

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

YASMIM FLORINDA BORGES

**UM OLHAR SOBRE A LITERATURA NA INFÂNCIA:
A MITOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA**

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Yasmim Florinda Borges

Matrícula: 20221090080119

Título do Trabalho: UM OLHAR SOBRE A LITERATURA NA INFÂNCIA: A MITOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 16/03/2026.

Documento assinado digitalmente

Local

Data



YASMIM FLORINDA BORGES

Data: 16/03/2026 22:02:46-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

YASMIM FLORINDA BORGES

**UM OLHAR SOBRE A LITERATURA NA INFÂNCIA:
A MITOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Literatura infantil.

Orientador(a): Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B732 Borges, Yasmim Florinda
Um olhar sobre a literatura na infância: a mitologia das práticas de
leitura. / Yasmim Florinda Borges.- Aparecida de Goiânia, 2026.
48 f.; il.

Orientadora: Dr^a Josiane dos Santos Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2026.

1. Literatura infantil. 2. Formação do leitor. 3. Mitos escolares. I.
Título.

CDD 372.64

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **Um olhar sobre a literatura na infância: uma mitologia das práticas de leitura**, sob orientação de Josiane dos Santos Lima, apresentado pela aluna **Yasmim Florinda Borges (20221090080119)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às 19:00 do dia 10/02/2026 pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- Josiane dos Santos Lima (Presidente)
- Alix Costa Lima Pinto Bandeira (Examinadora Interna)
- Alexssandro Ribeiro Moura (Examinador Interno)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu Josiane dos Santos Lima lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Josiane dos Santos Lima, em 18/02/2026 12:03:19 com chave f83e33180da11f1ae4a005056a537a4.
- Alexccandro Ribeiro Moura, em 18/02/2026 16:00:53 com chave 25e4d00800fe11f1b13e005056a537a4.
- Alix Costa Lima Pinto Bandeira, em 18/02/2026 14:06:42 com chave 0ead86de00ee11f18ff3005056a537a4.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.fg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 22/02/2026

Código de Autenticação: 04115b



À minha avó, Maria Florinda (*in
memoriam*), cujas memórias são luz nos
dias de escuridão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à espiritualidade, que foram meu abrigo nos dias difíceis. Foi ali que encontrei forças quando a fraqueza parecia me vencer; calma quando a angústia e o desespero tomavam conta de mim, e sabedoria quando tudo parecia perdido e a única vontade que eu tinha era desistir. Durante esses anos — e por toda a minha vida — nunca estive sozinha. E por isso, sou eternamente grata.

Agradeço à minha mãe, Carla Florinda, minha maior inspiração para seguir o caminho da docência. A mulher que abriu mão de si para que eu pudesse ser tudo aquilo que sonhei. Sozinha, com amor, coragem e esforço, criou e cuidou de dois filhos da melhor forma possível, sempre oferecendo oportunidade e incentivo. Foi ela quem segurou minha mão nos momentos de incerteza e me lembrou, tantas vezes, que eu era capaz. Obrigada por apoiar meus sonhos, por alimentar meu amor pelos livros e pela literatura e por nunca me deixar esquecer que o conhecimento transforma. Essa conquista é tão sua quanto minha, mãe. Obrigada por tudo. Eu te amo além do que qualquer palavra consegue descrever.

À minha avó, a quem dedico este trabalho. Mesmo sem sua presença física, eu ainda a sinto em cada canto, em cada lembrança que permanece viva em mim. Tenho certeza de que, de onde estiver, você se alegraria ao ver aonde cheguei. Sinto sua falta todos os dias, mas sigo levando você comigo.

Sou grata ao meu namorado, Lindomar Júnior, por ser descanso quando eu já estava cansada; por ser cuidado quando eu já não tinha mais forças, e por ser presença quando tudo o que eu precisava era não me sentir sozinha. Obrigada por me escutar, por me acolher, por acreditar em mim mais do que eu mesma e por compartilhar tantas noites em claro enquanto estava no processo para concluir essa etapa. Obrigada por ser você, meu amor.

À minha orientadora, professora Josiane Lima, deixo meu mais sincero agradecimento. Obrigada pela paciência, pela empatia e pela forma humana com que me guiou durante essa trajetória. Obrigada por compartilhar seu conhecimento, por me orientar e por contribuir de maneira tão importante para minha formação. Minha gratidão é imensa.

Agradeço também aos professores Alexssandro Ribeiro Moura e Alix Costa Lima Pinto Bandeira por aceitarem o convite para compor esta banca. Obrigada por

contribuírem com este trabalho de forma tão significativa, somando conhecimento e atenção em um momento tão importante da minha trajetória.

Gratidão às minhas companheiras de curso, Angélica e Pollyana, por tornarem o caminho mais leve e suportável. Obrigada pelas trocas, pelas risadas, pelos conselhos, pela amizade e pelo afeto. Vocês foram parte essencial dessa caminhada. Desejo que a jornada de vocês na educação seja linda, forte e cheia de luz.

Por fim, agradeço a mim mesma. Por não desistir, mesmo quando a vontade parecia ser maior do que qualquer outra coisa, por suportar o peso dos dias difíceis e por insistir, mesmo sem garantias, mesmo com medo e cansada. Foi um percurso difícil, e um final ainda mais, mas eu consegui chegar até aqui. Esta conclusão representa um ciclo que se encerra, para que outros possam se abrir.

Leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo.

Ruth Rocha

RESUMO

A pesquisa, *Um olhar sobre a literatura na infância: a mitologia das práticas de leitura*, tem como objetivo central investigar, a partir das contribuições do livro *Ler antes de saber ler*: oito mitos escolares sobre a leitura literária, de Ana Carolina Carvalho e Josca Aline Baroukh, a organização dos discursos a respeito da leitura na infância, sobretudo em relação ao público que ainda “não sabe ler”. Dessa forma, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e de análise textual sócio discursiva, uma vez que parte da leitura investigativa de uma obra específica com o intuito de compreender os seus ditos e a problematização da leitura literária na escola para um público infantil. Para realização deste trabalho, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como funciona o discurso para a produção de sentido sobre o leitor e a leitura na infância, segundo o livro analisado? e 2) Como os mitos sobre leitura com crianças pequenas podem afetar a formação de um leitor, conforme a obra investigada? Foram fundamentais para a produção deste estudo as contribuições de Martins (1994), Bajour (2012), Castrillón (2011), Cademartori (2010), Zilberman (2019) e Orlandi (2010 e 2008). O trabalho encontra-se estruturado em três partes que se complementam. Primeiramente uma nota introdutória sobre a própria questão da leitura em relação ao um público leitor. Posteriormente, tratamos das naturezas da leitura, buscando a multiplicidade de concepções e, por fim, realizamos uma etapa de reflexões mais pontuais acerca da literatura que é adjetivada para um público, como é o caso da literatura infantil. A análise investigativa encontra-se dispersa ao longo de todo o texto, mostrando que a leitura discursiva é um percurso sobre o “como” os sentidos são produzidos.

Palavras-chave: literatura infantil; formação do leitor; mitos escolares.

ABSTRACT

The research titled *A Look at Childhood Literature: The Mythology of Reading Practices* aims to investigate, drawing upon the contributions of the book *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária [Reading Before Knowing How to Read: Eight School Myths About Literary Reading]*, by Ana Carolina Carvalho and Josca Aline Baroukh, the organization of discourses concerning childhood reading, particularly in relation to the audience that does not yet “know how to read.” Thus, this study is characterized as bibliographic research and discursive textual analysis, as it proceeds from an investigative reading of a specific work with the aim of understanding its organization, content, and the network of utterances that contribute to the target audience—teachers—constructing an image of what reading is and what childhood reading entails. To carry out this work, we sought to answer the following research questions: 1) How does discourse function in the production of meaning regarding the reader and childhood reading, according to the analyzed book? and 2) How can myths about reading with young children affect the formation of a reader, according to the investigated work? The contributions of Martins (1994), Bajour (2012), Castrillón (2011), Cademartori (2010), Zilberman (2019), and Orlandi (2010 and 2008) were fundamental to this study. The work is structured into three complementary parts. First, an introductory note on the issue of reading itself in relation to a reading public. Subsequently, we address the natures of reading, seeking the multiplicity of conceptions, and finally, we undertake a stage of more specific reflections regarding literature that is adjectivized for a specific audience, as is the case with children's literature. The investigative analysis is dispersed throughout the text, demonstrating that discursive reading is a path into “how” meanings are produced.

Keywords: children's literature; formation of the reader; school myths.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eloisa na escola.	19
Figura 2	Foto com a turma.	24

SUMÁRIO

Notas sobre a leitura e sujeito que lê: breve reflexão contextual	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 AS NATUREZAS DA LEITURA: PARA IR ALÉM DO CÓDIGO	18
2.1 A LEITURA E SUAS VARIADAS CONCEPÇÕES	21
2.2 A LEITURA É UM DIREITO	22
2.3 LER TAMBÉM É UMA FORMA DE ESCUTA?	22
3 UMA LITERATURA ADJETIVADA	33
3.1 LITERATURA PARA QUEM?	33
3.2 A NATUREZA DA LITERATURA INFANTIL	34
3.3 ROMPENDO O FAZER “MITOLÓGICO”: PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇA	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
5 REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE	45

Notas sobre a leitura e sujeito que lê: breve reflexão contextual

A leitura desempenha um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, pois estimula a criatividade, a imaginação, a linguagem e o pensamento crítico. Considerando isso, o hábito da leitura deve ser incentivado desde a primeira infância, não apenas pela família, mas também pela escola, logo na educação infantil, com a mediação do professor.

Sendo a escola o principal meio de contato inicial das crianças com a leitura, é necessário promover atividades que despertem o interesse dos alunos, apresentando obras que contemplem uma grande diversidade. Nesse sentido, o espaço escolar deve tratar a literatura como uma prática que faz parte do desenvolvimento do indivíduo, jamais como forma de punição ou imposição de leituras que não dialoguem com o contexto em que o aluno está inserido (Barouth e Carvalho, 2018).

Contudo, dados do projeto PIPAS¹ 2022, por exemplo, nos mostram um contexto que impacta diretamente na formação leitora do público infantil e como, possivelmente, esses sujeitos chegarão ao espaço escolar. A pesquisa realizada pelo Mistério da Saúde aponta que 24% das crianças de até 5 anos de idade não têm acesso a livros infantis. Esse dado desenha um cenário de defasagem de inserção no universo do objeto livro e pouco incentivo familiar, gerando a necessidade de que a escola planeje suas ações de modo a considerar tal realidade (BRASIL, 2023).

Além desse cenário, pode surgir uma questão problemática relacionada à limitação da leitura no espaço escolar devido a classificações rígidas como a divisão dos livros por faixa etária. Essa prática tende a associar determinadas obras e estilos de escrita a grupos específicos de idade, pressupondo que a capacidade de leitura e a compreensão das crianças estão vinculadas apenas à idade cronológica, desconsiderando, por exemplo, que a leitura se dá em camadas e que a bagagem de leitura dos sujeitos não está diretamente relacionada à idade.

Silva, Freitas e Bertoletti (2006) observam que, embora o mercado editorial indique faixas etárias recomendadas nas capas e sinopses dos livros, essa

¹ PIPAS – Primeira Infância Para Adultos Saudáveis é um projeto que tem como objetivo obter indicadores do DI [Desenvolvimento Infantil] por meio de coleta de dados de crianças que foram vacinadas durante as campanhas de multivacinação. E os dados do PIPAS são direcionados para os gestores que podem considerar essa informação como subsídio na formulação e na implementação de programas e políticas que favoreçam o DI. O PIPAS começou em 2015.

classificação nem sempre corresponde ao interesse ou à compreensão das crianças. As autoras, por meio de uma pesquisa realizada com alunos de 4 a 6 anos, constataram que a interação das crianças com os livros depende muito mais de aspectos estéticos como ilustrações, cores e temas que despertem curiosidade, do que da faixa etária indicada.

Essa constatação é especialmente relevante quando se pensa no papel da leitura dentro do ambiente escolar. A escola, muitas vezes, reproduz as divisões impostas pelo mercado, adotando listas de livros classificadas por idade ou por série. Essa prática acaba restringindo as possibilidades de fruição literária e de descoberta pessoal das crianças, transformando a leitura em uma atividade meramente escolarizada e obrigatória. Em vez de promover o prazer e a curiosidade, o ato de ler passa a ser encarado como uma obrigação ligada à adequação etária e ao cumprimento de metas pedagógicas (Silva, Freitas e Bertoletti, 2006).

A experiência de leitura é subjetiva e singular, pois cada criança se envolve com os textos de maneira distinta, conforme seus interesses, vivências e repertório cultural. Isso significa que o trabalho com a leitura deve ir além das classificações e buscar respeitar a diversidade dos alunos. A mediação do professor, nesse sentido, é essencial: mais do que seguir tabelas de idade, cabe ao educador observar como cada criança se relaciona com os textos, incentivando a escolha livre e a experimentação literária. A leitura deve ser apresentada como uma experiência de descoberta, não como uma atividade limitada por faixas etárias preestabelecidas.

Portanto, pensar a leitura na escola exige romper com a ideia de que ela deve seguir um padrão fixo de desenvolvimento. É preciso criar condições para que as crianças leiam por fruição, prazer e curiosidade, explorando diferentes linguagens, temas e formatos, sem que a idade funcione como um critério de exclusão ou limitação. Como defendem Silva, Freitas e Bertoletti (2006), a literatura infantil deve ser compreendida como um espaço de liberdade e imaginação, em que o mais importante é a experiência estética e emocional que o texto proporciona.

Além da separação por idade, é comum encontrar outra classificação que é bastante conhecida de quem trabalha com o universo literário infantil. Trata-se da organização a partir da competência leitora, a qual não está ligada à capacidade de leitura na forma de decodificação do texto escrito, ou seja, não é uma competência puramente linguística (Coelho, 2000). A competência leitora deve considerar um leitor

que é histórico, para além da capacidade de decodificação da palavra e que consiga decodificar o mundo em que está inserido.

Assim, concordamos com Orlandi (2008), a qual nos mostra que existe uma verdadeira polissemia na definição da leitura, uma vez que o conceito é apreendido de modos diferentes em contextos diversos. O importante para a perspectiva assumida neste trabalho é compreender que a leitura vai atravessar o espaço da produção de sentido como uma prática social; o sujeito leitor é historicamente construído e ideologicamente afetado e, por fim, que existem múltiplos e variados modos de ler.

Dessa forma, abrimos os caminhos desta pesquisa convidando a todos os leitores a abandonarem as amarras tradicionais sobre a leitura na infância e que se permitam trilhar conosco uma estrada que pretende observar e investigar os mitos sobre o tema da leitura para crianças e construir reflexões que nos permitirão pensar novas práticas.

1 INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho, intitulado *Um olhar sobre a literatura na infância: a mitologia das práticas de leitura*, surgiu do meu desejo — presente antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia Bilingue — de compreender e aprender mais sobre a literatura infantil e sobre o processo de formação do leitor desde a infância. Além disso, este estudo também se fundamenta em minha experiência pessoal como uma criança leitora, visto que essa vivência não apenas fomentou o desenvolvimento do hábito de leitura ao longo da minha vida, mas também possibilitou observar os resultados positivos que essa prática trouxe para minha formação.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa mostra-se relevante por contribuir para a construção de novas investigações acerca da literatura infantil e de sua importância, especialmente nos anos iniciais da vida, podendo embasar outras pesquisas na área da educação. Já em relação à relevância social, o trabalho se justifica ao considerar que a formação de leitores desde a infância contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, criativos e participativos nas questões sociais.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar a organização dos discursos a respeito da leitura na infância, sobretudo em relação ao público que ainda “não sabe ler”. Como objetivos específicos, busca-se: investigar o discurso de alguns mitos literários em relação à relevância da literatura na formação do pequeno leitor; analisar a evolução da literatura infantil ao longo do tempo e suas implicações na formação do leitor contemporâneo; e examinar o papel dos pais e educadores na mediação da leitura de obras infantis. Esses objetivos são contemplados ao longo da pesquisa por meio das seguintes perguntas norteadoras: 1) Como funciona o discurso para a produção de sentido sobre o leitor e a leitura na infância, segundo o livro analisado? e 2) Como os mitos sobre leitura com crianças pequenas podem afetar a formação de um leitor, conforme a obra investigada?

A metodologia utilizada neste estudo consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada em livros e ensaios relevantes de autores referência na área, além da análise textual discursiva. Para isso, foram consideradas as contribuições teóricas de Martins (1997), Castrillón (2011), Bajour (2012), Macedo e Corsino (2021),

Baroukh e Carvalho (2018), Cademartori (2010), Andruetto (2012), Coelho (2000) e Zilberman (2012). Assim, buscou-se relacionar os conceitos abordados com a literatura para crianças e com o processo de formação do leitor. Dessa maneira, a pesquisa foi organizada de modo a possibilitar uma compreensão consistente acerca do tema investigado.

Com este trabalho, espera-se contribuir para ampliar a compreensão sobre o papel da literatura infantil na formação do leitor, fortalecendo também futuras pesquisas na área. Além disso, a partir das problematizações propostas, pretende-se que os resultados obtidos possam servir como referência para práticas pedagógicas voltadas ao ensino e à promoção da leitura.

O trabalho está estruturado em duas seções, além de uma nota introdutória. Na primeira, são apresentadas reflexões que permitem compreender a natureza literária e ampliar a visão sobre a leitura como direito e não como privilégio, abordando também a relação entre o ato de ler e a escuta sensível, a leitura no espaço escolar e a discussão de alguns mitos literários equivocados impostos aos pequenos leitores na escola, com base na obra *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária* (2018). Na segunda seção, discute-se criticamente a redução social atribuída à literatura para crianças, ou seja, a literatura infantil é considerada inferior ou tratada apenas como instrumento moralizador e de controle de comportamentos. Por fim, retoma-se a discussão de mais quatro mitos literários presentes no contexto escolar e apresentamos as considerações finais do trabalho.

2 AS NATUREZAS DA LEITURA: PARA IR ALÉM DO CÓDIGO

2.1 A LEITURA E SUAS VARIADAS CONCEPÇÕES

Ao refletirmos sobre o significado de leitura, o primeiro pensamento, quase sempre baseado no senso comum, pode defini-la apenas como um ato de decifrar palavras relacionando com a escrita. Porém, sabe-se que o ato de ler vai além de uma mera decodificação de letras, sendo uma prática que ultrapassa a escrita.

Acerca da leitura e os variados entendimentos que se tem a respeito, Martins (1997, p.9) afirma que:

De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim. Podemos dizer que afinal lemos o vaso ou o cinzeiro. Tudo ocorreu talvez de modo casual, sem intenção consciente, mas porque houve uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.

Isso pode acontecer também com relação a pessoas com quem convivemos, ambientes e situações cotidianas, causando um impacto, uma surpresa, até uma revelação. Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderam a algo para o que já estavam potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis (Martins, 1997, p. 9)

Para ilustrar que ler é atribuir sentido, a autora utiliza um exemplo de que, às vezes, temos um objeto comum – como um cinzeiro ou um vaso – que passa despercebido, até que em um certo momento, esse mesmo objeto passa a chamar atenção, e de repente esse objeto começa a realmente ser visto e não apenas olhado.

Esse exemplo usado por Martins (1997) nos mostra que o ato de ler é perceber, interpretar, dar significado às coisas, pessoas e situações. Portanto, de acordo com essa perspectiva, podemos então perceber que o aprendizado da leitura se inicia logo nos nossos primeiros contatos com o mundo. Pois ao reagir a texturas, cheiros, sons e luzes a criança já começa a construir significados. Em outras palavras, ler é um processo natural contínuo, que se inicia individualmente e se desenvolve na relação com o outro e com o mundo (Martins, 1997).

Em sua histórica conferência na década 1980, Paulo Freire (1989) segue uma ótica similar à adotada pela autora, pois nos mostra que pensar a leitura é compreender que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura

desta implica a continuidade da leitura daquele”. Compreendemos que problematizar esse objeto é enxergar um processo que se desenvolve em variadas frentes. Observemos, por exemplo, a **figura 1**, retirada do livro *Eloísa e os bichos*², selecionado no PNLD literário de 2018.

Figura 1: Eloísa na escola.



Fonte: *Eloísa e os bichos* (Buitrago e Yockteng, 2013).

Podemos partir da ideia de que a leitura não acontece de forma linear e, assim, interpretar o livro e realizar uma “boa leitura” pode ter contornos diferentes para cada leitor, sobretudo quando pensamos a sua bagagem de leitura. Dessa forma, para ler esta cena na narrativa de Eloísa não basta a educação formalizada ou institucionalizada, mas um olhar também sensível, para compreender por que somente a menina não é um “bicho” e até sua expressão na imagem. Em outras palavras, a leitura pode acontecer a partir de imagens, todo texto verbal e da interação entre eles. Para que tudo isso aconteça, conforme nos ensina Freire (1989), a leitura de mundo também deve acontecer.

A leitura não é um dom ou um conteúdo exposto pelo professor, seu desenvolvimento é diretamente afetado devido às condições sociais e culturais. Martins (1997, p.18) cita o caso de uma moradora do interior e trabalhadora rural, - participante de uma pesquisa realizada em 1981 em São Paulo - que disse: “Para

² Escrito pelo colombiano Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng, "Eloísa e os bichos" aborda temas profundos como imigração e adaptação ao narrar a chegada de uma menina e seu pai a uma cidade desconhecida. O livro foi lançado no Brasil pela Editora Pulo do Gato.

entender a televisão tem que saber ler. Eu não sei ler, então não entendo nada.” Esse caso citado por Martins (1997) reforça a ideia de que pessoas com pouco acesso à cultura, educação precária e em ambientes com pouco estímulo de comunicação tendem a ter a sua capacidade de ler o mundo e de usar a palavra limitadas. A mulher entrevistada, mesmo sendo analfabeta, compreendeu que ler é atribuir sentido e não apenas traduzir letras, o que fortalece novamente a ideia da leitura de mundo. Embora a ideia de “não entender nada” possa ser problematizada!

Desse modo, ao refletirmos sobre leitura no contexto escolar, há a percepção de um ensinamento fundamentado na tradicionalidade, possuindo características de memorização, repetição e decodificação mecânica da escrita, o que Paulo Freire (1989) classifica como “lição de leitura”. Esse modelo quando implementado na prática, faz com que o aluno aprenda a articular palavras, mas sem desenvolver de fato a compreensão. Acerca disso, Martins (1997, p. 25-26) faz uma crítica a leitura escolar, afirmando que:

Esses textos condensados, supostamente digeríveis, dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas. Na verdade, resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que estimulam o gosto de ler. Elaborados de modo a transmitir uma visão de mundo conservadora, repressiva, tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascarados por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores. Subjaz a intenção de manipular a leitura, a ponto de seus organizadores deturparem os textos transcritos, num franco desrespeito aos autores e leitores, sob o pretexto de resguardar princípios ditos inabaláveis, mas que a realidade revela inconsistentes (Martins, 1997, pp. 25-26).

Assim, entendemos que a leitura escolar, não raro, pode se limitar aos livros didáticos, a promoção de listas infindáveis de conteúdos, sobretudo gramaticais, o que desvaloriza a experiência dos alunos, transformando seu aprendizado em algo superficial e desinteressante.

Ademais, observa-se uma problemática referente à forma como a sociedade trata a leitura, sendo vista como um privilégio ou como uma habilidade restrita. Essa perspectiva evidencia uma característica elitista, que favorece os que têm domínio e exclui os demais, como se o conhecimento fosse uma regalia das classes instruídas. Segundo Martins (1997), é política e não natural, o acesso desigual à leitura, sendo o resultado de desigualdades socioeconômicas e não de diferença de capacidade.

Diante disso, a concepção de leitura deve ser ampliada, incluindo não apenas textos escritos, mas também imagens, sons e vivências do cotidiano. É preciso construir sentidos de forma crítica e significativa para que assim se torne, de fato, um ato de direito realmente acessível.

2.2 A LEITURA É UM DIREITO

Partindo das considerações desenvolvidas anteriormente, torna-se possível aprofundar na questão da leitura como um direito e não como um privilégio daqueles que possuem recursos. Assim como Cândido (2004) defendeu, a literatura é um direito, sendo indispensável ao nosso processo de humanização. Por meio da literatura alcançamos a reflexão, vivemos um mundo diferente através da fabulação, exercitamos a relação com o outro e podemos acessar o conhecimento.

Porém, Silvia Castrillón (2011) destaca que a leitura, historicamente, foi controlada como instrumento de poder e exclusão. Inicialmente pela Igreja, depois pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos, e atualmente por interesses econômicos que enxergam os livros como mercadoria.

Diante disso, salienta-se a importância da democratização da leitura, denotando o intuito de modificar as relações sociais que distinguem aqueles que leem daqueles que não dispõem do acesso à leitura. Portanto, a simples ampliação do número de livros ou campanhas de incentivo, não soluciona a desigualdade. Acerca disso Castrillón (2011, p. 21) afirma:

Digo que essas campanhas desviam a atenção do verdadeiro problema, porque este se localiza na educação e nas possibilidades reais de acesso democrático à leitura e à escrita. Da atenção que se dedique a ambos — educação e acesso — depende a possibilidade de registrar mudanças significativas e não valorizar dados estatísticos que encobram a realidade ao medir a leitura por meio do consumo de livros por indivíduo.

Em suma, tais métodos não agregam na democratização letrada, possuem caráter superficial e criam a sensação de que medidas estão sendo tomadas sem intervir nas condições que, de fato, dificultam a leitura como prática cotidiana. Assim, torna-se necessário identificar quais ações são realmente eficazes para a garantia do

direito à leitura, destacando-se formulações de prioridades no âmbito das políticas educacionais e culturais, ou seja, de uma política de Estado.

Além do esforço concentrado na formação de leitores dentro da escola e na modificação das bibliotecas, que devem funcionar como espaços reais de acesso a leitura e não apenas como um depósito de livros (Castrillón, 2011), ressalta-se a importância da melhora na formação de professores, sendo um dos pontos principais na formação de leitores. A esse respeito Castrillón salienta que:

O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas, sim, por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade da reflexão e do debate. Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. (Castrillón, 2011, p. 24).

Ademais, a autora também cita outras ações efetivas para a consolidação da leitura como: a escola ser devidamente organizada com materiais de leitura variados, e não apenas com livros didáticos; a garantia do tempo de qualidade para a leitura; reflexão e debates no ambiente escolar, evitando a restrição da realização de atividades mecanizadas.

Dessa forma, podemos concluir que democratizar a leitura não é simplesmente focar na distribuição de livros, mas sim, trata-se principalmente da modificação de determinadas estruturas, incluindo das escolas e bibliotecas, além da construção de políticas públicas, para que tenhamos espaços onde a leitura faça parte de forma significativa, proveitosa e acessível na vida de todos. Considerando que tal processo se concretiza, somente, por meio da participação e engajamento coletivo.

2.3 LER TAMBÉM É UMA FORMA DE ESCUTA?

A escuta também tem um papel fundamental nas práticas de leitura, principalmente quando se trata de uma leitura compartilhada. Tendo em vista que a leitura não é apenas um ato visual, visto que configura-se também em uma forma de

escuta, pois ler envolve perceber sentidos expressados, sugeridos e reflexivos, assim como acontece na comunicação oral.

Referente a isso Cecília Bajour, em sua obra *Ouvir nas estrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), inicia uma reflexão acerca do tema comparando duas expressões utilizadas pelos escritores Roland Barthes e George Steiner. Em que, o primeiro utiliza o termo “levantar a cabeça” para referir-se à leitores que interrompem a leitura para permitir a associação, crítica, emoção e criação de sentido. E com isso, a autora percebeu uma semelhança significativa da expressão utilizada por Barthes, com a noção “ouvir nas entrelinhas”, elaborada por Steiner, que se refere à capacidade de compreender o que está exposto de forma implícita, e exige atenção, sensibilidade e significados submersos além do discurso literal.

E com isso, Bajour (2012) estende essa ideia à leitura, entendendo que o encontro entre leitores e textos envolve, não apenas o conteúdo claro, mas também, o que está implícito nas pausas, lacunas, silêncios e ambiguidades literárias.

Assim, podemos afirmar que apesar de a leitura individual ser uma experiência de suma importância, a leitura compartilhada também tem um papel fundamental na construção de sentidos. A respeito da leitura compartilhada, Bajour (2012, p. 25) destaca que “Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.”

Podemos entender que, de maneira simples, conversar sobre o que se lê permite que o leitor descubra variações que talvez não percebesse individualmente. Entretanto, este diálogo só se concretiza, quando é acompanhado por uma escuta verdadeira. Escutar não é apenas permitir que cada um fale, e sim abrir um espaço para interpretações diversas. Entende-se que quando o diálogo se torna autoritário ou competitivo, deixa de ser transformador.

Essa postura em relação a escuta verdadeira e leitura compartilhada, se expressa no papel do mediador, assim como enfatiza Bajour:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para

novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (Bajour, 2012, p. 27).

Em outros termos, é papel do mediador favorecer a autonomia do grupo, criando condições para que a leitura compartilhada aconteça de forma plena, orientando a conversa, evitando respostas prontas, propondo perguntas que estimulem o pensamento crítico e interpretação dos leitores. Esse, sem dúvidas, é um cenário que deve estar no horizonte dos sujeitos que, prioritariamente, vão atuar com a formação de leitores, a exemplo dos pedagogos.

Neste contexto, em relação ao processo de escolha dos textos, os mediadores devem estar atentos para perceber se não retiram dos leitores a oportunidade de ter contato com complexidades literárias que provocam questionamentos. Portanto, sabendo que alguns livros são textos de natureza complexa, a partir do trabalho com implícitos, Bajour (2012) enfatiza a importância de não preencher as implicitudes do texto. Em vez de buscar uma única resposta, sentido ou explicação, o mediador da leitura deve permitir que a incerteza permaneça. Observemos mais um recorte do livro *Eloísa e os bichos* (Buitrago e Yockteng, 2013).

Figura 2: Foto com a turma.



Fonte: Buitrago e Yockteng, 2013, p. 36-37.

A literatura envolve lidar com o incerto, com o “não dito, com o que não se resolve e com ambiguidades. É na convivência com essas características que se tem o ponto central da formação do leitor. O desenrolar da narrativa apresenta, aos poucos,

mudanças no ambiente em que Eloísa está, um exemplo é a cena final apresentada na **figura 2**. Os personagens começam a aparecer com formas humanas. É preciso que o processo de leitura seja capaz de dar conta das inferências, ou seja, a justificativa para a mudança, a passagem do tempo e alteração na percepção que Eloísa tem das coisas. Por que ainda haveria um “bicho” na sala? Trata-se de uma questão válida em tal percurso.

O silêncio também é uma forma de escuta, inserindo também a concepção de que muitas leituras se manifestam por gestos, expressões faciais e corporais, refutando a ideia de que a leitura se resume apenas a palavras e a escuta apenas à comunicação oral. Essa escuta e leitura ampliadas revelam que todos os leitores possuem modos singulares de interpretar e ter contato com o texto, mesmo quando não verbalizam seus pensamentos. Segundo Bajour (2012) nos faz compreender:

[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia (Bajour, 2012, p. 45).

Portanto, é certo afirmar que a escuta pode transformar a leitura em um espaço democrático, em que o ato de ler se aproxima e se conecta com o ato de escutar, permitindo que a literatura amplie perspectivas e compreensões. Concordamos com Bajour (2012, p. 45), pois trata-se, em alguma medida, de “uma atitude ideológica” que materializa o compromisso do mediador com o leitor e com os textos. É justamente aí que se pode construir a “experiência de ler”.

Em suma, quando observamos o papel que deve desempenhar o pedagogo no contexto da formação de leitores, parece justo que esse profissional compreenda que buscar a leitura compartilhada é também aprender a ouvir nas entrelinhas, é perceber e acolher gestos, acreditar nas vozes e nos silêncios dos leitores, pois é dessa forma que se transforma o ler em escutar.

2.4 A LEITURA EM UM LUGAR, A ESCOLA

Partindo do princípio, já exposto, de que a leitura se constitui como um direito, é correto afirmarmos que a literatura também se configura como sendo um direito

humano e uma necessidade fundamental para todos, que deve ser garantido logo na infância, especialmente no espaço escolar. Corsino (2021) afirma que:

A escola tem importante participação na garantia do direito à literatura, uma vez que seu tempo de suspensão pode ser dado também à fruição, à reflexão, à experiência, à formação, e seu espaço pode acolher a literatura no sentido ampliado de Candido, respeitando as diferenças de manifestações, registros, gêneros e estilos. (Corsino, 2018, p.97)

Desse modo, o direito à literatura deve ser garantido no espaço escolar, de forma que haja a criação de condições de contato com obras de qualidade significativa, focando não apenas no ensino técnico da leitura, mas no acesso à arte literária. Desse modo, Corsino (2021) defende que a literatura, enquanto arte, promove experiências que ampliam a visão de mundo, uma vez que somente o texto literário é capaz de abrir dimensões de sensibilidade, é por essa razão que a garantia do acesso à literatura é inseparável dos direitos humanos e deve ser implementada logo na infância.

Nesse contexto, ao definirmos o conceito de infância, devemos ter em mente que – além de ser um período de imaginação, sensibilidade e simbolismo – trata-se de um sentimento social construído historicamente, surgido após a Idade Média, em que esse sentimento passou a se desenvolver apenas quando a sociedade foi capaz de reconhecer e dar a devida importância à infância, como uma fase que necessita de cuidado e proteção, além de estímulo ao desenvolvimento das crianças (Aries, 1978).

Acerca da literatura na escola, concordamos com Corsino (2021, p 101) que nos leva a entender que a presença da literatura na infância contribui para que o sujeito consiga “ver, sentir e pensar em si”, mas também nos outros e até em outros mundos possíveis. Assim, a autora nos aponta que “Na interlocução com muitas vozes, a criança se perde, se acha e tem muitas oportunidades de experimentar sensações, sentimentos e de viver outras vidas, se interrogar” (Corsino, 2021, p, 101)

Em virtude desse aspecto, torna-se fundamental que o acesso à literatura seja praticado logo na infância. Além disso, de acordo com Corsino (2021), a literatura proporciona na infância a ampliação linguística, explora emoções, auxilia na criação da criatividade, permite formas de lidar com conflitos, nutre a imaginação e fortalece a capacidade da criança de compreender aquilo que está ao redor.

De acordo com essa perspectiva, salientamos a importância da escola como espaço de acesso a esse direito, pois é neste ambiente que diversas crianças têm o primeiro contato, às vezes, o único contato de fato com obras literárias. No entanto, faz-se necessária cautela por parte das escolas, a fim de evitar a redução da literatura a um mero instrumento pedagógico, moralizante ou disciplinador. Essa visão quando colocada em prática empobrece a experiência literária, afastando as crianças da absorção consistente e significativa da leitura literária.

Outro aspecto desafiador e preocupante é o direito à literatura ser colocado em risco por problemas relacionados a políticas públicas como, no caso do Brasil, o desmonte e desmantelamento de ações no âmbito do PNLD. Programas como esse estão constantemente sujeitos a mudanças de ações e perspectivas de diferentes governos (Corsino, 2021).

Percebemos, então, conforme reflexão motivada pela autora, que as ações que afetam as políticas públicas podem interferir na qualidade e diversidade literária nas escolas e impactar negativamente o processo de formação do pequeno leitor, comprometendo as experiências de leitura das crianças.

Consequentemente, com base nesse entendimento propostos por Corsino (2021) e também por Bajour (2012), a experiência literária mediada na escola precisa ser sustentada por políticas e formações continuadas que compreendam a literatura como direito e reconheçam sua especificidade artística. Por fim, essa intermediação literária escolar, quando bem realizada, aproxima as crianças dos livros e também fortalece a sua capacidade de interpretar o mundo com criticidade, sensibilidade e autonomia.

2.5 A LEITURA É UM ALVO: ACERCA DE ALGUNS MITOS

A leitura literária no espaço escolar, mais especificamente na educação Infantil e primeira fase no Ensino Fundamental, é antes de tudo um encontro que precisa ser tratado com sensibilidade, diversidade, estética e confiança na capacidade dos leitores infantis, segundo tentamos apresentar. Dessa forma, fizemos esse percurso até aqui de modo a conduzir uma reflexão que alcance a complexidade do tema e que, por outro caminho, enxergue algumas limitações e obstáculos que são impostos no campo escolar.

Dessa maneira, a partir da investigação do livro *Ler antes de saber ler*: oito mitos escolares sobre a leitura literária (Baroukh e Carvalho, 2018), buscamos realizar uma leitura analítica³ sobre a existência de mitos impregnados no contexto escolar e que já estão naturalizados e realizados como se fossem verdades absolutas ou regras impostas. Essas amarras tradicionais limitam a evolução da prática e afetam no incentivo à leitura literária infantil.

O livro que se tornou objeto de nossa pesquisa é uma obra bastante interessante e que nos fez entender como as práticas cotidianas podem ajustar e conformar as ações e percepções dos sujeitos. A publicação inicia-se com um convite à reflexão sobre as práticas didáticas que coexistem no ambiente escolar. A partir daí as autoras nos apresentam oito mitos escolares sobre a leitura literária, os quais encontram-se nomeados da seguinte forma:

Primeiro mito: Para as crianças pequenas é melhor contar do que ler histórias

Segundo mito: Livro na mão do aluno some ou estraga

Terceiro mito: Na educação infantil, é preciso oferecer livros fáceis

Quarto mito: É preciso poupar as crianças dos horrores do mundo

Quinto mito: Livro bem colorido: é disso que os pequenos gostam

Sexto mito: Conversar é pouco: sempre é preciso fazer uma atividade depois de ler

Sétimo mito: Na escola, quem escolhe o livro é o professor

Oitavo mito: Ler é sempre prazeroso

A respeito do primeiro mito, as autoras destacam a dificuldade em encontrar livros literários em salas da Educação Infantil. Quando esse questionamento é colocado em evidência, as professoras costumam justificar, afirmando que as crianças são muito pequenas para se concentrarem em uma história lida. Por essa razão, torna-se mais simples apenas contá-las oralmente, em vez de lê-las, para que assim a compreensão das crianças se tornasse mais simples.

A partir do que vimos construindo sobre a leitura literária, compreendemos que essa ideia se configura em um equívoco ultrapassado, pois presume que a criança aprende apenas por meio da oralidade espontânea, quando, na verdade, ler e contar

³ Devemos mencionar que não houve a pretensão, por parte desta pesquisa, de esgotar o tema e explorar exaustivamente todos os mitos. Apenas traçar alguns esboços analíticos, dentro das limitações deste trabalho. Dessa forma, dividimos a ação de análise em duas partes.

histórias é benéfica para a formação do pequeno leitor. A respeito disso, Baroukh e Carvalho afirmam:

Por meio da transmissão vocal, a criança descobre a função da língua escrita [porque é a leitura de um texto escrito] e algumas de suas especificidades, como a precisão do vocabulário e a maneira de como se organiza cada gênero [...]. Por meio da leitura em voz alta, os ouvintes têm acesso ao sentido do texto, mesmo sem saber ler (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 29) [destaque da pesquisadora].

Sendo assim, entendemos que é de extrema relevância que as crianças, até mesmo as menores, não só escutem história com também tenham contato direto com os livros. No caso dos bebês, o importante não é, necessariamente, que tenham o entendimento do que se trata a história, e sim o contato com o objeto, permitindo-se explorar a materialidade pelo toque, pelo olfato e até mesmo “degustar” (Baroukh e Carvalho, 2018).

Outro ponto relevante diz respeito ao que podemos chamar de pontos de convergência e distanciamento. No que diz respeito à aprendizagem, Baroukh e Carvalho (2018, p. 28) nos mostram que “aprendizagens muito distintas estão em jogo” quando se lê ou se conta uma história. Isso tem a ver com a maior constância do texto escrito, preservando forma e vocabulário, por exemplo, e a flexibilidade do texto contado, pois traz fatores ligados a quem conta, a exemplo, do tom da voz.

Em relação ao **mito 1** “Para as crianças pequenas é melhor contar do que ler histórias”, a proposta das pesquisadoras aponta para o caminho de superação desse mito, pois as crianças podem e devem explorar o livro como objeto⁴.

Na sequência da análise, destaca-se outro mito - Conversar é pouco: sempre é preciso fazer uma atividade depois de ler - muito frequente na prática escolar. Esse mito é a afirmação da necessidade de “complementar” a leitura com atividades que envolvam desenhos, dramatizações ou exercícios escritos. As pesquisadoras dizem que:

Essa crença reduz o reconhecimento das aprendizagens das crianças a algum vestígio: é preciso uma prova concreta, registrada, para que se avalie o avanço – ou não. Nesse sentido, a escrita ganha um lugar de destaque na hierarquia dos conteúdos – afinal, falar todo mundo fala; mas escrever é outra história. (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 81)

⁴ O objetivo do trabalho não é analisar obras literárias específicas para serem trabalhada em relação a cada mito. Contudo, ao final, apresentamos um apêndice com sugestões de obras.

Transformar com frequência a relação pós-leitura em uma tarefa obrigatória, gera perda de sentido, pois com isso o foco passa a ser apenas produção de algo avaliável, tirando o verdadeiro sentido que seria o possível prazer, uma conversa para compartilhar sentimentos, sensações, memórias e a absorção significativa da experiência literária.

Porém, devemos ter em vista que proibir as atividades não é a solução, mas devemos entender que elas não devem ser obrigatórias e nem imediatas, visto que conversas espontâneas, livres, sem perguntas fechadas são atividades suficientes, como defendem Baroukh e Carvalho (2018):

Na conversa após a leitura, as crianças colocam em jogo muitas habilidades: perceber os efeitos da leitura, o que sentiram, associaram; elaborar um discurso para compartilhar essas ideias; ouvir e entender o que os outros têm a dizer; formar uma opinião; fazer uma parada para olhar para a beleza do texto e conversar sobre o modo como o autor nos apresenta aquilo que deseja contar. (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 84)

Por meio da conversa, a criança é capaz de expressar sentimentos, adquirir a capacidade de interpretação, associação, pensamento crítico, ou seja: ela aprende. Dessa forma, o mito “Conversar é pouco: sempre é preciso fazer uma atividade depois de ler” mostra-se como um ponto que deve ser pensado e discutido no contexto de cada sala de aula, de modo a alcançar o entendimento de que “atividades” protocolares nem sempre são a solução para o bom aproveitamento da leitura.

Outro mito que permeia o debate sobre a literatura infantil diz respeito à centralização do professor no processo de escolha dos livros. Baroukh e Carvalho (2018) afirmam que, embora a mediação docente seja essencial, o ato de impedir a participação ativa das crianças nas escolhas da obra compromete a formação do leitor. Então, será que “Na escola, quem escolhe o livro é o professor”?

É de extrema relevância que, nas salas de aula, os livros estejam sempre ao alcance das crianças, sendo obras diversificadas, para que elas sejam livres para tocá-los, folheá-los, pegá-los, trocá-los entre si e escolhê-los sozinhos e com autonomia. Esses atos fazem com que haja uma possibilidade maior da construção do interesse pela leitura.

Contudo, é igualmente importante lembrarmos que a escolha feita pelo professor é norteadas por uma série de fatores, os quais vão desde a imposição da escola, indicação de divulgadores de editoras até sua experiência leitora. Talvez, esse

último item seja o mais relevante, pois exigirá do docente algo a mais. Assim, o “fato de o professor ser leitor e conhecer títulos variados é um elemento crucial para que o leque de livros sugeridos possa se ampliar (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 100).

Torna-se visível que para enfrentar o mito 7, não basta simplesmente que os livros estejam no “cantinho da leitura” e que as crianças tenham acesso. É preciso um trabalho sólido de formação leitora do próprio docente, para que ele não se torne refém das listas recomendadas, sem ter real noção dos desdobramentos daquele universo.

Em continuidade à discussão, ao abordar a noção de “prazer da leitura” – mito 8: Ler é sempre prazeroso - identificam-se argumentos frequentemente equivocados, uma vez que a leitura nem sempre se configura como uma experiência prazerosa, apesar da recorrente representação promovida por veículos midiáticos e campanhas de incentivo, que tendem a desconsiderar a complexidade da questão.

Ler pode ser, sim, prazeroso, porém não deve ser simplificado, pois a leitura é um processo complexo que demanda tempo, esforço e atenção. Quando abordagens de romantização da leitura são propagadas, podem ser produzidos efeitos negativos na constituição da criança leitora que, ao se deparar com algo diferente do que foi prometido, pode se sentir frustrada e enganada, levando-a à desistência da leitura (Baroukh e Carvalho, 2018).

Assim, a leitura, principalmente na escola, deve ser planejada. Acerca dessa afirmativa, Baroukh e Carvalho (2018) defendem que:

O prazer da leitura não leva à gratuidade da ação. Muitas vezes, presenciamos situações em que uma professora simplesmente tirou um livro da estante porque “sobrou tempo” para ler, sem que tivesse planejado aquele momento, sem saber ao certo o que iria ler – o tema, a abordagem, a relação com o grupo de alunos. Imaginem o que mostramos às crianças a respeito do valor que damos à leitura, quando lemos apenas quando sobra tempo? (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 110)

Com esse exemplo, percebemos que planejar a leitura literária é de grande relevância, pois significa pensar em estratégias pertinentes para promover uma interação formativa com o texto, sem reduzi-lo a atividade pedagógica disfarçada, sem encará-lo como objeto isolado. Também sem a “ingênua” justificativa de que ler é sempre um prazer.

Enfim, a formação de leitores não deve ser resumida a uma garantia do prazer constante ao pegar um livro, em oposição a isso, a leitura deve ser mediada,

significativa e planejada, de modo que respeite o processo e singularidade de cada criança.

3 UMA LITERATURA ADJETIVADA

3.1 LITERATURA PARA QUEM?

A literatura, enquanto manifestação cultural, ocupa um lugar no processo formativo, pois recorta, interpreta e reorganiza o real por meio da linguagem simbólica e da fantasia. Entretanto, Ligia Cademartori (2010) discute criticamente o significado do uso do adjetivo “infantil” para qualificar a literatura, partindo da constatação de que o adjetivo individualiza o substantivo. No entanto, essa delimitação revela uma contradição ao pensarmos que, embora seja escrita para crianças, a literatura é produzida, selecionada e validada por adultos, o que evidencia uma discrepância entre quem escreve e quem lê.

De acordo com essa perspectiva, tendo em vista que o ser humano depende dos processos de formação cultural, social e educacional para constituir-se como indivíduo, Cademartori (2010) afirma:

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele. Sendo assim, essa literatura se configura, não só como instrumento de formação conceitual, mas oferece, na mesma medida, elementos que podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio possível de superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento (Cademartori, 2010, p. 23).

A literatura, principalmente na infância, oferece não só possibilidades da capacidade de interpretar a linguagem do mundo, mas também contribui de forma significativa para a autonomia do pensamento intelectual.

Em convergência, a pesquisadora Maria Teresa Andruetto, em sua obra *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), amplia a crítica também compartilhada por Cademartori (2010), ao afirmar que a literatura adjetivada – seja como “infantil”, “juvenil”, “pedagógica”, ou “didática” – transforma-se em um instrumento de controle, moralização e disciplinamento, afastando-se de sua condição artística.

No que se refere a uma concepção de literatura considerada adequada, Andruetto (2012) enfatiza que:

Um bom livro, no geral, tem um campo de leitores menor que um livro funcional em relação a certas tendências ou exigências do mercado, simplesmente porque os bons livros não respondem a um gosto global, não agradam a todos, assim é a literatura. [...] Os bons livros têm, em relação à oferta, à demanda e aos canais de circulação, uma multiplicação de sentido que é, ao mesmo tempo, uma restrição a sua uniformidade e sua massividade. (Andruetto, 2012, p.66)

Assim, a literatura verdadeiramente autêntica não oferece respostas prontas, mas contribui com a prática da participação ativa do leitor no processo de construção de significado. Dessa forma, a articulação entre Cademartori (2010) e Andruetto (2012) evidencia um alinhamento de perspectivas críticas, em que ambas defendem que literatura direcionada para infância, somente possui seu valor literário quando não há uma obrigatoriedade em ensinar ou moralizar.

Sendo assim, pensar na literatura sem adjetivos como propõe Andruetto (2012) ou repensar criticamente o adjetivo “infantil”, como expõe Cademartori (2010), significa reconhecer a literatura como arte, como linguagem e como experiência humana complexa capaz de formar leitores não pela imposição, mas sim com a possibilidade de aproximação significativa com o texto. Além disso, embora não seja o recorte deste trabalho, concordamos com as autoras no que diz respeito à literatura ser uma para todos, sem anexar formas de, em dada medida, torná-la menor ao chamá-la “infantil”.

3.2 A NATUREZA DA LITERATURA INFANTIL

Conforme mencionado anteriormente, a literatura infantil deve ser compreendida como uma forma de arte e linguagem capaz de representar o mundo, os sujeitos, as situações, combinam e articulam a realidade e imaginação, ela não ser reduzida ao entretenimento, nem ao meio de instrumento pedagógico, como se fosse apenas uma simples forma de repassar o ensino de conteúdo.

Para Coelho (2000), a visão de que a literatura infantil são apenas “livros bonitos”, “histórias leves” e diversão é bastante equivocada, pois a literatura pode, sim, proporcionar prazer, mas ela também deve ser capaz de provocar reflexão, ampliar

experiências humanas, transformar o leitor criticamente. Em relação a essa perspectiva, a autora também faz uma crítica:

Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. (Coelho, 2000, p.29)

A ideia de que a leitura serve somente a um instrumento moralizador ou de controle, retoma a uma concepção ultrapassada em que a criança era considerada como “adulto em miniatura”. Quando se fala em literatura infantil, devemos ter em vista a importância em considerar o envolvimento significativo de comunicação, que ela traz, entre o adulto e a criança.

Segundo Coelho (2000), o adulto ocupa o lugar de emissor — seja como autor, seja como mediador — enquanto a criança assume a posição de destinatária. No entanto, a aprendizagem significativa somente se concretiza quando a criança se apropria da obra e vivencia, de fato, a experiência da leitura ou da escuta. De acordo com essa perspectiva apresentada pela autora, a literatura — destinada a crianças ou a adultos — deve ser compreendida como uma experiência capaz de mobilizar a inteligência e as emoções, oferecendo muito mais do que simples distração.

Nesse sentido, Coelho afirma que é necessário considerar o desenvolvimento psicológico da criança, a fim de que o contato entre leitor e texto seja efetivamente proveitoso. Para orientar a compreensão da relação entre literatura e formação do leitor, a autora organiza o leitor infantil em fases aproximadas: o **pré-leitor**, marcado pelo predomínio da imagem, do sensorial e pela mediação do adulto; o **leitor iniciante**, momento em que a criança inicia o processo de apropriação da escrita, por meio de textos curtos, simples e com apoio visual; o **leitor em processo**, fase em que se observa maior domínio da leitura; o **leitor fluente**, caracterizado pela consolidação desse domínio, com maior capacidade de absorção, concentração e ampliação do conhecimento; e, por fim, o **leitor crítico**, etapa em que o domínio da linguagem possibilita o aprofundamento da interpretação e o desenvolvimento de uma visão mais reflexiva e questionadora do mundo.

Desse modo, com as categorias do leitor expostas por Coelho (2000), entende-se que ignorá-las compromete o processo de formação do leitor. Convém destacar,

ainda, que a escola e os mediadores devem agir com responsabilidade, evitando reduzir o livro infantil a uma ferramenta de imposição moral.

Partindo dessa visão, Regina Zilberman (2012), em consonância com Coelho (2000), defende que a literatura quando inserida no ambiente escolar, precisa reconhecer o texto literário como linguagem simbólica, favorecendo práticas de leitura, que não eliminem o caráter artístico da obra e nem imponham interpretações fechadas, uma vez que:

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (Zilberman, 2012.)

Desse modo, ao contrário de reduzir a literatura como um meio de “ensinar lições”, a escola e os professores devem permitir que ela seja um meio de produção de experiências, interpretações e construção de sentido. Portanto, tanto Coelho (2000) quanto Zilberman (2012) defendem que a prática pedagógica mais adequada é aquela que respeita o texto em sua literalidade e reconhece o aluno como sujeito leitor, capaz de construir interpretações e ampliar sua visão de realidade.

A partir das ideias tratadas nesta segunda etapa do trabalho, e em caráter conclusivo, retornaremos a obra *Ler antes de saber ler*: oito mitos escolares sobre a leitura literária (2018), a fim de problematizar sobre os mitos impostos em relação à formação do leitor no ambiente escolar.

3.3 ROMPENDO O FAZER “MITOLÓGICO”: PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇA

Para concluirmos a discussão dos mitos literários escolares, munidos das percepções sobre a própria ideia de literatura infantil, retomemos Baroukh e Carvalho (2018), as quais criticam a ideia de que permitir que a criança tenha contato direto com os livros é um risco, pois com isso há o risco de sujar, rasgar, perder páginas ou

de o livro ser usado “errado”. Por isso, muitas escolas acabam mantendo os livros guardados, disponíveis em momentos controlados e com regras rígidas, como se o livro fosse um objeto delicado demais para infância. Desse modo, concretiza-se o **mito 2**, “Livro na mão do aluno some ou estraga”, na realidade de várias escolas.

Assim, as autoras afirmam que “Os livros não duram para sempre, mas a relação que podemos ter com eles, a intimidade com o próprio objeto perdura e reedita-se em leituras futuras” (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 40). Nesse sentido, é de suma importância que haja interação física entre a criança e o livro, pois o manuseio faz parte do processo de apropriação literária, pois a criança aprende a virar páginas, observar detalhes, escolher textos, retomar imagens e comparar capas. É com o ato de trocar o livro que a criança desenvolve responsabilidade e respeito por ele – e não por ser impedida de acessá-la.

Reafirmando aquilo que nos foi apontado por Candido (2004), para romper com o **mito 2**, é preciso enxergar a escola como o lugar privilegiado para materializar a democratização do acesso aos bens culturais, para enfrentar parte das desigualdades sociais, pois em uma sociedade igualitária os bens de cultura como os livros, deveriam circular sem barreiras.

Outro mito literário recorrente no contexto educacional trata-se da visão de que a criança pequena só consegue lidar com obras simplórias, curtas, com o vocabulário reduzido, como se a literatura infantil precisasse ser sempre previsível. Essas ideias encontram contorno no **mito 3**: “Na educação infantil, é preciso oferecer livros fáceis”.

Baroukh e Carvalho (2018) reforçam que o ideal não é “facilitar” a leitura substituindo palavras complexas, tampouco evitar assuntos considerados “pesados” para as crianças, além de não cultivar a prática de ler com o único objetivo de aprender novas palavras.

Nesse sentido, o **mito 3** traz questões relevantes para a nossa reflexão, pois para conseguir superar a ideia de que os leitores crianças só conseguem lidar com leituras “fáceis”, teremos que compreender que a infância não pode ser subestimada em sua capacidade de ler o mundo. Por outro lado, temos também que admitir o papel determinante de um professor que saiba conduzir a mediação de leitura, pois o aspecto “difícil” da leitura nem sempre está na criança, mas na insuficiência da formação do mediador.

De forma relacionada, o **mito 4** - É preciso poupar as crianças dos horrores do mundo – entende a criança como um ser que deve ser poupado das coisas difíceis da

vida, pois a violência das ações no mundo pode ferir a pureza desse ser. Contudo, segundo Baroukh e Carvalho (2018, p. 61) “Essa questão delata, também, o medo que temos, nós adultos, de entrar em contato com os assuntos difíceis da condição humana”. E, assim, podemos estar tirando desses sujeitos a oportunidade de viver as contradições humanas. As autoras defendem que:

Dessa maneira, não há assuntos que não possam estar presentes nos livros dedicados ao público infantil. Há, sim, formas de serem abordados, escritos, compartilhados. Mas a necessidade de se olhar para assuntos difíceis é igualmente necessária para todos (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 61).

Privar as crianças de histórias que abordam esses assuntos não significa protegê-las, mas sim negá-las simbolicamente. Em vista disso, não há problema em expor e discutir “temas difíceis”, e sim acreditar que censurá-los ou ignorá-los é o mais adequado a se fazer.

É preciso, na realidade, que o professor seja preparado para atuar de forma adequada na abordagem dos temas, tornando as reflexões e elaborações acessíveis. A atitude bem direcionada e conduzida, certamente, auxiliará as crianças a “nomear, a dar um contorno a uma emoção ou a um sentimento”, sem se sentir um “bicho estranho” ou incapaz (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 62).

Dando prosseguimento, o último mito afirma que crianças pequenas só se interessam por livros extremamente chamativos visualmente, com cores fortes, e personagens estereotipados – **mito 5** “Livro bem colorido: é disso que os pequenos gostam”. Baroukh e Carvalho (2018) criticam essa perspectiva por reduzir as crianças a indivíduos que buscam e necessitam apenas de estímulo visual e por transformar a literatura em um produto. Isso não é condizente com a realidade que temos apresentado, visto que a criança é, sim, capaz de compreender propostas estéticas diversas. E para isso:

É papel da escola [...] oferecer livros de qualidade para seus alunos, para que possam ampliar suas referências estéticas, tanto em relação ao texto quanto à ilustração. Sabemos que muitas das crianças que chegam às nossas escolas terão somente ali referências distintas da grande mídia, o que torna esse papel da escola ainda mais premente. (Baroukh e Carvalho, 2018, p.72)

O **mito 5** nos permite pensar sobre nossas próprias escolhas, pois a nossa aproximação com o universo literário pode trazer muito mais dúvidas do que certezas. Quando o professor faz sua escolha a partir “do que as crianças devem gostar”, ele coloca em funcionamento a própria imagem que ele tem construída sobre aquelas crianças e o que as agradaria (Baroukh e Carvalho, 2018, p. 71).

Sendo assim, escolher um livro envolve muito mais do que olhar se ele é bonito. É necessário avaliar a qualidade do texto e da narrativa, e não apenas basear a escolha em livros de cores vibrantes, ou de personagens que facilitarão o “entendimento” do texto. Embora seja desejado o interesse do público-alvo, precisamos dar a oportunidade para que esses sujeitos em formação conheçam outras possibilidades, que possam construir novos repertórios e vivenciar outros desafios.

Portanto, a partir desta análise, evidencia-se que a escola muitas vezes restringe a literatura por controle ou subestimação da criança. O trabalho com a leitura literária e o processo da formação do leitor exige acesso cotidiano aos livros, mediação sensível e compromisso com a qualidade estética e textual, visto que esse processo começa muito antes da alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso, tornou-se evidente que pensar a leitura a partir de uma concepção limitada — centrada apenas no código escrito e na ideia de alfabetização como ponto de partida — é reduzir a potência formativa que a literatura pode provocar no sujeito leitor. Conforme discutido, ler envolve atribuição de sentidos, interpretações e experiências construídas também por meio do contato com o mundo e com diferentes linguagens, o que reforça a necessidade de ampliar a visão sobre o ato de ler desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a leitura foi compreendida como um direito e não como um privilégio. A partir de Castrillón (2011), foi possível refletir que o acesso ao livro e à literatura não depende apenas de campanhas superficiais de incentivo, mas de políticas públicas consistentes, de bibliotecas ativas e, principalmente, de escolas e professores preparados para garantir experiências reais com a leitura literária. Assim, democratizar o acesso à leitura significa também enfrentar desigualdades históricas e sociais, que determinam quem pode ou não se formar leitor.

Além disso, a discussão proposta por Bajour (2012) contribuiu para reconhecer que a leitura pode ser entendida como uma forma de escuta, especialmente quando ocorre em práticas compartilhadas, como a leitura em voz alta. A escuta sensível, o diálogo e a troca de interpretações demonstram que a literatura não se encerra em respostas prontas, mas se prolonga na conversa, no silêncio, na subjetividade e nas diferentes maneiras de se relacionar com a obra.

A escola, nesse contexto, ocupa papel essencial como espaço de acesso e permanência da literatura, sobretudo porque muitas crianças terão nesse ambiente seu principal (ou único) contato com obras literárias. Portanto, conforme Corsino (2021), a presença da literatura na escola deve acontecer de maneira significativa, respeitando seu caráter artístico e evitando reduzi-la a instrumento moralizante, disciplinador ou meramente pedagógico. Quando a literatura passa a ser utilizada somente para “ensinar conteúdos” ou como atividade obrigatória, ela perde sua dimensão estética e simbólica, afastando os leitores em formação de experiências que poderiam marcar sua trajetória.

Com base nessa perspectiva, a análise dos mitos escolares presentes na obra *Ler antes de saber ler* (2018) permitiu compreender como práticas naturalizadas no cotidiano escolar podem limitar ou até impedir a construção de uma relação viva com a leitura literária. Além disso, buscamos responder às questões: 1) Como funciona o discurso para a produção de sentido sobre o leitor e a leitura na infância, segundo o livro analisado? e 2) Como os mitos sobre leitura com crianças pequenas podem afetar a formação de um leitor, conforme a obra investigada?

Mitos como o de que é melhor apenas contar histórias do que ler, ou de que sempre é necessário produzir uma atividade após a leitura, revelam uma visão escolarizada da literatura, que por vezes desconfia da capacidade da criança de sentir, interpretar e se apropriar do texto. Ao contrário disso foi possível perceber, em resposta à questão 1, que o discurso escolar sobre a leitura na infância associa o ato de ler à decodificação da escrita, excluindo as crianças pequenas da condição de leitoras. Essa concepção produz sentidos que subestimam a capacidade infantil e reforçam práticas adultocêntricas de controle da leitura.

Outro ponto importante discutido ao longo da pesquisa foi a crítica à chamada “literatura adjetivada”, ou seja, aquela reduzida ao rótulo do “infantil” como se a literatura destinada à infância fosse menor ou inferior. Autoras como Cademartori (2010) e Andruetto (2012) contribuíram para compreender que esse adjetivo pode carregar sentidos de controle e simplificação, o que reforça a necessidade de reconhecer o texto literário como arte, independentemente do público ao qual se destina. Assim, crianças não devem receber produções menores, mas sim experiências literárias de qualidade, capazes de ampliar repertórios, desenvolver autonomia de pensamento e fortalecer a sensibilidade.

Dessa forma, conclui-se que a literatura infantil tem papel indispensável na formação do leitor, pois contribui para que a criança desenvolva imaginação, linguagem, criticidade, criatividade e formas mais profundas de compreender o mundo e a si mesma. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário romper com práticas “mitológicas” que subestimam o leitor infantil, restringem escolhas, limitam repertórios e tratam a leitura como obrigação ou ferramenta pedagógica.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões futuras sobre a literatura na infância e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes, sensíveis e democráticas. Como possibilidade de continuidade, sugere-se que novas pesquisas possam investigar essas questões em contextos escolares concretos, observando como tais mitos se manifestam na prática e quais estratégias podem ser construídas para superá-los. Assim, reafirma-se que formar leitores desde a infância não é apenas ensinar a ler palavras, mas possibilitar que as crianças vivenciem a literatura como direito, experiência e expressão humana essencial.

5 REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. In: COLOMER, Teresa; RAMOS, Ana Margarida; REIS, Carlos (coord.). *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

Brasil. Ministério da Saúde. Resumo Executivo – Projeto PIPAS 2022: Indicadores de desenvolvimento infantil integral nas capitais brasileiras [versão eletrônica] / Ministério da Saúde. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. – Brasília: Ministério da Saúde, 2023. 40 p

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Educação, 2018.

CASTRILLÓN, Sílvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2006.

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

ESTUDO mostra que 24% das crianças até 5 anos não têm livro infantil. *Agência Brasil*, Brasília, 25 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2023-10/estudo-mostra-que-24-das-criancas-ate-5-anos-nao-tem-livro-infantil-0>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

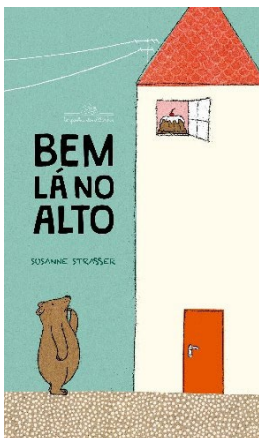
SILVA, Elaine Aparecida Rodrigues da; FREITAS, Lucinéia Silva de; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *A questão da faixa etária na literatura infantil*. *An. Sciencult*, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 68-73, 2006. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3313>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2006. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 05 set. 2025.

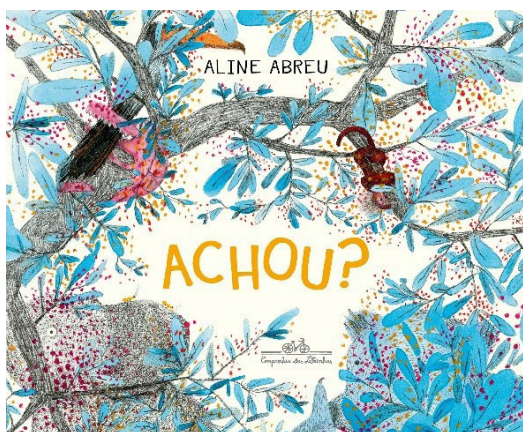
APÊNDICE
(Livros ilustrados)

1. Leitura com bebês

“Bem lá no alto”, Susanne Straber (Companhia das Letrinhas)



“Achou?”, Aline Abreu (Companhia das Letrinhas)

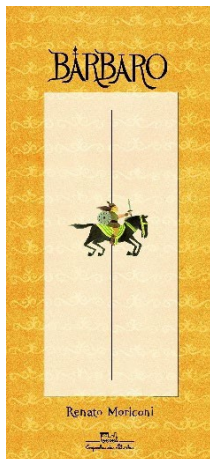


“Ter um patinho é útil”, Isol (SESI-SP editora)



2. Livros de imagem

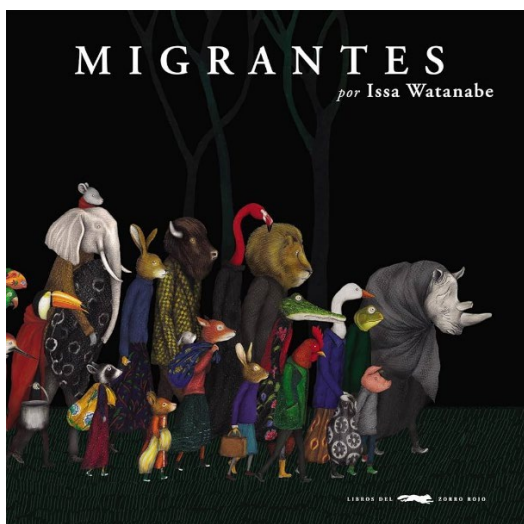
“Bárbaro”, Renato Moriconi (Companhia das Letrinhas)



“A onda”, Suzy Lee (Companhia das Letrinhas)

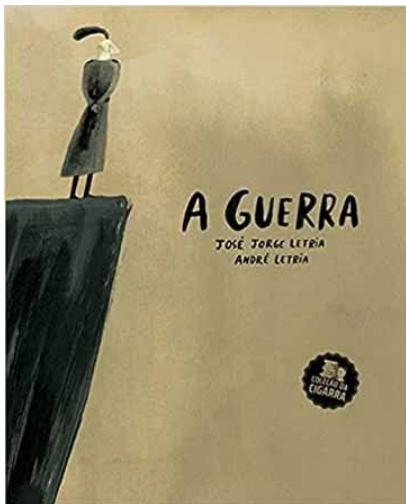


“Migrantes”, Issa Watanabe (Solisluna Editora)

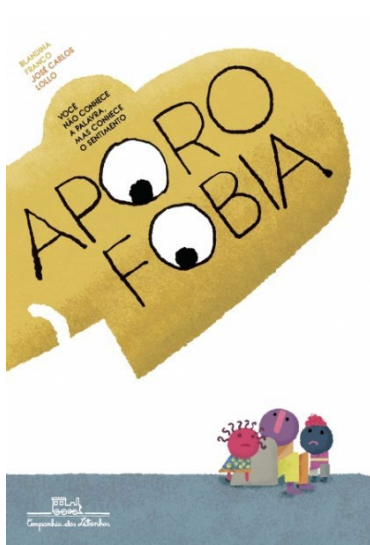


3. Temas “difíceis”

“A guerra”, José Jorge Letria e André Letria (Editora Ameli)



“Aporofobia”, Blandina Franco e José Carlos Lollo (Companhia das Letrinhas)



“A árvore das lembranças”, Britta Teckentrup (Rovelle editora)

