já é um avanço, porém essa aula de leitura é condicionada aos resultados das avaliações parciais: se os alunos forem bem, mantém-se a aula na biblioteca, entretanto se as notas forem ruins “sacrifica-se” a aula e vamos aos treinos nos cadernos de Português e Matemática. Esse cenário foi percebido durante a realização do estágio curricular supervisionado IV.
- c) **Trazer a leitura para a vida real:** direcionar os alunos (as) para uma leitura compartilhada, em voz alta e ao lerem um livro sobre piratas, por exemplo, pode se convidar as crianças para elaborarem um mapa do tesouro, considerando o que é o tesouro para as crianças (podendo ser um livro, um brinquedo, uma comida, uma pessoa, etc.) e o percurso que se faz para encontrá-lo, além do componente de Língua Portuguesa atrela-se também ao componente de Geografia ao trabalhar com mapas e ao componente de Matemática ao estimular o raciocínio lógico; um livro sobre culinária pode se fazer uma receita e partilhar um lanche com a turma envolvendo os componentes de Língua Portuguesa e Matemática ao trabalhar medidas; um livro sobre árvores pode se promover uma aula em espaço externo e plantar uma semente, trazendo para a discussão as questões ambientais do componente de Ciências, fazendo com que a leitura deixe de ser uma prática institucionalizada e torne-se realidade.

Colocar os alunos como protagonistas do enredo faz com que enxerguem o quanto são autônomos, elevando a autoestima e desenvolvendo o senso crítico.

- d) **Leitura Investigativa:** Trazer a leitura para a vida real também possibilita outra forma de mediar o processo de leitura, compreendida como leitura investigativa, onde o professor atua como mediador das investigações dos alunos, como o exemplo mencionado nos escritos de Girotto e Souza (2012) quando pontuam que entre as estratégias mobilizadas neste tipo de leitura, destacam-se a inferência, que consiste em ler nas entrelinhas e formular hipóteses a partir de pistas presentes no texto e provocadas pelo professor, a visualização que permite ao leitor criar imagens mentais do que está sendo lido, o questionamento, caracterizado pela formulação de perguntas antes, durante e após a leitura, a sumarização, voltada à identificação das ideias principais e à apropriação das informações, e, por fim, a síntese, que integra os conhecimentos prévios do leitor às novas informações apresentadas pelo texto. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de leitores mais ativos, críticos e conscientes do processo de compreensão leitora.
- e) **Filme-leitura:** Outra estratégia descrita pelos estudos de Girotto e Souza (2012) diz respeito ao filme-leitura, onde, ao utilizar essa estratégia incentiva os estudantes a imaginar mentalmente as cenas narradas no texto, como se estivessem assistindo a um filme construído em sua própria mente. Durante a leitura, é preciso orientá-los a visualizar personagens, cenários, acontecimentos e emoções presentes na narrativa, estimulando-os a transformar as palavras em imagens mentais ou até mesmo fazer desenhos no caderno. Outra ação interessante é chamar alunos voluntários para ilustrar no quadro de acordo com o vislumbre de seu pensamento. Compreendo que esse processo contribui para ampliar o envolvimento dos alunos com o texto e favorece a construção de sentidos, uma vez que, ao visualizar o que leem, eles mobilizam seus conhecimentos prévios e organizam melhor as informações apresentadas, fortalecendo o cognitivo e ampliando a compreensão sobre competência leitora. Dessa forma, ao incorporar a estratégia de filme-leitura nas práticas pedagógicas, promove-se uma experiência de leitura mais dinâmica e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da fluência leitora e para a formação de leitores mais participativos e ativos.
- f) **Leitura sem texto:** constitui uma estratégia pedagógica que amplia o conceito de leitura para além do texto escrito formal. Essa abordagem busca ressignificar o ato de ler ao utilizar diferentes linguagens e recursos, como imagens, ilustrações, mapas,

gráficos, sons, gestos e situações do cotidiano. Segundo Girotto e Souza (2012), a ideia central dessa proposta é possibilitar que o leitor desenvolva habilidades de interpretação e compreensão mesmo na ausência de um texto formal, aprendendo a identificar significados e estabelecer relações entre os elementos presentes no material apresentado. Nesse sentido, a leitura pode ocorrer por meio da interpretação de pistas visuais, auditivas e contextuais. Assim, uma criança é capaz de ler uma história a partir de uma sequência de imagens ou de uma dramatização, construindo sentidos com base em sua percepção, imaginação e experiências prévias. Essa prática contribui para o desenvolvimento do pensamento interpretativo, estimulando a participação ativa do leitor no processo de construção de significados. Girotto e Souza (2012) defendem que a leitura é um processo ativo, no qual os leitores interagem com o texto.

Durante o estágio supervisionado III, realizado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental composta por aproximadamente 35 crianças, tive a oportunidade de desenvolver uma atividade baseada nessa estratégia de “leitura sem texto”. Inicialmente, narrei à fábula “**A assembleia dos ratos**”, atribuída a Esopo. Em seguida, distribuí para os alunos as imagens-cenas referentes à história de forma aleatória e solicitei que, em grupos, organizassem as cenas em um cartaz, buscando reconstruir a sequência lógica da narrativa. Os resultados da atividade mostraram-se bastante significativos. Embora tenham surgido dúvidas em relação a algumas cenas, os alunos conseguiram organizar a sequência narrativa conforme estava escrita.

A estratégia revelou-se eficiente e envolvente, proporcionando uma experiência de aprendizagem leve e significativa para as crianças. Além disso, foi possível observar o desenvolvimento do trabalho colaborativo, pois, diante das dúvidas, os alunos buscaram auxílio entre os colegas, fortalecendo o sentimento de participação e pertencimento no processo de construção do conhecimento. Para concluir a atividade, realizamos a leitura da fábula em sua versão escrita, o que possibilitou ampliar a compreensão da narrativa e fortalecer a competência leitora dos alunos.

Vale destacar que a mediação dessa estratégia também pode ocorrer de forma inversa, isto é, apresentando inicialmente as imagens para que os alunos organizem a sequência narrativa e, posteriormente, tenham contato com a história contada ou escrita. Em ambas as situações, a proposta mantém o objetivo de estimular a leitura para além do texto escrito, promovendo a construção ativa de sentidos pelos estudantes.

MOMENTO DE ILUSTRAÇÃO DA FÁBULA - ARQUIVO PESSOAL DA ESTAGIÁRIA (2025)



Reforço que as mediações literárias com a Literatura Infantil possuem caráter interdisciplinar. No componente de História, por exemplo, é possível tratar conceitos com o uso de obras literárias a exemplo: *os brinquedos do tio Humberto* de Eduardo Oliveira, publicado em 2016, essa e outras obras fazem parte de uma coleção de paradidáticos que são enviados às bibliotecas das escolas municipais. Nesta obra, é possível trabalhar conceitos como: diversidade étnico-racial, valorização do povo indígena, bem como a afirmação da negritude já que o tio Humberto e seu sobrinho Mário, são personagens negros que narram toda a história.

É possível pensar em infinitas possibilidades e estratégias com a Literatura Infantil em todos os componentes curriculares, a fim de fomentar a apropriação da leitura de forma leve e significativa para o público infantil. Trazer os alunos ao centro do processo e engajamento docente, fugir das práticas mecanizadas. A Literatura Infantil, para mim, cumpre um papel fundamental na formação leitora das crianças, ela é um recurso muito satisfatório para o alcance de objetivos de ensino-aprendizagem, além do mais, o acesso à literatura e ter contato com os livros desde a primeira infância é direito inegociável de toda criança. Entretanto, não podemos esquecer que as experiências literárias são influenciadas pelo poder aquisitivo de cada família e da valorização destas experiências nos ambientes em que as crianças estão inseridas.

Durante os estágios supervisionados aproximei-me das práticas pedagógicas com a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas turmas dos 3º e 4º anos, que contam com a maioria de alunos já sendo leitores fluentes. Entretanto, já no estágio II, voltado para a Educação Infantil, levei a Literatura Infantil como recurso mediador

em uma das minhas regências. Na verdade, em todos os estágios, desde o estágio II até o estágio V, realizado no ciclo II da EJAI, onde, não a Literatura Infantil, mas, a literatura através do gênero textual letra de música, foi a minha aliada. No próximo tópico eu descrevo com precisão de detalhes e exalando emoções o quanto esses momentos foram importantes para a construção e reafirmação da minha identidade docente.

3.5 OS ESTÁGIOS E A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS

Segundo Pimenta (1995), o estágio é um momento essencial da formação docente, pois permite ao licenciando compreender a complexidade do trabalho pedagógico desde os primeiros anos da escolarização. Para a autora, o estágio não deve ser reduzido a uma atividade prática desvinculada da reflexão teórica, mas constituir-se como espaço de investigação, análise crítica e a construção dos saberes. Ela destaca que, nesse período, o futuro docente pode: observar, participar e refletir sobre práticas pedagógicas, organização da sala de aula, planejamento, avaliação e relação escola-família. Dessa forma, o estágio se configura como um campo de produção de conhecimento e de formação da identidade profissional, no qual teoria e prática se articulam de maneira indissociável.

A grade curricular do curso de Pedagogia da UFPB, vigente desde 2006, permite ao educando vivenciar cinco estágios supervisionados. O Estágio, para mim, foi um “divisor de águas” na minha identidade docente, pois permitiu colocar em prática toda bagagem teórica do curso e observar, na prática, como se configuram as rotinas escolares. Além da cientificidade acadêmica, carreguei comigo para o campo de estágio, o meu amor pela Literatura Infantil desde que me identifiquei leitora.

No Estágio Supervisionado I na Educação Infantil já introduzi minhas práticas com as crianças no universo literário. Encontrei um baú cheio de livros empoeirados, o qual as professoras do infantil II nem sequer o notavam, a não ser quando chegava à semana literária. Em toda oportunidade que surgia, eu corria lá e começava a ler no meio da sala uma linda história. As pequenas crianças ficavam concentradas, ouvindo. Depois eu fazia perguntas e era impressionante a clareza com que elas respondiam e interagiam.

Nesse percurso, por ser um estágio apenas que trabalha com campos de experiência, levei em uma das minhas regências, o gênero textual poema e trabalhei o texto “*Jogo de Bola*” de Cecília Meireles. Para execução dessa regência pus um tapete no chão, fazendo um círculo de leitura, ficando no alcance de visão de todas as crianças, sentamos todos sobre o tapete e comecei a recitar o poema com uso de palitoques representando os personagens, além

de ter levado uma bola azul e outra amarela. Durante a leitura fiz movimentos de “vai e vem” com as bolas e as crianças acompanhavam tudo com os olhos, algumas até tentavam imitar os meus gestos, a interação foi muito significativa.

Essa regência conversa com os escritos de Girotto e Souza (2012) quando destacam sobre a importância de se trabalhar a leitura em suas múltiplas faces, neste caso, usando recursos visuais, cores e dramatização, já que as crianças da creche ainda não eram alfabetizadas. A regência marcou tanto as crianças que sempre que eu chegava, elas diziam: “trouxe bola azul e amarela hoje?” “Tem Raul da bola azul e Arabela da bola amarela?” “Tem a história hoje, tia Damaianha?” (elas nunca acertavam meu nome). Essa experiência, para mim, evidenciou o quanto o letramento literário começa muito antes da inserção do texto escrito na vida das crianças.

O estágio supervisionado que exerceu maior impacto em minha formação foi o estágio IV voltado aos Anos Iniciais, realizado no 8º período do curso, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pedra do Reino, localizada no bairro do Grotão, do Município de João Pessoa. Esse impacto se deu em razão de estar lidando com a maioria dos alunos sendo leitores. O estágio foi composto por dez visitas, sendo divididas em cinco observações participantes e cinco regências. Nas primeiras semanas, foi possível perceber a atenção dos estudantes às leituras realizadas pela professora, bem como o entusiasmo com que participavam das rodas de leitura por ela propostas. Em sala, havia uma estante com livros paradidáticos e, às sextas-feiras, um aluno era escolhido para realizar a leitura em voz alta de uma das obras, selecionada por ele próprio, compartilhando posteriormente suas impressões com os colegas. A docente orientava que as ilustrações fossem apresentadas aos ouvintes, favorecendo a compreensão e a interação com o texto.

O período de observação configurou-se também como espaço de diálogo com a professora supervisora. Questionei a necessidade de trabalhar algum conteúdo específico ou de elaborar plano de aula individualizado, mas ela me deixou à vontade para escolher e não precisei individualizar nenhum plano de aula. Embora a orientação inicial previsse a regência de quatro horas-aula, a professora informou que, devido à dinâmica da sexta-feira destinada à leitura em sala, à revisão dos conteúdos da semana e às atividades na biblioteca, poderia disponibilizar apenas a primeira aula, com duração de 60 minutos.

A prática pedagógica observada evidenciava aproximação com a perspectiva freiriana, inspirada nas concepções de Freire (1997): antes de iniciar os conteúdos, a docente sondava os conhecimentos prévios dos estudantes, enfatizando a educação como prática de

conscientização e valorizando a leitura como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Sua postura caracterizava-se por serenidade, ternura, zelo e dedicação.

Após a semana de observação, elaborei cinco planos de aula. Considerando o meu interesse pela Literatura Infantil e a autonomia concedida para a escolha dos conteúdos, optei pela organização de uma sequência didática que contemplasse os componentes trabalhados às sextas-feiras, sendo eles: Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, selecionei três obras literárias em formato paradidático, com ênfase na valorização da diversidade étnico-racial, além de um poema de Cecília Meireles e de uma fábula de Esopo.

Como objetivos centrais do componente de Língua Portuguesa, estabeleceram-se a promoção da compreensão e da interpretação textual, visando ao aprimoramento da fluência leitora e análise crítica; no componente de Matemática busquei favorecer a contagem do tempo através do relógio analógico, evidenciando o componente de História, além disso, as mediações abarcavam o componente de arte onde as crianças foram motivadas a desenhar e explicar suas obras. Inicio agora o relato das experiências de regências na execução da Sequência didática, conforme cada aula.

3.6 REGÊNCIAS

Mesmo sendo o meu quinto estágio e já seguindo para a reta final do curso, essa etapa foi marcada por uma mistura de nervosismo e entusiasmo. Nervosismo não pelo fato de não ter me preparado, até porque nem dormi um dia anterior a essa aula, pensando em como seria executar essa regência, sendo fiel ao tempo, fiel ao conteúdo e certa em meus objetivos de aprendizagem. Mas, nervosismo por ser a primeira aula nesta turma, pela expectativa das crianças e principalmente por está diante de uma professora freiriana. Porém, o meu entusiasmo foi bem maior, pois eu estava exatamente onde eu deveria estar: na sala de aula! Estava diante de várias crianças que esperavam de mim uma aula maravilhosa, uma aula diferente, uma tia nova que ia quebrar a rotina, que para alguns, era enfadonha. Nesse sentido, senti o peso da responsabilidade sobre os ombros, entretanto, me revesti do fazer docente e mergulhei de cabeça nessa linda experiência.

Na primeira aula, trabalhei com a obra *O dilema da caixa de lápis de cor*, de Patrícia Lins, publicada no ano de 2021, abordando a temática da diversidade étnico-racial em articulação com o componente de História. Iniciei despertando a curiosidade da turma ao perguntar se conheciam o livro; a maioria respondeu que não. Em seguida, questionei sobre o que imaginavam encontrar na narrativa. Muitos afirmaram que a obra trataria de racismo.

Aproveitei o momento para perguntar o que entendiam por racismo, e as respostas vieram acompanhadas de exemplos vivenciados por eles, situações ouvidas e leituras anteriores.

Após essa mobilização, complementei as contribuições dos alunos com uma explicação sobre diversidade étnico-racial, pois o tempo da aula era muito limitado. Distribuí cópias do texto e solicitei uma leitura silenciosa; posteriormente, realizamos a leitura coletiva, enquanto eu apresentava as ilustrações. Promovemos uma discussão sobre o conflito central da história e os aspectos que mais chamaram a atenção da turma.

Para finalizar, propus um ditado com palavras retiradas do texto. A correção foi feita coletivamente, com alunos voluntários escrevendo no quadro. A maioria apresentou bom desempenho. Nos casos de erro, percebi que as dificuldades estavam relacionadas à pronúncia cotidiana, como em “caixa” (pronunciado “caxa”) e “vermelho” (“vermeio”). A aula transcorreu de forma participativa e produtiva, percepção que também foi confirmada pela professora supervisora, ao término da regência.

Refleti, então, que a apropriação adequada da pronúncia e da escrita está diretamente relacionada ao contato frequente com a leitura. Embora a professora promovesse esse hábito diariamente, ainda havia desafios quanto à consolidação de determinados aspectos linguísticos. Isso reforçou, para mim, a importância do acesso contínuo à Literatura Infantil como instrumento de ampliação do repertório linguístico.

Na segunda aula, já não estava nervosa, já me sentia muito à vontade com a turma, apesar de encontrá-los apenas uma vez na semana, eu já tinha desenvolvido um laço de afeto com eles. Eu recebia balas, cartinhas e dialogava com todos, diariamente. Nesta aula, trabalhei a obra *Solta os cabelos, Maria*, de Kitéria Silva, publicada em 2017, dando continuidade à temática da diversidade étnico-racial, uma vez que, a narrativa apresenta a história de uma criança que sofria racismo na escola, devido ao cabelo crespo, até encontrar uma professora que a ajuda a ressignificar sua identidade e assumir seus belos cachos.

Como os alunos já conheciam o livro, a aula foi iniciada com uma abordagem diferente: perguntei se já haviam vivenciado ou presenciado situação semelhante à da personagem. Alguns relataram experiências próximas, inclusive no ambiente familiar. Uma aluna chamada Bia, comentou que a mãe todo dia falava: “seu cabelo dá muito trabalho de pentear, aff!”, ao ouvir isso, Bia afirmou que sentia vontade de alisá-los ou cortá-los. O relato evidenciou como o racismo pode manifestar-se de maneira sutil e naturalizada dentro do ambiente familiar.

Expliquei às crianças que iríamos continuar o tema iniciado na aula anterior, ressaltando como o racismo ainda se manifesta em diferentes espaços sociais. Convidei a

aluna mencionada, por indicação da professora, que destacou o avanço da discente para o nível de leitura (nível 6). Quanto aos níveis de leitura, uma matéria publicada no site da Prefeitura Municipal da cidade de João Pessoa, no ano de 2023, destaca o seu conceito, como:

Níveis de leitura no Ensino Fundamental em João Pessoa, Paraíba, referem-se às etapas de desenvolvimento da fluência e compreensão leitora, avaliadas por programas como o "Alfabetiza Mais Paraíba" e iniciativas locais (como no 2º ano). Eles medem a capacidade de decodificação (leitura de sílabas/palavras) até a compreensão profunda, com foco em velocidade, precisão e prosódia.

A aluna Bia indicou o título, a autora, a ilustradora e a editora, conduzindo a leitura com segurança e mostrando as ilustrações do livro à turma. Em determinado momento, percebi a celeridade da leitura e pedi que ela lesse com mais calma, pois aquela leitura não estava sendo cronometrada, expliquei que ler é além das avaliações temporizadas, é um momento de imersão e descoberta que carece de calma. É claro que a professora da turma me “corrigiu”, dizendo: “nesse caso Bia, agora pode ler com calma mesmo, mas daqui a pouco, pode manter seu ritmo acelerado. Porque Damiana, no livro da prefeitura, tem um tempo específico para cada texto e eles precisam superar esse tempo para avançar o nível”.

Bia seguiu o meu conselho e continuou a leitura de forma calma e serena, enfatizando o tom de voz, de acordo com as emoções narradas. Quando a narrativa citou mulheres negras que marcaram a história, apresentei imagens impressas dessas personalidades e falei um pouco sobre cada uma delas para ampliar o repertório dos alunos e tornar a leitura mais concreta e significativa. A turma ficou muito concentrada durante a leitura e cada página era uma interação dos alunos, era uma obra que eles já conheciam, mas com a leitura de Bia, parecia ser uma grande novidade. Abaixo, trago um registro desse momento lindo:

MOMENTO DA LEITURA - ARQUIVO PESSOAL DA ESTAGIÁRIA (2025)



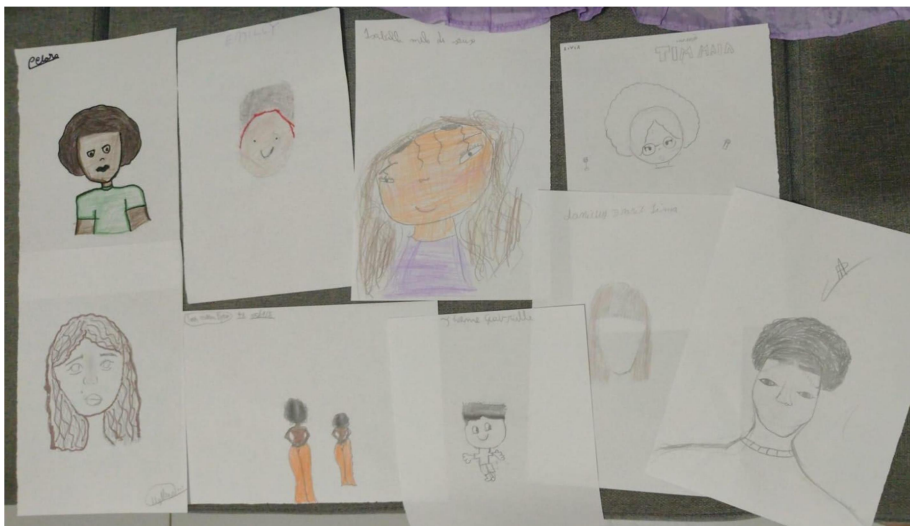
Concluída a leitura, fizemos a discussão sobre o contexto do livro. Distribui papel

A4 para as crianças com a seguinte pergunta: “se vocês não tivessem esse cabelo, qual tipo de cabelo teria, e por que”? Estipulei um tempo para as crianças desenharem e depois perguntei quem gostaria de ir a frente explicar o seu desenho. Uma boa parte da turma aderiu. O resultado foi surpreendente: a maioria das crianças disse que amava o próprio cabelo, mas se pudessem, todos os dias, usariam um modelo diferente porque entenderam que a diversidade é o que valoriza a sociedade e que cada ser humano é “único e lindo do jeito que é”. Selecionei algumas falas, pois foi um momento muito fascinante:

- “Tia, eu queria ser Cachinhos Dourados em um dia e Barbie de cabelos lisos no outro” (Bia, 10 anos).
- “Tia, eu queria usar o cabelo do Vinícius Júnior na terça e na quarta viria como o Lucas Paquetá” (Alan, 9 anos, nitidamente amante de futebol).
- “Tia, eu amo o liso do cabelo da minha amiga Júlia, amo o meu ondulado também, mas eu queria poder variar com os cachinhos da tia Elisa” (Mariá, 10 anos).
- “Tia, acho massa aqueles cabelos *black power*, mas eu acho que dá trabalho, mas eu usaria qualquer dia, se pudesse” (Mateus, 11 anos).

Entre outras falas, que reforçaram o que já sabemos: criança não nasce preconceituosa e nem racista, mas sim que, elas são estimuladas pelo ambiente em que vivem e, em muitos casos, são reprodutoras dos comportamentos de seus tutores e parentes. As crianças desenharam o cabelo que gostariam de ter, alguns deles:

ALGUNS DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS - ARQUIVO PESSOAL DA ESTAGIÁRIA (2025)



A professora supervisora interagiu no final da aula, explicando que cabelos cacheados ou crespos, assim como os da menina do livro, requerem um cuidado maior pelo fato de precisar de produtos específicos, e muitas vezes bem caros, e é por isso que muitas pessoas com cabelos crespos preferem alisar devido ao custo benefício e está tudo bem por isso, desde que o motivo não esteja vinculado a práticas racistas.

É importante frisar o quanto a Literatura Infantil exerce papel inclusivo e formativo no desenvolvimento das crianças, além de favorecer a mediação de conflitos, constitui-se como instrumento para problematizar questões sociais, possibilitar a ressignificação de conceitos e estimular a construção de um senso crítico multifacetado, ou seja, amplo em significados.

Na terceira aula, percebi algo incrível que eu não podia deixar de escrever aqui: eu notei que todas as meninas de cabelos crespos e cacheados, estavam de cabelos soltos, inclusive a professora. Eu fiquei muito feliz e fiz questão de elogiar com a seguinte frase: “soltaram os cabelos, Marias?” E todas responderam: “sim!” Foi lindo ver e ouvir. Eu cheguei a sentir arrepios naquela hora, pois percebi mais uma vez, o potencial magnífico da Literatura Infantil, ganhando ainda mais espaço em meu coração de leitora, e agora de Pedagoga.

Nesta aula, sai um pouco do tema diversidade e trabalhei o conceito de tempo por meio do relógio analógico, pois percebi, em uma das minhas observações, que os alunos não compreendiam muito bem esse tópico. Nessa regência foi possível articular os componentes de História, Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, foi selecionada a obra *O relógio é quem diz* de Najda Tiago, publicada em 2016.

Inicialmente, os estudantes foram questionados sobre os tipos de relógio utilizados em casa. Como já esperava, a maioria mencionou que usava o relógio digital do celular. Em seguida, apresentei o contexto histórico sobre a criação do relógio, com ilustrações de modelos antigos, o que despertou comentários e associações com filmes, séries e livros já conhecidos pelos alunos. Organizei uma leitura compartilhada, mas, usando o método de divisão de estrofes por fileiras, onde cada grupo ficou responsável por um parágrafo.

Contudo, a estratégia mostrou-se pouco adequada, pois os diferentes níveis de fluência dificultaram o respeito ao tempo de cada colega. A situação foi aproveitada para discutir práticas inclusivas e a importância do respeito aos ritmos de aprendizagem. Após a leitura, promoveu-se um diálogo sobre a gestão do tempo apresentada na narrativa. Os estudantes relataram que frequentemente não percebem o tempo passar quando utilizam o celular, mas em outras atividades, como por exemplo: ler, o tempo passa lentamente, assim como acontece quando estão na escola. Em seguida, foram exploradas as principais dificuldades na marcação

das horas, usando como recurso o relógio analógico, especialmente a contagem dos minutos de cinco em cinco.

Ao serem questionados sobre a posição dos ponteiros (ponteiro pequeno no número 6 e o grande no número 8), perguntei qual hora marcava e muitos responderam: “6 horas e 8 minutos”, possibilitando a explicação de que o correto seria “6 horas e 40 minutos” já que cada número corresponde à contagem de 5 minutos. A aula foi concluída com uma atividade em duplas, na qual os alunos escreveram sobre: “As atividades de que eu mais gosto acontecem às...” e representaram, por meio do desenho de um relógio analógico, os horários correspondentes. Observou-se avanço na compreensão do conteúdo e maior segurança na realização da proposta.

Na quarta aula, abordei o gênero textual poema. A aula iniciou-se com a sondagem dos conhecimentos prévios, considerando que os estudantes já tinham familiaridade com o gênero. O texto selecionado foi *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. Apresentei algumas informações sobre a autora e realizamos uma leitura coletiva, seguida de discussão sobre o tema das escolhas, próximo à realidade da faixa etária e da fase de transição entre infância e pré-adolescência.

Como atividade, propus respondermos um caça palavras com palavras retiradas do poema, incluindo uma palavra intrusa (sapo), inserida com o objetivo de avaliar a atenção ao conteúdo. Das 17 palavras, apenas três alunos localizaram todas, além de identificarem a palavra intrusa. A dinâmica previa que quem encontrasse a palavra adicional, iria recitar um trava-língua, promovendo um momento de descontração e integração da turma. A atividade evidenciou envolvimento, atenção e participação ativa dos estudantes.

Miranda e Oliveira (2020) pontuam que o trabalho com o poema contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças, pois amplia o repertório linguístico, estimula a sensibilidade estética e favorece a interpretação de sentidos implícitos e explícitos no texto. Além disso, o contato com a linguagem poética fortalece a criatividade, a expressão oral e escrita e a capacidade de reflexão sobre sentimentos, escolhas e vivências próprias da infância, tornando a aprendizagem mais significativa e humanizada.

Na quinta aula, trabalhei o gênero textual fábula, rememorando minhas aulas na infância durante o Ensino Fundamental. Como este gênero havia sido estudado no primeiro bimestre e em séries anteriores, somado ao fato de sempre está presente nos livros de avaliação da fluência leitora, os alunos reconheceram características marcantes da fábula, como por exemplo: a presença de animais personificados e a existência de moral da história, embora tenham demonstrado dificuldades em definir esse conceito de moral. Após o diálogo

inicial, apresentei um infográfico sobre a estrutura da fábula, dividido em título, introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho e moral, bem como, informações sobre sua origem e função comunicativa.

A leitura coletiva da fábula *A formiga e a pomba*, atribuída a Esopo (século VI a.C.), foi seguida da proposta de criação de um final alternativo. A atividade estimulou a criatividade e a reflexão sobre frustrações e situações adversas, contemplando também aspectos socioemocionais. Os estudantes compartilharam experiências pessoais e referências culturais, enriquecendo o debate. A professora supervisora também sugeriu um final alternativo, instigando os alunos a refletirem sobre problemas do cotidiano.

Essas experiências de mediações literárias no estágio IV evidenciou, para mim, a força da literatura como eixo integrador do currículo e como recurso eficaz para o desenvolvimento cognitivo, crítico e socioemocional das crianças. Ao articular diferentes gêneros textuais e componentes curriculares, pude perceber o quanto a aprendizagem se torna mais significativa quando parte de práticas intencionais, dialógicas e inclusivas. Nesse percurso, confirmei a importância da Literatura Infantil como instrumento metodológico estruturante, capaz de promover interdisciplinaridade, estimular a imaginação, ampliar repertórios culturais e contribuir de forma consistente para a formação integral dos sujeitos, ao mesmo tempo em que, fortaleceu minha própria identidade docente e agregou uma bagagem riquíssima para a minha formação.

Durante os estágios, tive a oportunidade de conversar com algumas crianças sobre suas práticas de leitura fora da sala de aula. Compartilhei com elas que sou mãe de um menino de dez anos, que aprecia quando leio para ele e costuma dividir comigo as histórias que conhece na escola ou que escuta da professora, como o caso da tia Edienay, já exposto. A partir dessa troca, os alunos passaram a relatar suas próprias experiências em casa. Foi nesse diálogo informal que percebi que muitas crianças não recebem auxílio na realização das atividades escolares e, menos ainda, incentivo à leitura. Observei também diferenças marcantes em suas atitudes: enquanto algumas demonstravam serenidade e entusiasmo ao escolher um livro na biblioteca, outras apresentavam um semblante triste e desmotivado. O motivo, não é difícil perceber, não é mesmo?

Os PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental consideravam que atualmente os níveis de leitura e de escrita são superiores aos que eram eficazes até bem pouco tempo atrás, esse aspecto tende a ser sempre modificado em detrimento das demandas sociais se adequando a cada contexto histórico, reforçando a importância da diversidade de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o favorecimento da reflexão crítica e

imaginativa, promovendo o exercício de formas de pensamento mais elaboradas os quais corroboram para emancipação de uma sociedade. Pontuam ainda que, o texto literário, assume papel de aliado nas práticas em sala de aula, uma vez que, a literatura é uma forma específica de conhecimento singular e reflexivo, capaz de produzir experiências humanas do individual para o coletivo, nesse sentido estende-se a participação da família.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estarem presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998, p.30).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, afirma que a importância da literatura está imbricada nos diversos componentes do Ensino Fundamental enfatizando a formação de leitores capazes de compreender diversas manifestações artísticas e culturais. No eixo leitura percebe-se a preocupação em tornar acessíveis práticas de linguagem diversas com textos que circulem no cotidiano da sociedade, incluindo a apreciação estética e crítica de obras literárias, destacando a valorização dos textos literários, na busca de subsidiar e mediar a compreensão e interpretação textual dos discentes.

Com base nessas experiências realizadas nos estágios fica evidente que o uso da Literatura Infantil nas rodas de leitura ou outros tipos de atividades, não apenas aproxima as crianças das narrativas, mas, transforma suas vivências em experiências significativas, promovendo reflexão, ressignificação e construção de sentidos duradouros. Esse processo afirma que a formação de leitores críticos depende da possibilidade de narrar, interpretar e relacionar histórias com a própria vida, consolidando a leitura como uma prática ativa e transformadora, em alinhamento com a perspectiva benjaminiana, sobre a experiência.

Para fechar esta seção, considero importante destacar que as experiências com a literatura, para além da Literatura Infantil, também podem e devem se estender aos ciclos iniciais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), nomenclatura que está em evolução em decorrência da singularidade e inclusão desse público, uma vez que, esta parcela da população faz parte de um povo que teve seu direito à educação alienado na infância, por vários motivos, sendo o principal deles o trabalho infantil, como foi no caso dos meus pais,

relatado nas linhas introdutórias dessa monografia. Meus pais optaram por não retornar à escola, decidiram desenvolver e aprimorar suas habilidades de leitura e escrita em casa. Mas, e para esses sujeitos que resolveram voltar para escola? Quais as possibilidades de mediação literária que podemos pensar? Como podemos superar as práticas aligeiradas e em sua maioria infantilizadas que rodeiam a EJAI e desprezam as particularidades desses sujeitos?

Arroyo (2007) destaca que pensar na educação dos sujeitos da EJAI é pensar em seus contextos de vida, como um espaço que deve considerar o trabalho, a cultura e as experiências de cada pessoa, as quais podem contribuir para uma educação transformadora, capaz de fortalecer a consciência crítica e gerar mudanças concretas na realidade social das nossas cidades. O autor destaca ainda, a importância de se pensar em um currículo específico para estes indivíduos, que considere seus conhecimentos e suas construções de mundo, a fim de que as práticas tornem-se mais assertivas, façam sentido e sejam libertadoras.

Partindo dessas reflexões, no Estágio Supervisionado V, voltado a Educação de Jovens e Adultos, elaborei uma regência usando como recurso mediador o gênero textual letra de música, especificamente a música *Problema Social* (Seu Jorge), considerando uma aula de 60 minutos para uma turma do ciclo II, tendo em vista, as características da turma, analisadas durante o processo de observação. O objetivo foi abordar as questões socioemocionais através desse gênero, o que percebi ao longo das visitas, que pouco ou “quase nada” se trabalha essas questões com esse público.

A aula articulou os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de promover uma aula descontraída, porém, intencional, desenvolvendo a interpretação do gênero textual letra de música, o reconhecimento da sua função social e habilidades matemáticas, pois a música envolve elementos como: ritmo, tempo, linhas e estrofes, bem como, a contagem das palavras e promoção do raciocínio lógico ao pensar na quantidade de vezes que as palavras se repetem no decorrer do gênero textual.

Dessa forma, na EJA, a alfabetização deve ocorrer respeitando o conhecimento de mundo que os sujeitos dessa etapa já possuem, questão que pode ser trabalhada por meio da Música porque nela estão contidos valores simbólicos, históricos, políticos, culturais e pessoais que representam a individualidade e, muitas vezes, a coletividade oriunda de um determinado grupo social (Nascimento e Xavier, 2022, p. 10).

A função pedagógica da literatura imbricada no gênero textual letra de música, cumpre um papel de facilitadora do aprendizado, quando pensamos que os sujeitos da EJAI passam o dia todo na labuta, pensando em como vão prover os seus sustentos, além de alguns deles, serem oriundos de um contexto de abuso, drogas e violência, os quais, a fim de mitigar suas

mazelas se submetem às mais improváveis situações, ou mesmo aquelas pessoas que vão parar na sala de aula apenas para comer a merenda ou receber algum incentivo financeiro dos programas governamentais.

Em uma conversa informal, antes do início da aula, eu ouvi de uma aluna do ciclo II as seguintes palavras: “eu estou frequentando as aulas somente para tirar a carteira de estudante e poder recarregar o passe do ônibus, pois essa economia nas passagens urbanas já me serve pra comprar mais um quilo de carne para alimentar meu povo.” Como esta aluna, temos muitas outras pessoas, prova disso foi uma rápida entrevista com a Professora Supervisora do estágio V, quando mencionou que recebeu a lista de frequência de 22 alunos e, depois de iniciar o período de emissão da carteira de estudante, apenas 13 seguiam frequentando as aulas. E agora? O que podemos fazer para combater essa evasão? Estamos lidando com dados reais, dados que estão presentes nas escolas, não estou tratando de retrospectiva, mas de agora, de hoje, de vidas que precisam urgentemente serem transformadas.

A EJAI é um contexto educacional desafiador que carece não só de práticas assertivas, mas também de um profissionalismo capaz de compreender cada particularidade e ressignificar o coletivo, não se pode olhar apenas para o lado de dentro, precisamos pensar fora da caixa e provocar o poder público para que, além de criar as políticas de acesso para esse público, criem também mecanismos que fiscalizem o cumprimento dessas, e firme um compromisso ético com a efetivação do processo de ensino-aprendizado desses indivíduos que ainda configuram-se como uma minoria esquecida. Essa luta também é nossa e a literatura é a nossa aliada.

Freire (1982) aponta que a verdadeira educação deve promover a liberdade, sendo um desafio tanto para professores quanto alunos e todos que fazem o espaço escolar, um convite a se engajarem em um processo educativo que vai além da sala de aula. É crucial que as práticas pedagógicas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, valorizem o meio em que os sujeitos estão inseridos e busquem estratégias para que estes permaneçam em sala de aula, a evasão no público da EJAI atinge um dos níveis mais significativos na educação.

Ao analisar Soares (1998), passei a compreender de forma mais aprofundada a distinção entre alfabetização e letramento, especialmente neste público da EJAI. Sendo: a alfabetização como o domínio das técnicas de leitura e escrita, enquanto o letramento diz respeito ao uso social dessas práticas em contextos significativos. A partir dessa perspectiva, reconheço que o estudante da EJAI já se apresenta como sujeito letrado em sua cultura oral e enquanto docente não devemos jamais nos esquecer disso, mas, precisamos reconhecer que ao

longo do processo de alfabetização, o discente mobiliza e transforma suas práticas sociais de fala para a escrita, apropriando-se, paulatinamente, da escrita formal.

Recorro a Freire (1976), quando pontua a alfabetização desses sujeitos por uma perspectiva crítica. Essa perspectiva despreza a repetição mecânica e se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Freire destaca que “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos, mas sim trazer um pensar certo sobre a realidade” (Freire, 1976, p. 15). Essa perspectiva mostra que o processo de alfabetização e apropriação da leitura, vai além, muito além da repetição mecânica das palavras ou técnicas de leitura e escrita.

Encerrada as discussões sobre as experiências de estágio e regências, surgem os próximos tópicos, que buscam refletir sobre o papel da família no estímulo à leitura e colaboração na vida escolar neste processo de alfabetização e formação do leitor crítico, vinculado aos impactos causados pelo uso desregulado das tecnologias. Nesse sentido, articulo como professores, Estado e sociedade podem colaborar, para que esse incentivo se efetive. Afinal, a formação de leitores críticos, autênticos e participativos em todas as esferas sociais é uma responsabilidade compartilhada.

3.7 O PAPEL DAS FAMÍLIAS NO INCENTIVO À LEITURA

Não se pode esperar que a escola ou os professores, de forma isolada, consigam inserir as crianças no universo da Literatura Infantil ou despertar nelas o amor pela leitura, ainda mais quando sabemos que o Brasil não é um país que possui uma sólida cultura leitora. A formação de leitores é uma responsabilidade compartilhada entre as diferentes esferas da sociedade, especialmente a família e o Estado. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Art. 205, que a educação é um direito fundamental de todos e um dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como parte dessa formação integral, temos a inserção da leitura na vida das crianças, o que coloca os pais como principais responsáveis pelo contato com obras literárias, seja em forma de texto, ilustrações, música, entre outras. Por que não refletirmos sobre as “cantigas de ninar” que embalam o sono dos bebês? Em sua maioria, as mães cantam quase inconscientemente, sem perceber que já estão inserindo na rotina da criança o gênero literário infantil cantiga ou canção, cujo principal objetivo, no caso das cantigas de ninar, é provocar a

sonolência por meio de uma melodia repetitiva, suave e ritmada. Assim, nessa fase, ainda que indiretamente, contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica e da competência comunicativa desde cedo, ou seja, para a construção da leitura do mundo. Quanto a isso Freire (1984, p. 11) destaca: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Percebe-se que para compreender o que se lê, é necessário relacionar o texto à própria experiência e à realidade do leitor. Por isso, a leitura formal de textos deve continuar sendo um processo que dialoga com o conhecimento do mundo, permitindo que a aprendizagem se conecte com a vivência cotidiana familiar e à construção de uma compreensão crítica da realidade, tornando o ato de ler uma prática que vai além das palavras e se entrelaça com a vida da criança, como é o caso da associação de textos escritos, conforme a criança vai crescendo, com as cantigas de ninar que ouvia, quando bebê.

Quando criança, sempre ouvia minha mãe dizer ao meu irmão mais velho: “filho de peixe, peixinho é”. Ela repetia essa expressão ao comparar o comportamento dele com o de meu pai. Na época, eu não compreendia o sentido daquele bordão. Hoje, após ter me tornado mãe, consigo entender com mais clareza o que ela desejava expressar. As crianças, à medida que crescem, tendem a observar e a reproduzir os comportamentos daqueles que lhes são referência, nesse sentido, vejo claramente atitudes minhas replicadas em meu filho.

Assim, quando as crianças presenciam familiares lendo para elas, ainda antes da alfabetização, ou mesmo lendo livros, jornais e receitas no cotidiano, passam a se interessar por essa prática, questionando o que as páginas escondem e buscando, pouco a pouco, folheá-las e descobrir o universo da leitura, muitas vezes antes mesmo da inserção no ambiente escolar. Essa experiência confirma a compreensão de que o aprendizado se constrói nas relações sociais. Hoje, ao refletir sobre essas lembranças de infância, reconheço que a formação de leitores críticos começa muito antes da escola e se constrói na convivência diária, nas pequenas atitudes e nas experiências compartilhadas, como afirma Vygotsky (1991), ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com aqueles que nos cercam.

Ao refletir sobre as contribuições de Vygotsky (1991), percebo que o desejo de ler, que surgiu em minha infância, nasceu da observação da força de vontade de meu pai, já adulto, para aprender a ler. Lembro-me também do incentivo constante de minha mãe, que, mesmo com pouca escolaridade, o ajudava a avançar na leitura e na escrita, e da alegria dela quando comprava os livros de receitas culinárias e lia na sua pequena cozinha, em voz alta.

Essas experiências me fizeram compreender o quanto à família se configura como o espaço inicial e essencial para a formação leitora. Foi nesse cotidiano de observação e mediação que comecei a perceber que o contato constante com modelos de leitura e o apoio de adultos, são fundamentais para desenvolver hábitos, interesse e prazer pela leitura.

Segundo Araújo (1999), no ambiente familiar, as práticas de leitura são mais diversas, envolvendo diferentes suportes textuais, como revistas, jornais, rótulos, receitas, e interações menos formalizadas do que na escola. A família influencia significativamente a forma como as crianças utilizam e compreendem os textos, proporcionando experiências de leitura ligadas ao contexto cotidiano. Ao mesmo tempo, a concepção de leitura da escola impacta essas práticas, que muitas vezes incorporam elementos valorizados no ambiente escolar, embora as funções e experiências em casa possam diferir das escolares. Um ponto de destaque no texto da autora faz referência às mães assumirem um papel de leitora titular, dentro das famílias.

Araújo (1999) observa que, nas famílias pesquisadas, existem diversas práticas de leitura com funções diferenciadas, como interação social, busca de informações, auxílio à memória, leitura religiosa, brincadeiras de escolinha e lazer. Embora a leitura de livros não seja constante nem presente em todas as famílias, ela não está totalmente restrita a determinado tipo de moradia, nível econômico ou escolaridade dos pais. O livro se faz presente quando a família encontra um significado para a leitura, seja pelo prazer, pelo relaxamento, pela resolução de problemas cotidianos ou por exigências profissionais e escolares. A partir de entrevistas, a autora conclui que tanto a escola quanto a família são essenciais para a formação de leitores, atuando de maneiras distintas: enquanto a escola organiza e direciona a leitura formalmente, a família amplia o repertório de experiências, contribuindo para a construção de significados e o desenvolvimento de hábitos leitores nas crianças.

Ao ingressar na escola, é fundamental que as famílias acompanhem as atividades pedagógicas, conheçam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e se tornem participantes ativos na formação leitora de seus filhos. É importante também que dialoguem diariamente com as crianças sobre os gêneros textuais aos quais têm acesso e sobre como ocorrem às mediações literárias. Em reuniões de pais, por exemplo, podem ser sugeridas práticas como rodas de leitura coletiva ou conjunta envolvendo a família ou produções textuais compartilhadas, fortalecendo a articulação entre escola e família, nesse processo.

Bortone e Maimoni (2001) pontuam que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem sido amplamente estudado desde a década de 1990, buscando compreender como a parceria entre escola e família favorece o aprendizado. Definindo esse envolvimento tanto

como a participação em tarefas escolares e acompanhamento das lições quanto à promoção de experiências culturais e incentivo ao desenvolvimento da criança. Tendo em vista que pais e tutores envolvidos não apenas auxiliam nas atividades escolares, mas também participam da programação da escola, assistem a atividades extracurriculares e acompanham o progresso das crianças. Alguns estudos sugerem que esse envolvimento se manifesta por meio do comportamento dos familiares em relação à escola, da disponibilidade afetiva e do estímulo a experiências intelectuais.

Outro importante destaque feito por Bortone e Maimoni (2001) diz respeito à presença da literatura como a responsável por promover efeitos adversos na aprendizagem e que podem ser revertidos, como por exemplo, crianças com baixa autoestima podem reconstruir sua confiança em ambientes escolares que promovam experiências de sucesso. Fatores como autonomia, autoestima, coesão familiar, afeto e supervisão equilibrada fortalecem a resiliência, influenciando positivamente o desempenho escolar. Desse modo, as autoras confirmam que a estabilidade do envolvimento dos pais, ao longo do tempo, está associada à competência dos alunos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a participação da família nas práticas de leitura contribui significativamente para o desenvolvimento de hábitos leitores e para a constituição de leitores críticos, uma vez que o contato cotidiano com textos e a mediação dos adultos ampliam as possibilidades de aprendizagem da criança. No entanto, é preciso reconhecer que nem todos os pais têm interesse ou condições de participar dessas atividades, há aqueles que não são alfabetizados ou que, por diferentes razões, não aceitam apoio. Diante disso, surge um desafio: de que modo os docentes, o Estado e a sociedade, podem agir para suprir essas lacunas e garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências leitoras significativas, atrelando-as ao contexto familiar? Essa questão evidencia a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade de situações familiares e promovam estratégias de mediação que alcancem todos os alunos.

Outro desafio impactante no incentivo à leitura literária dentro da família está vinculado à gestão dos dispositivos tecnológicos utilizados pelas crianças, como trocar um celular por um livro? Como explicar a importância da leitura para o seu desenvolvimento intelectual se em mãos as crianças têm celulares que entregam as respostas prontas? Como está disponível para ler para minha criança se eu preciso trabalhar para pagar o celular que comprei para ela? E se ao invés de presentear com dispositivos eletrônicos que distraem e ocupam a criança facilmente, eu como mãe/pai/tutor, presenteasse com um livro e lesse junto

com ela? A partir dessas inquietudes, teço uma reflexão no próximo tópico, evidenciando a importância do monitoramento do uso de telas e do letramento digital.

3.8 A FORMAÇÃO LEITORA E O IMPACTO CAUSADO PELAS TECNOLOGIAS

Na minha infância, a brincadeira mais legal, para mim e meu grupo de colegas, era brincar de “escolinha” e fazer uma leitura compartilhada do livro que tomamos emprestado na biblioteca da escola. Daí o segredo que me fazia trocar o livro todos os dias e a “tia da biblioteca” nem suspeitava. Era uma experiência muito rica, navegávamos em finais alternativos quando o final feliz não existia na história, e ainda, desenvolvemos a atitude de gerir conflitos quando uma ou outra não concordava com aquele final sugerido. Não tínhamos contato com telas, a não ser pela manhã, nas casas que os pais deixavam ligar a televisão, antes de ir à escola, mas era tudo com horário marcado. Programas como *TV Globinho* ou *Bom Dia e Companhia* eram os favoritos, isso quando não estava no horário do *Castelo Ratimbum*, na *TV Cultura*. Ah, a *TV Cultura*! Era uma mostra fascinante do universo literário, como eu amava! Na época, não tínhamos o *touchscreen* para passar o próximo desenho, tínhamos que praticar a paciência, esperar ansiosamente e cheios de entusiasmo, o novo episódio.

Lembro-me que em 2002, a tecnologia estava em uma fase de transição na qual a internet já fazia parte da vida de muitas pessoas, mas ainda era lenta e inacessível para maioria, em São José do Sabugi - PB, por exemplo, só existiam em gabinetes, escritórios ou na casa das pessoas ricas. Os celulares existiam, porém eram bastante caros. Já as redes sociais praticamente não faziam parte do cotidiano. Na escola, existia um projeto de aulas de informática, mas nunca aprendemos a mexer no computador formalmente. Essas aulas aconteciam no componente de “Ensino de Arte”, pois é, você não leu errado. Nessa aula, éramos guiados a fazer desenhos em uma página semelhante ao que hoje conhecemos como *word*, porém com funções bem básicas.

Não posso negar que essa aula era muito legal, fugia da rotina, sabe? Mas infelizmente, preciso afirmar que o computador, naquela época, nunca cumpriu sua função tecnológica formativa, para o alunado. Penso que não tínhamos profissionais capacitados para o próprio uso, muito menos para o ensino, e essa prática servia apenas para provar que, mesmo que equivocadamente, os tais computadores estavam sendo utilizados, naquele contexto, não tinha sequer a noção da proporção tecnológica que estava por vir.

Esse relato provoca uma reflexão quanto ao panorama que nos rodeia na atualidade e, especialmente quando atrelado ao contexto da pandemia provocada pelo *SARS-CoV-2* (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*, ou Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave), no período de 2019 a 2021, que alavancou o contato excessivo e precoce com as telas em decorrência do isolamento social, ocasionando o uso exagerado principalmente de celulares e *tablets*, pelo público infanto-juvenil. Todas as famílias, independente de sua condição financeira, têm um celular em mãos e acesso a internet, isso me inquieta, pois quando falo de livros o poder aquisitivo logo é referenciado. Hoje as crianças comem assistindo TV ou no celular, tomam banho ouvindo música, fazem a tarefa com a ajuda da inteligência artificial (IA), as que fazem, pois o celular provoca desinteresse para as práticas cotidianas da escola. Ler um livro tem sido substituído por *audiobooks*, para alguns. Na maioria das famílias, não se tem mais a cultura dos pais contarem histórias antes da criança dormir, porque o celular assumiu esse papel, as histórias do celular são mais legais, as cores vibrantes, os efeitos sonoros, a mudança de tema caso o atual não agrada.

De acordo com Pessoa (2024, p. 2), observações da vida cotidiana revelam transformações significativas no comportamento social contemporâneo. Entre elas, destaca-se o contato cada vez mais precoce das crianças com dispositivos digitais, ao mesmo tempo em que se percebe a diminuição de leitores ativos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, as interações presenciais intensas tornam-se menos frequentes, uma vez que a presença virtual, muitas vezes, se sobrepõe à existência real. Nesse contexto, também se evidencia o crescimento do individualismo, de uma perspectiva mais centrada no próprio indivíduo e de discussões cada vez mais superficiais e menos reflexivas sobre diferentes temas.

Preciso afirmar que escrevo essas linhas com o coração dolorido diante de tal realidade, pergunto-me: onde está o afeto da voz materna e paterna embalando o sono dos filhos com uma leitura literária? Onde está a troca de conversas diárias na mesa, durante a refeição, com toda família reunida? Onde estão as pessoas dentro de uma casa?

O reflexo desse comportamento se estende à escola. As crianças estão cada vez menos interessadas na aula e com um percentual de interação muito baixo. Quanto à leitura, nem se fala. O excesso de tela ocasiona um desempenho escolar comprometido, tendo em vista que prejudica o sono e a capacidade de raciocínio lógico, além de desenvolver um perfil inibido e tímido diante das relações sociais. Antigamente os adultos tiravam as crianças da sala porque elas não podiam ouvir conversas de adultos, hoje a luta é para tirar as crianças do quarto porque elas não querem mais interagir com os humanos.

Algo a se pensar, não é mesmo? As atividades de leitura, pesquisa e estudo na biblioteca ou mesmo em espaços não escolares tornam-se enfadonhas e desinteressantes: “pois se tenho tudo a um clique de mim, porque irei pesquisar em um livro de um milhão de páginas?” Fala do meu filho David, 10 anos, quando falei que usava o dicionário (Ferreira, 1975), para fazer pesquisa, na época da minha infância.

Para a educação básica, a leitura deve ser prática efetiva de todas as camadas sociais na e para além da escola, no entanto, nesse sistema capitalista que oprime e transforma tudo em produto de mercado, caberá ao estado nacional reagir e promover a implantação de uma política de cultura da leitura que democratize o livro, a leitura e os espaços de cultura (Pessoa, 2024, p. 10).

Pessoa (2024), afirma que em meio a esse cenário de uso intensificado das tecnologias pelo público infanto-juvenil, torna-se necessário o fortalecimento do olhar das políticas públicas voltadas a essa realidade. Tais políticas devem buscar alcançar as famílias, promover um letramento digital saudável dentro e fora da escola, ampliando o acesso a livros e obras literárias, garantindo que esse contato ocorra de forma democrática, independentemente da condição social dos indivíduos, bem como, reafirmando a visão de Antônio Cândido (1995), sendo o direito à literatura como um direito fundamental a todas as pessoas.

Em diálogo com esse contexto do uso exacerbado das tecnologias pelas crianças, retomo as reflexões de Walter Benjamin (1994) sobre experiência e vivência, para compreender o que ocorre no cotidiano escolar, especialmente quando trabalhamos com a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos estágios, pude observar de maneira concreta como as crianças chegam à escola carregando um conjunto de experiências herdadas, muitas vezes não escolhidas, como crenças, práticas familiares e expectativas sociais. Cada criança traz consigo um repertório que, embora pouco compreendido, já participa da construção de sua visão de mundo, o uso do celular, por exemplo: se meu amigo tem, eu também quero.

Ao entrar em sala de aula, percebi que a Literatura Infantil tem um papel essencial para romper ou expandir essas molduras. Isso porque a narrativa literária, diferente de conteúdos fragmentados típicos da modernidade e das tecnologias i-mediadas, aproxima-se daquilo que Benjamin (1936) chama de experiência, ou seja, algo que se transmite de forma profunda, carregado de significados, e capaz de constituir a subjetividade do sujeito e quebrar padrões alienáveis transformando realidades.

Durante as rodas de leitura que medieei, por exemplo, fiquei atenta ao modo como as crianças reagem às histórias. Muitas vezes, ao ouvirem narrativas mais densas como fábulas,

contos tradicionais, histórias com conflitos de raça e etnia ou personagens complexos, os alunos não só escutavam, mas interpretavam, relacionavam com suas próprias vidas e, principalmente, narravam a história com suas palavras atrelando a alguma experiência vivenciada ou presenciada no seio familiar, o ato de recontar, reinterpretar e dialogar com a história é um gesto que forma o leitor. Esse processo reflete o pensamento de Benjamin quando pontua que “só se converte em experiência aquilo que pode ser narrado” (Benjamin, 1987, p.207 *apud* Baptista e Lima, 2013, p. 469).

Em contrapartida, quando as crianças entravam em contato com conteúdos mais “rápidos”, típicos da cultura digital, como vídeos curtos, histórias simplificadas, narrativas muito superficiais ou atividades mediadas na sala *Google* notei que a recepção era diferente, pois as crianças consumiam, comentavam pontualmente, mas tinham dificuldade de reconstruir o sentido da história. Essa diferença ilustra perfeitamente o conceito de vivência em Benjamin (1936), que se caracteriza por impressões isoladas, marcadas por imediatismo, sem profundidade emocional ou temporal. Tais vivências são facilmente lembradas, mas dificilmente transformadoras.

Tenho a impressão que, quando substituímos um momento de leitura por uma reflexão em vídeo, reduz-se a capacidade de compreensão e interpretação por aquela criança a uma rápida conclusão gatilhada visualmente por sons e cores. Com isso, não quero dizer que usos de tecnologias e atividades na sala *Google* sejam ruins ou que devam ser banidas das práticas pedagógicas, claro que não, pois mediadas de forma correta e com intencionalidade, elas são muito bem-vindas, mas quero afirmar que atividades de leitura em livro literário despertam no leitor a emoção de descobrir o que dizem as próximas linhas e projetar mentalmente aquela cena que acabará de ser lida, fortalecendo a construção do cognitivo e fomentando uma análise crítica sobre quem as escreveu.

Portanto, com base nessa reflexão, é fundamental promover o letramento digital para as crianças dentro das escolas, com o objetivo de proporcionar maior assertividade em seu uso, visto que, não podemos ignorar o uso das tecnologias, até porque não estamos buscando retrocessos, ao contrário disso, devemos e podemos enquanto pedagogas, administrar corretamente o seu uso a favor da educação e ressignificação de saberes. Mas administrar de modo que uma não pareça ser superior à outra, como vem acontecendo: se perguntarmos a uma criança se prefere um livro ou um celular, a resposta já é clara, não é mesmo? Falo da escola e de nós pedagogas, mas não para exonerar o poder público e a família, mas sim, porque enxergo em nós a capacidade de abrir portas, cujas chaves, encontram-se apenas em nossas mãos e o alcance dessas atitudes se estenderão para além dos muros da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao narrar minhas experiências e refletir sobre elas, passei a compreender que a formação leitora não se constitui como um processo isolado, mas como uma construção coletiva e histórica, tecida por memórias, afetos, mediações e vivências que se entrelaçam ao longo do tempo. Ao revisitar essas experiências, percebo que o contato com a leitura ultrapassa o simples domínio técnico das palavras e assume um caráter formativo, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e da consciência do indivíduo. Nesse percurso, entendo que a Literatura Infantil ocupa um lugar significativo, pois, quando mediada com sensibilidade, diálogo e curiosidade, torna-se um importante instrumento de desenvolvimento intelectual e humano, despertando sentidos, ampliando horizontes e estimulando o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Refletindo sobre tais experiências, encontrei respaldo nas contribuições de Cândido (1995), que compreende a literatura como um direito fundamental. Para o autor, a literatura exerce uma função humanizadora, pois permite ao sujeito acessar diferentes visões de mundo e elaborar simbolicamente suas próprias experiências. Essa compreensão me leva a reconhecer que o contato com textos literários desde a infância possibilita à criança construir sentidos sobre ela mesma, sobre o outro e sobre a realidade que a cerca. Tal perspectiva dialoga com o pensamento de Freire (1982), especialmente quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Assim, a formação do leitor crítico não se restringe à decodificação de textos, mas envolve a capacidade de relacionar a leitura com as experiências vividas e com o contexto social. Dessa forma, reafirmo que a Literatura Infantil, quando mediada de maneira dialógica, pode favorecer a formação de leitores ativos, capazes de questionar, interpretar e atribuir novos sentidos ao seu contexto, tornando-se sujeitos participativos na sociedade.

Nas contribuições de Vygotsky (1991), encontrei uma importante base teórica para compreender o processo de apropriação da leitura. O autor destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a mediação um elemento fundamental nesse processo. Essa perspectiva reforça a importância do papel do professor como mediador da leitura, responsável por criar condições para que a criança avance em sua compreensão textual e amplie suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, a leitura literária pode se constituir como um espaço privilegiado de interação, no qual linguagem, imaginação e cultura se articulam na construção de novos conhecimentos.

Nesse mesmo movimento de reflexão, considero também as contribuições de Hussein (1987), ao destacar que a formação do leitor crítico está diretamente relacionada à capacidade de compreender o que se lê. A partir dessa análise, compreendo que o contato com narrativas literárias na infância contribui para o desenvolvimento da identidade cultural e emocional da criança, pois as histórias possibilitam o reconhecimento de sentimentos, conflitos e experiências humanas para além dos muros da escola. Ao ouvir e compartilhar narrativas, a criança amplia seu repertório, desenvolve empatia, criatividade e senso crítico. Para Benjamin (2000), narrar histórias significa compartilhar saberes construídos socialmente, preservando memórias e experiências que atravessam gerações. Assim, a Literatura Infantil ao ser vivenciada no espaço educativo, torna-se um momento de troca, escuta e construção coletiva de significados.

Diante dessas reflexões, percebo que a formação do leitor não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola. Trata-se de um processo que envolve diferentes espaços de convivência e aprendizagem, sendo fundamental a parceria entre escola, professores e família na promoção de práticas de leitura significativas. A formação do leitor se constrói nas interações cotidianas, nas práticas culturais e nas experiências compartilhadas dentro e fora da sala de aula. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, compreendo também a importância de reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar. Cada aluno é um sujeito singular, que traz consigo uma bagagem cultural composta por valores, crenças e conhecimentos construídos em seu contexto social. Quando a escola ignora essa diversidade e adota práticas homogêneas e padronizadas, corre o risco de reforçar processos de exclusão e limitar o potencial transformador da educação, um processo do individual para o coletivo.

Embora a escola seja um espaço transitório na vida da criança, reconheço que ela desempenha um papel fundamental na ressignificação dessas experiências culturais e na ampliação das formas de compreender o mundo. Nesse contexto, a Literatura Infantil assume um papel central na formação das crianças, pois considera suas etapas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Outro ponto relevante de reflexão refere-se à mediação das tecnologias no cotidiano infantil. Torna-se necessário que a escola promova o letramento digital, possibilitando que as crianças compreendam tanto os aspectos positivos quanto os limites do uso das tecnologias. Considerando que o acesso a conteúdos digitais ocorre cada vez mais cedo, torna-se fundamental orientar esse contato para que ele não substitua, mas dialogue com as práticas de leitura literária.

Dessa forma, compreendo que a mediação literária precisa ser planejada de maneira sensível e intencional, respeitando as especificidades de cada faixa etária. Cabendo ao

discente assumir o papel de mediador da leitura, construindo práticas que incentivem a participação ativa das crianças, a interpretação dos textos e o diálogo sobre as narrativas. Nesse sentido, o trabalho com a Literatura Infantil deve ir além da simples leitura do texto escrito, incorporando diferentes estratégias para ler. Conforme destacam Girotto e Souza (2012), práticas como a contação de histórias, a leitura compartilhada, a dramatização e a exploração de elementos visuais e sonoros presentes nas obras ampliam o contato da criança com a linguagem literária e contribuem para o desenvolvimento da competência leitora e do leitor crítico.

Diante do exposto, pude refletir sobre o quanto as práticas literárias no processo de formação leitora nos anos iniciais no Ensino Fundamental ainda carecem da nossa atenção. Considero que alcancei os objetivos propostos, mas compreendo que ainda precisamos, enquanto família, docente e sociedade ressignificar as nossas práticas leitoras para que estas alcancem amplitude e façam sentido, a fim de fomentar a apropriação da leitura de forma crítica e promover uma mudança significativa em nossa nação. Fica evidente que as políticas educacionais precisam reconhecer a Literatura Infantil não apenas como recurso complementar das práticas pedagógicas, mas como um direito cultural e inalienável que contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Por isso, compreendo que, para a consolidação dessas práticas de forma ampla e permanente, torna-se imprescindível o fortalecimento das políticas públicas voltadas à promoção da leitura e do acesso à literatura desde a infância, dentre essas, destaco:

- Investimentos em bibliotecas escolares;
- Programas de incentivo à leitura;
- Práticas de leitura com as famílias no ambiente escolar;
- Formação continuada de professores abrangendo estratégias de mediação literária;
- Ampliação do acesso a livros e obras literárias gratuitamente.

Para mim, essas são algumas das medidas fundamentais para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição social, tenham oportunidades de desenvolver uma relação significativa com a leitura, tais questões compõem uma possível área de aprofundamento deste estudo.

Por fim, considerando a potencialidade das temáticas pesquisadas nesta monografia, sugiro, para investigações vindouras, que a relação entre leitura, literatura e tecnologias digitais devem se aprofundar. Com o objetivo de se conhecer como elas influem, de fato, nas

práticas leitoras das crianças. Também considero que seja oportuno pesquisar sobre a relação entre escola e família e suas possíveis influências na formação leitora das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Laís Hilário; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SOUSA, Angélica Silva de. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, Uberlândia, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. *Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Belo Horizonte*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- BAPTISTA, Antônio Luis; LIMA, João Gabriel. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal-RN, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.
- BECK, Judith S. *Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORTONE, Márcia E.; MAIMONI, Eulália H. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988) da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pcnling.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2026.
- BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, e57155, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e57155>. Acesso em: 19 abr. 2026.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DA CRUZ, J. A.; DA SILVA, T. A.; LIMA, A. F. A. A importância do uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Foco*, v. 16, n. 10, p. e3249, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-020. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3249>. Acesso em: 23 ago. 2025.

ESOPO. *A assembleia dos ratos*. 1. ed. Instituto LCP, 2020.

ESOPO. *A formiga e a pomba*. 1. ed. Instituto LCP, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua: compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução: Joice Elias Costa.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 30, n. 58, p. 16-24, 2012.

HUSSEIN, Carmen Lúcia. Leitura crítica: revisão do conceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 108-115, 1987.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Renan; ROSA, Lúcia. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *CIPPUS - Revista de Iniciação Científica*, Canoas, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/view/350/289>. Acesso em: 07 mar. 2025.

LINS, Patrícia. *O dilema da caixa de lápis de cor* / Patrícia Lins; ilustração Jacquie Lima. 1. ed. Recife, PE: Prazer de Ler, 2021.

LOPES, Martha. Literatura infantil e ditadura militar: crítica que driblou a censura / Clube de Leitura Quindim. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/ditadura-militar>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MANELLI, Lucas. *Problema social (Seu Jorge)*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6vTmJSpk4Xw&list=RD6vTmJSpk4Xw&start_radio=1. Acesso em: 12 mar. 2026.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

MEIRELES, Cecília. Jogo de bola. In: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Sidônio Muralha / Giroflê-Giroflá, 1964.

MIRANDA, Joseval; OLIVEIRA, Juliana. O uso de poemas em sala de aula: possibilidades para desenvolver alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Anais do I Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. Maceió, AL: Realize Eventos & Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/>. Acesso em: 25 de ago. 2025.

NASCIMENTO, Roziane Soares do; XAVIER, Cristine Roberta Piassetta. *A música como recurso pedagógico para a alfabetização de jovens e adultos: relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. *Os brinquedos do tio Humberto*. Recife: Prazer de Ler, 2016. 16 p.: il.

PESSOA, Yago Bezerra. *O aprisionamento às telas e o declínio das experiências de leitura no Brasil*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 94, p. 58-73, 1995.

PINHEIRO, Sônia Maria. Sistema de Bibliotecas em São Carlos e a Educação Infantil: um encontro possível? Monografia (Especialização em Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Maria Andrade. A LITERATURA INFANTIL EM PERIGO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONTROLE DA LEITURA. *Caderno de Letras*, n. 38, p. 169-182, 18 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SILVA, Kitéria. *Solta os cabelos, Maria* / Kitéria Silva; ilustrações: Cadu Loureiro. Recife: Prazer de Ler, 2017. 16 p.: il.

SILVA, César Augusto Alves da. A questão da experiência em Marx, Benjamin e Adorno e

suas implicações. *Aurora (UNESP, Marília)*, Marília, v. 5, n. 1, 2011. DOI: 10.36311/1982-8004.2011.v5n1.1711.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Livia Clemente Motta. *Exercício físico, neurogênese e memória*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – área de Fisiologia Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

THEODORO, Juliana. *O que é Sexismo*. Significados, [s. l.], [2016]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/sexismo/>. Acesso em: 18 abr. 2026.

TIAGO, Nadja. *O relógio é quem diz* / Nadja Tiago; ilustrações: Edvaldo André. Recife: Prazer de Ler, 2016. 16 p.: il.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.